

COMUNICACIONES DEL XIV CONGRESO NACIONAL Y
III IBEROAMERICANO
DE PEDAGOGÍA



Zaragoza, 17- 20 de Septiembre de 2008

Autores:

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA.

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA.

Título:

Comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía.

Editado por:

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA.

ISBN: 978-84-691-5629-2

Depósito Legal: Z-3419-08

ÍNDICE

COMUNICACIONES ORALES.....25

SECCIÓN I: VALORES Y CONVIVENCIA CIUDADANA: UNA RESPONSABILIDAD DE FORMACIÓN COMPARTIDA Y DERIVADA27

1. VALORES PARA LA CONVIVENCIA CIUDADANA EN EL AMBITO UNIVERSITARIO. R. López Atxurra, M. A. de la Caba Collado.	29
2. LOS CUENTOS COMO VEHÍCULO DE ACCESO A LOS VALORES. M. Ruiz Esquinas.	39
6. A PROPÓSITO DEL VELO: IDENTIDAD, VALORES Y PLURALISMO SOCIAL. B. Muñoz López.	47
12. UN LUGAR PARA LA MÚSICA, EN UN ESPACIO SONORO. M. Ruiz Esquinas.	55
13. ANÁLISIS DEL FENOMENO DE LA INTEGRACIÓN DE LAS POBLACIONES DE ORIGEN EXTRANJERO DESDE EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA. B. Palou Julián.	61
19. PERCEPCIONES DEL ROL DE GÉNERO EN EL MUNDO DEL TRABAJO. UN ESTUDIO CON ALUMNADO UNIVERSITARIO. T. Donoso Vazquez, P. Figuera Gazo, M. L. Rodríguez Moreno.	73
21. PERSONA Y CIUDADANÍA. VALORES Y DERECHOS. F. J. Jiménez Ríos.	85
22. LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA COMO ELEMENTO FAVORECEDOR DE LA CONVIVENCIA. M. Nieto Bedoya.	95
23. LA IMPORTANCIA DEL DIÁLOGO FILOSÓFICO EN LA FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA: UNA MIRADA DESDE VENEZUELA. M. Carmona Granero.	105
24. EDUCACIÓN CÍVICA, IDENTIDAD Y COSMOPOLITISMO. V. Martínez-Otero Pérez.	113
26. APORTACIONES DE PAULO FREIRE PARA UNA PEDAGOGÍA CON SENTIDO SOCIAL. M. Santos Gómez.	123
39. INMIGRACIÓN Y VOLUNTARIADO. N. Llevot Calvet.	131

50. LA TRANSMISIÓN DE VALORES EN LA ACCIÓN DOCENTE Y TUTORIAL EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. E. Miraflores Gómez.	137
52. PRINCIPIOS Y VALORES FUNDAMENTALES PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA. A. Forés Miravalles, E. Bach Cobacho.	149
55. EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA DE LAS SEGUNDAS GENERACIONES SIRIAS DE MADRID. S. Adlbi Sibai.	157
70. LA PERCEPCIÓN DE LA PRIVACIDAD EN LOS ADOLESCENTES A TRAVÉS DE LA TELEVISIÓN. A. Aierbe Barandiaran, C. Medrano Samaniego, J. I. Martínez de Morentín de Goñi.	167
72. LOS CONSEJOS INFANTILES: EJERCICIO DE CIUDADANÍA, EN, DESDE Y PARA LA CONVIVENCIA. A. M. Novella Cámara.	179
77. ETICA Y SABER: ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS PARA LA CONVIVENCIA EN LA DIVERSIDAD. M. García de Medina.	191
79. LA EDUCACIÓN EN VALORES: UNA SINERGIA QUE HA DE SER COORDINADA. N. Pizarro Juarez, M. J. Hernández Serrano, E. García Redondo.	201
83. LA CONVIVENCIA INTERGENERACIONAL: VALORES QUE LA FACILITAN Y LA REQUIEREN. J. Collados Zorraquino.	211
87. ENCUENTRO ENTRE CULTURAS EN EL MARCO ESCOLAR: RESISTENCIA O CONFLUENCIA. D. García Corona, S. Serrano Diaz.	221
88. EL OTRO, TAN PRÓXIMO Y LEJANO. M. C. Gil del Pino.	231
89. BUSCANDO LO QUE NOS UNE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA FAVORECER EL DIÁLOGO INTERRELIGIOSO DESDE LA ESCUELA. M. A. Blanco Blanco, M. P. Gangoso López.	241
90. PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA CREAR COMUNIDADES INTERCULTURALES DE APRENDIZAJE EN CENTROS DE SECUNDARIA: ANÁLISIS DIFERENCIAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID. M. García García, D. García Corona, N. García Nieto, Ch. Biencinto, I. Asensio y J. Mafokoziv.	253
93. VALORES EN EL ALUMNADO. CONSTRUCCIÓN DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE VALORES. L. Pastor Gil.	263

95. UN ESTUDIO PRELIMINAR SOBRE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL CON ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. M. C. Cardona Moltó, S. V. Sanhueza Henríquez, M. Friz Carrillo.	271
102. CINE Y CONVIVENCIA ENTRE PERSONAS Y CULTURAS. UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL EN LA U.B. M. A. Pujol Maura, B. Piqué Simón.	281
108. EDUCAR EN VALORES Y VALORES PARA EDUCAR. E. M. Díaz Pareja, A. MA. Cámara Estrella, J. M. Ortega Tudela.	287
139. ACEPTAR LA DIFERENCIA COMO BASE PARA LA CONVIVENCIA. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. N. Rajadell Puíggros, F. López Rodríguez, B. Piqué Simón, M. A. Sellés.	293
150. LA ESCUELA COMO LUGAR DE CONVIVENCIA Y DE RESPETO DE LA DIFERENCIA. J. M. Agudo Valiente, T. Agudo Valiente.	303
153. APRENDER A VIVIR. APRENDER A CONVIVIR. EL PAPEL DE LOS MAESTROS COMO EDUCADORES CRÍTICOS. M. Jiménez Delgado.	315
159. LA FORMACIÓN EN LA SOLIDARIDAD Y LA CONVIVENCIA A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN ACTIVA: UN ESTUDIO DE CASOS DE UN PROYECTO DE APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO. P. Folgueiras Bertomeu, M. Martínez Vivot.	325
176. VALORES Y EDUCACIÓN INTEGRAL: UNA ENCRUCIJADA DE CAMINOS HACIA LA FELICIDAD VITAL. M. C. Gutiérrez Moar.	335
182. EL VALOR DE LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES. M. Serra Mestre.	347
194. ESTUDIO DE CASO SOBRE EL DESARROLLO DE LA CIUDADANÍA INTERCULTURAL A TRAVÉS DEL TRABAJO EN REDES COMUNITARIAS. R. Vilà Baños.	351
202. PRINCIPIOS DE LA UNESCO SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL. RETOS PARA LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA. M. R. Belando Montoro, J. A. López Herrerías.	361
217. EL CONOCIMIENTO COMO DIÁLOGO DE DIMENSIONES: UNA APROXIMACIÓN A LA EPISTEMOLOGÍA COMPLEJA. R. A. Delgado Angarita.	371
219. NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y PARA LA CIUDADANÍA. M. García Blanco.	381

235. VALORES VIVIDOS EN LA ESCUELA PRIMARIA Y VALORES NECESITADOS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO. R. Navarro Hinojosa, M. C. Corujo Vélez.	389
236. ENGAÑO, MENTIRA Y AUTOENGAÑO EN LA RELACIÓN DE AYUDA. C. Salavera Bordás.....	399
246. LAS TECNOCIENCIAS EN UN MUNDO GLOBALIZADO. ALGUNAS REFLEXIONES PARA UN DEBATE SOBRE LAS FINALIDADES CIUDADANAS DE LA CIENCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL APRENDIZAJE. M. R. Quintanilla Gatica, M. Romero Jeldres, Rodríguez E.	405
249. VALORES PARA LA CIUDADANÍA, VALORES PARA LA EDUCACIÓN. P. Casares García.....	415
250. APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LAS APORTACIONES DE LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO ÁMBITO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA, AL DESARROLLO DE LA CONVIVENCIA PACÍFICA. S. Longueira Matos.....	427
253. APRENDIENDO A CONDUCIR, APRENDIENDO A CONVIVIR: VALORES VIALES, ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y PUBLICIDAD TELEVISIVA DE JUGUETES. C. Sánchez Blanco.	441
269. LOS VALORES ÉTICOS EN LA PROFESIÓN DOCENTE: DE LA CONCEPCIÓN PERSONAL A LA PROFESIONAL. M. R. Afonso.	449
SECCIÓN II: DERECHOS HUMANOS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS	461
63. “¿EQUIDAD VERSUS DESIGUALDAD?. PERSPECTIVA Y PROSPECTIVA DE LA PRESENCIA DE LA MUJER EN LA SOCIEDAD”. A. Moreno Calvo.	463
65. LA RESILIENCIA: ESTRATEGIA VITAL FRENTE A LA ADVERSIDAD. A. Morales.....	475
82. ESCUELA INCLUSIVA Y DERECHOS HUMANOS. A. C. Civila Salas.	483
86. LA POLÍTICA EDUCATIVA ANDALUZA EN MATERIA DE CONVIVENCIA. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO. D. Molero López-Barajas, A. Cárdenas-Sánchez.	493
99. DE CIUDADANOS A CONSUMIDORES: LAS NUEVAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. E. J. Díez Gutiérrez.	503

104. ACTITUDES DE LOS JÓVENES ANTE LOS VALORES CONSTITUCIONALES. EJE DE LA CIUDADANÍA EUROPEA. M. C. Monreal Gimeno, G. Pérez Serrano, F. Mateos Claros.....	515
107. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LOS TEXTOS INTERNACIONALES DE DERECHOS HUMANOS. RESPONSABILIDAD FAMILIAR, SOCIAL Y ESTATAL. C. Ugarte Artal.	523
115. LAS ESCUELAS Y FACULTADES UNIVERSITARIAS, ¿PUEDEN SER «COMUNIDADES ILUSTRADAS»? M. A. Pasillas Valdez.....	535
123. UNA MIRADA PEDAGÓGICA AL GÉNERO Y LA CIUDADANÍA. I. Carrillo Flores, E. Fatsini Matheu, R. Guitart Aced, P. Prat Viñolas.....	545
132. LA CULTURA CÍVICA Y EL CAPITAL SOCIAL: DOS REFERENCIAS DEL QUEHACER PEDAGÓGICO-SOCIAL. P. Montero Souto.	555
133. LA CONTRIBUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL AL PROYECTO DE CREAR CONDICIONES DE CIUDADANÍA. P. Montero Souto.	569
134. ANÁLISIS ETNOGRÁFICO DE ESPACIOS Y REALIDADES EDUCATIVAS. J. M. Trujillo Torres, E. Pérez Navío.....	583
140. UN PROYECTO DE MEJORA DE LA ESCUELA A PARTIR DE LA IDEA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y PARTICIPACIÓN DE TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA. Y. Muñoz Martínez, M. Martín Bris.....	599
195. ALGUNAS REFLEXIONES DE ÉTICA APLICADA ENTORNO LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. G. Riera i Romero, O. Pedragosa i Xuclà, A. Serra.....	609
198. DIVERSIDAD SOCIAL Y POLÍTICAS DE DISCRIMINACIÓN POSITIVA EN EL CURSO DE PEDAGOGIA DE LA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (BRASIL). S. J. Alves Durães, M. H. Souza Ide, K. Lafetá, S. Leijoto.	615
206. DIMENSIONES POLÍTICAS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: DATOS PARA UN ANÁLISIS DESDE LA HISTORIA. M. A. Sotés Elizalde.....	625
222. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN VENEZUELA. A. L. Núñez Bastidas.	635
226. CAUSAS Y CONSECUENCIAS DEL FRACASO ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON LA EXCLUSIÓN SOCIAL EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO. M. Sierra Berdejo, R. Díaz Fernández.....	643

247. ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA REGIÓN DE MURCIA. M. C. Zaragoza Ibáñez, J. Molina Saorín.	649
260. LA FRANCOFONÍA: UNA DEFENSA DE LA DIVERSIDAD EDUCATIVA Y CULTURAL. E. Gavari Starkie.....	655
270. VIOLENCIA Y GÉNERO EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO. F. Romera Hiniesta.	663
274. DOCENCIA UNIVERSITARIA Y PROCESOS DE CALIDAD. R. Baelo Álvarez, I. Cantón Mayo, A. R. Arias Gago, R. E. Valle Flórez, R. Cañón Rodríguez.	673
281. PERSPECTIVA EDUCATIVA DEL SÍNDROME DE ASPERGER. S. Gento Palacios, J. Pina Mulas.	685
SECCIÓN III: FAMILIA, SOCIEDAD Y REDES DE COMUNICACIÓN.....	697
3. LA PEDAGOGÍA EN LA FORMACIÓN DE UNA CONCIENCIA PLANETARIA. R. Calixto Flores.	699
17. EL RENDIMIENTO DEL ALUMNADO INMIGRANTE. M. Blanchard Giménez.	709
20. ESTILOS EDUCATIVOS POSITIVOS, CLAVE PARA EDUCAR BUENOS CIUDADANOS. S. Rivas Borrell.	719
30. LA TELEVISIÓN COMO RECURSO EDUCATIVO: UN ESTUDIO ACERCA DE LOS MOTIVOS Y RAZONES PARA LA ELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS TELEVISIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LOS PERSONAJES ELEGIDOS. C. Medrano Samaniego, A. Cortés Pascual, A. Aierbe Barandiarán, S. Orejudo.	729
44. LA FAMILIA EN LOS JOVENES UNIVERSITARIOS. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO. J. Álvarez Rodríguez, A. Soriano Díaz.	739
53. ¿QUÉ FAMILIA PARA QUÉ CIUDADANÍA? A. Bernal Martínez de Soria.....	749
54. EL ITINERARIO PERSONAL DE INCLUSIÓN SOCIAL: ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA EL ACCESO A LA CIUDADANÍA. G. Carmona Orantes.	759
71. PRESENCIA DEL CORREO ELECTRÓNICO EN EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES DE ORIENTACIÓN. M. C. Ceinos Sanz, R. García Murias.....	769

85. LAS ESCUELAS DE PADRES. UNA ACTIVIDAD DE APOYO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA. M. Palomo Oller.	779
106. RELEVANCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y NEGOCIACIÓN EN LA CONVIVENCIA FAMILIAR. L. Álvarez Blanco, R. A. Martínez González, M. H. Pérez Herrero.	789
114. LAS REDES Y COMUNIDADES DIGITALES COMO MEDIO PARA MEJORAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: EXPERIENCIA EN LA UNED (2001-2006). S. M. Santoveña Casal.	797
118. LA FUNCIÓN DE LAS CIUDADES EDUCADORAS EN UN CONTEXTO DE PLURALISMO CIUDADANO Y DE CONVIVENCIA SOCIO-CULTURAL: VALORES, OCIO Y EDUCACIÓN. J. Montenegro Valenzuela.	807
128. APLICACIÓN DE UN MODELO DE ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL LOGRO DE LOS VALORES RESPETO, RESPONSABILIDAD Y SOLIDARIDAD EN ALUMNOS DE ENSEÑANZA BASICA (PRIMARIA) EN LA CIUDAD DE VALPARAISO. CHILE. N. Orellana Arduiz.	819
151. FAMILIA, ESCUELA, SOCIEDAD: CONVIVIR CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO (TIC). J. M. Agudo Valiente, T. Agudo Valiente, M. V. Agudo Valiente.	829
154. ¿SON LOS MUSEOS DE PEDAGOGÍA ESPACIOS DE CIUDADANÍA? E. Collelledemont, I. Carrillo.	849
157. APRENDIZAJE COLABORATIVO EN RED EN EDUCACIÓN SUPERIOR. A. Escofet Roig, M. Marimon Martí.	857
167. LA RELACIÓN ESCUELA Y FAMILIAS INMIGRANTES: CREANDO PUENTES DE COMUNICACIÓN. C. Oliver Vera, G. Dos Santos Costa, C. San Martín Martínez.	867
169. ORIENTACIÓN EDUCATIVA: FORMAR CIUDADANOS IMPLICANDO AL PROPIO SUJETO, A LA FAMILIA Y A LA COMUNIDAD. M. L. Sanchiz Ruiz, D. Mallén Fortanet.	877
171. EL CORREO ELECTRÓNICO COMO HERRAMIENTA DE SOCIALIZACIÓN EN EL AULA EN LA PRIMERA ETAPA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA, UN ESTUDIO DIAGNOSTICO. E. Bolívar, N. Barrios, R. Delgado, H. García, H. Iturriza, R. Maduro, J. Rodríguez.	887
174. ACTITUD DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA HACIA LA INTERNET COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN. E. Bolívar, N. Barrios, R. Delgado, H. García, H. Iturriza, R. Maduro, J. Rodríguez.	891

184. CORRESPONSABILIDAD FAMILIAR="COMPARTIR JUNTOS". UN MODELO DE CIUDADANÍA PARTICIPATIVA. S. Torío López, J. V. Peña Calvo.	901
187. LA FAMILIA EN CONTEXTOS MULTICULTURALES. F. J. Sánchez i Peris, C. Ros Ros.	915
197. MODELO DIALÓGICO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO. APORTACIONES DESDE EL PROYECTO INTEGRADO INCLUIDO. R. Valls Carol, E. Duque Sánchez, S. Molina Roldán.	923
204. INFOCIUDADANOS: LAS TECNOLOGÍAS Y SU INFLUENCIA EN LA FORMACIÓN CIUDADANA. I. Ortega Sánchez, M. García Pérez, D. Melaré Vieira Barros.	931
213. EDUCACIÓN FAMILIAR Y DEMOCRATIZACIÓN DE SUS PRÁCTICAS EDUCATIVAS. M. C. Aguilar Ramos.	941
214. TIC Y DOCENCIA UNIVERSITARIA: LA PERSPECTIVA DE LOS PROTAGONISTAS. M. S. García Rodríguez, E. Álvarez Arregui, C. Álvarez García, R. Pérez Pérez y Á. Pascual Sevillano.	951
215. LA MEDIACIÓN FAMILIAR COMO HERRAMIENTA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA CIUDADANA. P. Cánovas Leonhardt, P. M. Sauquillo Mateo.	961
244. ASPECTOS TEÓRICOS E INSTRUMENTALES EN LA IDENTIFICACIÓN DE ALTAS CAPACIDADES CONSIDERANDO EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO. PROPUESTA DE ESTRATEGIA DE UN PROTOCOLO. S. Vaca Gallegos, L. Ivonne Zabaleta.	969
245. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN COFAMES (AECI). COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS. B. Álvarez González, M. J. Mudarra Sánchez.	979
248. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA. LAS AMPAS: PAPELES, LIMITACIONES Y DINAMIZACIÓN. O. Bernad Caverro.	989
254. IDENTIDAD Y COMUNICACIÓN DE LOS INMIGRANTES EN ESPAÑA A TRAVÉS DE LA RED. O. Jara Albán, B. Álvarez González.	999
257. MICROÁREAS DE EXCLUSIÓN SOCIAL Y LÍDERES COMUNITARIOS. L. González-Méndez, O. Blanco-Fuentes, L. Maritza Reyes, M. Sánchez-Rosales, B. Urdaneta y D. Muñoz-Cabas.	1009

268. LA CAPACITACIÓN DEL PEQUEÑO PRODUCTOR AGRÍCOLA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE LAS REDES DE INNOVACIÓN PRODUCTIVA. CULTURA PEDAGÓGICA EMERGENTE EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA. D. Rangel de Rivas.....	1017
278. REALIDAD ACTUAL DE LA MEDIACIÓN Y LA ORIENTACIÓN EN LA SOCIEDAD ECUATORIANA. C. D. Sánchez León, D. A. Gualpa Díaz.....	1029
280. CONCILIACIÓN Y CORRESPONSABILIDAD FAMILIAR Y LABORAL. NECESIDADES DE FORMACIÓN EN ADOLESCENTES Y JÓVENES. J. M Maganto, J. Etxeberria, C. Maganto.	1051
SECCIÓN IV: ESCUELA Y FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.....	1059
8. EDUCACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS CLAVE PARA LA CIUDADANÍA. F. M. Martínez Rodríguez.	1061
14. MANUALES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CONTENIDOS. E. Arbués Radigales, C. Naval Durán.....	1071
16. REFLEXIONES ACTUALES SOBRE LA DIVERSIDAD DE TEORÍAS DEL APRENDIZAJE DESDE LAS APORTACIONES DEL PARADIGMA HUMANISTA. M. P. Cáceres Reche, F. J. Hinojo Lucena, I. Aznar Díaz.....	1085
18. APROXIMACIÓN DIDÁCTICA AL TRATAMIENTO QUE RECIBE LA LECTURA EN EL AULA DE INFANTIL Y PRIMARIA. J. Quintanal Díaz, B. García Domingo, M. M. Martínez García, M. Cervel Nieto.	1095
28. CONVIVENCIA, AFECTIVIDAD Y MEDIACIÓN DESDE LA LOE. LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES CON EL ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. M. P. Martínez Agut.....	1105
29. PARÁMETROS DE ACTUACIÓN QUE INCIDEN EN EL DESARROLLO DE LA CONVIVENCIA. J. M. Rodríguez Gómez.....	1121
35. TRATAMIENTO Y ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN CÍVICA EN LA ASIGNATURA DE TEORÍA E INSTITUCIONES CONTEMPORÁNEAS DE EDUCACIÓN. E. Ortiz Cermeño.....	1127
40. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA: UNA OPORTUNIDAD PARA EDUCAR EN LA DIVERSIDAD. J. C. Sánchez Huete.....	1139
42. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL. A. B. Sánchez García, M. J. Rodríguez Conde, S. Olmos Miguelañez.	1149

47. INVESTIGACIÓN Y MEDIACIÓN EN EL AULA: UNA EXPERIENCIA DE REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN.
M. E. Fernández de Carballo, M. C. Meza Chávez, M. Magro Ramírez.....1157
48. FORMACIÓN Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR PARA EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA.
O. Codejón Iruela.....1167
49. EL OBSERVATORIO DE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS: UNA MIRADA PARTICIPATIVA PARA INTERPRETAR LA DINÁMICA RELACIONAL DEL ALUMNADO.
M. J. Comellas i Carbó, M. S. Lojo Suárez.....1175
51. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL.
E. M. González Barea, M. García-Cano Torrico, B. Agrela Romero, E. Márquez Lepe.....1183
57. LA ENCRUCIJADA SOCIEDAD-ESCUELA-FAMILIA EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO.
M. C. Durá Garcés, M. T. Gómez del Castillo Segurado, J. Holgado Barroso, M. J. Ramos Estévez.....1197
58. IDENTIDAD Y DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA: EL RETO DE UNA CIUDADANÍA INTERCULTURAL.
J. J. Leiva Olivencia, D. Merino Mata.....1209
61. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN SU PUESTA EN PRÁCTICA.
N. Pérez Escoda, R. Bisquerra Alzina, C. Prohens Bauzá, A. Soldevila.....1217
62. LA CULTURA CIUDADANA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN NORMAL.
J. M. Piña Osorio, H. B. Aguayo Rousel.....1225
64. LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS PARA TRATAR LA ACTUAL DIVERSIDAD FAMILIAR.
A. Leonart Sitjar, M. R. Terradellas Piferrer.....1235
67. EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.
L. M. Sobrado Fernández, E. Fernández Rey, A. I. Couce Santalla, C. Ceinos Sanz, R. García Murias.....1247
73. ESTADO, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA. UN ESTUDIO DE LA REFORMA EDUCATIVA EN LA ESCUELA VENEZOLANA 1948-1998.
B. C. Rojas de Chirinos.....1255
75. PRÁXIS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL CENTRO ESCOLAR: FORMACIÓN CÍVICA BASADA EN UNA PERSPECTIVA HOLÍSTICA.
M. C. Robles Vílchez.....1265
76. EDUCACIÓN POPULAR, EMPOWERMENT Y PSICOLOGÍA COMUNITARIA.
M. E. Avila Guerrero, J. A. Vera Jiménez, T. I. Jiménez Gutiérrez y G. Musitu Ochoa.....1275

78. UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LAS INICIATIVAS SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA ESPAÑOLA EN CASTILLA LA MANCHA. M. G. Herraiz Gascúeña, A. Martínez Cano.	1285
80. CONVIVENCIA ESCOLAR Y NIVELES DE APRENDIZAJE ALCANZADOS POR EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. J. Gil Flores, J. Clares López.....	1291
81. IDENTIFICACIÓN DE PERFILES DOCENTES A PARTIR DE LOS DISCURSOS DE PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA. J. Clares López, J. Gil Flores.....	1301
91. LOS INMIGRANTES HABLAN: LA ESCUELA Y LA ADQUISICIÓN DEL CONCEPTO DE CIUDADANÍA. M. S. Ortega Velasco, M. T. Rascón Gómez.....	1311
94. RESISTENCIA, ADAPTACIÓN Y ESCUELA MULTICULTURAL: ANÁLISIS CUALITATIVO DEL DISCURSO DE ALUMNOS INMIGRANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. L. Pastor Gil, S. Serrano Díaz, I. Corregidor Gordo, S. Fernández Gómez.	1321
96. DIAGNOSTICAR PARA MELHOR FORMAR - NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS MILITARES PARA AS MISSÕES INTERNACIONAIS. S. M. De Oliveira Marques Gonçalves Queiroz.	1331
98. EDUCACIÓN, FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y CIUDADANÍA. V. Araya de Neira.	1345
100. EL CLIMA SOCIAL AULA: UN RETO PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE ALUMNOS. G. Ramos Santana, A. Pérez Carbonell.	1355
103. ANÁLISIS DE LOS FACTORES INSTITUCIONALES RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS. A. López Martínez, L. Díaz Noguera.	1367
105. EL LIDERAZGO DEL DIRECTOR COMO RETO. S. Vázquez Toledo.	1375
109. PEDAGOGÍA FILOSÓFICA DE LA CONVIVENCIA VERSUS CONDUCTA. ESQUEMAS DOCENTES. M. I. García Fernández.	1381
111. EL APRENDIZAJE SERVICIO COMO PRÁCTICA DE CIUDADANÍA. J. M. Puig Rovira.	1385
113. EL PROFESORADO Y SU FORMACIÓN EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL. El caso de la Región de Murcia. N. Tornel Costa, E. M. González Barea.	1393

116. FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DESDE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL. C. Hué García.....	1405
117. CIUDADANÍA, PROFESORADO Y ESCUELA: DESAFÍOS PENDIENTES. S. M. Redon Pantoja.....	1415
119. EL PROFESOR TÉCNICO DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD EN LA REGIÓN DE MURCIA: CONSTRUYENDO SU PERFIL PROFESIONAL. M. Porto Currás, R. M. Méndez García, M. J. Bolarín Martínez.....	1425
122. VALORES Y CIUDADANÍA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS. ENTRE LA EDUCACIÓN CRÍTICA Y EL PROYECTO LA CIUDAD DE LOS NIÑOS. M. J. Vicén Ferrando, L. I. Bañares Vázquez, M. P. Moreno Rodríguez, J. M. Nasarre López, M. P. Rivero Gracia.....	1435
125. HACIA UNA CONVIVENCIA SALUDABLE. LA DIMENSIÓN SOCIAL DEL VALOR DE LA SALUD EN EL OCIO JUVENIL. A. Ponce de León Elizondo, E. Sanz Arazuri, M. A. Valdemoros San Emeterio, R. Ramos Echazarreta.....	1445
127. PROCESOS DE DISCONTINUIDAD CULTURAL EN EL APRENDIZAJE CÍVICO: PRIMEROS RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN EN EL ÁMBITO FORMAL. M. Prieto Egido, M. A. Ruiz-Valdepeñas, B. Thoilliez.....	1455
130. DIÁLOGO Y NEGOCIACIÓN: HABILIDADES SOCIALES PARA UNA CONVIVENCIA POSITIVA DEL ADOLESCENTE. M. A. Hernando Sanz, R. Perea Quesada, M. C. Ortega Navas.....	1467
138. APRENDIZAJE-SERVICIO: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. E. Luna González.....	1475
141. PROBLEMÁTICA EDUCATIVA ANTE LA MIGRACIÓN: DESAFÍOS DE LA CIUDADANÍA EN LA GLOBALIZACIÓN. DOS CASOS LATINOAMERICANOS: MÉXICO Y ARGENTINA. M. Noriega Chávez, M. I. Castro.....	1485
142. JOVES GUIA DE MATARÓ. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SERVICIO. M. Graell Martín.....	1495
144. NIVEL DE RESISTENCIA CULTURAL EN EL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE LA COMUNIDAD DE MADRID. J. Mafokozi Ndabishibije, M. J. García de la Barrera Trujillo.....	1503
145. MIRAR AL ÁFRICA NEGRA: UN IMPERATIVO ÉTICO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. R. Aguadero Miguel.....	1513

146. ANÁLISIS Y ACCIÓN SOCIAL EN EL CURRÍCULUM DE BACHILLERATO. XUS MARTÍN GARCÍA (UNIVERSIDAD DE BARCELONA). X. Martín García.	1525
148. EL APADRINAMIENTO DE LA LECTURA EN LA ESCUELA VIROLAI. M. de la Cerda Toledo.....	1533
149. LA COMPRESIÓN DE ESTRUCTURAS GRAMATICALES COMO PREDICTOR DEL RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS Y EN LENGUAJE. S. Serrano Díaz.	1541
156. ¿IDENTIFICARSE, INVOLUCRARSE O COMPROMETERSE? A. Jiménez Pascual.	1549
160. LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN LA REGIÓN DE MURCIA: VALORACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO. M. J. Rodríguez Entrena, M. A. Moreno Yus.....	1555
161. APORTACIONES DESDE EL PRACTICUM DE MAESTROS PARA SU FORMACIÓN REFLEXIVA Y COOPERATIVA COMO AGENTES DE FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. A. Rodríguez Marcos, P. González, R. Esteban, R. Aranda, M. Blanchard, C. Domínguez, P. Romero, E. Sanz, A. Mampaso, M. J. Vitón, y C. Messina.	1565
162. FORMACIÓN CIUDADANA HACIA UNA CULTURA DE LA LEGALIDAD. REVISIÓN DEL SEGUIMIENTO DE UNA ASIGNATURA EXPERIMENTAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. B. Camacho Buenrostro, J. Navarro Saras.	1575
164. CIUDADANIA Y COEDUCACION: UN VALOR EN LA ESCUELA. N. P. Marcuello Genzor, M. A. Alcazar Gonzalez.	1583
165. INMIGRACION Y CONVIVENCIA ESCOLAR. C. Ramos Hernando.	1593
168. EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA EN IGUALDAD Y DESDE TODAS LAS ÁREAS DEL CURRÍCULUM. EL CASO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. B. Gallego Noche.....	1601
170. CONVIVENCIA Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EL CONTEXTO ESCOLAR. M. S. Lojo Suárez.	1613
172. ANÁLISIS DE UN DÍA DE CLASE DESDE LA VISIÓN DE UN FUTURO DOCENTE UTILIZANDO TEORÍA FUNDAMENTADA. E. Bolívar, N. Barrios, R. Delgado, H. García, H. Iturriza, R. Maduro, J. Rodríguez.	1617
173. VALORES Y FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN AMBIENTAL: UNA IDENTIDAD ÉTICO-POLÍTICA PARA UNA NUEVA CIUDADANÍA. S. Fuentes Amaya.	1627

177. LA DERIVA HUMANITARISTA EN EDUCACIÓN SEXUAL. ANÁLISIS CRÍTICO E IMPLICACIONES PARA UNA CONVIVENCIA ENTRE LOS SEXOS. A. Malón Marco.....	1635
179. LA PIZARRA INTERACTIVA COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN PEDAGOGÍA: ESTUDIO DE CASOS. J. M. Ruiz Ruiz, N. R. Pallasco Almagro, J. A. Pecero Fuente, E. López Matin.....	1643
180. LA COMPETENCIA DOCENTE UNIVERSITARIA ANTE EL EEES: ESTUDIOS EXPLORATORIOS. E. Álvarez Arregui, R. Pérez Pérez, C.Álvarez García, M.García Rodríguez y A. Pascual Sevillano.....	1653
183. “LOS BORDES DE LA ALEGRÍA”: LO INVISIBLE DE LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO. M. Maciel Castrillon Maldonado.....	1667
186. UNIENDO ESFUERZOS EN LA PREVENCIÓN DEL ABSENTISMO. J. Rodríguez Martínez, A. I. Quian Roig.....	1673
188. CIUDADANÍA Y CONVIVENCIA EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL MUY ESPECÍFICO. M. Cuevas López, F. Díaz Rosas.....	1683
189. EVALUAR LA EVALUACIÓN: CUESTIONARIO SOBRE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN. D. Cabezas Gómez, E. Carpintero Molina, C. González Barbera.....	1691
191. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS NECESARIAS PARA LOS CIUDADANOS DEL S. XXI: UNA REVISIÓN DE LOS PRINCIPALES ESTUDIOS INTERNACIONALES. S. Lara Ros.....	1699
192. ECOPELAGOGÍA DEL DECRECIMIENTO PARA LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA PLANETARIA. J. Mallart Navarra, C. Solaz Almena.....	1709
193. APRENDIZAJE Y SERVICIO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS. M. Gijón Casares, L. Rubio Serrano.....	1719
196. ESCUELA I FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA, ALGUNAS REFLEXIONES ENTORNO A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. O. Pedragosa i Xuclà, G. Riera i Romero, A. Serra i Jubany.....	1729
199. PERFILES DOCENTES PARA EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA VISIÓN DEL PROFESORADO DE LA UCM. M. Garcia Garcia, I. I. Asensio Muñoz, S. Guardia González, N. García Nieto.....	1735
200. CIUDADANOS E INDÍGENAS: DOS CONCEPTOS A RECONCILIAR. LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA EN LOS LIBROS DE TEXTO DEL SIGLO XX Y XXI. G. Ezkurdia Arteaga, K. Perez Urraza, B. Bilbao Bilbao.....	1743

201. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA UNA CONTRIBUCIÓN PARA UNA CULTURA DE PAZ. M. E. Melo de Almeida.....	1753
207. PERCEPCIÓN SOCIAL DE LA VEJEZ E IMAGEN DEL MAYOR EN LOS MATERIALES CURRICULARES: POTENCIAL VINCULACIÓN OBJETO DE ANÁLISIS. M. H. Zapico Barbeito.....	1761
208. LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN LA ETAPA ESCOLAR. LA VOZ DE LOS IMPLICADOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. C. Oliver Vera, N. Rajadell, I. Bordas, G. Solvas, y S. Selva.....	1775
209. LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZADORAS Y LA ACCIÓN TUTORIAL COMO EJE TRANSVERSAL CONJUNTO EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO. I. Bordas Alsina, V. Violant Holz, N. Rajadell Puiggros, A. Aneas Álvarez, E. Noguera Pigem, M. Torrado.....	1785
210. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: ¿MATERIA CONTROVERTIDA? E. Pedrero García.....	1793
211. DEL DECRETO DE MÍNIMOS AL CURRÍCULO ARAGONÉS DE “EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS”. R. Lorenzo Alquezar, R. Benedicto Rodríguez, A. López Hernández.....	1803
212. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO - ALGUNOS ASPECTOS COMPARATIVOS DE ESPAÑA Y LETONIA. C. Sánchez Romero, I. Margevica.....	1817
216. APORTACIONES DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS A LA FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. EL REFERENTE DE LA VERNEDA SANT MARTÍ. M. Padrós Cuxart, I. Tellado Ruiz de Gauna.....	1829
218. LA RESILIENCIA Y SUS DIMENSIONES: UNA HERRAMIENTA EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LA CONVIVENCIA. P. Arranz Martínez.....	1837
220. LA HISTORIOGRAFIA ESCOLAR EN VENEZUELA. (1990-2008). D. Rengifo de Briceño.....	1847
221. LA FEMINIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y SU ESCASA REPERCUSIÓN EN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS. T. Rabazas Romero, P. Villamar Manero.....	1855
227. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. REFLEXIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. E. F. Hinojosa Pareja.....	1863

228. RETOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y DE LA ORIENTACIÓN. J. Cano Escoriaza, F. Royo Mas.....	1873
238. TRANSICIÓN DESDE EL ROL DE ALUMNO AL DE TRABAJADOR COMO ELEMENTO PARA EL LOGRO DE LA IDENTIDAD ADULTA SOCIALMENTE RECONOCIDA. PERCEPCIONES Y NECESIDADES DE APOYO PARA LOS JÓVENES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD. M. L. Aparicio Agreda.....	1881
239. LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA DE CAMBIO: UN ESTUDIO EXPLORATORIO. M. C. Álvarez García, E. Álvarez Arregui, M. S. García, R. Pérez Pérez.....	1891
240. EXCLUSIÓN Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA REALIZADA CON JÓVENES QUE FRACASAN EN LA ESCUELA. B. Martínez Domínguez, V. P. Sostoa Gaztelu-Urrutia, A. Mendizábal Ituarte.....	1901
241. LA RELACIÓN ENTRE LA AUSENCIA DE PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LOS NIÑOS CON TDAH Y UNAS ADECUADAS INTERACCIONES CON SUS PROFESORES. M. Sierra Berdejo, R. Díaz Fernández.....	1909
243. FUNDAMENTACION TEORICO-METODOLOGICA EN LA FORMACION DE INVESTIGADORES EN LA EDUCACION BOLIVARIANA. C. Y. Reyes Leal.....	1917
255. LA INTELIGENCIA INVESTIGATIVA Y CIUDADANA EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA SALUD. L. Maritza Reyes, M. Sánchez-Rosales, D. Muñoz-Cabas, C. Carruyo-Vizcaíno, L. González-Méndez, L. Soto-Bracho, P. Lúquez y Z. Barrios.....	1927
256. INVESTIGACIÓN Y CIUDADANÍA SOCIALMENTE RESPONSABLE EN CIENCIAS DE LA SALUD. D. Muñoz-Cabas, L. Maritza Reyes, L. González-Méndez, M. Sánchez-Rosales, L. Soto-Bracho, J. García-Ildfonso, L. Rojas-Sanabria, C. Carruyo-Vizcaíno, y B. Zuleny.....	1935
259. CORRESPONSABILIDAD CUIDADANA EN LA EDUCACIÓN MÉDICA. C. Carruyo-Vizcaíno, L. Maritza Reyes.....	1943
261. MODELO DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL RECURSO HUMANO PARA LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR CONSIDERANDO EL DESEMPEÑO LABORAL. I. Motezuma.....	1949
263. FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORES A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO, LA CONVIVENCIA Y LA ORIENTACIÓN HACIA LA AUTONOMÍA. M. L. García Vázquez.....	1959
265. RETOS Y COMPROMISOS EN LAS ORGANIZACIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS. R. Pérez Flores.....	1969

267. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA COMO RETO PARA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: DE LA TEORÍA A LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS.
C. Guzmán Valenzuela, J. J. González López, N. Lorenzo Ramírez, J. Bonaterra.....1979
272. EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y TOLERANCIA, TRES PILARES PARA CONVIVENCIA SOCIAL DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE PAULO FREIRE.
R. M. Pérez de Santos.....1987
275. ENSINAR Y APRENDER GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL: LA FORMACIÓN DE UN PEDAGOGO Y LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.
N. Syria Carapeto.1989
277. ENSEÑANZA BILINGÜE Y CALIDAD EDUCATIVA: ELABORACIÓN DE UN MODELO METODOLÓGICO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES Y DISCENTES (MEMORIA DE LA INVESTIGACIÓN).
J. Cardona Andujar.1999
282. EL DESARROLLO DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DE CENTRO PARA LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC A LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.
J. Ruiz Carrascosa.....2011

SECCIÓN V: DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA2019

7. ATENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES INMIGRADOS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN MEDIO ABIERTO.
M. A. Pavon Ferrer.....2021
25. EDUCACIÓN CÍVICA Y CONVIVENCIAL A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE INTELIGENCIA AFECTIVA (PIA).
V. Martínez-Otero Pérez.2031
36. EVALUACIÓN DE PROYECTOS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN CONTEXTOS SOCIALES.
A. Pantoja Vallejo, M. A. Díaz Linares.2041
43. PLAN DE ACCIÓN DE CATALUÑA PARA LA ACOGIDA E INTEGRACIÓN DE INMIGRANTES DEL 2005: ELABORACIÓN DE UNA GUÍA DE EVALUACIÓN.
M. A. Marin Gracia, M. Bartolomé Pina, F. Cabrera Rodríguez.2049
45. EL DESAFÍO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. APROXIMACIÓN A ALGUNOS PLANES Y PROGRAMAS AUTONÓMICOS.
L. García Raga.2061
46. IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN POPULAR EN COMUNIDADES INDÍGENAS DE MÉXICO.
M. E. Ávila Guerrero, J. A. Vera Jiménez, T. I. Jiménez Gutiérrez y G. Musitu Ochoa.....2069

56. PREVENCIÓN DEL BULLYING A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL. V. García-Lago Ibáñez, M. M. Hernández Suárez.	2081
60. LA TRANSFORMACIÓN DEL CURRÍCULUM EN CURRÍCULUM INTERCULTURAL, UNA NECESIDAD BÁSICA DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. O. González Mediel.	2091
112. FORMACIÓN DE FORMADORES EN EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA PARA ESPACIOS SOCIALES NO CONVENCIONALES EN LA VENEZUELA ACTUAL. I. E. Peleteiro Vázquez.	2105
120. VALORACIÓN DE LAS MEDIDAS Y ACTUACIONES PARA LA INSERCIÓN DE INMIGRANTES A PARTIR DE LA INTEGRACIÓN SOCIOLABORAL EN LA REGIÓN DE MURCIA. M. J. Bolarín Martínez, M. Porto Currás, R. M. Méndez García.	2113
126. BUENAS PRÁCTICAS EN INMIGRACIÓN EN LA REGIÓN DE MURCIA: ESTUDIO DE CASOS. R. de Haro Rodríguez, A. Ayala de la Peña, M. Vallejo Ruiz.	2123
143. LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DE LA ARMONÍA INDIVIDUAL Y SOCIAL. M. A. Pujol Maura, J. Santibáñez Velilla.	2131
147. COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA: DETECCIÓN Y DISEÑO FORMATIVO. T. Donoso Vazquez, A. Aneas, F. A. Cabrera Rodríguez.	2141
155. LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA, METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN POPULAR. S. Gómez Rodríguez.	2153
163. LA CONVIVENCIA EN EL MARCO EDUCATIVO DE GALICIA. M. D. Mato Vázquez, E. R. Rodríguez Machado, E. J. Veiga Río.	2163
166. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO GUIADO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LAS TITULACIONES DE MAESTROS. A. C. Flecha Garcia.	2171
225. CONSTRUIR CONVIVENCIA: DISEÑO Y SUPERVISIÓN DE LOS PLANES DE CONVIVENCIA. T. Agudo Valiente, J. M. Agudo Valiente.	2185
232. ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES EN LA EDUCACIÓN. G. Salavera Bordás, M. Puyuelo Sanclemente, S. Orejudo Hernández.	2197
233. PROGRAMA: MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y COMPETENCIA COMUNICATIVA (MCCC). R. M. de Castro Hernández, F. González Alonso.	2201

237. CLIMA ORGANIZATIVO Y CLIMA INSTITUCIONAL COMO VARIABLES DE CONTEXTO EN LA EVALUACIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS: ESTUDIOS TÉCNICOS PRELIMINARES. I. I. Asensio Muñoz, E. Expósito, M. J. García de la Barrera, L. Pastor.....	2213
242. UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA: EDUCACIÓN PRIMARIA. C. Pérez Pérez, V. Vázquez Verdera.....	2221
251. LA EDUCACIÓN EN DESARROLLO SOSTENIBLE COMO COMPETENCIA TRANSVERSAL EN LAS TITULACIONES DEL MARCO DEL EEES. EJEMPLO DE IMPLANTACIÓN. B. Rodríguez Soria, J. Domínguez Hernández, E. Cano Suñen, J. M. Pérez Bella.....	2229
258. IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO. P. Lúquez de Camacho, L. Maritza Reyes, M. Cepeda-Villalobos y Y. Suárez-Reyes.....	2239
262. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD EN EL ESTADO DE PUEBLA: RESULTADOS SOBRE LOGRO EDUCATIVO. L. R. Garduño Estrada.....	2249
264. LA AUTOEVALUACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS Y FACTORES. M. A. Guevara Agüero.....	2257
276. ALUMNADO INMIGRANTE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y RECURSOS PEDAGÓGICOS. N. Intxausti, F. Etxeberria.....	2265
284. LA FORMACIÓN ON-LINE Y EL DERECHO A LA CIUDADANÍA. E. Gomes Araújo, T. J. Campoy Aranda.....	2277

COMUNICACIONES PÓSTER2285

SECCIÓN I: VALORES Y CONVIVENCIA CIUDADANA: UNA RESPONSABILIDAD DE FORMACIÓN COMPARTIDA Y DERIVADA2287

69. ANÁLISIS COMPARADO DE EXPERIENCIAS INNOVADORAS DE CIUDADES EDUCADORAS. PROPUESTA DE LÍNEAS ESTRATÉGICAS DE ACTUACIÓN.
O. Jimenez Arrieta, J. F. Lucas Mújica, F. Basurko Motriko, L. Lizasoain Hernández, K. Santiago Etxeberria.....2289

271. LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO EMPÍRICO.
M. J. Mosteiro García, A. M. Porto Castro.2301

SECCIÓN II: DERECHOS HUMANOS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS2309

74. LAS PERSONAS, GRAVEMENTE AFECTADAS, CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: SENTIDO DE UNA REALIDAD SOCIAL. LA CIUDADANÍA DE LA INTERDEPENDENCIA.
J. Fernández García.2311

224. POSTER: ANÁLISIS ETNOGRÁFICO DE ESPACIOS Y REALIDADES EDUCATIVAS.
J. M. Trujillo Torres, E. Pérez Navío.....2317

273. ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN A TRAVÉS DE LA LÓGICA REDER: PRIMEROS PASOS.
R. Baelo Álvarez, A. R. Arias Gago, R. Cañón Rodríguez, I. Cantón Mayo.2321

SECCIÓN III: FAMILIA, SOCIEDAD Y REDES DE COMUNICACIÓN.....2331

185. FUNDAMENTOS COGNITIVOS EN LA SOCIEDAD TECNOLÓGICA.
A. Recamán Payo, M. A. Escamilla Santana.2333

279. PROGRAMA CORRESPONSABILIDAD FAMILIAR: LA MEJORA DE LA AUTOCOMPETENCIA DE MADRES Y PADRES E HIJOS.
J. M. Maganto, J. Etxeberria, C. Maganto.2339

SECCIÓN IV: ESCUELA Y FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.....2341

27. NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA FUNCIÓN DOCENTE: FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA.
M. P. Martínez Agut.....2343

38. LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: RETO O ALTERNATIVA DE LA SOCIEDAD CUBANA.
R. Cobas Abad, O. R. Silva Dieguez., C. R. Sebrango Rodriguez, O. Ortiz Morales.....2353

59. EL RETO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.
R. García Murias, M. C. Ceinos Sanz.....2359

129. EL NIVEL DE AUTOEFICACIA COLECTIVA DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE SUS ALUMNOS DE LA CARRERA DE MAGISTERIO. M. Gonzales Miñan.....	2365
131. LA PARTICIPACIÓN COMUNICATIVA EN LA APLICACIÓN DE UNA SESIÓN DE ORIENTACIÓN. B. Azpillaga, R. Del Frago, J. Berastegui, T. Sánchez, M. Bermejo.....	2373
152. SATISFACIÓN CON LA PROFESIÓN DE PROFESOR DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN PORTUGAL. M. F. Figueiredo, V. Álvarez Rojo.....	2381
178. LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA A TRAVÉS DEL CINE: AZUR Y ASMAR. C. Urpí Guercia.....	2391
181. LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA Y SUS PREJUICIOS SOCIALES ANTE LAS RELACIONES INTERÉTNICAS. M. J. Rodríguez Entrena, M. A. Romero López.....	2399
203. LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES. UN ESTUDIO SOBRE LA TOLERANCIA DESDE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL. A. Lledó Carreres, M. J. Cantos Canto, S. Grau Company, J. D. Álvarez Teruel, C. González Gómez, M. Tortosa Ybañez, T. Perandones González.....	2409
223. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: UNA PROPUESTA INTERNACIONAL PARA FORMARSE EN VALORES y DERECHOS HUMANOS. T. Agudo Valiente, J. M. Agudo Valiente.....	2417
229. LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES COMO MÉTODO DE TRABAJO PARA LA INTEGRACIÓN DE ALUMNOS INMIGRANTES EN LA COMUNIDAD. C. Salavera Bordás, M. Puyuelo Sanclemente, S. Orejudo Hernández.....	2435
283. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO ELEMENTO FACILITADOR DE CONVIVENCIA SOCIAL: ESTUDIO DE NECESIDADES EMOCIONALES CON ALUMNOS DE DISTINTOS PAÍSES. A. M Peña del Agua, M. C. Canga Fernández.....	2437
SECCIÓN V: DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA	2447
9. PROYECTO PARA EL DESARROLLO DE VITORIA-GASTEIZ COMO CIUDAD EDUCADORA: UN MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA. K. Santiago Etxeberria, F. Basurco Motrico, J. F. Lukas, O. Jiménez Arrieta, L. Lizasoain Hernández.....	2449
10. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA IKASYS. J. F. Lukas Mujika, J. Etxeberria Murgiondo, K. Santiago Etxeberria.....	2457

11. LABORATORIO DE EDUCACIÓN A LA LEGALIDAD. EL MALTRATO EN EL NOVIAZGO. M. Osorio Guzmán, M. R. Strollo, M. Varriale.	2467
41. CONVIVENCIA Y EDUCACIÓN EN VALORES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. UN DISEÑO EXPERIMENTAL BASADO EN EL USO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN COMO HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE. P. Perochen González, S. Olmos Migueláñez, M. J. Rodríguez Conde.	2475
92. ACCIONES PARA LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. A. Couce Santalla, E. Fernández Rey.	2483
121. CONVIVENCIA Y VALORES EN EL TIEMPO LIBRE DE ALUMNOS DE ESO EN LA PROVINCIA DE SALAMANCA. S. Olmos Migueláñez, J. M. Muñoz Rodríguez.	2491
137. CONSTRUYENDO UNA CIUDAD AMIGA DE LA INFANCIA: PRIMEROS PASOS. B. García Antelo, V. Estévez Baquero.	2501
205. PLAN INTEGRAL DE CONVIVENCIA EN LAS ESCUELAS GALLEGAS. A. I. Quian Roig, J. Rodríguez Martínez.	2507
231. DISEÑO DE PROGRAMAS FORMATIVOS PARA EL ÉXITO ESCOLAR MEDIANTE LA METODOLOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA. A. Gómez González.	2513
234. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LAS HABILIDADES DE COMUNICACIÓN. C. Salavera Bordás, M. Puyuelo, S. Orejudo.	2519
INDICE DE AUTORES.....	2521

COMUNICACIONES



ORALES



**VALORES Y CONVIVENCIA CIUDADANA: UNA
RESPONSABILIDAD DE FORMACIÓN COMPARTIDA
Y DERIVADA**

1. VALORES PARA LA CONVIVENCIA CIUDADANA EN EL AMBITO UNIVERSITARIO.

R. López Atxurra, M. A. de la Caba Collado.

1.- INTRODUCCIÓN. Derechos, responsabilidades y participación como ejes de Educación para la ciudadanía.

A partir de la década de los 90, los planteamientos de Educación para la Ciudadanía (Beck, 1998; Cogan y Derricot, 2000; Duerr y Spajic-Vrkas, 2000; Hicks, 2001; Lockyer, Crick y Annete, 2004; Argot y Dillaboug, 2006) se han hecho eco de la preocupación de desplegar medios y actividades para facilitar la vida democrática. Sin embargo, existen diversas formas de entender la ciudadanía, según los países y los contextos. En un sentido restringido, supone la integración de los ciudadanos en el marco político, mientras que en un sentido más amplio implica la participación de los ciudadanos en las instituciones sociales y políticas, favoreciendo la cohesión, la integración y la solidaridad. Desde esta perspectiva, más global, se subraya la importancia de “ser activo en el desarrollo de conocimientos y prácticas de ciudadanía en vez de consumidores pasivos de productos democráticos”(Carey, 2000, pag.39). Se recoge la idea de Dewey de que la democracia es un modo de vida (Kaplan, 1997). En definitiva, se insiste en que la democracia no concierne, tan sólo, a los procesos de votación sino también a cómo regulamos derechos y responsabilidades en la familia, en el tiempo libre, en el trabajo, en las instituciones educativas, en el vecindario. El ciudadano activo es aquel que tiene las competencias que le permiten ser “autónomo, consciente de sus derechos y responsabilidades en una sociedad donde el poder para establecer la ley, las reglas de la vida en la comunidad y el control de la gente que ejercita este poder están bajo la supervisión de todos los ciudadanos” (Audigier, 2000: 17). En esta línea, se han realizado propuestas de Educación para una Ciudadanía Democrática y Activa en Estados Unidos (Cogan, J. y Pederson, P., 2001), Canadá (Levin, 2000), Australia. Asimismo, Europa viene desarrollando, en el contexto de la integración europea, desde 1997, tanto proyectos para establecer un marco común de iniciativas en el ámbito de Educación para la Ciudadanía, como para Lifelong Learning (Ecclestone, 1999; Davies, 2003).

Desde la perspectiva de Educación para una ciudadanía democrática y activa “derechos”, “responsabilidades” y “participación” son tres ejes claves que requieren ser delimitados. El conocimiento de los derechos es, sin duda, el primero y más básico de los elementos a tener en cuenta. Ahora bien, poseer conocimientos sobre las instituciones democráticas y tener derechos sirve de poco si no se ejercitan. Precisamente, por ello, la asunción de responsabilidades es otro eje decisivo. La responsabilidad implica sentido de obligación personal, es decir, cumplimiento de las tareas establecidas en relación tanto con las cosas como con las personas en diferentes espacios y tiempos. Sin embargo, implica también preocupación, cuidado, interés y previsión de las consecuencias que tendrán las propias acciones sobre los demás (Crick 1998), y sobre el entorno. La concepción de participación, como tercer eje clave de los planteamientos de Educación para la ciudadanía, supone implicación y compromiso. Ser un ciudadano activo es tener autonomía para “opinar”, cuando se es consultado, pero también, y, sobre todo, capacidad de tomar iniciativas y decisiones. La participación no se restringe a opinar sino que requiere interesarse, tomar decisiones e implicarse, contribuyendo para “ayudar a que suceda” lo que se considera deseable. Se parte del presupuesto de que aquello que sucede a nuestro alrededor depende, en parte, de las formas de participación que elegimos (Educators for Social Responsibility, 1984; Anderson, 1998).

El aumento de las reivindicaciones y propuestas de Educación para la ciudadanía activa ha tenido lugar en las últimas décadas en un contexto en que las sociedades democráticas se preocupan frente al debilitamiento de valores claves para su supervivencia (Print, Ornstrom y Skovgaard, 2002; Arnot, 2006). La mayoría de las propuestas educativas para aumentar la participación tienen que ver con la preocupación por fortalecer la democracia, que, dependería, en parte de la existencia de espacios reales y lugares donde se aprendan realmente las competencias necesarias para el desarrollo de una ciudadanía democrática. Se plantea, precisamente, como una alternativa contra el individualismo y el materialismo exarcebado, que potencian el desinterés, la apatía y la falta de responsabilidades cívicas (O'Shea, 2003).

La preocupación es lógica, si tenemos en cuenta los resultados de las investigaciones. Entre ellas queremos destacar, dado el objeto del estudio que presentamos, las conclusiones del informe "Universities as sites of citizenship" (2002), realizado por el Consejo de Europa con universidades americanas y europeas, para delimitar buenas prácticas de ciudadanía. Uno de los resultados más llamativos es que los estudiantes no perciben la responsabilidad cívica y la participación democrática como algo relacionado con sus vidas. En la misma línea, parecen ir los resultados de otras investigaciones que han estudiado las concepciones de ciudadanía en el ámbito social y políticos de los jóvenes universitarios (Wilkins, 1999).

2.- Una aproximación al estudio de las concepciones de ciudadanía en una muestra de jóvenes universitarios.

2.1.-Objetivos y metodología del estudio.

En esta investigación partimos del presupuesto de que la Universidad debe ser un lugar de ciudadanía y consideramos que es necesario comenzar por conocer si las concepciones sobre derechos, responsabilidades y participación de los jóvenes universitarios se corresponden con las pretensiones educativas. Entendemos que evaluar las concepciones previas, es el primer paso a dar, tanto para tomarlas como punto de partida, como para diseñar programas de intervención para la mejora educativa. Los objetivos concretos son tres:

- 1) Describir qué derechos y responsabilidades perciben los jóvenes universitarios como más importantes en su vida universitaria.
- 2) Analizar en qué aspectos piensan los jóvenes que pueden contribuir con su participación en la Universidad, dentro y fuera del aula.
- 3) Delimitar concepciones implícitas de ciudadanía, a partir de las ideas sobre derechos, responsabilidades y participación en la Universidad. Más concretamente, se trata de precisar en qué medida aparecen elementos de ciudadanía activa, tales como la toma de decisiones, o la correspondencia entre los derechos y las responsabilidades.

La muestra del estudio está compuesta por 200 universitarios de titulaciones relacionadas con el ámbito profesional de la Educación (Magisterio, Pedagogía, Psicopedagogía) en la Universidad del País Vasco (España). Dos son las razones que fundamentan el interés de esta muestra. Por una parte, la etapa juvenil constituye un período clave en el despliegue de actitudes cívicas. Por otra parte, se trata de futuros profesionales de la Educación, que tendrán a su cargo la tarea de formar en el desarrollo de competencias y valores de ciudadanía.

Los instrumentos para la recogida de información han sido dos. En primer momento se les pasó a los jóvenes universitarios una hoja prediseñada, dividida a su vez en dos apartados

–uno para derechos y otro para responsabilidades- para que cada uno escribiera, individualmente, los que considerara como más relevantes. En segundo lugar, se les pidió que anotaran en otra hoja, dividida en dos columnas, las áreas potenciales de participación con que podían contribuir en la Universidad.

Para el análisis de los resultados se ha utilizado un doble procedimiento metodológico, tanto cualitativo como cuantitativo. En primer lugar, se procedió a recoger todas las respuestas dadas por los jóvenes universitarios. Mediante un proceso inductivo se ordenaron y clasificaron, dando lugar al conjunto de categorías y subcategorías que se presentan en la tabla 1. Todo este proceso de análisis cualitativo se llevó a cabo con el programa “Nudist 5 QSRN5”. En segundo lugar, aunque el objetivo de la investigación es, fundamentalmente, describir tendencias, se realizó un análisis de frecuencias para poder ver no sólo qué indicadores y dimensiones aparecen sino también la fuerza con que lo hacen, en términos de porcentajes. Las frecuencias indican el número de personas, en términos porcentuales, que citan cada aspecto, el peso de las categorías y subcategorías.

2.2.- Análisis de resultados

En la tabla 1 se presentan las categorías y subcategorías obtenidas, mediante proceso inductivo, después del análisis de contenido de las respuestas con el programa Nudist.

DERECHOS		
GENERALES 43,6%	EN RELACION CON EL PROCESO DE E-A 100%	PARTICIPACIÓN 87%
-Ser respetado: 18,8% -Usar la propia lengua: 12,8% -Tener libertad/igualdad: 7,5% -Acceder al conocimiento: 4,3% -Drcho como usuario: 1,5%	-Disponer de recursos y condiciones: 44,4% -Evaluación adecuada: 34,6% -Tener metodología: ...30,1% -Currículum/formación adecuada:..... 16,5% -Tener información: ...15% -Tener ayuda:..... 6,7%	-Elegir: 48,1% -Opinar:..... 27,9 -Participar:..... 5,3% -Reivindicar:..... 4,5% -Negociar:..... 1,5%
RESPONSABILIDADES		
CIVICAS 96,2%	DE APRENDIZAJE 100%	PARTICIPACIÓN 18,8%
-Respeto y buen comportam. interpersonal:..... 57,9% -Respeto a las normas:12% -Responsabilidad de autorregulación 12% -Cuidado de bienes y materiales:..... 10,5% -Cuidado de los otros:... 2,2% -Otros: responsabilidad en la gestión burocrática y aprovechar oportunidades: 1,5%	-Responsabilidades de trabajo/ tarea: 66% -R. horarias y de gestión del tiempo:30% -Responsabilidad en el clima de aula:..... 27,1%	-Participación activa en clase:..... 15,8% -Negociar: 2,2% -Resolución de problemas de convivencia:1%

PARTICIPACION	
DENTRO DEL AULA	FUERA DEL AULA
-Participación como expresión: 93,2%	-Participación como asunción de responsabilidades en relación con lo académico:.....56,4%
-Participación como asunción de responsabilidades:..... 39,1%	-Participación institucional:..... 36,6%
-Participación como cooperación 15%	-Participación como cooperación:.... 14,3%
-Participación como influencia y transformación:..... 11,3%	-Participación como influencia:..... 7,5%
-P. como toma de decisiones:.... 11,3%	-Participación como expresión de ideas/opiniones:..... 5,3%
-Participación como opción voluntaria: 2,2%	
-Participación institucional:..... 1,5%	
-Participación como acción limitada: 1,5%	

2.2.1.- Derechos percibidos por los jóvenes en la Universidad

Los *derechos relacionados con el desarrollo académico* son, de una u otra manera, mencionados por la totalidad de los estudiantes universitarios. En términos porcentuales los derechos más citados dentro de este bloque giran en torno al *acceso a recursos y condiciones adecuadas* para el aprendizaje (44´4%). Las prioridades se centran en tener buenos recursos materiales de enseñanza, seguidos de los recursos de personal, los temporales de organización y tan sólo en contados casos se hacen referencia a los recursos económicos como un derecho. A continuación, destaca el derecho a tener una evaluación justa o poder revisar el examen (34´6%), disponer de una buena metodología, con buenas exposiciones teóricas por parte del profesorado (30´1%) o tener información sobre el currículum (16,5%). Puede resultar sorprendente, como contraste, qué poco aparecen derechos de los estudiantes a tener una educación de calidad o un aprendizaje teórico-práctico. También sorprende la poca presencia del derecho a tener un buen clima relacional de aprendizaje o a recibir ayuda (6´7%).

Los *derechos de participación de los estudiantes* son también muy señalados por los jóvenes universitarios. Más de tres cuartas partes de ellos (87%) han señalado derechos que, de una u otra forma implican cierta conciencia del derecho a poder participar. Sin embargo, se dan a sí mismos un protagonismo muy limitado. La participación se reduce prácticamente al derecho a elegir sobre cuestiones sencillas (48´1%), tales como si se quiere o no participar, decidir ir o no a clase, poner las fechas de exámenes, elegir los momentos para trabajar, elegir las materias, etc. Le siguen, en términos porcentuales, el derecho a opinar y ser escuchado (27´9%). Queda patente que la conciencia y el interés por los derechos más activos de participación son bastante menores. Como tal el derecho a participar en procesos de toma de decisiones aparece de forma minoritaria (5´3%), al igual que sucede con el derecho a llevar a cabo acciones de reivindicación (4´5%), mejora o negociación (1´5%). Incluso llama la atención que cuestiones tan básicas como el derecho a elegir representantes prácticamente ni aparezcan cuando se les pide que destaquen sus derechos.

Finalmente, el tercer bloque de derechos, por importancia porcentual, es el de los derechos que podríamos denominar generales y que son citados, en algún aspecto, por casi la mitad de los estudiantes (43´6%). La dispersión de las respuestas, sin embargo, es grande. El derecho a ser respetado (18´8%) y el derecho a usar la propia lengua (12´8%) están entre los más destacados. De forma mucho más marginal aparecen otros derechos, como el derecho a la igualdad o la libertad (7´5%), el derecho a acceder al conocimiento (3%) y el derecho a ser bien tratado como usuario (1´5%).

2.2.2.- Responsabilidades en el ámbito universitario.

Las respuestas dadas sobre las responsabilidades del alumno en el ámbito universitario se agrupa en torno a tres grandes categorías: 1) Responsabilidades cívicas - 96,2%-, 2) responsabilidades de aprendizaje -100%- y 3) Responsabilidades de participación - 18.8-%.

Una primera aproximación de conjunto en torno a estas tres grandes categorías nos muestra que los campos de responsabilidades cívicas y de obligaciones de aprendizaje tienen un abanico de respuestas más diversificado y se detecta una percepción más precisa que en el campo de las responsabilidades de participación.

A la hora de describir y analizar cada categoría, en primer lugar, debemos de destacar los contenidos en los que se subdivide las responsabilidades cívicas. *El respeto y buen comportamiento interpersonal* es uno de los apartados al que más importancia conceden (57,9%). Junto a las menciones abstractas al respeto en general, el respeto mutuo o el respeto a todas las personas, también se detallan los sujetos que han de ser objeto de respeto (el profesor, el alumno, el personal trabajador de la universidad) u otros aspectos a tener en consideración como las opiniones y la personalidad de cada uno. En proximidad con el ámbito del respeto hallamos las respuestas que centran su atención en la responsabilidad de hábitos de trato social. En este epígrafe se mencionan, sobre todo, el buen comportamiento en clase y crear un buen clima entre compañeros o en el trato con los profesores, tanto dentro como fuera del aula. Curiosamente, la permanencia del trato social apenas tiene relevancia, ya que es escasa la referencia a la variable mantener relaciones. También se apela al *respeto a las normas* (12%), subcategoría en la que se recogen, conductas orientadas a respetar las diferentes normativas universitarias, la dinámica de clase o los compromisos adquiridos, así como cumplir los encargos o instrucciones. Paradójicamente, en este apartado es anecdótica la respuesta que apela al conocimiento de las normas. El mismo nivel de relevancia (12%) posee la *responsabilidad de autorregulación* que conlleva *autoconocimiento*, es decir, el conocimiento de los límites de cada uno, así como ser responsable de si mismo, mediante el cumplimiento de compromisos y decisiones. Hay una vertiente de las responsabilidades cívicas bastante explícita como es el *cuidado de bienes y materiales* (10,5%). Mas concretamente, se refieren a cuidar los diferentes ámbitos universitarios (entorno, instalaciones), así como a cuidar los materiales de aprendizaje, aunque son pocos los que especifican la naturaleza de esos materiales (ordenadores, biblioteca). Sin embargo, se refieren en menor medida al *cuidado de los otros* (2,2%), es decir, la ayuda entre compañeros o la ayuda a los profesores o cargos directivos. Por último, hay un pequeño conjunto de respuestas dadas de forma muy minoritaria (1,5%) que giran en torno a dos cuestiones. Por un lado, el *aprovechar las oportunidades*, tanto las que se ofrecen en general, como las de aprendizaje en cada materia. Por otro lado, aparece la *responsabilidad en la gestión burocrática* (cumplimentar los documentos administrativos).

Las responsabilidades de aprendizaje destacan como segunda categoría en importancia y se estructuran en torno a tres subcategorías. El mayor porcentaje de respuestas se centra en las *responsabilidades de trabajo* (66%), agrupándose la mayoría de las respuestas en torno al deber genérico de aprender (cosas, cotidianamente, con el máximo rendimiento) y de realizar los trabajos asignados por el profesor. Pero tras este consenso hallamos una constelación de respuestas heterogéneas dadas por un número reducido de sujetos. En algún caso, se hallan dentro de las exigencias básicas como recabar apuntes y llevar los materiales (de aprendizaje), pero en otros se refieren a lo que entraría dentro de las buenas prácticas de aprendizaje universitario: buscar recursos de la materia, preguntar, responder a las preguntas, dar la opinión, leer, realizar trabajo en grupo o comprometerse en el trabajo individual. Entre las exigencias de trabajo explicitadas se hallan también aspectos

tales como comprender (los temas), manifestar interés respecto a los mismos, cumplir el programa o mantener una actitud abierta hacia los contenidos. Por último, los alumnos mencionan, la responsabilidad ante los exámenes, habiendo cierto acuerdo sobre todo en la exigencia de superar los mismos. Los otros dos campos de responsabilidad señalados se refieren a presentarse a los exámenes y a sacar buenas notas. Las exigencias formales y contextuales ocupan un lugar menor dentro de las obligaciones de aprendizaje. En este sentido, el segundo ámbito identificado en las respuestas se refiere a las *responsabilidades horarias y de gestión del tiempo* (30%). Aquí se manifiestan claramente una serie de obligaciones: la asistencia a clase, el respetar los plazos en la entrega de trabajos, la puntualidad, así como respetar el horario. Entre los aspectos contextuales, es de destacar la *responsabilidad en el clima de aula* (27,1%). Aquí se subraya por parte de los alumnos la importancia de mantener la atención y el silencio. En algún caso, también se menciona el término escuchar.

La tercera categoría se refiere a la **responsabilidad de participación**, que ocupa un porcentaje escaso entre las respuestas dadas. La mayoría de estas señalan, de forma genérica, la *participación activa* en clase o en las asignaturas (15,8%), siendo anecdóticas las referencias a modelos de participación en torno a la *negociación* (2,2%) o la *resolución de problemas* (1%).

2.2.2- Areas de participación que perciben los jóvenes universitarios

Por lo que respecta a la participación los resultados apuntan en la dirección de concepciones diferenciadas, aunque con pesos muy distintos.

1) *la participación dentro del aula como expresión de ideas y opiniones*, es señalada por la casi totalidad (93,2%) pero un análisis interno de las respuestas nos coloca en posición de ver que se trata de una concepción bastante estática, ya que la mayoría se conforma, casi exclusivamente, con opinar. Otros aspectos de la participación como comunicación, desde una perspectiva más activa, aparecen de forma muy secundaria. En esta línea, se señalan *indagar y cuestionar* sobre el conocimiento, o *debatir* que aparece con menciones genéricas, tales como poner las ideas en común. De forma aislada, alguno señala el valor del debate “para impulsar la participación de todos”, como medio para desarrollar el pensamiento reflexivo (“argumentar las diferentes ideas) o, para “sacar y llegar a unas conclusiones”. En contraposición, la *participación como expresión de ideas* fuera del aula se reduce drásticamente al 5´3% de las respuestas, como mera opinión ante los temas, aunque alguno también menciona la expresión de peticiones y quejas.

2) *la participación como asunción de responsabilidades dentro del aula* aparece en un 39´1% de las respuestas y es entendida, fundamentalmente, como actitud favorable a la participación en la dinámica de clase, pero sobre todo como acción u obligación rutinaria (ir a clase, hacer los trabajos, participar en las actividades, aprender). La participación, como ejercicio de *responsabilidades fuera del aula*, se incrementa hasta el 56´4% y gira también en torno a lo académico. Se hace hincapié sobre todo, en el uso de servicios universitarios (tutorías, biblioteca, aula de informática, seminarios, cursos) así como en las rutinas académicas (pasar los apuntes, estudiar la materia o hacer los exámenes) o la búsqueda de recursos informativos en diferentes entornos (biblioteca, librerías, Internet). *La participación como cuidado y responsabilidad interpersonal* aparece como despliegue de actitudes para favorecer el conocimiento mutuo, el respeto, las buenas relaciones y un buen clima. Está presente en un 14´3% de los casos dentro del aula y 9% fuera. *La responsabilidad como cuidado de las cosas* es minoritaria tanto dentro del aula como fuera. El *cuidado del aula*, responsabilizándose del material o de las instalaciones aparecen muy poco (1´5%). Fuera del aula se concibe como cuidado del entorno universitario a través de comportamientos y

prácticas que exigen respetar las cosas, mantener limpios los lugares y cuidar la universidad pero apenas hay respuestas en esta línea (3%).

3) *La participación institucional dentro del aula* que, a primera vista, pudiera parecer un modo de participación consolidado a través del procedimiento de elección de delegados y de la asunción de ser representante de clase tiene un porcentaje de presencia anecdótico (1'5%). En cambio, las respuestas relacionadas con *la participación institucional fuera del aula* alcanzan el 36'6%. La mayoría se limitan a señalar la participación en las actividades que organiza la universidad, sobre todo deportivas y, en menor medida culturales o lúdicas. Con mucha menor presencia, la participación como delegación (tomar parte en el consejo de estudiantes y en los distintos órganos universitarios) hace referencia a poder votar y elegir representantes. Finalmente, formas más activas de participación como la *organización de iniciativas* tienen una presencia anecdótica, con alguna referencia aislada a la organización de diferentes actividades culturales.

4) *La participación como cooperación*, en el aula (15%) se reduce, mayoritariamente, al cumplimiento con las tareas asignadas. Lo académico es también lo que más destaca fuera del aula (14,3%), con alguna alusión al trabajo en equipo y el intercambio de conocimientos. Por contraposición la presencia de la ayuda es escasa, tanto dentro (3'8%) como fuera del aula (4'5%). "Ayudar a un compañero si necesita ayuda" o "colaborar y contribuir para enriquecer el grupo" constituyen respuestas casi excepcionales. Por último, hay que hacer referencia a la *participación solidaria*, mencionada de forma minoritaria, como contribución de la Universidad a la resolución de problemas sociales (2'2%).

5) *La participación como toma de decisiones* sólo aparece dentro del aula (11'3%) y hace referencia a los métodos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, el calendario de exámenes, los modos de evaluación o la resolución de los problemas, con procedimientos de toma de decisión tales como "discutir con el profesor", "consensuar entre todos", establecer unilateralmente y "opinar en las cosas que se deciden".

6) *La participación como influencia y transformación* aparece con una frecuencia de 11'3% dentro del aula y 7'5% fuera. En ambos casos se valoran las actividades reivindicativas (convocatoria de huelgas) y la contribución con propuestas de mejora (aportar ideas). De forma muy marginal, dentro del aula, se plantea la formulación de alternativas de cambio (cambiar las normas y las formas de actuar existentes mediante votación) y fuera del aula se propone la *actividad crítica* acerca del funcionamiento de la universidad.

7) Cabría destacar otras concepciones marginales como la *participación como acción voluntaria* del alumno (2,2%) y la *participación como acción limitada* a "lo que deje el profesor" (1,5%).

2.3.- Cuestiones para la reflexión: concepciones implícitas de ciudadanía y retos para el futuro

La universidad es un espacio potencial para el desarrollo de una cultura democrática, pero dista de ser un lugar de ciudadanía. Predominan los aspectos privados y los intereses personales mayoritariamente circunscritos al círculo de aula, donde predominan las relaciones cara a cara. En este sentido, parece que los jóvenes priman los derechos y responsabilidades relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las menciones de derechos generales se caracterizan por la poca variedad, con un claro predominio de la reivindicación del derecho a ser respetado y ejercitar los derechos lingüísticos.

Hay cierta correspondencia entre derechos y responsabilidades sobre el respeto y buen comportamiento interpersonal, en tanto que espacio de buenas intenciones. Sin embargo, cuando las responsabilidades suponen una mayor implicación, la correspondencia disminuye drásticamente.

La universidad no parece significar para una gran mayoría de los alumnos universitarios que han participado en el estudio un escenario para desplegar comportamientos cívicos y democráticos. En este sentido, hay que destacar varias tendencias que resultan llamativas:

1) Prevalen las prácticas de ciudadanía más pasiva. Es decir que cuando se les pregunta a los jóvenes cómo pueden contribuir con su participación en la Universidad, se ven a sí mismo como consumidores de productos académicos ya elaborados que puede elegir, usar o no usar. Estos roles están ligados, sobre todo, a las prácticas de supervivencia en el medio universitario y no tanto a aquellas otras (deliberar, tomar iniciativas, decisiones, organizarse) que ayudan a desplegar un modo de vida democrático.

2) No hay correspondencia entre la reivindicación mayoritaria sobre el derecho a participar y la débil percepción de la participación como responsabilidad. Por una parte, la conciencia de la importancia que puede tener la participación gira en torno a los aspectos más elementales de la vida democrática, tales como la expresión de ideas y opiniones. Casi no aparece como proceso de deliberación y desarrollo de un pensamiento reflexivo. Por otra parte, la modalidad de participación mediante la expresión de ideas se restringe fundamentalmente al aula, ya que apenas se menciona tal práctica fuera del aula. Además, los porcentajes ocultan bajo el peso del número realidades poco consistentes. Así, la participación como asunción de responsabilidades fuera del aula se restringe a cuestiones académicas que tienen que ver con las rutinas de estudio y con el uso de servicios, reduciéndose a los espacios de responsabilidad más privados. Las ideas en torno a como intervenir en los espacios públicos tienen una débil presencia porcentual.

3) Los jóvenes no vivencian los espacios universitarios como vehículos de integración en la vida política e institucional. De hecho, no hay referencias a grupos o asociaciones, ni apenas se considera como espacio público de toma de decisiones.

Tal como señala la literatura educativa, la ciudadanía activa se construye a partir de una conciencia clara que no sólo tenga en cuenta los derechos sino también las responsabilidades. Ciertamente, parece que la conciencia de los derechos es bastante amplia pero no sucede lo mismo con las responsabilidades. La responsabilidad como obligación personal o compromiso se restringe al ámbito puramente académico. Resulta muy llamativo que los jóvenes no perciban apenas áreas potenciales de compromiso en otras áreas. Sin embargo, aún es más sorprendente el poco reconocimiento de la responsabilidad en el ámbito del cuidado y preocupación tanto de las personas como de las cosas o los espacios comunes. Paradójicamente, resulta difícil pensar que sin esta base en el horizonte mental la implicación y el compromiso puedan darse realmente, máxime si se piensa que no se contemplan ni tan siquiera en la esfera más inmediata. Resulta preocupante que se invoque, desde los enfoques de Educación para la Ciudadanía, la necesidad de fortalecer los espacios de implicación y participación, cuando, por el contrario, parece que los jóvenes no se interesan demasiado por ellos.

La realidad nos coloca ante un gran reto. Creemos que es preciso ampliar la gama de oportunidades, tanto dentro como fuera del aula, para que la universidad se convierta en un lugar de ciudadanía con proyección y responsabilidad social, donde se conjuguen espacios públicos de participación, tanto de tipo presencial, como aquellos otros de tipo virtual que se están generando a partir de los nuevos entornos tecnológicos. Para ello, no basta con que exista la posibilidad de prácticas participativas y organizativas, si no se estimulan los procesos de toma de decisión, pero, sobre todo, si al hacerlo no evaluamos los resultados.

Creemos que el estudio realizado no sólo nos aporta pistas importantes sobre cuáles son los esquemas de ciudadanía que tienen nuestros jóvenes, sino que nos coloca en situación de pensar que la investigación cualitativa, explorando las ideas previas, es una metodología compleja pero altamente útil para la evaluación, de cara a posibles intervenciones. Queremos destacar que la dificultad en la construcción de categorías de

análisis, mediante procesos inductivos, sin dar respuestas predeterminadas, puede ser una solución interesante para evitar la deseabilidad social de las respuestas, logrando así un mejor acercamiento a la realidad.

Bibliografía

ANDERSON, G.L. (1998) Toward Authentic Participation: Deconstructing the Discourses of Participatory Reforms in Education. *American Educational Research Journal*, 35 (4), 571-603.

ARNOT, M. y DILLABOUG, J-A. (2006) *Challenging Democracy: International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. London: Routledge-Falmer Press.

ARNOT, M. (2006) Freedom's children: a gender perspective on the Education of the learner-citizen, *Review of Education*, 52, 67-87.

AUDIGIER, F. (2000) *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg: DECS/EDU/CIT (16).

BECK, J. (1998) *Morality and Citizenship in Education*. London: Cassell.

Birzea, C. (2000) *Education for Democratic Citizenship: A lifelong learning Perspective*. Strasbourg: Council of Europe. DGIV/EDU/CIT, 21.

CAREY, L. y FORRESTER, K. (2000) *Sites of Citizenship: Empowerment, participation and partnerships*. Strasbourg: DECS/EDU/CIT (99) 62 def.2.

CRICK, B. (1998). *Final report of the advisory group on citizenship. Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. 1. London:DFEE.

COGAN, J. y DERRICOT, R. (2000) *Citizenship for the 21st Century: an international perspective on education*. London: Kogan Page Ltd.

COGAN, J. y PEDERSON, P (2001) The development of civic values: case study of the United States of America, *International Journal of Educational Research*, 35, 61-76.

DAVIES, P. (2003) Widening Participation and the European Union: direct action indirect policy?, *European Journal of Education*, 38, 1, 99-117.

DUERR, K y SPAJIC-VRKAS, V. (2000) *Strategies for Learning Democratic Citizenship*. Strasbourg: DECS/EDU/CIT (16).

ECCLESTONE, K. (1999) Care or control?. Defining learners's needs for lifelong learning, *British Journal of Educational Studies*, 47 (4), 324-347.

EDUCATORS FOR SOCIAL RESPONSIBILITY, (1984) *Taking part*. Boston: National Office Educators for Social Responsibility

KAPLAN, A. (1997) Public life: a contribution to democratic education, *Journal of Curriculum Studies*, 20 (4), 431-453.

LEVIN, B. (1998) The Educational Requirement for Democracy, *Curriculum Inquiry*, 28 (1), 57-81.

LEVIN, B. (2000) Democracy and Schools, *Education Canada*, 40 (3), 4-9.

LOCKYER, A., CRICK, B. y ANNETE, J. (2004) *Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practise*. Aldershot: Ashgate.

HICKS, D. (2001) *Citizenship for the future: a practical classroom guide*. Goaldming, World Wide Fund for Nautre. U.K

HICKS, D. (2001) Re-examining the future: the challenge for citizenship education, *Educational Review*, 53 (3)

O'SHEA, K (2003) *Glosario de términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática*. Strasbourg: DGIV/EDU/CIT (29)

PLANTAN, F. (2002): *Universities as sites of citizenship*. Estrasbourg: Council of Europe. www.coe.int/TE/Cultural_Cooperation/education/Higher_Education/Activities.

PRINT, M., ORNSTROM, S. y SKOVGAARD, N. (2002) Education for Democratic

processes in Schools and Classrooms, *European Journal of Education*, 37 (2) 193-21.

WILKINS, C. (1999) Making Good Citizens: the social and political attitudes of PGCE students *Oxford Review of Education*, 25 (1-2) 217-251.

Cuadro: *Responsabilidades del alumno en el ámbito universitario*

R. CIVICAS 8	OBLIGACIONES DE APRENDIZAJE 6	R. de PARTICIPACIÓN 3
-Respeto interpersonal -Respeto a las normas -Responsabilidad grupal -Responsabilidad de hábitos de trato social -Cuidado de bienes y materiales -Responsabilidad en la gestión burocrática -Aprovechar las oportunidades -Responsabilidad de autoconocimiento	-Responsabilidad de recabar información -Responsabilidades horarias y de gestión del tiempo -Responsabilidad en el clima de aula -Deberes de trabajo -Responsabilidad en la gestión del contenido -Responsabilidad ante los exámenes	-Participación activa -Resolución de problemas -Negociar

2. LOS CUENTOS COMO VEHÍCULO DE ACCESO A LOS VALORES.

M. Ruiz Esquinas.

Índice

1.-Introducción.

2.-Justificación.
Sociológica-Pedagógica.

3.-Metodología:

Base.
Principios.
Fases.
Recursos.

4.-Presentación de los Cuentos:

Primer Cuento: un niño, el sueño y el miedo.

Título.

Temática.

Valores más representativos.

Cuento.

Segundo Cuento: la Osa, el regalo y la hormiga.

Título.

Temática.

Valores más representativos.

Cuento.

Tercer Cuento: Xilpo

Título.

Temática.

Valores más representativos.

Cuento.

Cuarto Cuento: de paseo con el viento.

Título.

Temática.

Valores más representativos.

Cuento.

Quinto Cuento: la novena dimensión.

Título.

Temática.

Valores más representativos.

Cuento.

5.-Bibliografía.

Literaria.

Pedagógica.

Introducción:

La idea base de mi comunicación es la siguiente: los cuentos como vehículo de acceso a los valores.

Justificación:

Defendiendo que la idea de valores es difícil de enseñar y que los valores en si, van cambiando en las diferentes etapas de la vida del ser humano, existe un recurso motivador y de gran valor en la transmisión de valores como es el cuento.

No es nada difícil pensar que para los niños y las niñas, los cuentos son un verdadero vehículo en el cual volar y dar rienda suelta a su imaginación y a partir de ahí sumergirse en el cuento. En él, los niños y las niñas encontrarán un mundo mágico, donde se sentirán parte de esos personajes, les ayudará a comprender las historias que suceden y sabrán cual es la idea o ideas que les transmite el cuento y que valores rodean al mismo. Al hablar de valores hablo de la libertad, de la justicia, de la bondad, de la amistad, del amor, de la lealtad, de la tolerancia, de la honestidad etc. El sembrar buenos valores desde la infancia será positivo para el desarrollo integral de los niños y niñas de cualquier parte del mundo.

También he querido hacer hincapié en el aspecto de la imaginación, pues existe en nosotros la capacidad de imaginar, pero parece que carece de interés una vez pasada la infancia y un buen funcionamiento de la imaginación desde niños es fundamental pues no ayuda a sentir esas necesidad de investigar, de ser curiosos ante el mundo que nos rodea y al final podemos acabar creando algo nuevo o una variante de algo que ya existe, en definitiva podemos desarrollar nuestra capacidad creativa si trabajamos la imaginación y podremos ser creativos en cualquier faceta de nuestra vida. "la creatividad es sinónimo de pensamiento divergente, es decir, de capacidad de romper continuamente los esquemas de la experiencia. Es creativa una mente que siempre trabaja, que siempre hace preguntas, que descubre problemas donde los otros encuentran respuestas satisfactorias"(Rodari ,1974).

En el cuento pasa exactamente lo mismo, los personajes cambian, aprenden de sus errores, intentan mejorar, otros personajes se quedan estancados, pero en su mundo mágico casi todos llegan a hacer algo útil y de gran valor para ellos.

Por eso debemos escoger los cuentos que sirvan de ejemplo para el mundo infantil, que lleguen al corazón y a la razón y que a parte transmitir buenos valores sean modelos positivos a seguir.

En ese mundo que rodea a los cuentos, cada niño y cada niña acabará por crear su propio mundo mágico y una vez pasado el tiempo, esa imaginación dará sus frutos en forma de una vacuna que no existía, una obra literaria, un nuevo formato de ordenador, un nuevo método de enseñanza, una nueva forma de gobernar etc. Como señala Rodari

"los libros deben estar al servicio de los niños, no niños al servicio de los libros. Libros para niños productores de cultura y de valores, no para niños consumidores pasivos de valores y de cultura producidos y dictados por otros" (Rodari,1974).

Es importante resaltar que este vehículo de acceso a los valores, el chófer es la imaginación y el copiloto es el propio cuento.

Metodología:

Base

Partir de la base de que el fin es conseguir que los niños y las niñas se acerquen al mundo de los valores, para su posterior comprensión y asimilación y formar en el futuro a personas con juicio crítico.

Principios Metodológicos:

Los principios metodológicos con los que se va a trabajar:

Como motor del aprendizaje, una buena motivación, actividad, participación, se respetará el ritmo de aprendizaje de cada alumno y alumna y del grupo en general, se tendrán en cuenta los intereses generales del alumnado etc.

Fases:

Mi propuesta de trabajo, consta de dos partes:

1ª Parte:

Trabajar con la imaginación, partiendo del juego. Plantear todo tipo de actividades que vayan enfocadas con la temática del cuento, para abordar la escenificación con naturalidad.

2ª Parte:

Escenificación del cuento (teatro). En la escenificación trabajaremos de forma coordinada con los Maestros/as de las distintas materias, para llegar en consenso a la consecución de un mismo objetivo, que es acercar al niño y a la niña al mundo de los valores a través de los cuentos.

Recursos:

Los recursos que emplearemos serán aquellos que cubran las necesidades de cada actividad planteada en las dos partes del método.

Presentación de los cuentos:

Ahora daré paso a la presentación de cinco cuentos cortos, hablaré de su temática de los valores más representativos que hay en ellos, también es importante resaltar que han sido escritos estando en contacto con niños.

Primer Cuento:

El título es: **“Un niño, un sueño y el miedo”**. La temática es la búsqueda de su propia identidad, la madre y el hijo luchan contra si mismos, hasta que la madre se da cuenta de la infelicidad de su hijo y le deja vía libre para que elija, es decir sea dueño de su propia vida y consciente de las mismas elecciones. El valor principal que hay plasmado en este cuento es el de la libertad.

Cuento: “Un niño, un sueño y el miedo”.

Había una vez un niño, que quería ver cumplido su sueño y era saber realmente en qué se convertiría de mayor. Decidió dejarse guiar por las orientaciones de su madre, la cual decidió que se convertiría en un valiente soldado, pero cada vez que salía a la calle le daba miedo todo. La madre consciente de la situación vio que iba a ser imposible así que decidió, que fuera cuidador de enfermos. A él, le pareció buena idea y todos los días hacía prácticas con sus abuelos pero de pronto su abuelo cayó enfermo de verdad y el niño se volvió a llenar de miedo, la madre le propuso que se hiciera cocinero. Enseguida cogió las recetas de su abuela pero las cantidades no eran las correctas y las comidas empezaron a salirle con sabores distintos y le dio miedo que la gente enfermara con sus comidas. La madre de nuevo se llenó de energía y le propuso que se hiciera pintor, pero el niño se puso a pintar su casa y pinto a toda la familia la cabeza y el cuerpo y le dio miedo que no quedara bien pintada la casa y acabo dejándolo.

La madre que ya estaba un poco cansada decidió, que su hijo se dedicase a estudiar, a ser un intelectual, pero su hijo no podía concentrarse y le dio miedo presentarse a los exámenes por si suspendía. La madre le dijo a su hijo las siguientes palabras: “quizás una vez más me haya equivocado, desde el principio o no, pero me gustaría preguntarte una cosa,

realmente ¿a qué tienes miedo?”, el niño estuvo días callado y en silencio, hasta que por fin descubrió a que tenía miedo y era a fallarle a su madre y no hacer lo que ella quería, a la madre se le cayeron las lágrimas al saberlo y decidió desde ese mismo momento acompañar a su hijo a todo lo que le gustaba, el niño con el tiempo encontró su sitio y se realizo haciendo lo que más le gustaba y era cantar, se convirtió en un gran tenor, el miedo desapareció y el sueño se cumplió, ser él mismo.

Segundo cuento:

El título del cuento es “**Xilpo**”.La temática es como Xilpo atraviesa las barreras debido a su enanismo y acaba enseñando a todo el mundo, lo mejor de él. Los valores son la tolerancia y el respeto.

Xilpo

Había una vez un hombre muy pequeño, que cada vez que hablaba siempre se escuchaba una gran voz, se llamaba Xilpo y tenía grandes amigos cada uno de dos metros. Xilpo no llevaba nunca móvil, no lo necesitaba pues su voz era suficiente para que sus amigos supieran lo que quería en cada instante, un buen día Xilpo se quedo sin voz y la gente que apenas lo veía cuando andaba por la calle, dejaron de verle y de escucharle. Xilpo que se sintió tan mal por un tiempo pensó e invento un método para que la gente le tomara en cuenta y viera que en el mundo hay gente tan diferente como colores ¿qué se inventaría Xilpo?

Xilpo que había recuperado su voz, se dirigió a una empresa de publicidad habló con ellos y le dijo la siguiente propuesta, estaría dispuesto a dar su imagen a cambio de que la empresa le concediera varios programas de televisión donde asesoraría a la gente. Dos días más tarde salió en un anuncio de pañales y Xilpo acepto salir en el anuncio diciendo “cuida a tu bebe ,lo mismo o mejor que te cuidaron a ti, te lo dice un hombre que sigue siendo un niño” después de este anuncio, que gusto bastante a la audiencia Xilpo se hizo famoso y comenzó a ir a programas de televisión, en los cuales se pudo ver como asesoraba a hombres de dos metros, mujeres embarazadas, ancianos, niños, modelos, maestros, filósofosy pudieron ver como un pequeño hombre se convertía en un gran hombre.

Semanas más tarde Xilpo salía en todas las revistas, periódicos, radios incluso llego a tener una página web, pero Xilpo no contento escribió un libro sobre las entrevistas que había hecho en televisión y fuera de ella, porque también llego a atender a gente en su casa, pues paso de un piso de alquiler a vivir en una mansión, el libro se llamaba “Xilpo te escucha”.Xilpo creyendo que había llegado a ver cumplida su meta, decidió despedirse de todo el mundo , pues la gente lo consideraba un sabio, satisfecho con su labor se despidió diciendo las siguientes palabras:“Tengo la estatura de un niño pequeño y a la vez soy un gran hombre, que observaba a la gente que jamás se fijaba en él, anotaba en una libreta los detalles positivos y negativos, escuchaba conversaciones de grandes pensadores y analizaba con gran pasión mi alrededor y el planeta en que vivimos, quería daros la lección de que de una pequeña gota de agua esta el mar lleno y yo soy como esa gota que al mar que sois vosotros os he enseñado, que de mil formas diferentes se puede ver la vida y a las personas, que nunca olviden que yo no soy un sabio, sino un ser humano más que es más importante, salud y hasta siempre amigos

Tercer cuento:

El título del cuento es “**De Paseo con el Viento**”.La temática es como el viento le enseña al niño la importancia del reciclaje y el cuidado del planeta donde vive, en el mismo paseo el niño aprende a ver el planeta como su verdadero hogar, a parte del hogar de su familia. Los valores de mayor trascendencia del cuento son el respeto, la solidaridad al planeta tierra.

De paseo con el viento

Existe un reino donde siete dioses viven, solo ellos conocen nuestros más recónditos secretos.

Cada uno tiene un poder. viento este de recoger el vidrio, viento oeste de recoger la basura orgánica, viento del norte de recoger brick , latas y plásticos, viento del sur de recoger el cartón, viento noroeste de recoger la madera, viento suroeste de recoger la ropa , todos ellos se reúnen y escogen donde trabajar.

Un buen día decidí irme de paseo con el viento y con él poder contemplar que tal se podía pasear. El me convenció y una gran ola me envolvió, solo él prefirió que viera las cosas tal como son. Le pregunte porque se encargaban de llevar la basura a otro lugar y él muy rápido me contestó que nos pasamos un montón, no somos prudentes y la factura será la decadencia de nuestro planeta.

Creendo que todo el mundo reciclaba me di cuenta que me equivocaba, porque la gente no estaba concienciada y la basura arrojaba en cada lugar y sin decir nada. Don viento me aconsejo que hablara a lo niños y mayores para que el planeta perdurara, me enseñó a personas que con mascarillas paseaban pues el aire contaminado les dejaba sin palabras, infecciones y enfermedades por restos orgánicos contaminaban ciudades, materiales no reciclados equivalen a nuevos recursos explotados, el desborde del consumo provocaba enfermedades incurables.

Don viento me enseñó a ver el entorno y a saber que aunque sean mágicos sus hermanos, ellos solos no pueden con tanto y nos necesitan a su lado.

Cuarto cuento:

El título del cuento es **“La Osa, el regalo y la Hormiga”**. La temática es como la Osa reconoce sus propios errores, aprende de ellos y al final se da cuenta, de quien es su amiga. El valor de mayor relevancia que va inserto en el cuento, es la importancia de la amistad.

“La Osa, El Regalo Y La Hormiga”.

Había una vez una osa, a la que a todo el mundo apreciaba, porque era muy generosa y muy cariñosa pero un buen día, la osa empezó a tener problemas de salud y no podía seguir trabajando, por lo tanto ya no podía ser una osita generosa aunque seguía siendo cariñosa y muy buena.

Un buen día, su mejor amiga, doña ardilla le dijo ¿por qué el vienes a verme? ¡si no vienes con un regalo, no te dejare entrar en mi casa! la osa se puso colorada y triste y se marchó a su casa. Después pensó ¿porque no me quiere tanto como antes, mi amiga la ardilla?, al momento, una señora hormiga que pasaba por su casa, la escucho llorar y decidió ir a hablar con ella. ¡Pon Pon! sonó la puerta y la osa salió a ver quien era, al verla a doña hormiga, le pregunto ¿qué quieres de mí?, nada osa, pero... ¿sabes lo que te ha ocurrido? le pregunto la hormiga a la osa, que de tanto dar, cuando no has podido regalar más, los animales, bichos y todos los que vivimos aquí han dejado de llenar su despensa de tus regalos, y ahora puedes ver por ti misma quien te quiere a ti por lo que eres, y quien te quiere por tus regalos.

La osa se quedó pensativa y vio que doña hormiga llevaba razón y la hormiga le siguió diciendo, mira osa, yo trabajo todo el año, como tú, y guardo todo mi trabajo y nunca regalo, porque nadie te regala nada a cambio de nada, a no sea que seas bueno o buena, como tú, que eres feliz siendo tu misma y te conformas con lo que tienes, ¿o es que acaso el trabajo se regala?! pues menos el fruto de tu trabajo!, tienes que aprender a dar pero tienes que aprender también a recibir y no solo los regalos nos hacen felices, un regalo puede ser una felicitación, un abrazo, una sonrisa, una conversación como lo que estamos haciendo ahora, ¡hay muchas más cosas en la vida que hacen más ilusión!. La hormiga después de hablar con la osa, dejó su casa y siguió su camino prometiéndole que se volverían a ver.

La osa reflexionó y dejó pasar el tiempo y por fin llegó el día de su cumpleaños y papá

oso, mamá osa, abuelito oso, abuelita osa le regalaron a la osa una gran fiesta sorpresa y solo tuvo un regalo, la amistad de doña hormiga.

Quinto Cuento:

El título del cuento es “**La Novena Dimensión**”.La temática es como Éleonor y Tom desde la novena dimensión nos hablan con positivismo y alegría sobre su paso de la tierra a la novena dimensión. Los valores primordiales son la justicia y la bondad.

La Novena Dimensión

Éleonor-¿ Qué tal primo?.

Tom.-Pues como siempre en compañía de gusanos y en los huesos me he quedado.!jajá jajá!.!De que me ha servido tanta avaricia por comer, para luego como hemos quedado!.

Éleonor-¿ De qué color son tus huesos?

Tom-Me parece que son diferentes a los tuyos, son mmmm de color marfil.

Éleonor-¡Ah!, los míos son de un blanco roto.

Tom- Bueno ¿ qué nos toca hoy?

Éleonor.-¡ Pues lo de siempre primo!, lo de todos los años, una cita con tus padres y con los míos.

Tom-Que va Éleonor, si nos vieran se mueren del susto.

Éleonor-¡ Es la noche mágica!,¿ no te acuerdas?,que poca memoria tienes.

Tom-Ni memoria, ni corazón ni nada pero Éleonor... los dos fuimos buenas gente y como siempre de los buenos quedamos pocos en la vida y en la muerte, porque vaya mala leche que tiene el del nicho que esta al lado del mío,! no para!, Solo habla de fútbol, para mí que fue futbolista, pero es que al lado tengo una mujer que habla por los codos más que de moda y tengo ganas de descansar.

Éleonor-¡ Descansar, descansar! que pesadito te pones! ¡si estas muerto!

Tom-No me digas eso...

Éleonor-No llores, mira lo que consigues ¡ colócate la cabeza!

Tom-¿ A donde vamos?

Éleonor-A la playa a refrescar nuestros huesos.

Tom-¿A cual?

Éleonor- Al Cabo de Gata.

Tom- Vale después partimos hacia la novena dimensión.

Éleonor-Preparado.

Tom-Preparado.

Narradora: Éleonor y Tom, partieron al cabo de Gata y desde allí se desvanecieron hasta llegar a la novena dimensión situada en un punto del infinito universo. En la novena dimensión se reúne todo ser mágico para decidir como mantener el equilibrio de los planetas, galaxias, agujeros negros... y del propio universo, es la inteligencia suprema por excelencia, la que marca el tiempo exacto, el espacio de juego y mueve cada elemento para que se mantenga el equilibrio, sin la novena dimensión no existiríamos.

Éleonor-Bueno primo, ya estamos aquí.

Tom-Mira por ahí vienen los demás.

Novena dimensión: “Hola Éleonor y Tom, bienvenidos. Os hemos reunido aquí, para decidir que hacer con vuestras almas, hemos pensado que por vuestras acciones terrestres durante esta primera vida, habéis obtenido el honor de una segunda oportunidad, valorad lo que os damos y desde aquí la novena dimensión os otorga creatividad y armonía para Éleonor pues la necesitarás en tu futuro musical donde llegarás lejos y para ti Tom, se te ha concedido sabiduría y paciencia, pues la necesitarás en tu futuro como Maestro, que así sea vuestro futuro y feliz viaje”.

Narradora: Tom y Éleonor se despidieron con un fuerte abrazo y diciéndose las últimas palabras.

Éleonor: Cuídate mucho Tom.

Tom-Hasta la próxima Éleonor.

Bibliografía:

Literaria:

BALASCH. BLANCH, E.(2003) .Una historia Mágica de los Cuentos. Madrid: Oberón.

RUIZ ESQUINAS, M.(2007). Fantasía: el planeta del Arco-Iris y otros cuentos.

Almería: Ediciones Háblame.

RUIZ ESQUINAS, M. (2008). Tatín y Pecoseta: orientaciones didácticas aplicadas a la Literatura Infantil. Almería: Ediciones Háblame.

Pedagógica:

RODARI, G . (2004) La Imaginación en la Literatura Infantil, *Perspectiva Escolar* ,43 6-10.

RUIZ ESQUINAS, M (2005). Creatividad y Globalización. *Andalucía Educativa*, 45, 6-6.

6. A PROPÓSITO DEL VELO: IDENTIDAD, VALORES Y PLURALISMO SOCIAL. B. Muñoz López.

1.-Introducción

La migración es la contracorriente dinámica del cambio de población. Con el comienzo del nuevo milenio y sus inevitables transformaciones y debates políticos, económicos y sociales puede llegar a ser uno de los grandes retos de las próximas décadas. La migración ayudó en el albor de los tiempos a crear nuestras sociedades, y en los umbrales del próximo milenio, la migración parece ser el factor que dará una nueva fisonomía a nuestras sociedades, sobre todo aquellas más cerradas del viejo continente.

Este contingente humano que se incorpora a una nueva sociedad, con unas características étnico-culturales y unas lenguas diversas se encuentra entre dos mundos distintos¹: uno corresponde al conjunto de valores, creencias, normas de conducta y comportamientos procedentes de su cultura de origen y el otro, a la sociedad en la que tienen que integrarse y que intenta asimilarlos.

A esta situación cabe añadir la actual coyuntura sociopolítica y el debate abierto en nuestras sociedades occidentales del siglo XXI en relación con los inmigrados, que, por un lado, impone duras limitaciones legales a la entrada del contingente inmigrante, hecho que genera en el conjunto de la población una imagen negativa de los mismos, hasta el extremo de hacerles responsables últimos de los grandes males que azotan a nuestras sociedades - delincuencia y desempleo-; y por otro, es consciente de los beneficios que esta población joven, en la mayoría de los casos bastante cualificada, reporta, como mano de obra barata, al conjunto de la población.

Nuestro país, desde hace aproximadamente algunas décadas, comienza a ser receptor de una población inmigrante que se hace, aun ritmo vertiginoso, cada vez más numerosa; consecuentemente, esta nueva población empieza a nutrir nuestros centros educativos con alumnado de diversas procedencias y culturas, llenando el vacío causado por el descenso demográfico del alumnado autóctono. Los niños y adolescentes que se integran en estos centros educativos tienen una tarea difícil, puesto que deben adecuarse desde el primer momento a un nuevo sistema educativo que no está pensado para ellos, y donde todo es distinto. La enseñanza es impartida en una lengua que desconocen totalmente, o que conocen de forma insuficiente. Las reglas de convivencia también son diferentes, las relaciones profesor-alumno e, incluso, los horarios y las materias. En muchos casos estos alumnos deben soportar el rechazo y la desconfianza de sus compañeros y, a veces, hasta de la propia institución escolar. También deben sufrir el riesgo de pérdida de su propia lengua e identidad cultural en el proceso de integración.

¹ Las causas de las migraciones para los que somos profanos son bien sencillas: mejoras económicas, personales, familiares, sociales y políticas. La búsqueda de empleo, la paz, la libertad, son causas que en muchos casos empujan a los individuos a marcharse.

Pero no es un fenómeno tan simple según los expertos: unos 120 millones de personas viven en un país distinto al que nacieron.

La migración no es una cuestión en la que cada individuo decide de forma sencilla y racional dónde hay más posibilidades de éxito o de libertad. Se trata de algo mucho más complicado, una realidad en la que interviene la historia de cada persona, sus creencias y su familia, las relaciones que su país tuvo en el pasado con otras naciones, y toda la red internacional de rutas y patrones entrelazados de migración existente. (Parfit, 1998: 14-15.)

De igual modo, resulta evidente que el proceso de adaptación de un individuo a un medio social o natural para él extraño supone siempre un esfuerzo personal que a menudo origina miedo e inseguridad. En el caso de la población inmigrante, a este planteamiento anterior hay que añadir el hecho de que la adaptación se produce en un contexto muy especial, normalmente en barrios suburbiales donde la delincuencia y la pobreza tienen su arraigo. Concretamente, en lo que se refiere a la escolarización de los jóvenes inmigrantes podríamos decir, parafraseando a Norguet-Dautry (1995), que esta suele tener lugar en centros escolares donde se mezclan distintas etnias, religiones y nacionalidades; por tanto, parece obvio pensar que estos escolares deben experimentar una peculiar adaptación, tienen que integrarse en un nuevo país, pero en un sector bastante marginal y desarraigado que les acoge con recelo y frialdad.

Consecuentemente, el punto de partida de estos niños y adolescentes en el *nuevo país* no es fácil, además, normalmente proceden de sociedades que poseen culturas de tradición oral donde la transmisión de la información y los saberes se efectúa de forma jerárquica; con este *bagage* cultural irrumpen en nuestras sociedades occidentales y se ven desbordados y desorientados ante nuevas formas de comunicación y de relación comercial y social; así, por ejemplo, la publicidad con todo su mundo escrito e iconográfico, o las grandes superficies de compras *donde los productos se ofrecen libremente y, sin embargo, no son fáciles de conseguir*; e incluso, las nuevas relaciones que tiene que establecer con el entorno, con los profesores –sin la jerárquica y la autoridad a la que estaban acostumbrados en su país de origen- y con sus compañeros que los catalogan como *moros, tontos o ladrones*. Estas situaciones generan una tensión que aflora en los centros educativos, donde se mezclan las dificultades pedagógicas o disciplinarias e incluso la delincuencia y donde el fracaso escolar se convierte en una constante; siguiendo a Bourdieu (1977) el fracaso es generador de más fracaso, como si de una herencia cultural se tratara.

Por todo lo dicho anteriormente, como podemos suponer la opinión pública que genera la escolarización del alumnado inmigrante en la institución educativa se relaciona generalmente con el fracaso al que antes hacíamos alusión, ya que se presupone en la mayoría de los casos que este alumnado va a tener desventajas a nivel cognitivo con respecto al resto de los compañeros autóctonos:

En este sentido, el niño inmigrante es percibido como alguien potencialmente destinado al fracaso: un minusválido lingüístico..., como un minusválido cultural (vive en su familia otro tipo de prácticas culturales, incompatibles con nuestra sociedad), minusválido social (la supuesta indiferencia de sus padres por su trabajo escolar, se une a su ignorancia de la lengua y a las difíciles condiciones de vida).

BOYZON-FRADET (1997: 68)

En consecuencia, el hecho de tener prácticas culturales distintas se conecta con los problemas de pobreza, fracaso escolar, mínimas aspiraciones sociales y profesionales, y se percibe también como una fuerte desventaja para la integración en la cultura mayoritaria.

Se trata por tanto, de buscar los medios que nos ayuden a abordar la escolarización del alumnado inmigrante con una perspectiva basada en las potencialidades y las capacidades individuales de dichos alumnos, ya que la emigración, en sí misma, no es un factor de discapacidad, muy al contrario, las aspiraciones de estas familias inmigrantes constituyen en muchas ocasiones un elemento favorable para el aprendizaje.

En este sentido, resulta necesario *“El entrenamiento en el diálogo y el debate y la aproximación respetuosa a la diversidad personal y cultural al mismo tiempo que fomentan una valoración crítica con las desigualdades”* ORDEN ECI/2220/2007 de todo el alumnado, ya que

los estereotipos y prejuicios latentes en nuestra sociedad en relación con la inmigración generan situaciones de rechazo al tiempo que provocan inseguridad y miedo entre el alumnado inmigrantes lo que dificulta la convivencia y la plena integración.

No obstante, dentro de este marco de dialogo y respeto intercultural, los signos y símbolos externos, atribuibles a una determinada cultura o religión pueden ser objeto de fuerte polémica e incluso generadores de inmenso rechazo, como es el caso del uso del "hijab" en los Centros Educativos.

El presente artículo planteamos una serie de reflexiones en torno a la polémica suscitada por el uso de la citada prenda "hijab" en los Colegios de Educación Infantil y Primaria y los Institutos de Educación Secundaria y las distintas interpretaciones que su uso tiene. Fundamento mis reflexiones en una investigación de corte etnográfico realizada en determinados Centros Educativos de la Comunidad de Madrid.

2.-"El lenguaje del cuerpo"

Mi cuerpo es el puente entre yo mismo y el ambiente. Es mi cuerpo el que entra en relación con los otros y es mi cuerpo lo que permite a los otros conocerme. Gracias a mi cuerpo yo puedo manifestar que yo soy y yo doy una impresión de lo que soy, a quién o a qué deseo parecerme, aquello que permite a los otros juzgarme. Por el cuerpo yo entro en comunicación.

VERBUNT(1994: 91)

El cuerpo transmite un lenguaje tan codificado como los otros lenguajes: las posturas, la mímica, la forma de hablar, el acento, el vestido, el peinado, el maquillaje, etc. son distintas maneras de hacer hablar a nuestro cuerpo. Como consecuencia de ello, los cánones de belleza están culturalmente preestablecidos y no coinciden en todos los lugares; así por ejemplo, en algunos países tener *unos kilos de más* -lo que para nuestra cultura es peyorativo- es privilegio de aquellos que poseen una buena posición social, mientras que ser muy delgado está relacionado con la privación económica. Un alumno de quince años describe en este hecho de una manera bastante cómica:

En una clase de español como segunda lengua. Un alumno marroquí de quince años tiene que realizar un ejercicio de descripción.

>Alumno, tienes que describir a tu chica ideal. ¿Cómo son las chicas que te gustan?

< No entiendo.

>Sí, claro: rubia, morena, alta, baja...

< Pues, a mí me gustan las chicas rubias, también morenas, normales de altura y un poco gorditas (risas).

> Te gustan las chicas gorditas. Aquí en España es al contrario, a los chicos les gustan las chicas muy delgadas.

<No, muy gordas no, pero sí un poco gorditas, las gorditas tienen novio enseguida en Marruecos. (risas).

Por ello, llegado este momento de nuestra reflexión nos planteamos hasta que punto nuestra estética occidental muchas veces no "vulnera la dignidad de la mujer", tanto como pueda ocurrir con otros símbolos o señales que definen "lo femenino" en otras culturas, por ejemplo el uso del *hijab*.

La presión publicitaria que muestra a "mujeres que son sólo senos", cuerpos sin cabeza para vender coches y licor.

Una estética que se exhibe "en las pasarelas" y que impone a las hijas de nuestra sociedad occidental determinados cánones estéticos, llegando a crear verdaderos problemas

mentales: anorexias, bulimias y trastornos depresivos. Una estética, en fin que hace que mueran mujeres en las mesas de operaciones de “supuestas clínicas de belleza” donde ofrecen felicidad a bajo precio.

Resulta evidente, por tanto que la forma de vida occidental que desde nuestra sociedades ofertamos, los cambios que se producen en el orden familiar y social hacen que las familias pertenecientes a culturas distintas a la nuestra se defiendan ante *lo exterior*, intentando preservar sus estilos y formas de vida, y el tipo de relaciones sociales y familiares al que están acostumbrados.

Por ello, a menudo, las familias inmigrantes se aíslan o buscan la compañía de sus compatriotas, formando redes en un barrio o en una zona determinada.

Les asusta una sociedad tan diferente a la tradicional. Son gente que lee los periódicos, pueden ver las televisiones europeas con parabólicas, están informados y encuentran argumentos para defender su repliegue sobre sí mismos y su aferra a la tradición: que si el sida, la droga, la criminalidad, la destrucción de la familia.... Creen que la noción de la familia ha desaparecido en Occidente y eso es algo que aterroriza al musulmán tradicional. Tampoco hay que seguir ciegamente el camino recorrido en Europa. Quizá haya que tratar de encontrar una tercera vía que tenga en cuenta nuestras tradiciones. (TLATLI, 1996: 172)

En este sentido, los hábitos alimenticios y la forma de vestirse son factores muy importantes relacionados con el cuidado del propio cuerpo; además, ambos son un signo inequívoco de pertenencia a una cultura o a un grupo. Por ello, en todos los pueblos del mundo existen *tabúes* respecto a la alimentación y el vestido; normalmente estas prohibiciones están relacionadas con la religión, además, en muchos casos son difíciles de explicar racionalmente y se encuentran muy enraizadas en la cultura popular, puesto que son un aspecto importante para la afirmación de la identidad étnica.

En cada cultura hay un lenguaje relacionado con la forma de vestir, a causa de ello, el vestido puede hacernos fácilmente incurrir en una falta de respeto, sobre todo en presencia de personas que pertenecen a una jerarquía determinada; también nuestra indumentaria puede ser involuntariamente provocadora, ya que en cada cultura se deben ocultar distintas partes del cuerpo y descubrirlas puede ser juzgado como un intento de seducción.

De la misma manera, los cabellos son también un signo de identidad, su largura -en hombres y mujeres-, su cuidado. Tapar el cabello con un pañuelo o un turbante puede ser un signo religioso, pero también una manera de no mostrar un cabello que en un momento determinado no hemos podido arreglar. Como ocurre con el tema del “velo” y su significado en el mundo árabe:

El problema del velo y su papel regulador social. No podemos construir la casa por el tejado. En el mundo araboislámico, hay que ver qué significa el velo para esas mujeres y sobre todo la utilidad que ese velo puede tener en la sociedad que están inmersas. Creer que mujer con velo igual a mujer sumisa y humillada; mujer sin velo igual a mujer liberada es no entender nada.

MARTÍN MUÑOZ (1998: 106)

Como podemos observar el uso del velo puede tener una variedad de significados y, por tanto, una variedad de respuestas que intentan explicar este hábito:

Llevar velo para las mujeres inmigradas corresponde, frecuentemente, a una costumbre en relación con el vestido fuertemente interiorizada y sin significación

religiosa.

Para muchas suponen una elección personal para afirmar de una manera militante una identidad colectiva.

BAROU (1995:82)

El sacrificio o la mutilación en sociedades donde los papeles de identidad y las cartas de visita son raras, la señas más o menos exteriores (el punto rojo en la frente en los hindúes, la circuncisión en los musulmanes y judíos o determinados tatuajes en otras culturas) pueden ser símbolos de pertenencia a un grupo social determinado. También en nuestras sociedades occidentales existen este tipo de mutilaciones o de señas exteriores, como pueden ser el uso de *piercing* (pendientes por todas partes del cuerpo, moda muy extendida entre los jóvenes occidentales en la actualidad), los tatuajes, etc.

Si bien es cierto que determinados valores son de carácter universal, los que afectan a la integridad, libertad y respeto de los individuos –por ejemplo las prácticas terribles de la ablación del clítoris en determinadas culturas-, y, por tanto irrefutables, existen otros relacionados con características específicas de cada cultura –aquellos que se refieren a la religión, la autoridad, etc.- que varían en función del grupo social o étnico al que pertenezcan los individuos.

Por otro lado, nuestra escuela, la escuela española, no es en principio una escuela laica, como la francesa, es una escuela aconfesional que acepta la pertenencia religiosa y por tanto los símbolos asociados a una determinada religión. Por ejemplo el uso de crucifijos o los hábitos religiosos.

En relación con la voluntariedad de esta práctica – el uso del *hijab* entre nuestras alumnas de educación Primaria y Secundaria- nos parece importante señalar que debe ser tratada en los mismos términos que lo son otros actos de tipo religioso, social o cultural; tal como puede ser la pertenencia a una determinada confesión, la participación en determinadas celebraciones religiosas o actos sociales, etc.; que en la mayoría de los casos están, directa o indirectamente, determinadas por la influencia ejercida por parte de los progenitores o del círculo familiar próximo.

Por ello, nos parece importante señalar que por encima de cualquier otra consideración está la escolarización de las niñas –con o sin velo-, ya que pensamos que el derecho a decidir en un futuro sobre sí misma depende de la formación que desde este momento la brindemos.

(...) Nos niegan a las mujeres la dignidad, la oportunidad de gozar de nuestros derechos y de convertirnos en ciudadanas con plena responsabilidad. La obligatoriedad del velo desvía, además, la atención de problemas acuciantes como el paro o la explosión demográfica incontrolada. (...) El analfabetismo de las mujeres está más extendido en los países musulmanes que en cualquier otro lugar del mundo. (...) dos de cada tres mujeres en Marruecos, la mitad de las argelinas, libias, egipcias y tunecinas, el 80% de las sudanesas, somalíes y mauritanas. Es como una mutilación terrible que tienen que soportar las mujeres. Como si estuvieran ciegas en un mundo en el que poder leer, escribir y descifrar la información se han vuelto los derechos humanos fundamentales.

(Mernissi , 1996: 217-218)

3.- Conclusiones

Finalmente, para ello, es necesario arbitrar las medidas necesarias para que se haga efectiva la educación de los alumnos inmigrantes desde una perspectiva de reconocimiento y valoración de las diferencias culturales y lingüísticas, sólo de esta manera se podrá hacer

efectivo el principio de igualdad de oportunidades postulado en nuestra legislación educativa, al tiempo que se evita incurrir en tópicos culturalista que asocian el fracaso exclusivamente a las diferencias culturales expresadas en términos de inferioridad.

Partimos de la idea, siguiendo a Merino Fernández y Muñoz Sedano (1995), de que una escuela pluricultural debe plantear una pedagogía multicultural basada en distintos principios antropológicos (identidad, diálogo y diversidad), epistemológicos (valores universales) y pedagógicos (programas educativos efectivos). Por tanto, la escuela debe respetar y desarrollar el sentido de la identidad personal y cultural, lo que se logra con una (...) *educación respetuosa con la diversidad cultural que incluya la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo* (Sarramona, 1993: 34-35). A fin de aproximarse al cumplimiento de estos postulados anteriores debemos plantear, desde la práctica educativa, el desarrollo de los siguientes aspectos:

El diseño de Proyectos Educativos de Centro (PEC) que tengan en cuenta la acogida y posterior escolarización de los hijos de inmigrantes;

El PEC, además, debe ser el marco general a partir del cual se diseñarán las medidas necesarias para la adaptación del alumnado inmigrante al centro. Es importante que estas medidas cuenten con el consenso de toda la comunidad educativa: claustro de profesores y Consejo Escolar.

Dichas medidas harán referencia, en relación con los alumnos, el profesorado y las familias, a los siguientes aspectos de organización del centro:

- En relación con el alumnado será necesario facilitar todo el proceso de acercamiento a las nuevas pautas culturales y escolares. Hacerle partícipe de nuestras expectativas respecto a su escolarización, de los objetivos propuestos para su aprendizaje y del funcionamiento del centro y del sistema educativo del país donde reside. Paralelamente, dentro del abanico que forman los distintos contenidos y objetivos integrados en el currículo, se priorizarán aquellos que faciliten y promuevan la participación de los alumnos en situaciones comunicativas donde, paulatinamente, puedan ir desarrollando las competencias lingüísticas adquiridas.
- En relación con el profesorado, será necesaria una toma de conciencia del esfuerzo personal e intelectual que para el alumno inmigrante supone la adaptación en un sistema escolar muy distinto al de su país de origen, tanto por el desconocimiento de la lengua como por los diferencias en cuanto a estilo de aprendizaje, relaciones profesor-alumno, normas de convivencia, etc. Para ello, resulta fundamental la formación inicial y continua en relación con la educación intercultural y la enseñanza de segundas lenguas. Igualmente queremos resaltar la importancia del trabajo en equipo –tutores, profesores de las distintas áreas, apoyos, etc.– Y la coordinación entre distintos Departamentos –Departamentos Didácticos, Departamento de Orientación, etc.– En este sentido, resulta fundamental la formación específica que capacite al docente para asumir esta nueva tarea.
- La participación de las familias en el medio escolar es una medida importante para facilitar la adaptación plena del alumnado. Por tanto, resultará fundamental arbitrar medidas que favorezcan el acercamiento de los padres y las madres al centro educativo, aunque este se vea mediatizado por múltiples factores relacionados tanto con la disponibilidad por motivos laborales como por cuestiones de tipo cultural y/o de desconocimiento de la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- Bordieu, P. y Passeron, J. C. (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Barou, J. (1995) "Sous le voile", *Identités et cultures à l'école. Migrants-Formation*, Montrouge, CNDP págs, 82-95.
- Boyzon-Fradet, D. (1993), "Élèves non francophones: du nouveau dans le politiques d'accueil scolaire des jewies étrangers (nouvelles approches)", *Migrants-Formation*, Montrouge, CNDP, pp. 36-47.
- Boyzon-Fradet, D. (1997), "Enseigner/apprendre la langue scolaire. Un enjeu fondamental pour les enfants issus de l'immigration", *Migrants-Formation*, Montrouge, CNDP, pp. 67-84.
- Verbunt, G. (1994) *Les obstacles culturels aux apprentissages*, Motrouge, CNDP.
- Merino Fernández, J. y Muñoz Sedano, A. (1995), "Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural", *Educación intercultural. Revista Educación*, Madrid, CIDE-MEC.
- Mernissi, F. y Esteve, J. (Ed.) (1998), *Mil y una voces: El Islam, una cultura de la tolerancia frente al integrismo*, El País-Aguilar, Madrid, pp. 213-226.
- Mernissi, F. y Esteve, J. (Ed) (1998) *Mil y una voces: El islam una cultura de la tolerancia frente al integrismo*, Madrid, El País- Aguilar.
- Norguet-Dautry, F. (1995), "Classes d'accueil de banlieue: quelques difficultés pédagogiques et culturelles, *Identités et cultures à l'école*", *Migrants-formation*, n.º 102, Montrouge, CNDP, pp. 131-144.
- Tlatli, M. y Esteve, J. (Ed.) (1998) *Mil y una voces: El islam una cultura de la tolerancia frente al integrismo*, Madrid, El País- Aguilar.
- MARTÍN MUÑOZ y Esteve, J. (ed) (1998) *Mil y una voces: El islam una cultura de la tolerancia frente al integrismo*, Madrid, El País- Aguilar.
- ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria.
- Sarramona, J. (1992), "Los programas de inmersión lingüística, una estrategia de integración cultural en Cataluña", en Feroso, P. (ed.), *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*, Madrid, Narcea.
- Verbunt, G. (1994), *Les obstacles culturels aux apprentissages*, Motrouge, CNDP.

12. UN LUGAR PARA LA MÚSICA, EN UN ESPACIO SONORO.

M. Ruiz Esquinas.

1.-INTRODUCCIÓN

2.-JUSTIFICACIÓN

3.-DIFERENTES CONTEXTOS MUSICALES.

4.-CONCLUSIÓN

5.-BIBLIOGRAFÍA.

1.-INTRODUCCIÓN

El tema de esta comunicación es el lugar que ocupa la música en nuestro espacio sonoro.

2.-JUSTIFICACIÓN

Partimos de la base de que vivimos en un espacio sonoro, el sonido forma parte de nuestra vida ya que nosotros mismos somos seres humanos sonoros. En ese espacio social todos nosotros/as tenemos la necesidad innata de utilizar el lenguaje para comunicarnos, sea mediante el lenguaje oral o escrito y utilizando la lengua que elijamos en ese momento. “Así mismo definiremos lenguaje como la capacidad que tiene toda persona de comunicarse con las demás personas , mediante signos orales (y, si su desarrollo cultural lo permite, también escritos).Se trata de una facultad humana, independientemente de que al hablar, emplee una lengua u otra (español, inglés, chino..), (Lázaro y Tusón, 1987, página 18).

Por esto mismo tenemos a nuestra disposición un lenguaje universal, como es el lenguaje musical con el cual desarrollar una serie de capacidades musicales y extramusicales, que tienen como fin el de comunicar. Comunicar no es tan fácil, se necesita de un mensaje que llegue al receptor y que ese mensaje lleve consigo una idea. “Por ello, en todo acto de comunicación se produce necesariamente entre una persona (o varias) que actúa como emisor y un destinatario (o varios) que actúa como receptor. Pero además de estos hay otros elementos que intervienen en un acto de comunicación, los cuales pueden representarse esquemáticamente así: emisor, receptor, canal, código, mensaje y contexto. El mensaje es el contenido de las informaciones que el emisor envía al receptor, el canal es la vía por la que circula el mensaje, el código es un conjunto limitado y moderadamente extenso de signos, que se combinan mediante ciertas reglas conocidas por el emisor y el receptor, finalmente el contexto es la situación en que el emisor y el receptor se hallan y que permite interpretar correctamente el mensaje” (Lázaro y Tusón, 1987, página 7).

La Música nos transmite desde valores (tolerancia, respeto, bondad, amor, solidaridad..), actitudes como el positivismo y desarrolla en nosotros/as la capacidad de comportarnos de una manera más asertiva ,pues a través del propio uso de la imaginación podremos aportar soluciones creativas a diferentes conflictos que se puedan presentar, también desarrolla capacidades musicales (tenemos medios de expresión vocal, expresión del movimiento y danza, expresión instrumental, conocimiento y uso del propio código del

lenguaje musical y audición musical...), como así el desarrollo de capacidades extramusicales, ya que se potencia en gran medida la adquisición de capacidades que trascienden del ámbito musical. Por tanto a través de la música fomentamos el uso de la imaginación y de la misma creatividad, generamos actitudes positivas, valores constructivos y desarrollamos habilidades que sin ser del campo musical se desarrollan, tomemos como ejemplo el niño que a través de la música llega a ser un buen compositor de bandas sonoras de cine y aparte director de cine, otro ejemplo sería una niña que a través del uso de su misma imaginación llega a conseguir ser la número uno en best-seller de literatura de fantasía etc.

Un aspecto importante a destacar es que casi siempre la música llega a través de las mismas emociones, en caso de los músicos también llega a través de las emociones, aunque luego estas se canalizan y se intentan racionalizar, se conjugan los dos campos, razón y emoción ya que ellos/as lo ven de un punto de vista más analista, más profesional.

La Música partiendo desde el sonido, que es su célula madre y sus parámetros, que son altura, duración, intensidad y timbre pasando por sus pilares fundamentales que son el ritmo, melodía, armonía, textura y timbre, todos ellos hacen de este lenguaje un medio de expresión universal, capaz de comunicar, capaz de llegar a cualquier punto de cualquier lugar y todo ello a través del mismo sonido. La música no es un lenguaje más, es un magnífico medio que debido a su universalidad, no solo cruza fronteras sino que va más allá, tiene la facilidad de emocionar, de comunicar, de enseñar y de hacer de nosotros/as seres humanos especiales. De ahí su importancia y de su lugar en nuestro espacio sonoro.

A continuación expondré los diferentes escenarios o contextos en los cuales podemos presenciar la utilización de la Música.

3.-DIFERENTES CONTEXTOS MUSICALES.

Contextos donde nos podemos encontrar la utilización de la música:

1.-ENSEÑANZA:

Son muchos los pedagogos musicales entre ellos Zoltan Kodaly, Edgar Willems, Carl-Orff, Dalcroze, Martenot, Luis Elizalde, María Montessori, J.Paynter, Maurice Chevais, Murray Schafer, Justine Ward, Violeta Hemsy de Gainza entre otros/as, los que defienden la idea de que la enseñanza de la Música debe equipararse al resto de las materias que se imparten en la Escuela. y que a través de la música potenciaremos en el alumnado su desarrollo integral me refiero al desarrollo de capacidades cognitivas, social- afectivas y psicomotoras, a la vez se fomentan valores, actitudes y capacidades que trascienden del ámbito musical y que harán de estos alumnos/as de ahora mejores seres humanos en el futuro.

Aportar al alumnado este lenguaje, es aportarle un medio de comunicación más, ya que se desarrollan dos grandes procesos, el de percepción y el de expresión. Al hablar del proceso de percepción hablamos del proceso de aprender a escuchar y distinguirlo del oír, a mejorar su percepción visual es decir a desarrollar los cinco sentidos, un ejemplo sencillo cuando se está interpretando una obra instrumental escolar a saber entrar a tiempo en el compás, a distinguir un sonido agudo de un sonido grave, a percibir la música a través del cuerpo ,como también tenemos a nuestra disposición medios de expresión como el vocal, el instrumental y el corporal, con el cual podemos comunicarnos musicalmente y comunicar a los demás.

Es importante mencionar los grandes principios básicos de las corrientes pedagógicas musicales del siglo XX: creatividad, conexión con la realidad, globalización, ludicidad y participación activa.

2.-INVESTIGACIÓN:

Son muchos los profesionales del campo científico que centran sus estudios en

elementos de la música con el fin último de demostrar la veracidad de sus hipótesis, para ellos desde su campo científico, su escenario o contexto, es un laboratorio musical.

3.-ARTES:

Con el fin de comercializar sus productos y que la gente se acerque al mundo de las artes y sea mero consumidor de esta. Nos encontramos en las artes un mundo musical paralelo a las mismas, desde el cine, pintura, danza, artes gráficas, literatura, escultura, arquitectura, pintura, teatro, fotografía y música.

Si es cierto que se favorece el consumismo, pero también es verdad que se acerca al público en general la posibilidad de enriquecerse de mundo de las artes y a la vez adquirir cultura y si estas mismas están acompañadas por la Música es más llamativo para el público en si y engrandece más el producto a comercializar. Ejemplos: tenemos en forma de bandas sonoras para el cine, exposiciones de pintura con audiciones, best-seller llevados al cine y conocidos por sus bandas sonoras, obras de teatro musicales, como la Zarzuela etc.

4.-TERAPIA:

“La utilización clínica de la música en el tratamiento especial, aunque no de manera exclusiva, de la enfermedad o la discapacidad mental. Aunque los poderes de la curación de la música están documentados en la época antigua y en numerosas culturas, la comprensión científica de estos poderes está limitada. La naturaleza de la propia percepción musical sigue entendiéndose de modo imperfecto. Sin embargo, la música ha sido de gran utilidad con pacientes con diversos desórdenes como autismo, parálisis cerebral, daños cerebrales y subnormalidad. La terapia, que puede incluir cantar, tocar instrumentos musicales, bailar y dar palmas, puede contribuir a establecer una comunicación con quienes sufren alteraciones emocionales y a reforzar el control motor y la capacidad de aprendizaje en algunos casos. Desde la creación en Estados Unidos, de la Asociación Nacional de Musicoterapia, la investigación y la literatura sobre el tema no ha cesado de crecer y una serie de Universidades han creado programas para la obtención de títulos en este campo “(Randel, 688).

En un lenguaje más sencillo la musicoterapia es el empleo de la Música como terapia, el fin es el uso del sonido para la recuperación del paciente con cualquier tipo de dolencia (emocional, física y psíquica), es importante resaltar que existen musicoterapeutas cuya base metodológica se centra en el cuerpo y la danza, otros trabajan con los instrumentos musicales etc.

5.-PUBLICIDAD Y MARKETING:

El objetivo del empleo de la música en este contexto es generar hábitos de consumo, se estudia la manera y formas de enfocar un producto atractivo para los demás de manera que genere al consumidor la necesidad de tener el producto que sale a través de los medios de comunicación. Ejemplo: diferentes tipos de música empleadas en los grandes almacenes, sitios de ocio enfocados a la venta de todo tipo de servicios etc.

6.-ETNOMUSICOLOGÍA:

Definiremos Musicología “como el estudio científico de la Música, ya se realice sobre bases históricas y geográficas. Los métodos de la musicología son cualesquiera que demuestren ser fructíferos con respecto al objeto de estudio concreto” (Randel, página 685).

En segundo lugar definiremos Etnomusicología “como una subdivisión de la musicología que se ocupa fundamentalmente del estudio comparativo de las músicas del mundo, de la música como un aspecto de la cultura y de la música de tradición oral. Según otras definiciones que se han realizado, la etnomusicología es el estudio de la música folclórica y de la no occidental, o el estudio antropológico de la música, o el estudio de una música por

parte de alguien ajeno a su cultura. Aunque no existe acuerdo

en torno a una definición precisa, está claro que la mayor parte de los etnomusicólogos investigan música folclórica o no occidental, se interesan por el papel de la música en la cultura, llevan a cabo trabajos de campo y utilizan conceptos acuñados por la antropología”(Randel, página 408).

Tomemos de ejemplo al pedagogo musical Zoltan Kodaly, cuya base de su estudio es el folclore musical de Hungría.

7.-CONTAMINACIÓN ACÚSTICA.

Definiremos acústica “ como el carácter acústico de un espacio determinado y también como la ciencia de la producción, propagación y percepción del sonido” (Randel, página 11).

Tengamos presente que en nuestro entorno estamos rodeados de sonidos así que es positivo saber diferenciar que es sonido y que es ruido. Tal es su relevancia ya que contaminación acústica es sinónimo de mala calidad de vida (emocional, psíquica y física). Vivimos en un planeta sonoro, pero también convivimos con ruidos y sonidos, así que es nuestra responsabilidad saber que estamos escuchando y qué sonidos generamos. “El primer síntoma que indica que el medio ambiente es peligroso es la fatiga auditiva. Esto significa que el trabajo que se lleva a cabo en un lugar ruidoso durante 8 horas al día, requerirá de 16 horas de descanso para recuperar la audición normal. Cuando el período de recuperación es insuficiente, la fatiga auditiva se acumula y las células sensitivas del oído interno se alteran. Como estas células especializadas no se regeneran, la pérdida de la audición es permanente e irreversible. Se hace muy difícil seguir una conversación en donde haya ruido de fondo poco intenso. El oído también pierde su capacidad de distinguir entre los diferentes sonidos, ya no se pueden diferenciar los sonidos de los instrumentos de una orquesta, por ejemplo” (Schafer Murray, 1994, página 32).

8.-DESCUBRIMIENTO-AVENTURA.

Son personas las de este contexto con un espíritu aventurero enorme, los cuales se centran en el estudio de la música para enriquecerse, para formarse y posteriormente escribir libros y realizar exposiciones en los cuales muestran sus descubrimientos. Hay algunos descubridores/as que se centran en danzas, otros en instrumentos musicales otros en canciones... Es una manera de vivir la música en escenarios diferentes, ya que viajan alrededor de todo el mundo hasta que finalizan sus aventuras, en la etapa de la senectud.

4.-CONCLUSIÓN.

Cómo vemos hay diferentes escenarios musicales o contextos, en los cuales la Música se vive de diferente manera, ninguna de ellas ni es mejor ni es peor aunque todas comparten la ilusión de aprender y de enriquecerse de este maravilloso lenguaje como es el lenguaje musical.

Son muchos los que coinciden en dar a conocer la maravillosa aventura que es aprender de la Música ...aunque la aventura ,todavía no ha terminado.

Finalmente viviendo en un planeta sonoro, como es el Planeta Tierra, la Música juega un papel muy importante y merece su lugar, en este espacio en el que vivimos como es el espacio sonoro.

5.-BIBLIOGRAFÍA.

Lázaro.F y Tusón.V (1987). Lengua Española. Barcelona: Anaya.

Schafer .M, (1994). El Nuevo Paisaje Sonoro. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Randel. M. (1997).El Diccionario Harvard de la Música. Nueva York: Alianza Editorial.

13. ANÁLISIS DEL FENOMENO DE LA INTEGRACIÓN DE LAS POBLACIONES DE ORIGEN EXTRANJERO DESDE EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA.

B. Palou Julián.

1. Introducción

Sabemos que gran parte de la población que viene de la inmigración no está de paso, la mayoría han venido para quedarse. Quien emigra sale del lugar de origen hacia un nuevo destino que ve con esperanza y oportunidad y trae consigo un proyecto de establecimiento que, aunque se planifique como temporal, casi siempre acaba siendo permanentemente. Pero además, trae una carga cultural, experiencial y personal fruto de su desarrollo en la sociedad de origen que le coloca en una situación peculiar en la sociedad de destino. Cuando el inmigrante deja un lugar y pasa a otro, cambia no sólo el lugar; cambia también la persona. Paralelamente al proceso de emigración empieza una carrera de transformación tal que quien emigra si regresa, nunca será el mismo (El Hachmi, 2004:191).

Frente a esta realidad, se nos plantea el evidente reto de que las sociedades receptoras sean permeables, abiertas e integradoras. Si esto sucede, se producirá un proceso de cohesión social necesario para la totalidad de los habitantes de una comunidad. Si por el contrario no se produce esta flexibilidad, la población inmigrante creará su propio mundo. No solucionaremos el problema cerrando los ojos y haciendo ver que no están porque, entre otras cosas, la inmigración es necesaria para todos así que sólo podremos cambiar la situación, que sin duda alguna se percibe como problemática, si les reconocemos y permitimos que nos reconozcan. Apuntamos aquí la idea de un modelo intercultural de convivencia e igualdad.

Es posible construir una sociedad cohesionada en la que todos tengan cabida y en la que los inmigrantes pueden participar pero para ello es imprescindible que la sociedad receptora decida abrirse a ellos, esto es, que los acepte desde el punto de vista cultural, que los vea como seres con su propia historia, su cultura, sus esperanzas, etc. y que no vea en ellos una mera fuerza de trabajo y un instrumento para mejorar "su" comunidad. Pero también es necesario que los inmigrantes hagan el esfuerzo de aceptar la sociedad de acogida, esto es; su cultura, su identidad y su manera de vivir y respetar así las normas y conductas en ella existentes. Si se dan ambos esfuerzos surgirá algo nuevo pero en caso contrario, resultará siempre imposible desear la cohesión (Naïr, 2001).

Ante esta problemática, nos planteamos qué se entiende por integración para, a continuación, presentar las variables que creemos que configuran el proceso de integración. Finalmente, caracterizamos los principales indicadores constituyentes de las preguntas del principal instrumento de recogida de información para la fase diagnóstica de nuestro estudio¹.

2. La integración y sus variables

Hablamos de integración entendida en un sentido amplio de incorporación a una sociedad distinta, que incluye condiciones socioeconómicas y aspectos muy diversos como la convivencia y el racismo, la vida cotidiana, los cambios y permanencias de costumbres e ideas, etc. (Pumares, 1996).

¹ El trabajo que se presenta forma parte de la tesis doctoral en curso *Estudio sobre la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña* inscrita en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Barcelona.

La integración es un proceso sociocultural interactivo fundado sobre la interdependencia, la confrontación, el intercambio y la igualdad. Es un proceso gradual mediante el cual los nuevos residentes se convierten en participantes activos de la vida económica, social, cívica y cultural del país receptor. La integración pone énfasis en una relación dinámica entre el inmigrante o los grupos de inmigrantes y la sociedad de acogida. Supone el reconocimiento de valores de cada grupo donde el “otro” es reconocido en su diferencia así como en su igualdad para aportar o enriquecer al conjunto social. Si la integración social se configura como un proceso de acercamiento y empatía recíprocos entre el o la inmigrante y la sociedad de acogida, el lugar donde se desarrolla se convierte en esencial.

¿Y en qué lugar nos encontramos? Los procesos migratorios ocurridos en los últimos tiempos han dado lugar a las sociedades multiculturales. Estas nuevas configuraciones demandan un cambio profundo a nivel social, cultural y político. La respuesta la encontramos desde el enfoque intercultural que facilita la convivencia y proporciona las condiciones necesarias para ir construyendo un proyecto social y político comunes, porque atiende a *las relaciones* y no a *las diferencias* entre culturas. (Bartolomé y Cabrera, 2003). Desde este enfoque, entendemos que se trata de un proceso de incorporación de los inmigrantes a la sociedad en igualdad de condiciones, derechos y deberes que los demás. A partir de aquí, podrán llegar a ser participantes activos de la vida social, económica y cultural de la sociedad de acogida, sin renunciar a su cultura de origen Torres (2002).

Este planteamiento supera la idea de que integrarse implica asimilarse² y parte de la premisa de que las sociedades actuales se ven enfrentadas a grupos minoritarios que reclaman el reconocimiento de su identidad y un espacio para sus diferencias culturales. Se trata del *reto del multiculturalismo* que apunta Kymlicka (1996) que pasa por el esfuerzo de admitir que no basta con el reconocimiento jurídico y legal de unos derechos sino que es preciso promover políticas de inclusión que viabilicen el campo de interacción desde el que los individuos, independientemente de su origen, sean dotados de todas las dimensiones de la **ciudadanía** y abran todo el abanico de elementos personales³ dispuestos en positivo y necesarios para comprender otras culturas. Entonces, entendemos que el principal elemento para que se de la integración es la ciudadanía y su marco de referencia la inclusión- exclusión.

3. Inclusión- exclusión

El punto de partida para el desarrollo de la ciudadanía surge de la superación de este binomio pues del impulso de las políticas de inclusión, se constituirá la base para el desarrollo de la integración real de los individuos de nuestra sociedad.

Y, ¿qué es la inclusión? De entrada es la acción de “contener”, de “envolver” y se procesa en el diálogo con el “otro”. La exclusión es todo lo contrario, es privar a alguien de su acceso. Uno no puede incluirse sin que el otro lo incluya. La exclusión social es en la actualidad y como afirma Campani (1998), el concepto más utilizado para describir la situación de preocupación social⁴.

² Borrar cualquier vestigio de rasgos anteriores que atenten contra una hegemonía cultural controlable

³ Estos elementos personales no son más que el conjunto de elementos que caracterizan a cada individuo desde su perspectiva más interna. En otras palabras; el modo como cada individuo se relaciona con la realidad y en este caso la realidad es la diversidad cultural que envuelve el marco en el que debe darse el proceso de integración.

⁴ Encontramos este planteamiento en el caso particular de Francia y más específicamente respecto a las minorías inmigrantes.

El término exclusión social se emplea cada vez más para describir situaciones en las que la participación de ciertos grupos en los procesos sociales, culturales, económicos y políticos está restringida o limitada Gudynas⁵. Para Martínez Veiga (1997) al hablar de exclusión, el referente no es sólo la falta de acceso a bienes y servicios que sirven para satisfacer necesidades básicas y que subyace al concepto de pobreza, sino que también se trata de acceso a los derechos básicos; a la justicia, a los derechos sociales y a todos los derechos de la ciudadanía. En última instancia se trata de comprender que la exclusión tiene mucho que ver con la desigualdad en diferentes dimensiones o niveles: el económico, político, social y cultural.

Preocupado por la exclusión cultural y basándose en el ejemplo de la clase obrera inglesa, Marshall (1965) planteó una teoría sobre la función integradora de los derechos de ciudadanía. Consideraba que otorgando los mismos derechos de ciudadanía se contribuía a potenciar la integración nacional de grupos excluidos. Según esta teoría, estos derechos creaban un sentimiento de pertenencia a la comunidad cuyo origen era la lealtad hacia la civilización común. No obstante, sabemos que este planteamiento no funciona siempre; es el caso de los inmigrantes culturalmente diferentes o el de otros grupos que históricamente se han visto excluidos de la participación plena en la cultura común (mujeres, algunas minorías religiosas, gays y lesbianas, etc.) que pese a gozar de los derechos de ciudadanía, se sienten excluidos. En estos casos, se les ha privado a participar plenamente y no por su status socioeconómico, sino por su identidad sociocultural, es decir, por su diferencia. Entonces, proporcionarles prestaciones materiales no garantizaría necesariamente su integración en una cultura común ni tampoco fomentaría un sentimiento de lealtad compartida hacia una comunidad de la que todos son miembros.

Los grupos que se sienten excluidos quieren ser incluidos a la sociedad y el reconocimiento y la integración de su diferencia es la manera de facilitar este proceso. Dar este paso, es necesario para que estos grupos puedan sentirse aceptados por la comunidad y experimentar un sentimiento inequívoco de pertenencia a la misma.

El pertenecer ha sido construido a partir de la exclusión y la política de fronteras, de "papeles", de carnés de socios, son un claro ejemplo de ello. Para que el sentimiento de pertenencia se produzca desde la inclusión, es necesario profundizar en el valor de solidaridad. Una solidaridad que implique lealtad y corresponsabilidad hacia un grupo; de unión y adhesión de personas para alcanzar un mismo fin. Cuando la solidaridad se asocia a la inclusión lo hace en su sentido actitudinal; una actitud que nace del reconocimiento de los vínculos interpersonales donde existen unos valores que llegan a convertirse en comunes generando así, libertad de adhesión⁶.

Entonces, la siguiente pregunta es: ¿Cuáles son los elementos que posibilitan la práctica de la inclusión desde este proyecto común originado desde la solidaridad?

Para resolver este interrogante, debemos tener previamente en cuenta los resultados esperados de la práctica inclusiva que no son otros que la cohesión social, el desarrollo de las personas y el proceso que les será, a no tan larga distancia, más rentable. Estamos hablando de la puesta en marcha de la ciudadanía intercultural. Se trataría de promover una sociedad

⁵ Pranas Gudynas es el Director del Centro Lituano de Desarrollo de la Educación. Recientemente ha aparecido su artículo: cambios curriculares. educación e inclusión social en Lituania en Internet donde hace un interesante esfuerzo de conceptualización recogido para las definiciones que en este estudio nos interesan.

⁶ Este planteamiento está extraído de las bases de la Pedagogía de la Inclusión expuestas en Bartolomé, M, Folgueiras, F., Massot, I., Sabariego, M y Sandín, M.P. (2003) *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la Inclusión*. Comunidad de Madrid. Pág. 25- 38.

abierta, justa y sin divisiones; una sociedad en la que todos puedan disfrutar porque la inclusión es el sentido más básico y primario de la posesión de derechos. Se trata de dotar del derecho de acceso a los individuos a las redes sociales de salud, de vivienda, de educación, etc. Aunque reconocemos que no es fácil alcanzar estos objetivos ideales en una época de rápidos cambios sociales, crecientes desigualdades materiales, alto desempleo y de repercusiones negativas del proceso de mundialización, la inclusión debería ser el ideal a perseguir desde las políticas gubernamentales y la lucha contra la exclusión su arma más fuerte. Y ahora sí: ¿desde que elementos? La práctica de la inclusión sólo es posible desde dos grandes componentes: la convivencia y el reconocimiento mutuo.

Para que el pertenecer se vea posibilitado, es necesario la creación de espacios comunes de relación, esto es: espacios de convivencia. Se trata del hecho de vivir juntos respetándose y consensuando normas básicas. Esto es, la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Es un fenómeno que se produce independientemente de su valor positivo o negativo. Es un estado, el estado que se produce en el momento en que dos o más individuos se encuentran viviendo juntos. Se convive en tanto que se comparten espacios o momentos comunes sean del ámbito que sean. Según el contexto en el que se produzca la acción apellidaremos de distinta forma la convivencia (convivencia familiar, laboral, conyugal, etc.). Pero además, necesitamos habilidades sociales de convivencia configuradas por el conjunto de comportamientos personales que se van aprendiendo y que conforman la competencia social en diferentes ámbitos de relación y que permiten la coherencia entre los criterios personales y las normas y principios sociales.

Parece evidente que para elaborar políticas de inclusión, se deberán facilitar espacios de convivencia ya que si no existe un espacio que compartir, se generarán inevitablemente espacios de exclusión y recordemos que la principal arma para fortalecer sociedades abiertas y flexibles con cabida para todos, es la lucha contra la exclusión. Y será precisamente en estos espacios de relación donde se evidenciarán las diferencias existentes entre los individuos y, por tanto, donde se pondrán en práctica las capacidades de apertura y aceptación de las personas.

El primer elemento que aparece en este espacio de choque es la capacidad de tolerar. La tolerancia es una forma de expresar el respeto a los demás aceptando sus diferencias. Se es tolerante cuando las diferencias importan. No es necesario tolerar lo que nos es indiferente. Esto significa que la tolerancia no es, ni debe ser lo mismo que la indiferencia sino todo lo contrario, se tolera lo diferente, lo molesto, lo que parece equivocado porque no coincide con lo propio. Tolerar significa como afirma Camps (1990: 86): “soportar”, “aguantar”, un ejercicio “pasivo” pero que supone un esfuerzo y cierto sufrimiento.

La extensa bibliografía sobre este tema nos demuestra que no se puede hablar de tolerancia sin hablar de racismo. De Lucas defiende que el racismo es una de las manifestaciones más esenciales de la intolerancia⁷. En general el racismo es la valoración generalizada y definitiva de unas diferencias, reales o imaginarias, en beneficio del acusador y en detrimento de su víctima, con el fin de justificar sus privilegios o su agresión. Descubrir un rasgo diferencial entre dos individuos, o entre dos grupos, no es por si sola una actitud racista. La actitud racista se presenta cuando se da insistencia en la diferencia entre el “acusador” y el “acusado” ya que la afirmación de la diferencia toma un significado particular en el contexto racista: el racista, al insistir en la diferencia crea la exclusión, la separación de la víctima al margen de la colectividad o de la humanidad. La utilización de la diferencia es esencial en la actitud racista pero no es siempre la diferencia lo que crea el racismo sino que es el racismo quien utiliza la diferencia. (Memmi, 1972).

⁷ De Lucas, J. (1992). *Europa: ¿convivir con la diferencia?. Racismo, nacionalismo y derechos de las minorías*. Madrid: Tecnos. Pág. 38- 46.

No obstante, no basta con tolerar, hay que dar un paso más; hay que aceptar la diferencia. La manifestación de esta aceptación se traduce con el reconocimiento mutuo. El hecho de poder reconocerse en el otro, es uno de los principales elementos para la integración. Reconocimiento significa volver a mirar a alguien a quien antes no habíamos conocido bien. El proceso de reconocimiento que implica una actitud de humildad ante el otro, de querer descubrir elementos y dimensiones que antes estaban veladas por prejuicios o estereotipos, nos lleva a la aceptación de una forma tranquila y natural. El reconocimiento es el resultado de haber evolucionado el concepto de tolerancia por tener esta un peso demasiado desigual: ¿Quién tolera a quién? (Calsamiglia, 1999).

Para fortalecer iniciativas que impulsen el pertenecer desde la inclusión, no bastará con mantener la tolerancia y la eliminación del racismo sino que habrá que promover el reconocimiento mutuo. Se trata de un paso fundamental para que se dé el diálogo que precede al proceso de integración global de los individuos.

4. Ciudadanía

Decíamos que la condición indispensable para que se de la integración es la ciudadanía pero... ¿qué ciudadanía?

El concepto de ciudadanía no es neutro, su significado aparece en función del proyecto político e ideológico de quien lo define⁸. La acepción de ciudadanía que ha venido imperando desde los años 80 es la ciudadanía activa (concepto bautizado por el ministro de uno de los gobiernos de Margaret Thatcher; Douglas Hurd) que entendió al ciudadano como un consumidor de derechos ante el Estado y donde éste tiene la obligación de garantizar la posibilidad de consumo de unos servicios públicos de calidad y eficacia. Además, el Estado no puede obligarle a implicarse en ninguna actividad comunitaria, ha de ser el propio ciudadano quien voluntariamente se comprometa en acciones de ayuda y servicio a la comunidad. No obstante, este discurso falla por la falta de referencias a la democracia, a la justicia y la equidad y es un discurso que limita la ciudadanía a la condición de status formal (Polo, 2004).

Aceptamos que la ciudadanía es primeramente una relación política entre un individuo y una comunidad política, en virtud de la cual el individuo es miembro de pleno derecho de esa comunidad y le debe lealtad permanente (Heather, 1990). Pero esta concepción no es suficiente porque sabemos que la ciudadanía es, además de un status real de todas las personas, una cultura o forma de vida que se practica en sociedad, una manera de relacionarse con los otros y un horizonte de referencia. Si la condición jurídica del ciudadano es el resultado de un largo proceso de luchas para el reconocimiento de los derechos, la dimensión social y cultural de la ciudadanía es una elaboración refinada de un estilo de vida bueno con los demás que obliga a los sujetos a interiorizar una serie de pautas de comportamiento: de cooperación, solidaridad, tolerancia, resolución pacífica de conflictos, utilización del diálogo, etc.⁹

⁸ Remitimos aquí al análisis sobre las nuevas concepciones de ciudadanía que ha venido analizando el GREDI - Grupo de investigación en Educación Intercultural. Se trata de un grupo de investigación del Departamento de Métodos y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, reconocido como grupo de investigación consolidado por la Generalitat de Catalunya en la convocatoria SGR 2005- en artículos como el que presenta Cabrera, F (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En Bartolomé (Coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea. 79- 104.

⁹ Este planteamiento está extraído de José Gimeno Sacristán (2003) en *Volver a leer la educación desde la ciudadanía*.

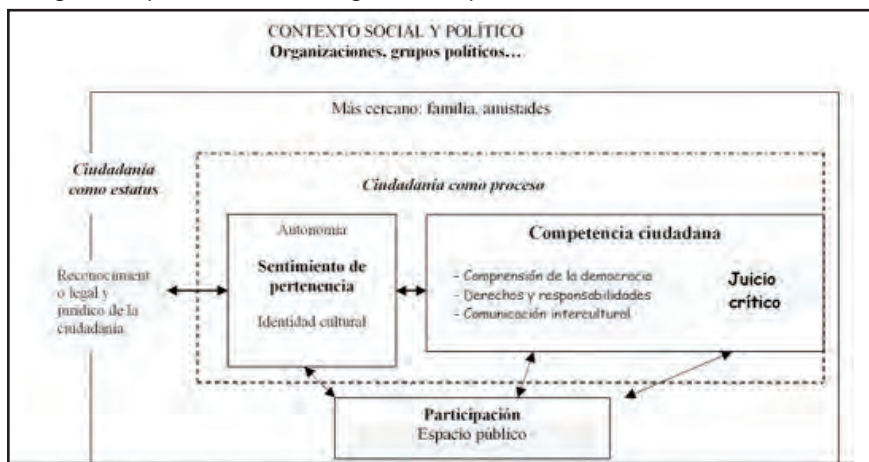
Una sociedad debe organizarse de tal manera que consiga generar en cada uno de sus miembros el sentimiento de que pertenecen a ella; de que esta sociedad se preocupa por él y, en consecuencia, la convicción de que vale la pena trabajar por mantenerla y mejorarla. Reconocimiento de la sociedad hacia sus miembros y consecuente adhesión por parte de estos proyectos comunes son dos caras de una misma moneda que componen el concepto de ciudadanía (Cortina, 1997).

Según Cortina un concepto pleno de ciudadanía integra un estatus legal - conjunto de derechos-, un status moral - conjunto de responsabilidades- y también una identidad, por la que la persona se sabe y se siente perteneciente a una sociedad. Si la ciudadanía ha de ser un vínculo de unión entre grupos sociales diversos, no puede ser sino una ciudadanía compleja, pluralista y diferenciada y, en lo que se refiere a sociedades en que conviven culturas diversas, una ciudadanía multicultural, capaz de tolerar, respetar o integrar las diferentes culturas. Se trataría de una ciudadanía intercultural, basada en una ética intercultural que invite a un diálogo entre culturas, de forma que respeten sus diferencias y vayan dilucidando conjuntamente qué consideran irrenunciable para construir desde todas ellas una convivencia justa.

Nos subscribimos a la concepción de ciudadanía del GREDI cuando apuesta por una ciudadanía: activa y responsable, crítica e intercultural y desarrollada en el ámbito local, pero abierta a niveles más amplios, autonómicos, estatal, europeo e internacional.

Según esta concepción las dimensiones que la integrarían son la dimensión de la **ciudadanía como estatus** que es la que exige el reconocimiento de unos derechos y unas responsabilidades y la dimensión de la **ciudadanía como proceso** que se asocia a la participación efectiva. Desde esta perspectiva la ciudadanía se entiende como una construcción social y se relaciona con el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una colectividad. El hecho de saberse ciudadano de una comunidad, puede motivar a los individuos a trabajar por ella, a actuar en los asuntos públicos junto a una conciencia ciudadana y al ejercicio de unos determinados valores cívicos.

Esta concepción se traduce en el concepto dinámico de ciudadanía del mismo grupo de investigación¹⁰ presentado en el siguiente esquema:



¹⁰ Este modelo de ciudadanía del GREDI se encuentra trabajado en el artículo Educar para una ciudadanía intercultural en Bartolomé (Coord.) (2002) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Nancea. Pág.134

Partiendo de esta concepción y adaptándola a las necesidades del presente estudio diremos que los elementos que configuran la concepción de ciudadanía como proceso son: las **competencias**, la **participación** y la **identidad cívica**.

El primer elemento que destacado a la hora de determinar el mecanismo de funcionamiento de la ciudadanía como proceso es el conjunto de competencias que los ciudadanos necesitan para desarrollarse en comunidad.

Las competencias son un grupo identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales. Se trata de los “saberes” que se ponen en juego al entrar en contacto con una realidad determinada. Cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, motivación, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales. Vendría a ser la capacidad de las personas para participar en su entorno, interactuando con los demás y obteniendo de esta participación y de esta interacción resultados positivos que posibilitan un adecuado ajuste social, una adaptación e integración saludables, la valoración y el reconocimiento de los y las otras y el desarrollo de un autoconcepto positivo (Gil, 2000)¹¹.

Si nos ponemos bajo el prisma de la integración deberemos ocuparnos de las competencias a nivel de la ciudadanía. Tal y como afirma Bartolomé (2004), y detectando la similitud con las competencias ciudadanas del esquema presentado, la formación para las competencias ciudadanas pasa por comprender los problemas y asuntos públicos que afectan a nuestra comunidad, esto es; la *comprensión de la democracia*, conocer nuestros *derechos* y *deberes*, estar al corriente del funcionamiento práctico de la democracia, elevar valores claves tales como la libertad, la justicia, la solidaridad, el diálogo, etc. en el desarrollo de la ciudadanía, adquirir una competencia en *comunicación intercultural* y tener *juicio crítico* ante problemas sociales y políticos.

Desde este marco, vemos que las competencias son un elemento imprescindible que habrá que tener para el desarrollo de la ciudadanía como proceso pues sin ellas, los individuos no podrán abrir las capacidades necesarias para responder a las demandas sociales y llevar a cabo las tareas que pide un proceso de integración.

No obstante no basta con “saberse mover” sino que es necesario que los ciudadanos tengan un interés activo en la comunidad en la que viven que se materialice en la participación. La participación es el proceso mediante el cual los individuos toman parte en la toma de decisiones de instituciones, programas y ambientes que los afectan (Wandersman, 1987). De acuerdo con esta definición la participación puede darse en el campo laboral, educativo, de salud, etc. pero la finalidad es la misma: actuar para garantizar coherencia entre decisiones y necesidades.

Otra definición un tanto más economicista es la que Gelpi (1998) da cuando dice que la participación es el acceso a la información y la posibilidad de actuar de manera efectiva como productores y como socios en los proyectos de desarrollo social y cultural. Para este autor, una plena participación significaría:

¹¹ Alfredo Gil es licenciado en psicología por la Universitat Autònoma de Barcelona. En el curso 2000-2001 impartió el Módulo: *Estrategias y metodologías de intervención: competencias sociales y habilidades sociales en adolescentes y jóvenes* del Master de intervención Socioeducativa con niños, adolescentes y jóvenes en riesgo o conflicto social de la Escola Universitària de Treball Social de la Universitat Ramon Llull del que extraemos este planteamiento.

- Incitar a la gente de la comunidad a generar y llevar a cabo actividades que dispongan de un apoyo¹² adecuado.
- Respeto total de la cultura popular, las lenguas autóctonas y las tradiciones científicas y tecnológicas prevalecientes en las comunidades y en la sociedad.

Podemos afirmar que la participación es un acto voluntario y esto implica la toma de conciencia de los sujetos acerca del valor de las acciones participativas y, por tanto, de la necesidad de solidarizarse con los otros. No obstante, en general se aspira a que tal discernimiento sea generalizado de manera que todos los miembros de la comunidad se involucren siendo entonces la participación un proceso inclusivo. La participación no es una entidad estable, sino un proceso que implica reconocer su capacidad de variación en función de los componentes que caracterizan el contexto y el momento en que ocurre.

El proceso de participación se construye en función de la interacción que se establece entre las características del grupo que participa, es decir, su experiencia en participación, su nivel y forma de organización, su liderazgo, los recursos con que cuenta para enfrentar la solución del problema que lo moviliza y la naturaleza del proyecto en que se involucra (si son decisiones sobre cambios en un barrio, gestión de servicios sociales o de educación, etc.)

Finalmente, nos subscribimos a la definición operativa de participación que Hopenhayn (2002) apunta como toda acción colectiva de individuos orientada a satisfacción de determinados objetivos. La consecución de tales objetivos supone la existencia de una identidad colectiva anclada en la presencia de valores, intereses y motivaciones compartidas que dan sustento a la existencia de un “nosotros”. Según esta definición las personas participan - actúan colectivamente y se organizan- basándose en cuatro motivaciones:

- Para mejorar sus posibilidades de acceso a bienes y servicios
- Para poder integrarse a determinados procesos en curso en una sociedad dada
- Para mejorar sus oportunidades de concretar su proyecto de vida
- Para sentirse protagonistas, para construir deliberadamente su futuro; para reforzar en definitiva su autoestima.

En este sentido, y reforzando el segundo punto, cuando alguien quiere integrarse en una sociedad determinada – léase a la que llega o al que llegaron sus familiares- su manera de participar será a través de la práctica o ejercicio de la ciudadanía.

Una vez hemos visto las competencias necesarias y de qué manera se participa en el espacio público, veamos el último elemento de la ciudadanía como proceso. Antes, dejemos claro que para la temática que estamos tratando, hablamos de una identidad cívica y no del sentimiento de pertenencia como está referenciado en el anterior esquema de la concepción dinámica de la ciudadanía pues ésta, se refiere a los aspectos sociales y culturales ligados al sentimiento de pertenencia a una comunidad y a las actitudes con que vivimos los vínculos que nos unen a otros. Una identidad cívica se comparte a través de un discurso que pone en juego los símbolos, aspiraciones y procedimientos legítimos de organización que constituyen la tradición de una cultura política, pero también a través de un sentimiento de pertenencia del que brota el impulso básico de la solidaridad comunitaria (Terrén, 2003).

La identidad cívica se relaciona con la dimensión de la ciudadanía que la entiende como proceso de construcción social. Se trata de entender la identidad como base de la inclusión y de la capacidad de acogida. La identidad cívica es pensar en lo que hace sentirse

¹² En su definición Gelpi habla únicamente de un apoyo financiero. Desde el punto de vista más plural, al cual nos adherimos, parece obvio que hay que referirse a este apoyo en un sentido más amplio.

miembro de una comunidad y portador de unos derechos que garantizan la convivencia pacífica y la capacidad de participar en la organización de esta convivencia.

La identidad cívica supone la aceptación de que en el panorama social actual se requiere de algún tipo de identidad colectiva que se vincule a un sentimiento de pertenencia. Sin este sentimiento es difícil pensar en la motivación activa y natural de los individuos en los problemas de la comunidad. Si uno no se siente parte de la sociedad... ¿para qué va a participar de los problemas que la ocupan?

La identidad reformulada hacia el sentido “cívico” tiende al cosmopolitismo que concuerda con el nuevo marco referente social surgido a consecuencia de la desnacionalización de los espacios económicos, políticos y culturales. La identidad así concebida es la idea “madre” bajo la que se tamiza el nuevo mapa de las construcciones identitarias. Es superar el debate sobre como se construye la identidad étnica en nuestras sociedades multiculturales. Implica la superación de la idea de que la identidad colectiva de las minorías por ejemplo étnicas inmigrantes, es un reflejo calcado de la de sus orígenes. Las identidades se construyen y reconstruyen a partir del juego dinámico tanto de las condiciones de su existencia, como de los procesos cognitivos y afectivos con que se justifican y se elaboran. La identidad no es consecuencia del aislamiento, sino del resultado de una estrategia en el curso de la cual, las fronteras son continuamente redefinidas (Abad, 1993).

Esta identidad cívica es una oportunidad que los individuos tienen para integrarse y poder integrar ya que es la única que puede ser común a todos y cada uno de los miembros de una comunidad. Es, en definitiva, un denominador común que no mira la procedencia de cada individuo, es la base para poder identificarse con el grupo con el que se convive y sin ella no se puede sentir la motivación de actuar pues no se siente como propia. Se trata de un espacio cívico común que, como afirma Marín (2005) es la “construcción conjunta de una representación que tiene en cuenta las diferencias y en el que los puntos de vista distintos consiguen complementarse unos con los “otros”.

5. Conclusión

Y, ¿a que nos lleva todo esto?, ¿cómo ordenamos todos estos elementos para que sean operables? Pues bien, una vez estudiado el fenómeno de la integración y las variables que creemos que participan en su proceso y presuponiendo que para que se de un verdadero proceso de integración, se debe desarrollar la ciudadanía en sus dos dimensiones (estatus y proceso), tenemos un nuevo marco de referencia con el que estudiar la realidad objeto de nuestra investigación: la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña.

Para ello hemos operativizado los conceptos en función de un orden estructurado para el objetivo de nuestro estudio. A continuación, recogemos esta ordenación en forma de Tabla de Especificaciones – esta tabla es la que nos ha servido para construir el cuestionario con el que actualmente, estamos elaborando un diagnóstico de la realidad.

TEMA	DIMENSIONES	INDICADORES
Ciudadanía	Status	- Percepción de la ciudadanía como status
	Proceso	- Competencias -Comprensión de la democracia -Conocimiento de la diversidad -Valores de la ciudadanía - Solidaridad - Aceptación de la diferencia - Reconocimiento mutuo - Nivel y forma de organización
		- Participación - Experiencia: - General - Instituto - Convivencia i relaciones
		- Identidad cívica- cultural - Sentimiento de pertinencia general - Sentimiento de pertinencia cívica - Identidad étnico- cultural

Bibliografía

- Abad, L., Cucó, A y Izquierdo, A (1993). *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid: Editorial Popular.
- Bartolomé, M. (2004). *Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural*. Revista Bordón, Vol. 56, nº 1, 65- 80.
- Bartolomé, M, Folgueiras, F., Massot, I., Sabariego, M y Sandín, M.P. (2003) *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la Inclusión*. Comunidad de Madrid.
- Bartolomé, M. Y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. En *Revista de Educación*. Nº extra, 33-56
- Cabrera, F (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En Bartolomé (Coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea, 79- 104.
- Calsamiglia, A. (2000). *Cuestiones de lealtad: límites del liberalismo: corrupción, nacionalismo y multiculturalismo*. Barcelona: Paidós.
- Campani, G. (1998). Currículum y multiculturalismo en la escuela secundaria: la cultura històrica. Aspectos del debate en Francia y en Inglaterra. En Besalú, X., Campani, G. y Palaudàrias, J.M. (Comps). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor, 116.
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Lucas, J. (1992). *Europa: ¿convivir con la diferencia?. Racismo, nacionalismo y derechos de las minorías*. Madrid: Tecnos.

- El Hachmi (2005). *Jo també soc catalana*. Barcelona: Columna.
- Gelpi, E. (1998). Interculturalidad, dominaciones y conflictos internacionales. En Besalú, X., Campani, G. y Paludàrias, J. M. (Comps). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor, 21.
- Gimeno, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En Martínez Bonafé, J. *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, Graó, Biblioteca de Aula, n. 188.
- Heather, D. (1990) *Citizenship*. London/ Nueva York: Longmann, 246.
- Hopenhayn, M.(2002) El reto de las identidades y la Multiculturalidad. En: *Pensar Iberoamerica; revista de cultura*. Nº 0. Febrero 2002.
- Kymlicka, W. (1995). *Ciudadania multicultural. Una teoria liberal dels drets de les minories*. Barcelona: Biblioteca Oberta y Proa.
- Martínez Veiga, U. (1997) *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España*. Madrid: Trotta.
- Marín, M.A.(2005). La construcción de identidades cívicas y culturales en la sociedad en red. En Soriano, E. (Coord) *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Marshall, T. H. (1965). *Class, Citizenship and Social Development*. New York: Anchor.
- Memmi, A. (1972). *El hombre dominado*. Madrid: Edicusa.
- Polo, F. (2004). *Cap a un currículum per a una Ciudadania Global*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Pumares, P. (1996) La integración de los inmigrantes marroquíes. Familias marroquíes en la Comunidad de Madrid. Barcelona: Fundació "la Caixa".
- Sacristán, J. (2003) Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó, Biblioteca de Aula, n. 188.
- Terrén, (2003) Educación democrática y ciudadanía multicultural:el reaprendizaje de la convivencia. *Revista Praxis* Nº 3, Noviembre de 2003, 5-28.
- Torres, F. (2002). La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea. En De Lucas, J. y Torres, F. (Eds.). *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos?. Algunos desafíos y (malas) respuestas*. Madrid: Talasa Ediciones, 49-73.
- Wandersman, A. (1987). *Neighborhood and community environments*. New York, Plenum Press.

19. PERCEPCIONES DEL ROL DE GÉNERO EN EL MUNDO DEL TRABAJO. UN ESTUDIO CON ALUMNADO UNIVERSITARIO.

T. Donoso Vazquez, P. Figuera Gazo, M. L. Rodríguez Moreno.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre las barreras de género han ido, en ocasiones, proporcionando luz pero en otras ocasiones han dibujando cierto claroscuro sobre la misma realidad, de manera que todavía queda mucho por hacer y faltan elementos de análisis y de comprensión del fenómeno.

En efecto: la búsqueda científica ha confirmado que pese a que hombres y mujeres jóvenes universitarios muestran la misma orientación e implicación hacia los roles laborales y actitudes similares hacia la concurrencia de varios roles adultos, persisten diferencias de género respecto a los modelos considerados adecuados (Espín y Figuera, 1993; Figuera, 1996). El reparto de las tareas domésticas en parejas de doble carrera continúa siendo muy desigual. Por esta y muchas otras causas, los estudios detectan un alto nivel de conflicto de rol (dualidad entre la familia y los intereses profesionales) sobre todo a partir de la maternidad, periodo que, en el caso de la mujer universitaria, coincide habitualmente con un momento de dedicación laboral importante. Zimpfer y Detrude (1990) apuntan algunas variables entre las cuales destaca la mayor tendencia en la mujer a posponer sus planes profesionales a favor del progreso de la carrera profesional de su pareja y una mayor implicación de las mujeres en los roles familiares.

Esta realidad y la pérdida de posibilidades en el desarrollo de la carrera de las mujeres han conducido a una reivindicación social generalizada que ha promovido la implantación de medidas como: nuevos modelos de carrera a tiempo parcial, solicitud de flexibilidad horaria, realización del trabajo en casa, y otras muchas alternativas facilitadoras. Las políticas públicas han incidido en este terreno para aminorar las desigualdades de género, pero no siempre han obtenido los resultados esperados (paradójicamente, en ocasiones, han tenido efectos contrarios si han derivado hacia "políticas para mujeres", que pueden haberlas conducido a una menor implicación en su carrera profesional). Así, las administraciones se muestran cada vez más interesadas en promover medidas que ayuden a compatibilizar trabajo y familia. Pero, mientras las percepciones del rol dictaminen quien ha de ocuparse de qué y este estado de cosas provoque en las mujeres ansiedad y culpa (por creer que abandona roles que les pertenecen específicamente), las leyes bien poca cosa podrán conseguir.

1. BARRERAS DE GÉNERO

Cualquier pesquisa bibliográfica realizada durante estos últimos veinte años, no sólo en España sino también en Europa, puede documentar que existen barreras que impiden el desarrollo profesional de las mujeres y se podría afirmar que son resultado de fenómenos discriminatorios muy comunes, y tradicionalmente admitidos, sin que hombres y mujeres sean conscientes de ellos.

Muchas de las recomendaciones a nivel internacional se basan en los trabajos de investigaciones empíricas y experimentales (véase la revisión inicial de Fitzgerald y Betz, 1983; y de Espín y otras, 1995) centradas en el tema de la discriminación de las mujeres y más específicamente en el estudio de temáticas como: el lenguaje sexista y los textos escolares y académicos (también en niveles universitarios), la educación general obligatoria, el descuido del desarrollo de la carrera de las mujeres en el ámbito empresarial y otras.

El concepto de barreras de género ha sido definido de diferentes maneras y aquí se escogen algunas de las más exitosas y que más cuadran con el contexto de esta investigación. En este sentido, Swanson y Woitke (1997) decían que las barreras son *aquellos acontecimientos o condiciones, ya sean de la persona, ya sean de su ambiente, que dificultan el proceso de desarrollo profesional*. En la definición quedan incluidos factores de doble variabilidad: los externos, relativos al contexto que rodea a la persona, y los internos, relativos a la persona misma. Éstos últimos son objeto del estudio presentado, pero la incidencia del contexto está claramente identificada en la investigación previa. Así, en cada cultura existen, tal y como señalan Pors y Milewski (2002), representaciones consensuadas e implícitas sobre lo que son y deben ser los roles propios de hombres y mujeres. Estas representaciones se elaboran muy precozmente y así, los estudios empíricos recientes sostienen que el aprendizaje evolutivo de roles y estereotipos interactúan con el desarrollo de la identidad en una doble dirección, o dirección interactiva (Barberà, 1998).

Se ha señalado antes que hace años que esta problemática se está trabajando ampliamente. Las diferentes propuestas han dado como resultado ciertas aproximaciones a clasificaciones más o menos célebres que podrían ser organizadas como sigue (Tabla 1):

Tabla 1. Tipologías tratadas e intentos de clasificaciones

TIPOLOGIA DE LAS BARRERAS	TEÓRICOS O TEÓRICAS QUE HAN APORTADO DIFERENTES TRABAJOS
Barreras internas y barreras externas	L. W. Harmon, 1977; H.S. Farmer, 1985, 1997; J. L. Swanson y M. B. Woitke, 1997.
Barreras sociales e interpersonales y barreras actitudinales e interactivas	J. L. Swanson y D.M. Tokan, 1991.
Barreras antes y después de la inserción profesional	S. D. Phillips y A.R. Imhoff, 1997; J. E. A. Russell y J.R.D. Burgess, 1998.
Barreras debidas a diversas interacciones de factores incluidos en el desarrollo de la carrera profesional	L. F. Fitzgerald y J. Rounds, 1993; T. Melamed, 1995.

2. FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo forma parte de un estudio mucho más amplio sobre las barreras de género internalizadas del alumnado universitario que interferirán en el desarrollo profesional de la mujer. Los objetivos del estudio son:

1. Identificar los roles de género percibidos por los/las estudiantes universitarios en relación al mundo del trabajo.
2. Comprobar el grado de sensibilidad hacia las barreras de género según distintas variables de entrada de la muestra.

El estudio presentado se justifica por dos motivos principales: 1) La necesaria optimización de los recursos humanos existentes por su peso en la economía actual; 2) Las cargas emocionales anexas a la subordinación de un género con respecto al otro, con el consecuente desgaste de energía y de capital humano. Una pregunta clave del estudio ha

sido conocer en qué medida es consciente la mujer universitaria de que la dimensión de “género” afecta a su identidad y a su desarrollo profesional. La explicitación y la visibilidad de este tipo de filtros es un primer paso en la eliminación de esas barreras.

La investigación analiza, de manera específica, las *aspiraciones hacia el liderazgo*, la *creación de capital social*, la *relevancia del rol del trabajo* y el *miedo a la evaluación negativa*. En esta comunicación se presentan los resultados de la escala de *Percepciones de rol de género en el trabajo* (PRGT), cuya finalidad era conocer qué percepción tiene el alumnado universitario de los roles masculino y femenino en el mundo del trabajo, a fin y efecto de comprobar la relación que pueda existir entre percepciones estereotipadas de género y sus implicaciones en el mundo del trabajo.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo obedece a un estudio diagnóstico a través de una investigación por encuesta y a un estudio con grupos de discusión con la finalidad de analizar las barreras de género internalizadas de las mujeres universitarias. La metodología que se utilizó es la propia de un estudio descriptivo/compreensivo, combinando estrategias cualitativas y cuantitativas para atender a los diferentes objetivos específicos de la investigación.

Se utilizaron dos **técnicas de recogida de información**: el cuestionario y los grupos de discusión. El análisis psicométrico del cuestionario ha sido objeto de otra publicación (Rodríguez, Vila y Freixa, 2007). El instrumento reúne las propiedades psicométricas de validez y fiabilidad. El estudio piloto permitió realizar los ajustes pertinentes e introducir los cambios en la versión definitiva.

La escala PRGT (*Percepciones de rol de género en el trabajo*) –elaborada específicamente para la investigación y de la que trata este trabajo- consta de 24 ítems o preguntas que representan rasgos comportamentales de las personas en el mundo del trabajo, todos ellos relacionados en mayor o menor medida con estereotipos sobre hombres y mujeres. El alumnado debe responder en una escala tipo Likert de cinco puntos, el grado en que identifica estos rasgos en hombres y mujeres dentro del mundo laboral (véase Anexo 1).

Los grupos de discusión realizados utilizaron los ítems de la escala como reactivo para la discusión y el debate.

Muestra

La muestra estaba constituida por 298 estudiantes de las Facultades de Pedagogía y Formación del Profesorado y se distribuyó entre las distintas titulaciones que se imparten de la siguiente manera: Pedagogía (38%); Formación de Profesorado de la especialidad de Educación Primaria (32%); Educación Social (23%). Y, con menor presencia, de Trabajo Social (5%) y Psicopedagogía (2%). Más de la mitad (57%) de la muestra estudia primer curso; el 24%, tercer curso; el 13%, segundo curso y el resto, cuarto de Pedagogía o segundo ciclo de Psicopedagogía.

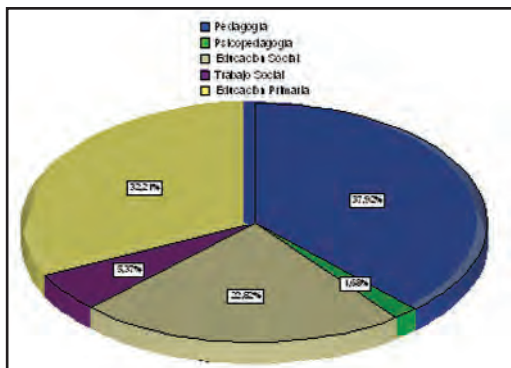


Gráfico 1. Distribución de la muestra por titulación

El perfil de la muestra corresponde fundamentalmente a mujeres (88%) pues los estudios que cursan están muy feminizados al igual que sus salidas profesionales. Por lo tanto, probablemente, la tipología de chicos que cursan estos estudios puede alejarse más de los estereotipos masculinos. La vía de acceso es mayoritariamente (71%) el bachillerato. Es un alumnado que comparte estudios y trabajo, bien sea a jornada completa o a media jornada (49%). Sólo el 14% se dedica exclusivamente a la carrera, mientras que el 37% realiza trabajos esporádicos o temporales propios de la condición de estudiante. Finalmente, conviene indicar que la muestra, por su juventud (22 años de media), vive con su familia, que en su mayoría tiene estudios primarios (madres 41%; padres 39%). La diferencia entre padres y madres respecto a los estudios superiores es casi imperceptible: 25% frente al 24%.

La muestra de los grupos de discusión obedece al perfil de la muestra del cuestionario. Está constituida por 84 personas divididas en cuatro grupos distintos.

Análisis de datos

El análisis de datos del cuestionario se hizo mediante el paquete informático SPSS aplicando procedimientos estadísticos descriptivos y de contraste. Los datos recogidos a partir de los grupos de discusión se utilizaron para crear narrativas colectivas alrededor de las percepciones de roles de género que tenía el alumnado.

RESULTADOS DE LA ESCALA PRGL

La escala de percepciones de roles de género en el trabajo no es una escala de masculinidad o feminidad, como la muy conocida de S. Bem (1977), sino una escala para detectar cómo mujeres y hombres perciben o ven el rol masculino y femenino dentro del mercado de trabajo; son, por lo tanto, roles percibidos. El alumnado puntúa, en función de su vivencia y experiencia, sobre un total de 24 ítems, en una escala Likert de 0 a 5 puntos, el grado en que cree que aquellos rasgos están presentes en hombres y en mujeres dentro del mundo laboral. La Tabla 2 muestra las puntuaciones medias que el alumnado de la muestra otorga a cada uno de los 24 ítems y los resultados que se obtienen al realizar el contraste de medias con datos.

El análisis de estos resultados muestra que en todos los ítems hay diferencia significativa, excepto en cuatro de ellos. Se comprueba también que la mayoría de las barreras internas que los autores y autoras describen en la literatura y en estudios de investigación siguen siendo percibidas –aún en la actualidad– por el alumnado en general. Así, y por orden

de importancia en función de las diferencias encontradas, se puede afirmar que:

- “El tiempo de atención a la familia y al hogar” y el “esfuerzo por compatibilizar familia y trabajo” (ítems 17 y 15) obtienen mayor media para las mujeres.
- Las mujeres “aceptan con más frecuencia trabajos de menor remuneración económica” que los hombres (ítem 13).
- Las mujeres tienen mayor “capacidad de organización y planificación de las tareas laborales” que los hombres (ítem 1).
- Los hombres tienen una mayor “autoestima personal” y mayores “expectativas de éxito profesional” que las mujeres (ítems 22 y 24).
- Los hombres atribuyen “los errores laborales a los otros” y “los éxitos laborales a sí mismos” más que las mujeres (ítems 20 y 21); también dan más valor que éstas al “prestigio y al poder dentro de la organización” (ítem 14) y tienen más “confianza profesional en las propias competencias” (ítem 23). El alumnado piensa que también los hombres tienen una mayor “disponibilidad horaria” que las mujeres (ítem 9).
- Las mujeres se preocupan más que los hombres por “la mejora de las personas de su entorno” (ítem 16).
- Las mujeres tienen más “creencias y prejuicios con las personas de su mismo género” que los hombres (ítem 19) pero se “sienten más satisfechas con el trabajo bien hecho” que ellos (ítem 8), tienen más “habilidades de comunicación interpersonal”, “asumen más las responsabilidades laborales” y “colaboran más con sus compañeros” (ítems 5, 4 y 12), disponen más que ellos de “mecanismos de autocontrol” (ítem 3), y les superan en “esfuerzo y espíritu de superación en el trabajo” (ítem 10).
- El alumnado también percibe que las mujeres muestran menor “estabilidad emocional” que los hombres en el contexto laboral (ítem 2).

Tabla 2. Contraste de medias de la muestra total respecto a las escalas de rol femenino y rol masculino

ítem	media de los ítems del rol femenino	media de los ítems del rol masculino	t student	significación
1	4,20	3,39	13,365	,000*
2	3,41	3,71	-4,163	,000*
3	3,77	3,49	4,323	,000*
4	4,27	4,03	5,021	,000*
5	4,35	3,76	5,086	,000*
6	3,84	3,93	-1,402	,162
7	4,08	4,09	-,058	,954
8	4,40	4,12	5,466	,000*
9	3,15	4,24	-7,220	,000*
10	4,22	4,01	4,415	,000*
11	3,51	3,65	-1,763	,079
12	4,27	3,70	3,618	,000*
13	4,16	2,80	16,898	,000*
14	3,42	4,21	-11,109	,000*
15	4,63	2,93	21,348	,000*
16	4,37	3,23	7,274	,000*
17	4,63	2,86	24,067	,000*
18	3,48	3,60	-1,810	,071
19	3,46	2,94	5,854	,000*
20	2,81	3,42	-9,006	,000*
21	3,28	3,90	-9,815	,000*
22	3,40	4,02	-11,165	,000*
23	3,69	4,06	-7,522	,000*
24	3,77	4,30	-10,055	,000*

* Diferencias estadísticamente significativas con un riesgo de error del 1%

Análisis de los roles de género en función del sexo

Uno de los puntos de interés del estudio radica en saber si existen diferencias significativas cuando se puntuaba en cada uno de estos aspectos según fuera el sexo del alumnado de la muestra. La tabla 3 presenta el análisis desagregado de los ítems.

Tabla 3. Contraste de medias en las dos escalas según el sexo del alumnado

ESCALA ROL FEMENINO					ESCALA ROL MASCULINO				
ítem	media muestra chicas	media muestra chicos	t student	Signific.	ítem	media muestra chicas	media muestra chicos	t student	Signific.
1	4,22	4,03	1,529	,127	1	3,39	3,35	,249	,804
2	3,44	3,12	2,067	,040**	2	3,70	3,67	,258	,797
3	3,76	3,69	,527	,599	3	3,51	3,38	,823	,411
4	4,30	3,94	3,041	,004*	4	4,05	3,86	1,304	,193
5	4,33	4,34	-,075	,940	5	3,79	3,49	,913	,362
6	3,89	3,31	3,942	,000*	6	3,91	4,06	-1,296	,201
7	4,09	3,91	,393	,694	7	4,13	3,79	,944	,346
8	4,40	4,27	,858	,391	8	4,15	3,88	1,744	,082
9	3,13	3,18	-,337	,736	9	4,28	3,91	,821	,413
10	4,23	4,06	1,214	,226	10	4,06	3,64	3,022	,003*
11	3,54	3,30	1,208	,228	11	3,65	3,67	-,109	,913
12	4,32	3,91	,873	,383	12	3,69	3,74	-,258	,797
13	4,17	3,97	1,131	,259	13	2,80	2,82	-,173	,863
14	3,40	3,50	-,704	,482	14	4,22	4,15	,491	,626
15	4,65	4,42	1,476	,148	15	2,92	3,06	-,816	,415
16	4,42	3,91	1,080	,281	16	3,22	3,27	-,321	,749
17	4,62	4,55	,571	,568	17	3,05	2,91	,241	,810
18	3,49	3,28	1,437	,158	18	3,62	3,50	,913	,365
19	3,44	3,55	-,450	,653	19	2,94	2,94	,023	,982
20	2,81	2,79	,125	,900	20	3,42	3,36	,309	,758
21	3,26	3,42	-1,012	,313	21	3,91	3,82	,512	,609
22	3,40	3,30	,708	,482	22	4,03	3,94	,597	,551
23	3,71	3,55	1,171	,243	23	4,10	3,79	2,235	,026**
24	3,80	3,48	2,095	,037**	24	4,31	4,24	,477	,633

* Diferencias estadísticamente significativas con un riesgo de error del 1%

** Diferencias estadísticamente significativas con un riesgo de error del 5%

El comentario a las pocas diferencias significativas que se han encontrado, algunas de ellas muy curiosas, puede resumirse en los puntos siguientes:

a) Cuando las personas de la muestra puntúan a “las mujeres” se han obtenido diferencias significativas en los ítems 6, 2, 4, y 24. Respecto al ítem 6 “*Iniciativa y afrontamiento de riesgos*”, si se consulta la Tabla 3, se constata que los hombres habían obtenido una media ligeramente superior a las mujeres, pero que era uno de los pocos aspectos que no había resultado ser estadísticamente significativos. Ahora, al comprobar cómo valoran a las “mujeres”, según el sexo, ha sido una de las pocas significativas. Las chicas obtienen una media al puntuar a las “mujeres” de 3,89, mientras que los chicos les otorgan una media de 3,31. Es decir, las chicas se ven a sí mismas mejor, con más iniciativa y afrontamiento del riesgo, mientras que los chicos las ven con algo menos de intensidad en ese rasgo.

b) En el ítem 2, “*estabilidad emocional*”, las chicas perciben a las personas de su propio sexo con mayor estabilidad emocional (media de 3,44) mientras que los chicos las perciben

algo menos estables (3,12). En el ítem 4, “*asumir responsabilidades laborales*” sucede algo semejante al anterior. Las chicas se ven a sí mismas mejor (media de 4,30) que los chicos a ellas (3,94). En el ítem 24, “*expectativas de éxito laboral o profesional*”, las chicas perciben a las mujeres con mayores expectativas (media de 3,8) de lo que lo hacen los chicos (3,48).

c) En relación a cómo son percibidos “los hombres”, ha aparecido como diferencia significativa el ítem 10, “*esfuerzo y espíritu de superación en el trabajo*”. Es curioso observar que las estudiantes puntúan a los hombres mejor que los estudiantes de su propio sexo (medias de 4,06 y 3,64 respectivamente). Y, en relación al ítem 23, “*confianza profesional en las propias competencias*”, las chicas perciben esta característica en el rol masculino de una manera significativamente más elevada que los chicos.

Análisis de los roles de género con las demás variables de entrada.

Se aprecian muy pocas diferencias significativas. Tan sólo se notan cuando se analizan las puntuaciones en función de la dedicación al trabajo del propio alumnado y con la ocupación de la madre.

Cuando se cruzan con el trabajo del alumnado, simplificado entre: “No trabaja o lo hace de manera esporádica” y “Si trabaja: media jornada o jornada completa” aparece sólo una diferencia significativa en el ítem 18 de la escala de “los hombres”: “Disponen de modelos en el lugar de trabajo”. Cabe recordar que este ítem era uno de los pocos que —al contrastar las medias— no presentaba diferencias significativas entre las puntuaciones que la muestra asignaba a las “mujeres” y a “los hombres” (ver tabla 2). Ahora, al comprobar cómo valoran a los hombres según el alumnado trabaje o no trabaje, se observa que el que trabaja percibe que los hombres disponen de más modelos en el lugar de trabajo (media de 4,21) y que esta diferencia es significativa respecto a lo que piensan los que todavía no se han incorporado al trabajo de forma más regular (media de 4,01).

El hecho de que no se haya encontrado ninguna otra diferencia en función de las variables de entrada parece algo digno de mención. Podría afirmarse que no se trata tanto de que el alumnado de la muestra no perciba esta barrera de género, sino que todavía no es consciente de esa realidad laboral porque todavía no se incorporado plenamente al mundo laboral, consecuentemente, porque lo desconoce. Cuando se realiza esa incorporación es cuando empieza a percibir esa barrera. La diferencia encontrada es, precisamente, un indicador de la existencia de esa barrera.

En el caso de la ocupación de la madre (y se simplifica entre “amas de casa” y “trabajo remunerado”) se presenta una diferencia significativa en el ítem 20, “*atribuyen errores laborales a los otros*” tanto de la escala de “los hombres” como de “las mujeres”. El alumnado cuya madre trabaja fuera de casa piensa que tanto mujeres como hombres atribuyen más los errores laborales a los otros (medias: 2,85 y 3,46 respectivamente) que los que tienen una madre ama de casa (medias 2,51 y 3,12 respectivamente).

La otra diferencia aparece en el ítem 21 de la escala de hombres: El alumnado cuya madre trabaja fuera de casa piensa que los hombres se atribuyen más el éxito a sí mismos que el alumnado cuya madre es ama de casa.

5. RESULTADOS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Los ítems de la escala fueron objeto de análisis de los grupos de discusión con la finalidad de poder profundizar en las valoraciones obtenidas. Hay, en un primer momento, una negación de los estereotipos que aparecen en el reactivo y una manifestación de rechazo al estereotipo como tal, argumentando que ya no existe tal realidad en nuestra cultura. No obstante -pese a que muchas participantes están de acuerdo en esta afirmación- también

sostienen que hay roles que siempre se han considerado propios de las mujeres; sobre todo los que están vinculados a las tareas domésticas. Incluso señalan que este hecho las limita a la hora de buscar trabajo. También se argumenta que es en el momento de la maternidad cuando la mujer está totalmente condicionada, tanto a nivel personal como social, por este hecho. Como consecuencia afirman que, aun cuando tener hijos pueda ser positivo, acaba convirtiéndose en una barrera ante el sistema por la organización de los tiempos y de los ritmos laborales.

Muchas de las participantes creen que la relación del género con el mundo laboral depende también de cada sociedad y cultura y, más concretamente, de los roles que éstas marcan de manera directa o indirecta.

Entre las diferencias mayores en los roles de género en nuestra sociedad evidencian:

- Mayor implicación de la mujer en el ámbito doméstico. (Elemento Cultural)
- Las condiciones laborales generalizadas que son peores para la mujer. Por ejemplo éstas perciben sueldos bajos. (Elemento Estructural)
- Diferencias de habilidad en ambos géneros. Destacan una mayor capacidad de comunicación por parte de las mujeres quienes, con más frecuencia, acostumbran a resolver los problemas o las situaciones mediante el diálogo y el consenso. (Elemento Personal)

No obstante, no todos estos elementos se identifican como negativos. De hecho, por ejemplo, las participantes se sienten cómodas y satisfechas, como mujeres, de poseer esta habilidad o característica.

6. CONCLUSIONES

Queda clara una consistencia muy alta de las percepciones de roles femeninos y masculinos, de manera que los modelos sociales funcionan igual para chicas que para chicos. Los resultados obtenidos con las dos técnicas de información utilizadas plantean las siguientes cuestiones o puntos para la reflexión:

- La construcción social de roles femeninos y masculinos es una realidad que parece, a la luz de los datos detectados, traspasar las diferencias de género, los estudios o las generaciones. Chicos y chicas universitarios han elaborado un perfil similar y marcadamente diferente de roles por hombres y mujeres dentro del mundo del trabajo.
- El trabajo con grupos de discusión ha puesto de manifiesto que una metodología de este tipo es más apropiada no sólo para detectar barreras sino, también, para influir sobre ellas permitiendo una mejor visualización. Los grupos de discusión mixtos resultaron mucho más ricos. (Este trabajo no permite extenderse en el análisis que se hizo en estos grupos. Para ello puede verse la publicación de Biglia, Folgueiras y Massot, 2007).
- Existen indicadores de protección o de negación de las barreras por parte de las propias mujeres, tal como se comprobó en los grupos de discusión, ante lo cual cabe preguntarse: ¿No será esta actitud una manifestación de la presión a la cual está sometido el sexismo hoy día al suponer que aceptar la desigualdad entre sexos no es aceptable socialmente? (De Solà y otros, 2003).
- Es indudable que el feminismo ha propiciado y provocado grandes cambios, que van desde las conductas observables, traducidas en su versión más notoria en

leyes, hasta nuevos conceptos sociales y nuevos modelos educativos, con unas consecuencias claras en las mujeres que los asumen con celeridad. Pero existe el peligro de que estos cambios remuevan solamente elementos periféricos y no estructurales del sistema; que se convierta en "políticamente correcto" adscribirse a ellos y de esta manera considerar que la discriminación estructural desaparece. Y queda una pregunta abierta: ¿Es posible eliminar esta discriminación estructural cuando solamente una de las partes está dispuesta a hacerlo?

Este estudio se ha realizado con una muestra del alumnado de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, con estudios marcadamente feminizados y que, en el imaginario de la sociedad, reproducen los roles sociales femeninos. Sería interesante replicar este mismo estudio en otras Facultades o entre el alumnado de carreras técnicas, en las que hubiera predominio de hombres, pues en los aspectos medidos se podrían obtener otro tipo de resultados.

REFERENCIAS

- Barberá, E., Sarrió, M. y Ramos, A. (coord) (2000) *Mujeres directivas: promoción profesional en España y el Reino Unido*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bem, S. (1974) The Measurement of Psychological Androgyny, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42 (2), 155-162.
- Bem, S. (1977). On the Utility of Alternative Procedures for Assessing Psychological Androgyny, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45 (2), 196-205.
- Biglia, B.; Folgueiras, P., y Massot, I. (2007) Focus grup. Una metodología de la investigación feminista. (En prensa).
- De Sola, A., Martínez Benloch, I. y Meliá, J.L. (2003) El cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG): elaboración y estudio psicométrico. *Anuario de Psicología*, 34 (1), 101-123.
- Espín, J.V. y Figuera, P. (1993) Las expectativas de rol en universitarios/as, en C. Flecha e I. de Torres (eds.) *La mujer, nueva realidad, respuestas nuevas*. Madrid: Narcea, 272-284.
- Espín, J., Rodríguez Moreno, M^a L. y otros. (1995) *Análisis de los recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes Ediciones.
- Farmer, H.S. (1985) Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychologist*, 32 (3), 363-390.
- Farmer, H.S (1997) Women's motivation related to mastery, career salience, and career aspiration: a multivariate model focusing on the effects of sex role socialization. *Journal of Career Assessment*, 5 (2), 355-381
- Figuera, P. (1996) *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.
- Fitzgerald, L.F. y Betz, N.E. (1983) Issues in the vocational psychology of women, en S.H. Osipow (ed), *Theories of career development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 83-159.
- Fitzgerald, L.F. y Rounds, J. (1993) Women and work: Theory encounters reality, en W. Walsh y S.H. Osipow (eds.), *Career Counseling for Women*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 327-354.
- Harmon, L. W. (1977). Do gender differences necessitate separate career development theories and measures? *Journal of Career Assessment*, 5 (4), 463-470.
- Melamed, T. (1995) Barriers to women's career success: human capital, career choices, structural determinants or simply sex discrimination. *Applied Psychology: an International Review*. 44 (4) 295-314.

Phillips, S. D. y Imhoff, A. R. (1997) Women and career development: a decade of research. *Annual Review of Psychology*, 48, 31-59.

Rodríguez Lajo, M.; Vila, R. y Freixa, M. (2007) Barreras de género y actitudes hacia las redes sociales en estudiantes universitarios de las facultades de educación. *Revista de Investigación Educativa* (En prensa).

Russell J. E. i Burgess J.R. (1998) Success and Women's Career Adjustment. *Journal of Career Assessment*, 6 (4), 365-387.

Swanson J. L. y Tokan, D.M. (1991). A college students perceptions of barriers to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 38, 92-106

Swanson, J.L. y Woitke M.B. (1997). Theory into practice in Career Assessment for women. Assessment and interventions regarding perceived career barriers. *Journal of Career Assessment*, 5, (4) 443-462.

Zimpfer, D.G. y Detruide, J.C. (1990). Follow-up of doctoral graduates in counseling. *Journal of Counselling and Development*, 69, 51-56.

ANEXO 1: ESCALA DE PERCEPCIONES DE ROL DE GÉNERO EN EL TRABAJO (PRGT)

Según tu vivencia y experiencia, identifica en qué medida aparecen los siguientes rasgos o aspectos de las mujeres y de los hombres en el mundo laboral. Valora en una escala de 1 (nada o muy poco) a 5 (Mucho).

	Mujeres						Hombres				
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
Capacidad de organización y planificación de las tareas laborales											
Estabilidad emocional											
Mecanismos de autocontrol											
Asumir responsabilidades laborales											
Habilidades de comunicación interpersonal											
Iniciativa i afrontamiento de riesgos											
Tiempo de dedicación al trabajo											
Satisfacción con el trabajo bien hecho											
Disponibilidad horaria											
Esfuerzo o espíritu de superación en el trabajo											
En el lugar de trabajo, ayudan a promocionar a personas del mismo sexo											
Colaboración con sus compañeros											
Aceptan con más frecuencia trabajos de menos remuneración económica											
Valor que dan al prestigio y al poder en el seno de la organización											
Esfuerzo en la compatibilización familia / trabajo											
Se preocupan por la mejora de las personas del entorno											
Tiempo de atención a la familia y al hogar											
Disponen, en el puesto de trabajo, de modelos (personas con responsabilidades que actúan como referentes en su trayectoria profesional)											
Tienen creencias y prejuicios con los de su mismo género											
Atribuyen los errores laborales a los demás											
Atribuyen los éxitos laborales a sí mismos/as											
Autoestima personal											
Confianza profesional en las propias competencias											
Expectativas de éxito laboral o profesional											

21. PERSONA Y CIUDADANÍA. VALORES Y DERECHOS.

F. J. Jiménez Ríos.

Nuestra reflexión se sitúa en el marco de la primera sesión del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía: “Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada”, que comprendemos en el fundamento de la temática del mismo: *Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación.*

Pretendemos poner de relieve el valor de la realidad personal humana como punto de partida inexorable en toda reflexión y acción educativas sobre convivencia y ciudadanía, en el despliegue de valores y derechos que constituye la marcha histórica.

Lo expresamos como conciencia crítica en la espontaneidad de una apreciación fenomenológica: soy persona y, por tanto, sujeto de derechos que actualizo como ciudadano del mundo en Granada (España). Una percepción preñada de riqueza y saturada de problemas históricos lacerantes en su actualidad.

Nos impulsa a ello la misma actualidad pedagógica y social que sostiene este Congreso de Pedagogía y el convencimiento de la necesidad de un debate público en profundidad, con la participación diversa de todos los actores, en relación con una educación para la convivencia ciudadana en el mundo de la globalización. Un debate que ha de configurarse como reflexión práctica, fundarse en la persona humana y orientarse por un dinamismo axiológico positivo, capaz de articular la diversidad como riqueza de la humanidad, en hacia una tierra que sea la casa de los hombres, con la construcción de un tejido social solidario y justo.

Procedemos en diversos momentos. Partimos de la posición de la persona y sus implicaciones en cualquier noción de ciudadanía para buscar el lugar de una educación en la ciudadanía y sus consecuencias socio-políticas.

En un primer momento presentamos una mostración de la realidad personal humana que actualiza la noción clásica enfatizando su dimensión comunicativa y se hace operativa, en la reflexión del profesor Gervilla Castillo, hasta sostener un modelo axiológico de educación integral. Esta realidad personal constituye el sujeto de la educación, cuyo fin son los valores. La persona es la fuente y el término de todo el dinamismo axiológico: desde esta mostración de la persona humana se dinamizan diversas categorías de valores que estructuran la realidad humana desde lo más corporal hasta lo más espiritual, entre el suelo y el cielo, entre lo más necesario y lo más sublime.

En el segundo momento de nuestra reflexión pasamos de la persona y los valores a los derechos y la ciudadanía. La persona se constituye en la fuente radical de todo derecho y en la condición de posibilidad de la realización histórica de los Derechos humanos. Desde su relacionalidad constitutiva, expresada en el *rationalis naturae* de la noción clásica, la solidaridad se constituye en la clave trascendental de esta realización histórica a partir de la misma articulación de los Derechos humanos. La educación en este sentido es necesaria, y se hace posible. Una educación que no puede ignorar en ningún momento la dimensión social, comunicativa y simbólica de la persona humana. Desde la persona, como sujeto de los Derechos humanos, en la continua apropiación-creativa de la riqueza histórica del dinamismo axiológico, podemos comprender y fundar la educación para una convivencia ciudadana pacífica y respetuosa de la diversidad.

De esta manera resulta, en un tercer momento, que el lugar propio de una educación para la convivencia ciudadana es el ámbito de la educación en valores y dentro del área de la formación para la convivencia, sea de manera transversal o disciplinar, en la línea de lo

que afirma Touriñán en la ponencia que de pié a nuestra comunicación. Se trata ciertamente de una responsabilidad compartida, que requiere –por tanto- la comparecencia diversificada de todos los actores sociales, en un proceso dialógico en el que el Estado ha de garantizar las funciones propias de la sociedad civil en la formación en valores. “En la perspectiva pedagógica, la educación para la convivencia ciudadana aparece así como una responsabilidad compartida y como un ejercicio de educación en valores orientado al uso y construcción de la experiencia axiológica relativa al desarrollo cívico” (Touriñán, 2008: 262). Como consecuencia, en la formación de los educadores profesionales que afronten la educación para la convivencia ciudadana no podrá faltar la referencia crítica a una noción de persona capaz de dinamizar la estructura dinámica de los valores y los derechos, en el contexto de un mundo globalizado, en el que la diversidad -con la movilidad- se afronte como un reto esencial, sin perder de vista los graves problemas de la desigualdad (Norte-sur) con su correlato ecológico.

Finalmente, partir de una noción de persona, que se constituye en el estar-dando-de-sí de una continua apropiación-creativa de posibilidades y creación de capacidades en el intercambio comunicativo, plantea el problema de los límites y las fronteras, abriendo el horizonte de una ciudadanía cosmopolita necesaria, que se actualiza en la localidad espacial en la que es posible el ejercicio real de los derechos, en el juego de los valores. Es lo que se aborda en el cuarto y último momento de nuestra reflexión. De esta manera, supuesto el universal-concreto que se introduce como necesario, podemos sortear el escollo que presenta el aspecto teórico en la construcción adecuada de una noción de ciudadanía: ya no es necesario el reconocimiento legal de una comunidad concreta sino que soy miembro de la comunidad humana y mi nacimiento se constituye en el único papel que necesito para mi reconocimiento. De esta manera el aspecto objetivo y subjetivo, sentido de pertenencia y reconocimiento se reencuentran en un nivel más profundo de realidad y representación. Así, con Kant y Peces Barba (2007), no se pone en cuestión el marco legal territorializado, sino que éste adquiere su lugar propio, relativo y flexible, adecuado a la construcción social de cada momento histórico. Este debe estar orientado por la actualización histórica de los valores y el ejercicio de los derechos de la persona humana.

La educación para la convivencia ciudadana, como educación en valores, requiere de una noción de persona.

1. Persona y valores

La realidad personal humana es una realidad comunicativa, que se constituye en el intercambio simbólico de un continuo estar dando-de-sí en la historia. De este modo, la convivencia solidaria se constituye en estructura fundamental de la realidad humana en el proceso de realización personal e histórica.

Partimos, por tanto, de una comprensión sistémica de la realidad personal humana, en cuya constitución se acentúa el aspecto relacional y comunicativo. La realidad personal es una realidad *respectiva*, que se realiza en un continuo estar-dando-de-sí en el intercambio simbólico de la apropiación de posibilidades y creación de capacidades en la que se construye la marcha histórica, personal y colectiva.

Esa dimensión radicalmente relacional y comunicativa de la persona humana -en su propia constitución- la podemos expresar como sigue: “El **momento ex-tático** de la **realidad personal** es **principal** a su momento **ens-tático** en el *sistema* que constituye esta realidad personal” (Jiménez Ríos, 2000: 24).

Nos descubrimos ligados a las personas –y a las cosas- como algo esencial en nuestro proceso de realización; y ese construir-nos con las-personas-en-el-mundo es lo que queremos indicar al decir que la persona es una realidad *respectiva*.

Porque los otros y la tierra son necesarios para nuestra realización, decimos que el momento *ex-tático* (el “estar fuera” de nosotros en-con-por los otros y las cosas) es principal al momento *ens-tático* (el “estar dentro” de nosotros, en nosotros mismos, en nuestra realización en-por-con los otros y las cosas).

Al decir *principal* estamos afirmando que se trata de un sistema en el que las dos cosas son a la vez, pero que, de alguna manera, pesa más la *relación*.

Así, la realización personal está marcada por un profundo dinamismo *poético*, es decir, se trata de un desbordante proceso creador, en el más hondo sentido de la palabra.

En esta profunda simplicidad podemos entender la riqueza de la convivencia solidaria: se trata de una sobreabundancia comunicativa. Cada persona es radicalmente diversa de cualquier otra persona, y cada persona vale más que el universo entero. Cada persona constituye una riqueza insustituible para la otra persona.

Estamos en las antípodas del teatro de Artaud, cuyo símbolo es un cuerpo sin órganos, para indicar que la “aparición” de la diversidad de sexos, y con ella el conflicto, constituye el drama original e insuperable que acontece en el presente de las relaciones humanas.

Esta mostración de la persona, que se constituye en un intercambio simbólico con las otras personas, es coherente con una comprensión del dinamismo de la realidad. En el continuo estremecimiento de la realidad en su estar *dando de sí*, se muestra en la persona el desbordamiento de un *más estar dando de sí*, como acontecimiento *poiético* que engrosa el rico caudal de la marcha histórica de la humanidad.

Una marcha de la realidad, en su totalidad, que aparece en el dinamismo *creador de capacidades* que constituye como historia el devenir del tiempo en su gerundividad. Un dinamismo constituyente que consiste en una continua naturalización de la historia e historización de la naturaleza. Este intercambio creador acontece en el sistema dinámico articulado por los momentos de cultura y naturaleza, y armonizado en la principalidad real de la primera. La persona humana se realiza como *realidad cultural-natural*.

La *realidad personal humana* se descubre *re-ligada* al poder de la realidad en su totalidad y en su fontanalidad última, en la *autoposesión libre* como desbordamiento de su propia realidad. Un desbordamiento que acontece, como mostración creativa del gerundio temporal, en su *corporeidad* real. La corporeidad constituye la posibilidad de realidad y realización de la realidad personal humana, como *realidad respectiva en hacia* su plenificación. Una plenificación que se desarrolla principalmente en la relación creativa con el “otro que yo”, en la *apropiación* de posibilidades y *creación* de capacidades, que constituye la marcha de la realización en aras del deseo (Zubiri, 1988: 108-112).

La persona es realidad en su cuerpo. Nuestro cuerpo es la palabra que nos dice, en cuanto realidad personal humana, en nuestra religación a los otros en el mundo. Nuestro cuerpo constituye la palabra en la que nos decimos en nuestra propia realización. Nuestro cuerpo es nuestra mejor palabra, nuestra palabra por excelencia y la posibilidad misma de toda palabra (Gervilla Castillo, 2000b).

Todo se inscribe en nuestro cuerpo y nuestra libertad. Realidad personal humana es la que camina con los pies en la tierra y la cabeza en el cielo, en el desgarrón *poiético* de una llamada transfigurante, la llamada de la libertad en la continua entrega de la vida.

Esta radicalidad relacional, comunicativa y solidaria de la realidad personal se hace operativa en la descripción del profesor Gervilla de tal manera que posibilita la articulación de un modelo axiológico de educación integral: “La **persona** es animal de inteligencia emocional, singular y libre en sus decisiones, de naturaleza abierta o relacional, en el espacio y en el tiempo” (Gervilla Castillo, 2000: 53).

Desde esta mostración de la persona humana se dinamizan diversas categorías de valores que estructuran la realidad humana desde lo más corporal hasta lo más espiritual, entre lo más necesario y lo más sublime. El profesor Gervilla articula en la noción de persona

las siguientes categorías de valores para un modelo axiológico de educación integral: valores corporales, intelectuales y afectivos (cuerpo, razón y afecto); valores individuales, liberadores, morales y volitivos (singularidad); valores sociales, ecológicos, instrumentales y religiosos (apertura); valores espaciales y temporales.

Si afrontamos el reto de describir el valor de la convivencia solidaria en esa escalada de valores nos encontramos con que este valor traspasa toda la escala, fundado en lo más trascendente de la persona humana y fundando lo más radicalmente pegado a la tierra. La convivencia solidaria se muestra en la propia constitución de la realidad personal, en su relación con los otros en el mundo y en su apertura radical más allá de finitud temporal.

Este primado relacional de la persona, en su propia constitución y realización, nos permite retomar la palabra de Mounier: “Una persona es un ser espiritual constituido como tal como una forma de subsistencia y de independencia de su ser; mantiene esa subsistencia mediante su adhesión a una jerarquía de **valores** libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión; unifica así toda actividad en la **libertad** y desarrolla, por añadidura, a impulsos de actos **creadores**, la singularidad de su vocación” (Mounier, 1966: 75).

La libertad, con la espiritualidad y la comunicación, asentada en la singularidad y comprometida con los valores, se muestra en el núcleo de la realidad personal. También, desde las indicaciones de Mounier, podemos señalar el carácter trascendental de la convivencia solidaria. Ésta se constituye en el quicio de una libertad creadora en aras de la realización de la justicia.

Todos los personalismos coinciden en la comprensión del valor supremo, ético y social de la persona, aunque difieran en acentos como el carácter trascendente o su estructura dinámica, el aspecto ético o práctico de su realización.

El profesor Núñez Cubero indica la puerta abierta del horizonte educativo en las teorías personalistas y espiritualistas, a la vez que señala los siguientes rasgos esenciales de las mismas (Núñez Cubero, 2000: 160-161):

- Los seres humanos son los seres más importantes del mundo. Cada persona es única.
- Toda forma de rechazo y segregación es una traba al conocimiento.
- Ningún crecimiento es posible sin un compromiso profundo.
- Los sentimientos son tan importantes como el saber.
- La realización de un ser humano implica la libertad.
- Complementariedad de las experiencias física y espiritual.
- Una concepción teleológica de la vida y de la evolución.
- Todo acto fisiológico adquiere un valor humano cuando toma una dimensión espiritual.
- El descubrimiento de los valores fundamentales de la experiencia interior.
- La participación consciente en el crecimiento individual y en el proceso de evolución; desarrollo del individuo por la comunidad; integración del trabajo, del juego y del crecimiento.
- Y, por último, los fines de la sociedad deben ir dirigidos a favorecer el desarrollo de las potencialidades trascendentes y emergentes del individuo.

El primado de la relación en la constitución de la persona y, por tanto, la principialidad trascendental de la convivencia solidaria en su realización histórica abren el horizonte de una educación en valores que implica el respeto radical de cada realidad personal, el ejercicio de los Derechos humanos.

Se trata de una mostración en la que se aprecia el dinamismo abierto de la realidad

personal humana en su *siempre estar-dando-de-sí*, en la tensión de la ilusión entre el conocimiento y el asombro: “Es un sueño, no lo sé. Es una utopía, también lo sé. Pero siempre han sido los sueños y las utopías los que han hecho posible el progreso de la humanidad y también, aunque muy lentamente, el progreso de la educación” (Nuñez Cubero, 2000: 163).

La persona se constituye en la fuente radical de todo derecho y en la condición de posibilidad de la realización histórica de los Derechos humanos. Desde su relacionalidad constitutiva, contenida en el *rationalis naturae* de la noción clásica, la convivencia solidaria se constituye en la clave de esta realización histórica a partir de la misma articulación de los Derechos humanos. La educación en valores es necesaria, y se hace posible.

2. Derechos y ciudadanía

Persona, valores, derechos, ciudadanía: esta es la secuencia real e histórica que comprendemos en el acontecimiento de la realidad personal como clave de bóveda y eje dinámico de una educación para la convivencia ciudadana, dada la estructura simbólica de su propia constitución.

Aunque la formulación de los derechos de la persona humana es consecuencia de un proceso histórico abierto, el derecho a ejercerlos es propio de la misma y no es consecuencia de ninguna atribución social, es algo necesario y no contingente. La contingencia está, en el plano personal y colectivo, en el descubrimiento de los mismos y en la apropiación-creativa de ellos en el proceso de realización personal e histórica. La condición de ciudadanía refiere, por un lado, la estructura comunicativa de la persona y la necesidad de una convivencia pacífica y, por otro lado, la condición relativa y temporal del ejercicio de los derechos en la convivencia. El modo histórico de la convivencia, y por tanto la configuración de la ciudadanía en su aspecto concreto, es algo contingente, algo que se adquiere, algo que evoluciona. Pero es también algo que adquiere carácter sustantivo en el despliegue histórico de la convivencia ciudadana: “La convivencia ciudadana es, en primer lugar, en tanto que convivencia, una convivencia cualificada –pacífica- y, en segundo lugar, en tanto que ciudadana, una convivencia especificada, es decir, relativa a un espacio de convivencia que le es propio –el espacio cívico, ciudadano-. Por el hecho de ser una convivencia especificada, el marco legal territorializado **adquiere** el rango de condición sustantiva en la educación para la ciudadanía como responsabilidad derivada de la formación para la convivencia. Pero, a su vez, por ser una convivencia cualificada, es una responsabilidad compartida con un componente ético de orientación de la acción” (Touriñan, 2008: 261).

Desde este punto de vista, la ciudadanía se constituye en el lugar concreto de ejercicio de los derechos en el juego de los valores, dada su referencia global a la convivencia pacífica que se actualiza en la localidad de un marco legal territorializado. No soy ciudadano del mundo de una manera etérea: soy ciudadano del mundo en Granada (España). De esta manera entendemos que la finalidad última de la territorialidad es asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de la persona humana.

Todo esto no es sino una consecuencia o una manifestación de la estructura corpórea de la realidad personal humana. Somos nuestro cuerpo, en un tiempo-espacio concreto. En el mineral-vegetal-animal-personal que constituimos permanecen todos los niveles, aunque transfigurados en el nivel personal que nos define.

En consonancia con la afirmación de la persona humana como fuente del derecho y sujeto de los derechos humanos y la estructura dinámica de la realidad personal humana que acabamos de referir, podemos presentar una estructuración de los derechos humanos.

Desde el momento en el que “hay un componente socioético en la educación para la convivencia ciudadana, que surge directamente desde la responsabilidad compartida y derivada, propiedades de la convivencia pacífica ciudadana” (Touriñan, 2008: 261), podemos

decir que la convivencia solidaria –con los valores que implica- se constituye en el fin último de toda educación sobre, para, en la ciudadanía.

De esta manera la convivencia solidaria se constituye en clave de bóveda de una estructuración de los derechos que se fundan en el dinamismo comunicativo y simbólico de la realidad humana.

Por eso, desde la convivencia solidaria podemos proponer una lectura esperanzada de los derechos humanos, en la que la educación para la convivencia ciudadana se constituya en un instrumento capaz de abrir el horizonte del mundo actual, haciendo posible recuperar el tiempo de la historia.

Esta lectura educativa de los derechos y deberes de la persona humana podríamos enunciarla como sigue. Podemos partir de la realidad valiosa de la vida-personal: la vida nos remite a la **dignidad** del sujeto de derechos y deberes; un Yo, que en el juego de la **libertad**, se constituye en el intercambio con el “otro que yo”, con el Tú. La relación Yo-Tú muestra la dimensión relacional de la persona y requiere el acontecimiento de la **igualdad**. El ejercicio de la igualdad requiere la **justicia**. Sin justicia no hay vida digna y la libertad se quiebra en el abismo de la desigualdad. Pero la justicia requiere de la **solidaridad** (convivencia solidaria) para su realización y, de esta manera la solidaridad (convivencia solidaria) se constituye en la clave dinámica de los derechos de la persona humana.

Si intentamos comprender la justicia en el sentido de que cada realidad personal humana pueda *apropiarse* de todo cuanto necesita para realizar plenamente su proyecto vital, entonces parece que está reclamando la intervención de la decisión libre de las personas de tal manera que se respete la dignidad en la igualdad radical. Este *más* personal de la justicia se hace posible por el acontecimiento de la solidaridad, la convivencia solidaria. De esta manera la solidaridad, la convivencia solidaria deja de ser altruismo para mostrarse como una necesidad radical de la marcha histórica y clave del ejercicio humano de los derechos y deberes.

La realización de la justicia se hace posible en el ejercicio de la solidaridad (convivencia solidaria) por la trascendencia que ésta representa en sí misma y por la trascendencia a la que abre, en cuanto expresión del deseo humano de realización personal e histórica.

De esta manera en la solidaridad (convivencia solidaria) se articulan, a la vez que se hacen posibles, los derechos más individuales (dignidad y libertad) y los más sociales (igualdad y justicia). Desde la solidaridad se hace posible educar para una vida en la justicia.

Así, partiendo de la persona humana en su estructura comunicativa, sujeto de valores y fuente del derecho, llegamos a la convivencia solidaria como clave de los derechos humanos y posibilidad de su realización histórica. La educación para la convivencia ciudadana y, por tanto, la educación para la ciudadanía tienen como fin el acontecimiento cada vez más acendrado de una convivencia solidaria. Una convivencia que tiene como referente lo global y que se hace real en la actualidad pacífica de un marco legal territorializado.

Derechos y ciudadanía constituyen un sistema que enraíza en la misma estructura sistémica de la realidad personal humana.

3. Educación en la ciudadanía

La relación entre derechos y ciudadanía es una relación dinámica, en consonancia con la estructura de los valores que gestionan. En la estructura del valor se nos muestra algo que permanece, que hace referencia a lo más radical de ese valor, y algo que cambia en función del tiempo-espacio y la construcción histórica del mismo.

En esta estructura dinámica de la convivencia ciudadana se abre el espacio radical de la diversidad real. La educación en la ciudadanía constituye un lugar privilegiado para la apropiación-creativa de la riqueza de esta diversidad, desde el respeto radical fundado en la

dignidad de la persona y la capacidad crítica característica de la racionalidad humana.

La tensión de la convivencia ciudadana, por el sentido de responsabilidad compartida y derivada, entre convivencia cualificada (pacífica, solidaria) y convivencia especificada (marco legal territorializado), el referente global de los derechos y particular de su ejercicio, tiene consecuencias para la educación en la ciudadanía, en el marco de una educación crítica en valores: "por una parte, este componente de responsabilidad compartida y derivada aleja este ámbito de formación de una visión parcial orientada, de manera reduccionista a una educación política o, de manera oportunista, a una educación cívica propagandista de los estereotipos sociomorales afines al grupo ideológico en el poder. Por otra parte, ese mismo componente de responsabilidad compartida y derivada mantiene vinculada la formación para la ciudadanía a la idea de formación general de educación en valores, respecto de la convivencia pacífica en el marco legal territorializado, que es lo que la hace, a la educación para la convivencia ciudadana, específica, pero no aislada y una parte sustantiva de la política educativa" (Tourrián, 2008: 261).

Usamos la expresión "educación en la ciudadanía" porque nos parece que muestra la riqueza poliédrica a la que estamos haciendo referencia en esta reflexión: no sólo recoge el aspecto más cognitivo que expresa "educación sobre la ciudadanía" o aquel más finalístico de "educación para la ciudadanía", sino que además introduce de manera clara el lugar propio de la educación para la ciudadanía que es la convivencia ciudadana (Cabrera, 2008: 379-380; Osler y Starky, 2004).

La persona se educa como persona en la relación las otras personas, se realiza como persona-ciudadana en el intercambio simbólico con las otras personas-ciudadanas, incorporando todas las dimensiones propias de su ser persona y abriendo la posibilidad de un debate público en el que todos somos participantes, aunque de diversa manera: cada ciudadano tiene un papel en cuanto tal y el educador profesional, en cuanto tal, se encuentra en un reto particular; el estado tendrá que desarrollar cauces de educación y abrir espacios que hagan posible la participación y la sociedad civil tendrá que imaginar las argucias de su participación real en la construcción de una convivencia solidaria que posibilite la realización personal. Entendemos que toda esta participación crítica y diversificada se expresa mejor con "educación en la ciudadanía".

Con "educación en la ciudadanía se refuerza la articulación del universal-concreto que describe la convivencia solidaria: actualizamos nuestros derechos como persona (universal) en la apropiación-creativa de valores en el espacio-tiempo en el que realizamos nuestra vida en un marco legal territorializado (concreto). El universal de la convivencia acontece *en lo concreto* de la ciudadanía.

Partiendo de la persona humana como realidad comunicativa y simbólica, sujeto de valores y derechos, llegamos a una noción de educación en la ciudadanía que articula los dos elementos que refiere Cabrera como componentes de un modelo de educación para la ciudadanía con un enfoque comprensivo en el aprendizaje de competencias ciudadanas: el status y la práctica. Pero, además, como se anunciaba al principio, se superan los escollos que pude plantar la posición del status como elemento fundamental sin distinguir el momento universal de su realización concreta en los límites territoriales. Es decir, status y práctica, sentimiento de pertenencia y reconocimiento, se pueden constituir en sistema desde la posición radical de la persona humana, y evitar un grave peligro: no soy sujeto de derechos porque soy ciudadano, soy persona y me realizo como tal en el ejercicio de los derechos, que por ello me competen, en el espacio de la ciudadanía (Cabrera, 2008: 378-380). Así, el marco legal territorializado, como "sustantivo derivado", adquiere toda su fuerza práctica y articulación teórica.

De este modo rescatamos también los aspectos que Cabrera indica como fundamentales en la noción de ciudadanía: ciudadanía democrática y activa (Consejo de

Europa) y ciudadanía intercultural y crítica. Con ella acentuamos el aspecto fundamental de diversidad-crítica, fundado en la reflexión anterior. En la noción de ciudadanía, y de educación en la ciudadanía que proponemos, se engloban todos los adjetivos que recoge Cabrera en un breve recorrido histórico: cosmopolita, global, responsable, multicultural, diferenciada, social, paritaria, económica (Cabrera, 2002: 86-87).

4. En las fronteras

En el fondo de toda reflexión sobre la ciudadanía y la educación en la ciudadanía subyace un problema que radica en la misma estructura tempórea de la realidad personal humana: es la cuestión de los límites, en este caso fundamentalmente espaciales, que llamamos fronteras.

Se trata de un tema que ha estado en el entramado de nuestra reflexión y que ahora abordamos de manera directa. Si en un tiempo el marco de referencia era el poblado de la tribu y en otro el espacio de las naciones, hoy la referencia universal no puede ser otra que el mundo (un universo ordenado con y para el hombre) en el escenario de la tierra. Pero esta globalidad no se puede actualizar, dada la estructura corpórea de la persona humana y el momento de nuestra realización histórica colectiva, más que en la localidad (tribu) en un marco territorial legalizado (naciones).

De todas formas el carácter sustantivo-derivado del marco territorial legalizado tiene consecuencias sobre la realidad y la comprensión de las fronteras. Estas no pueden impedir de ninguna manera el derecho de toda persona a realizar plenamente su vida en el ejercicio de los derechos con la apropiación-creativa de valores, en cuanto posibilidades históricas.

En definitiva, desde la referencia a la persona humana se está planteando la flexibilidad de las fronteras como un modo de organización social y política que en este momento puede ser un instrumento para facilitar el ejercicio de una convivencia solidaria. Es más: si la necesidad de un espacio para vivir hace referencia al aspecto "vegetal" de la persona humana, la necesidad de flexibilizar y traspasar las fronteras refiere el aspecto "animal" de la persona humana. Se está planteando la posibilidad de movilidad sin que esta movilidad impida su realización en el ejercicio de los derechos humanos. Esto implica la necesidad de comunidades abiertas en la integración crítica y sostenible de la diversidad real de la humanidad.

Reencontramos aquí el final del trabajo de Peces-Barba sobre educación para la ciudadanía, en el que haciendo referencia a Kant (1975) vislumbra un camino hacia una confederación de estados republicanos como un modo adecuado de afrontar el problema de las fronteras y la realización humana, entre la dignidad y la justicia (Peces-Barba, 2007: 332-355).

Conclusión

Partir de una noción de la persona humana, como una realidad comunicativa y simbólica, tiene consecuencias para la comprensión de la convivencia ciudadana como convivencia solidaria y para la educación en la ciudadanía, posibilitando el fortalecimiento de una articulación teórica ajustada a los límites y abriendo el horizonte de un ejercicio práctico en hacia la realización personal y colectiva.

Bibliografía

CABRERA, F. A. (2002). ¿Qué educación para qué ciudadanía?. En E. SORIANO, *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla, 83-130.

CABRERA, F. A. (2008). Elaboración y evaluación de programas de Educación para la ciudadanía, *Bordón*, 59 (2-3), 375-398.

GERVILLA CASTILLO, E. (2000a). Un modelo axiológico de educación integral, *Revista Española de Pedagogía*, 58, 39-57.

GERVILLA CASTILLO, E. (2000b): Los valores del cuerpo educando. *Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.

JIMÉNEZ RÍOS, F. J. (2000). Memoria poética. La potencia histórica de una imperceptible revolución teológica, *Studia Anselmiana*, 129, 23-52.

KANT, I. (2005). *Hacia la paz perpetua*. Madrid: Tecnos.

MOUNIER, E., *Manifiesto al servicio del personalismo*. Madrid: Taurus.

NUÑEZ CUBERO, L. (2000): *La escuela tiene la palabra: temas educativos para la reflexión y el debate*. Madrid: PPC.

OSLER, A. y STARKI, H. (2004). *Estudios acerca de los avances en Educación Cívica en los sistemas educativos: prácticas de calidad en países industrializados*. Informe presentado para el Banco Interamericano de Desarrollo. Oficina Internacional de Educación: UNESCO.

PECES-BARBA, G. (2007). *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*. Madrid: Espasa.

TOURIÑAN, J. M. (2008). Valores y convivencia: una responsabilidad de formación compartida y derivada, *Bordón*, 59 (2-3), 261-311.

ZUBIRI, X. (1988). *El hombre y Dios*. Madrid: Alianza.

22. LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA COMO ELEMENTO FAVORECEDOR DE LA CONVIVENCIA.

M. Nieto Bedoya.

0. Introducción

Si nos interrogamos a cerca de la educación, la interculturalidad/multiculturalidad, la convivencia, o la diversidad, o cualquier otro aspecto relacionado con la sociedad del siglo XXI, deberíamos iniciar la reflexión partiendo del concepto de cultural.

Para Perotti (1989) la cultura es "...una estructura compleja de conocimientos, códigos, símbolos, reglas formales o informales, modelos de comportamiento, de valores, intereses, aspiraciones, creencias, mitos, todos interdependientes unos de otros". Este universo se refleja en las prácticas de comportamiento cotidiano. La cultura cubre el vivir y el hacer. "Esta estructura compleja nace de los cambios técnicos, económicos y sociales propios de una sociedad dada en un espacio y en un tiempo. Es el resultado del encuentro de tres protagonistas de la vida: el hombre, la naturaleza y la sociedad." Si asumimos la definición de Perotti entendemos que la relación entre hombre, naturaleza y sociedad lleva a unos cambios que se reflejarán en nuestras escuelas. Cambios que de hecho se están dando de forma contundente en lo que respecta a la organización de los centros, al profesorado e incluso en el currículo. Estas nuevas situaciones están provocando nuevas formas de convivencia dentro de los centros educativos.

Podemos entender que la escuela y la educación responden a una demanda social que se crea en una cultura determinada. Si la sociedad en la que está la escuela responde a una cultura cerrada en sí misma, nos encontraremos con una escuela monocultural y muy homogénea, si por el contrario la sociedad aboga por abrirse al exterior, tendremos otro tipo de escuela, en donde conviven personas de distintas razas, culturas y lenguas y en la cual se primarán valores democráticos y de convivencia. Este es el reto al que se debe enfrentar la escuela del siglo XXI.

1. La interculturalidad como elemento de cambio en los centros educativos

La existencia de alumnado extranjero (1) en los centros educativos es un hecho que, aunque no es nuevo en sí mismo, sí presenta ciertas peculiaridades en la primera década del siglo XXI. En los últimos años del siglo XX en España se ha ido incorporando un número importante de alumnado extranjero a las aulas (en el curso 1996-97 en educación no universitaria había 63.044 alumnos y en el 2006-07 637.676, www.mec.es/mecd/estadisticas), poniéndose de manifiesto que "las sociedades europeas están siendo transformadas por un continuo flujo de inmigrantes, así como por el mayor crecimiento demográfico de las poblaciones asentadas de origen extranjero"(Castells, 2006: 226). Para Nikolaou, y Kanavouras (2006) lo novedoso del hecho está en la geopolítica y en la economía y no en los cambios demográficos. Así, los centros educativos se están convirtiendo en un reflejo de la sociedad en donde la homogeneidad a la que se ha aspirado en educación a lo largo del siglo XX, como un factor garante de mejores rendimientos académicos, va a ir dejando paso a situaciones cada vez más heterogéneas en cuanto a las edades, nivel académico y/o procedencia cultural del alumnado. Es éste uno de los retos más importantes de la escuela del siglo XXI cuyo aspecto central será fundir en "el crisol de las culturas mayoritarias a las personas provenientes de distintos orígenes" (Castells, 2006: 228).

Esta nueva situación es aprovechada por quién ve más inconvenientes que ventajas

a la incorporación de los niños extranjeros en el sistema escolar, llegando incluso a afirmar que la escuela de hoy en día es conflictiva en oposición a la escuela del pasado. Creemos que ésta es una idea estereotipada. Los centros educativos han sido siempre “conflictivos”, pues en ellos confluyen intereses enfrentados entre alumnado y profesorado, sin olvidar que el clima de convivencia (o disciplina) se solía inspirar en la mayor de las veces en el miedo, la represión y el castigo. Para nosotros, lo que ha cambiado a partir de la Escuela Nueva es, la forma de afrontar las relaciones e intereses que se dan en un centro, añadiendo hoy algunos otros factores, como la multiculturalidad. El “conflicto” de forma explícita o implícita ha existido siempre.

Los organismos internacionales vienen marcando desde finales del siglo XX directrices con el fin de sensibilizar a la escuela ante la multiculturalidad. En este sentido hay que destacar la realización de campañas de ámbito internacional como la llevada a cabo en el año 1994 “Año de la Tolerancia”, o la denominada “Año contra el racismo” (1997), o la del “Año de los Derechos Humanos” (1998).

Por otra la educación intercultural (a la que nos llevaría la educación multicultural) supone ser partícipe de sus principios, es decir, creer en lo que se hace y en las razones por las cuales se actúa de esa forma. Ello supone implicarse en una dinámica de trabajo en donde constantemente se está aprendiendo con el alumnado y para él. En este sentido es interesante destacar el decálogo para la educación intercultural presentado por Francesc Carbonell i Paris compuesto por 10 puntos: 1) educar en la convicción de la igualdad humana y contra todo tipo de exclusión, 2) respetar a todas las personas, pero no necesariamente todas sus costumbres o sus actuaciones, 3) no confundir la interculturalidad con el folklorismo, 4) facilitar una construcción identitaria libre y responsable, 5) tomar los aprendizajes como medios al servicio de los fines educativos, 6) intentar que todas las actividades de aprendizaje sean significativas para todos, especialmente para los alumnos de los grupos minoritarios, 7) no caer en la tentación de las agrupaciones homogéneas, 8) no colaborar en la creación ni en la consolidación de servicios étnicos, 9) evitar juicios temerarios sobre las familias de los alumnos, 10) reconocer la ignorancia, los prejuicios y estereotipos, y la necesidad de una formación permanente específica.

La presencia del alumnado extranjero ha supuesto asumir cambios grandes y pequeños en el mundo de la educación. Así observamos modificaciones en las ilustraciones de los libros de texto y de los cuentos en donde la aparición de personajes de distintas razas y etnias empieza a ser normal, dejando de lado la idea de una cultura centrada en una raza. Pero las editoriales han dado un paso más y se han ocupado de publicar para el nivel infantil y primeros años de primaria (y para tareas de alfabetización) textos escritos en árabe (en donde se aporta su fonética), favoreciendo así la tarea docente.

Podemos destacar otro tipo de cambios que se están llevando a cabo en los centros educativos, entre ellos la aparición del mediador, apodado con diferentes adjetivos (cultural, social, familiar, intercultural...), los servicios de traducción, la creación de observatorios para la convivencia, la integración de las minorías, programas de acogida, etc. No podemos olvidar tampoco, la aparición de nuevas “aulas” denominadas aulas de inmersión sociolingüística, las aulas de enlace, aulas de adaptación lingüística y social (ALISO), “aula de acogida”, el aula temporal de adaptación lingüística (ATAL), con carácter transitorio y como instrumento de adaptación y acogida para el aprendizaje del español, la incorporación de terceros idiomas, de semanas interculturales, la figura del tutor de acogida, la figura del cotutor que apoyará al tutor dando asesoramiento emocional y curricular, los programas de acompañamiento escolar, etc., todo ello dependiendo de las políticas educativas de las Comunidades Autónomas y de las recomendaciones realizadas desde el Ministerio de Educación.

El hecho de la multiculturalidad ha supuesto cambios también en la formación del profesorado que para Feroso (1992) deberían centrarse en: a) objetivos referidos a la

multiculturalidad; b) objetivos referidos al multirracismo; c) objetivos referidos a la situación social; d) objetivos referidos a la lengua; y e) objetivos referidos al currículo.

1.1. Profesorado

Cabrera y el Grupo GREDI (1999: 76) ponen de manifiesto que la formación del profesorado “no estriba tanto en determinar el tipo de conocimientos y metodologías que éste debería de dominar, cuanto en el modelo de formación a seguir para conseguir una modificación de comportamientos, actitudes, percepciones de la realidad, modos de hacer, etc.” Hay que evitar, por lo tanto, estereotipos y actitudes negativas. Coincidimos igualmente con ellos cuando afirman que se debe de trabajar a favor de una “una formación en la que se destaque el compromiso de la enseñanza con la sociedad, desarrollando en el profesorado una actitud crítica y dialéctica con la realidad. Un modelo de formación que responda al del profesional reflexivo”. Un profesional reflexivo, que investiga, analiza, reflexiona sobre su práctica, que valora los orígenes, propósitos y consecuencias de su trabajo, además de cuestionarse sobre el tipo de valores que hay que fomentar en las futuras generaciones. La educación no es neutra, entre la justicia e injusticia, la violencia y la paz, la dominación y la solidaridad debe optar y comprometerse (Cabrera y otros, 1999).

A través de lo señalado hasta aquí, posemos decir que la interculturalidad no tiene que percibirse o sentirse como un problema. Una actitud positiva y realista no debe impedirnos entender la preocupación de algunos profesionales en ejercicio que viven con preocupación, ansiedad y miedo, esta situación, y que incluso llegan a cuestionarse su profesionalidad, ante situaciones nunca pensadas por ellos. Consideramos necesario una formación inicial y permanente para todo el profesorado, además de ayudas/recursos suficientes para su actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que tener presente que la mayor parte del profesorado ha sido formado para trabajar con grupos más o menos homogéneos según criterios de edad, nivel socioeconómico, tipo de familias, etc. Por esta razón en ocasiones perciben, al alumnado culturalmente diferente, como un problema dentro de la atención a la diversidad. Por otra parte hay quién idealiza la interculturalidad y sólo ve los aspectos positivos lo cual le lleva a enfrentarse a situaciones no conocidas/estudiadas (sin referencias teóricas o prácticas) a la hora de trabajar en el aula e improvisar en muchas ocasiones.

No podemos olvidar que el profesorado cuando entra al aula llega con sus prejuicios y estereotipos producto de la cultura en la que ha vivido y de la educación recibida. Por estos motivos, en muchas ocasiones se segrega a “la persona diferente” de forma inconsciente a través de “guetos psicológicos” (Jordán, 1998) como puede ser el rechazo al alumnado inmigrante/extranjero de forma casi inconsciente, mostrándose frío e indiferente ante situaciones que considera no propias del aula, o excesivamente protector. Quizás parte de esta situación podría, bajo nuestro punto de vista, solventarse a través de una formación en **habilidades sociales** y por lo tanto en competencias/destrezas que debería poseer el docente. Con un buen repertorio de habilidades sociales se reduce la ansiedad en las situaciones problemáticas, se favorece la reestructuración cognitiva y la solución de problemas.

Entendemos por **habilidades sociales** las capacidades que debe poseer una persona para relacionarse e interactuar con otras en un contexto social determinado, sometido a unas normas aceptadas y valoradas socialmente. Su meta es la integración del sujeto en la comunidad, en nuestro caso en la escuela multicultural. El término habilidad social se utiliza para indicar que la competencia social no es un rasgo de la personalidad, sino un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos. Esto supone que las facultades de educación y las escuelas de formación del profesado, junto con los cursos de formación o capacitación

deberían asumir este tipo de formación.

A continuación mostramos una tabla en donde se presenta, bajo nuestro punto de vista, las habilidades mínimas y su relación con las competencias básicas que se deben desarrollar para responder a las nuevas necesidades que se están percibiendo en la escuela, especialmente la interculturalidad y la convivencia.

HABILIDADES PROFESIONALES (capacidad para)	COMPETENCIAS (resolución - actuación)
Para la recogida de información	Conocer y utilizar bases de datos, bibliografía, centros de documentación, editoriales...
Para la selección de información	Ejercer selección desde la capacidad de análisis, síntesis, espíritu crítico, creatividad, capacidad de relación....
Para compartir información	Conocer, participar y colaborar en lo que trabaja el resto del profesorado
Para trabajar en equipo	Conocer y utilizar dinámica de grupo, responsabilidad, compromiso con el grupo, aportación de ideas, materiales, etc. Saber ceder, participar de los principios democráticos....
Para relacionarse con los/as compañeros	Saber ceder, asumir la diversidad como algo positivo, respetar opiniones y creencias, ...
Para dialogar, discrepar, llegar a acuerdos	Saber escuchar, saber participar, aportar ideas, ceder, reconocer otras ideas como mejores...
Analizar la realidad social	Observar los cambios sociales y culturales, descodificar los procesos de manipulación social, ...
Implicarse en la dinámica del centro y sus necesidades	Formar parte de equipos de trabajo, aportar iniciativas, colaborar con actitud positiva en la buena marcha del centro...
Conocimiento de idiomas y de otras culturas	Hablar más de un idioma y conocer más de una cultura
Para relacionarse con su alumnado	Entender la situación que vive el alumnado, conocer sus limitaciones, respetarle y hacerse respetar, crear un ambiente de confianza y respeto mutuo...
Para trabajar de acuerdo a unos fines educativos y unos valores	Ser consciente de "para que educamos", conocer y participar de los valores educativos, ...
Para conocer metodologías	Estar en una actitud de formación permanente,..
Para resolver situaciones complejas o imprevistas	Observar lo que ocurre, analizar hechos, ser capaz de relacionar situaciones, saber actuar de mediador, tomar decisiones, capacidad de improvisación,...
Para asumir cargos de responsabilidad	Comprometerse con el centro, con el proyecto educativo,...
Para elaborar su propio material	Conocer otros materiales, imaginación, creatividad, reflexión, evaluación de lo ya existente, ...
Para llevar una evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje	Conocer las técnicas y aplicarlas con adaptación a su singularidad...
Para realizar propuestas	Aportar ideas en los momentos idóneos, reflexionar, analizar el trabajo realizado,...
Para trabajar con las familias	Empatizar con ellas, solicitar su colaboración, orientarlas en la formación de los hijos/as,...
Para trabajar con personas de otras culturas	No tener prejuicios ni estereotipos, informarse acerca de sus culturas, aspiraciones y deseos, colaborar con otros profesionales (trabajadoras sociales, educadores sociales, mediadores culturales,...)
Para motivar	Conocer intereses, preferencias, captar inquietudes, crear inquietudes, fomentar la curiosidad....
Para explicar los valores, normas y comportamientos de nuestra cultura	Conocer la realidad e implicarse en ella, participar en actos sociales, culturales,...
Para comunicarse de forma verbal y no verbal	Ser expresiva, manifestar emociones de aceptación y rechazo, sonreír, explicarse correctamente de forma verbal, favorecer situaciones de diálogo, ...
Para relacionarse de manera empática	Saber ponerse en la situación de otra persona, conocer las situaciones familiares y personales de su alumnado, Actuar de acuerdo a situaciones reales...
Para resolver conflictos	Saber llevar la dinámica de un grupo, controlar los distintos roles que asume el alumnado, tener capacidad de respuesta, improvisación, no perder el control de la clase, mantenerse serena ante situaciones complicadas, conocer dinámicas, actividades, ...
Para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje	Ser versátil, conocer y aplicar distintos métodos de aprendizaje según el alumnado y sus necesidades

2. La interculturalidad como elemento favorecedor de los valores democráticos

Para Camps (1996) la educación es necesariamente normativa y su función no se limita a instruir a las personas sino también a integrarlas en una cultura, para ello debe estar comprometida con unos valores éticos que potencien la formación dentro de un proceso de socialización. Para nosotros ese proceso de socialización se da en los centros educativos y hay que señalar que desde la incorporación del alumnado extranjero se observa una mayor preocupación por difundir los valores democráticos y potenciar los principios de convivencia.

Para entender y trabajar los valores democráticos deberíamos tener en cuenta la educación moral. Desde el Diseño Curricular Base se define la educación moral como un conjunto de acciones intencionadas tendentes a que el alumnado construya racional y autónomamente sus propios valores y normas, adopte actitudes coherentes con los mismos y se comporte de manera consecuente. Propugna que *no todo vale* sino que existen posibilidades basadas en la razón, el diálogo y la voluntad del valor. Por su parte la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2) en su exposición de motivos ya reconoce “el rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración” y la necesidad de “nuevos instrumentos normativos, que faciliten una efectiva integración, educativa y social, de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas”.

Aspectos como la incorporación del alumnado extranjero a las aulas, la importancia que se está dando a los valores democráticos en la escuela, la educación para la ciudadanía, junto con los principios de la educación moral, están favoreciendo que la comunidad educativa (familias, profesorado, alumnado, personal no docente, investigadores, etc.) centre gran parte de sus reflexiones y esfuerzos en mejorar la convivencia en el centro docente multicultural.

La importancia de trabajar desde la escuela los valores morales es evidente. Los valores morales (Camps, 1996) tienen como finalidad formar el carácter, crear unos hábitos, unas actitudes, unas maneras especiales de responder a la realidad y de relacionarse con otros seres humanos. La forma de transmitirlos es a través de la práctica, del ejemplo, de situaciones que reclamen valores alternativos. Asumiendo que la educación transmite valores, se nos plantearía la pregunta de ¿con qué valores debe comprometerse la educación del finales XXI?. Creemos que aunque no existe un modelo único de persona (que por otra parte no consideramos necesario, pues la riqueza está en la pluralidad de modelos) si se da un conjunto de valores universales que sirven de criterio para delimitar hasta donde pueden llegar nuestras exigencias éticas individuales y colectivas. Estos son, tal y como afirma Camps (1996), los llamados derechos humanos.

Como valores democráticos se encuentran sin lugar a duda los Derechos Humanos. No podemos dejar de señalar que el derecho a la libertad es fundamental para el desarrollo equilibrado de la persona, aspecto que ya se hizo patente en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, aprobados por la Asamblea Nacional Francesa de 1789. Esta libertad que en el Estado del Bienestar está entendida como igualdad de oportunidades, en educación no significa tratar a todas las personas por igual, sino respetar las diferencias culturales, favorecer y apoyar a quién más lo necesita. Por lo tanto cualquier docente que trabaje en favor de la interculturalidad, de la convivencia y de los valores democráticos, deberá conocer y reflexionar sobre los Derechos del Niño y de los Derechos Humanos.

Los docentes cada vez están más concienciados de que parte de su tarea educativa debe centrarse en la formación de ciudadanos y para ello es necesario trabajar con los jóvenes sobre la idea de una sociedad que se apoya en los valores democráticos, en la convivencia y en la multiculturalidad/interculturalidad, siendo así los centros docentes un lugar de encuentro de personas, de culturas e intereses diversos, el espacio más adecuado para potenciar estos valores.

2.1. La convivencia

En los últimos años se han dado ciertas señales de alarma que han hecho que la comunidad educativa haya empezado a tomar medidas sobre aspectos relacionados con la disciplina y la convivencia en las aulas. Estos indicadores han surgido como consecuencia de los cambios en las relaciones entre hijos y padres, alumnos y profesores, en donde cada parte ha ido modificando sus exigencias y reivindicando nuevos roles. La convivencia en los centros ya no puede basarse en la exclusiva autoridad moral que poseía el docente por el hecho de ser docente y en el respeto que las familias le otorgaban, en estos últimos años su rol se ha cuestionado y su autoridad. Las familias le piden explicaciones, le dicen como debe tratar a sus hijos e incluso le exigen unas calificaciones determinadas. La autoridad y la disciplina en los centros están cambiando. El profesorado se encuentra con nuevas situaciones para las que no ha sido formado, alumnado extranjero, culturas distintas, lenguas diferentes, etc., y en ocasiones sin apoyo institucional. Por éstas y otras razones se han ido realizando experiencias en los centros con el fin de ir encontrando formas para implicar a toda la comunidad en el tema de la convivencia y la disciplina.

La preocupación del Ministerio de Educación por el tema de la convivencia en las últimas décadas se ha hecho patente en la Campaña “Convivir es vivir” iniciada en 1997 que en Madrid fue apoyada por la Delegación del Gobierno, el Ayuntamiento, la Federación de Municipios, el Cuerpo Nacional de Policía, la Confederación Nacional Católica de Asociaciones de Padres y Madres y 26 centros. A esta iniciativa hay que unir otras realizadas desde distintos ámbitos pero siempre con el mismo objetivo, mejorar la convivencia en los centros educativos.

De entre las innumerables experiencias que se han llevado a cabo, a cerca de la convivencia, destacaremos algunas de ellas y sobre todo deseamos señalar la implicación de distintas instituciones y organismo, es decir, entendida ésta en su sentido más amplio. En Alcobendas (Madrid) en el año 2001 se trabajo sobre la violencia entre jóvenes (maltrato, víctimas, testigos, agresores, rol docente, sanciones, tipo de agresiones, y posibles soluciones), y en la experiencia se implico el ayuntamiento y 5 centros públicos de educación secundaria obligatoria; entre 1994 y 1997 y patrocinada por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, el Ministerio de Educación y la Universidad Complutense de Madrid, la profesora M. José Díaz-Aguado trabajo sobre aspectos relacionados con las características evolutivas del adolescente, la reducción de las condiciones de riesgo, desarrollar condiciones protectoras, favorecer la identidad basada en la tolerancia, rechazo a la violencia, etc.; las actividades realizadas por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona junto con la Federación de Enseñanza de CCOO para intervenir contra la violencia, sensibilizar al profesorado y plantear propuestas metodológicas; las campañas escolares contra la violencia, explotación y el racismo, organizadas por la Federación de Enseñanza de CCOO y la Asociación para la Paz y Solidaridad, con elaboración de material didáctico y video (sensibilizar sobre distintas formas de explotación); la actividad promovida por la editorial Alfaguara y la Asociación de Jóvenes contra la intolerancia (recomendaciones de libros, material sobre la cultura de la no violencia, decálogo por la no violencia, se implicaron 6.000 colegios); los programas educativos de prevención del maltrato entre compañeros, organizados por la Conserjería de Educación de la Comunidad de Andalucía (se trabajo con 8 centros en temas de sensibilización, información, medidas de detección, tratamiento y orientación); las campañas organizadas por Cruz Roja Juventud (desde 1985, con institutos y colegios de todo el país) para favorecen aspectos marcos de prevención y participación, fomento de la convivencia, valores...; los programas de educación social y afectiva en el aula organizados por la Universidad de Málaga para edades comprendidas entre los 8 y 14 años (creación de entorno para experimentar relaciones interpersonales seguras, prevenir y remediar la violencia, conseguir climas acogedores y relacionales, diseño de actividades...); programas para trabajar la tolerancia y el respeto a la

diversidad en educación secundaria obligatoria, a propuesta de la Asociación Secretariado General Gitano, la Comisión Europea y la UNICEF (aporta metodología para trabajar la tolerancia, guías didácticas, cuadernos de trabajo...); experiencias desde colegios como el de Antonio Gala de Parla (Madrid) en el sentido de educar para la no violencia, realizadas en el curso 1986-87 (resolver conflictos personales y sociales, hábitos de comportamientos no violentos...); la experiencia llevada a cabo en el colegio público Emilia Pardo Bazán de Getafe (Madrid) sobre la idea de educar para la paz en un centro de integración durante el curso 1988-89 (desarrollar el diálogo y el respeto, extraer aspectos positivos de situaciones conflictivas, aportar soluciones constructivas, implicar a las familias...); campaña de ámbito nacional en 1998 "Trabajo de Olweus" para conocer la naturaleza e incidencia del acoso; el programa SAVE diseñado por la profesora R. Ortega en 1997 y aplicado en Sevilla con aspectos de prevención, intervención correctiva, mejora de las relaciones interpersonales, modelo holístico,...; desde la Universidad de Oviedo se trabajó sobre aspectos relacionados con el profesorado, programas de prevención, habilidades sobre competencias, política realista, etc.

Por su parte el Gobierno Central en la última década se ha esforzado por sensibilizar, concienciar y elaborar recursos para favorecer la convivencia en los centros, que se ha visto deteriorada por causas de carácter psicológico, sociales, y educativas. Señalar el Plan de Actuación para la promoción y mejora de la convivencia escolar como elemento básico de los proyectos educativos de centros, desarrollado conjuntamente con las Comunidades Autónomas (CC.AA) en donde se implica al profesorado, alumnado y familias. Desde este Plan (www.convivencia.mec.es/plan) se asume como compromiso: 1) crear el Observatorio estatal de la convivencia escolar y prevención de conflictos escolares (ver BOE. N.64, jueves 15 de marzo de 2007, Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero), 2) revisión de la normativa sobre la convivencia escolar, (que va desde la defensa jurídica a docentes, hasta la revisión y asistencia especializada, por parte de las CC.AA, además de los derechos y deberes del alumnado, los reglamentos, planes integrales de intervención a favor de la convivencia, protocolos de actuación ante las agresiones para reforzar el papel del docente y su notoriedad en el aula), 3) programas de actuación en los centros y zonas que por sus características necesiten mayores recursos humanos y materiales (apoyo a la acción tutorial, refuerzo de los departamentos de orientación...), 4) incorporar el tema en la formación inicial del profesorado, 5) implicar a las CC.AA en los programas de control de asistencia e información a las familias, 6) apertura de una página web sobre convivencia, facilitar el intercambio de experiencias, premios para proyectos que fomenten la convivencia, celebración de congreso, 7) elaborar estrategias, orientaciones y materiales para planes de convivencia en todos los centros, redacción de guías de buenas prácticas y materiales de apoyo a los centros, 8) organización de cursos, 9) implicación de las AMPAs y Asociaciones de Alumnos.

Como hemos señalado anteriormente el Gobierno Central en el año 2006 fija ya pautas para empezar a trabajar de forma sistemática la convivencia en los centros educativos. La Comunidad de Castilla y León, comunidad que tal y como se pone de manifiesto en las estadísticas ofrecidas por el Ministerio de Educación, se encuentra por debajo de la media nacional en cuanto a alumnado extranjero (media 8,4%, el 6,0% en Castilla y León) (www.mec.es/mecd/estadisticas, consultado el 13 de marzo de 2008) se refiere, y siendo éste un elemento que ha potenciado la revisión de la convivencia en los centros, ponemos tomarla como referente para conocer que se está haciendo en favor de la convivencia, ya que aunque su situación no es de las más extremas si se percibe entre sus gobernantes y el profesorado cierta preocupación por el tema.

La Consejería de Educación de **Castilla y León** publica el 31 de enero de 2005 (BOCyL, n.20, orden edu/52/2005) una orden sobre el fomento de la convivencia en los centros docentes y el 22 de febrero de 2006 se crea el Observatorio para la Convivencia

(decreto 8/2006). En cuanto a la Orden sobre el fomento de la convivencia, ésta se centra en el desarrollo de las relaciones entre los componentes del centros que deberán prestar atención al alumnado con alteraciones de comportamiento, es decir con comportamientos que no se ajustan a las normas de convivencia repercutiendo en la vida emocional, académica y en el propio centro. Las actuaciones para el **fomento de la convivencia** abarcarán desde el Proyecto Educativo de Centro, con su Plan de Convivencia, la implicación si cabe mayor de los responsables de orientación, el rol del tutor, el profesor de Servicios a la Comunidad, acciones formativas desde el Plan Regional de Formación del Profesorado, actividades de sensibilización y formación en asociaciones de padres madres, y personal no docente de los centros. Las actuaciones **para prevenir y solventar las alteraciones de comportamiento**, como medidas preventivas y correctivas serán de intervención pero también de carácter colectivo, con atención especial al acoso e intimidación entre iguales, y la formación en la función tutorial, etc. Señalar la relevancia que se da desde la Junta de Castilla y León a la difusión en los centros de los Estatutos Europeos para los Centros Educativos Democráticos Sin Violencia, cuyos siete puntos son: 1) todos los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a un centro seguro y sin conflictos. Cada individuo tiene la responsabilidad de contribuir a la creación de un ambiente positivo que favorezca el aprendizaje y el desarrollo personal. 2) Todos tienen derecho a ser tratados y respetados por igual con independencia de sus características personales (sexo, raza, religión). Todos gozan de libertad de expresión sin riesgo de discriminación o represión. 3) La comunidad educativa garantiza que todos sus miembros conocen sus derechos y responsabilidades. 4) Cada centro educativo democrático posee un órgano de toma de decisiones elegido democráticamente y compuesto por representantes de los estudiantes, profesores, padres y otros miembros de la comunidad educativa, según proceda, todos tienen derecho de voto. 5) Los conflictos son resueltos en estrecha colaboración con todos los miembros de forma constructiva y sin violencia. Todo centro tiene personal y alumnos preparados para prevenir y solventar los conflictos a través de actuaciones de mediación y consenso. 6) Todo caso de violencia es investigado y tratado con la mayor prontitud, y es examinado en profundidad ya sean alumnos o cualesquiera otros miembros de la comunidad educativa los implicados. 7) El centro educativo forma parte de la comunidad local. La cooperación e intercambio de información con otras entidades locales son esenciales para la prevención y la resolución de los problemas (www.coe.int).

En el 2007 la Junta de Castilla y León redacta normas específicas sobre derechos y deberes relacionados con las normas de convivencia de los centros (decreto 51/2007, BOCyL 23 de mayo de 2007, y la orden edu/1921/2007 del BOCyL del 3 de diciembre). Como aspectos a destacar están los derechos y deberes del alumnado, apareciendo como derechos: la formación integral, ser respetado, ser evaluado objetivamente, participar en la vida del centro, y una protección social. Como deberes estarían: estudiar, respetar a los demás, participar en las actividades del centro, contribuir a la mejora de la convivencia, y el deber de ciudadanía. Aparte de otros aspectos más generales nos gustaría destacar la figura del coordinador de convivencia y la importancia que se da a la mediación. Señalar al respecto la elaboración de dos documentos: el Manual de Apoyo 1, centrado en el procedimiento sancionador y el Manual de Apoyo 2 relacionado con la mediación y los procesos de acuerdo reeducativo. Por lo que respecta al Observatorio para la Convivencia en Castilla y León se presenta como un órgano colegiado de carácter consultivo y de apoyo, su objetivo es recoger información, realizar estudios y ofrecer sus conclusiones sobre medidas para la mejora del clima escolar. En su composición hay representantes de la administración autonómica, central y local, de los sectores educativos, sanitarios, sociales, culturales, y de seguridad, además de expertos en temas de comunicación.

Podemos concluir afirmando que la incorporación del alumnado extranjero ha supuesto un cambio importante en los centros y que directa o indirectamente ha favorecido la realización

de nuevas reflexiones sobre la convivencia, el diálogo, el respeto y conocimiento de otras culturas, además de la incorporación de los derechos humanos como un tema importante en la formación de los jóvenes, junto con y una gran preocupación por el concepto de ciudadanía.

Notas

(1) Utilizamos el término de “alumnado extranjero” y no inmigrante por considerar que los niños y jóvenes no emigran, sí lo hacen sus familias por cuestiones económicas, o de otra índole.

(2) Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE, 24 de diciembre de 2002.

Bibliografía

- AGUADO, T. (2003) *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- AGUILERA, J.M (1999) *Aprendiendo en la era de la información*. Madrid: Anaya.
- ARANGUERAN GONZALO, L.A., y SÁEZ ORTEGA, P. (1998) *De la tolerancia a la interculturalidad: un proceso educativo entorno a la diferencia*. Madrid: Anaya.
- ARRIETA, L. Y MORESCO, M. (1992) *Educación desde el conflicto*. Madrid: CCS.
- BARTOLOMÉ A.R. (1999) “Las nuevas tecnologías y la educación”, en VARIOS, *Educación e internet*, Santillana, Madrid.
- BAYOT, A., GARCÉS, J., VERDEGUER, I., RÓDENAS, F. (2001) *La educación intercultural a través del modelo eurosur*. Universidad de Castilla La Mancha.
- BROWN, R. (1995) *Prejuicio, su psicología social*. Madrid: Alianza Editorial.
- BUXARRAIS, M.R. (1997) *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales*. Bilbao: Desclee De Brouwer.
- CABRERA, J y otros (1999) “La formación del profesorado en educación multicultural”, en M.A. ESSOMBA (coord.) *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó, 75-81.
- CAMILLERI, C. (1985) *Antropología cultural y educación*. Paris: UNESCO.
- CASTELLS, M. (2006) *Observatorio Global: crónicas de principios de siglo*. Barcelona: La Vanguardia.
- CCOO (2002) *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II. Cuadernos de información sindical*. Madrid: Confederación sindical de Comisiones Obreras.
- COLECTIVO AMANI (1994) *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.
- COLECTIVO IOE (1996) *La escuela intercultural a prueba: hijos inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: MEC.
- COMISIÓN EUROPEA (1995) *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.
- CORTINA, A. (1997) *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- DIARIO OFICIAL DE GALICIA, n .40, Xoves, 26 de febreiro de 2004, Consellería de educación e Consellería de Emigración, Santiago de Compostela (A Coruña).
- ESSOMBA, M.A. (coord.) (1999) *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó
- FERMOSO, P. (ed) (1992) *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- FERMOSO, P. (ed) (1992) “Formación del profesorado para la educación multicultural”, en FERMOSO.

- FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO. (2004) *Análisis situación de las Comunidades Autónomas*. Madrid: Santillana-Educación.
- HUSÉN,T y OPPER,S.(1984) *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea.
- INFORME DELORS, J.(1996) *La educación encierra un tesoro*. Santillana-Unesco: Madrid.
- INFORME TUNING, GONZALEZ,J., Y WAGENAAR, R., (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- JAMESON.F.y ZIZEK.S.(1998) *Estudios culturales: reflexión sobre el multiculturalismo*. Barcelona: Paidós.
- JORDÁN,J.A. (1996) *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- JORDÁN,J.A. (1998) *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.
- JUAN M. ESCUDERO Y OTROS (2005) *Sistema educativo y democracia*. Madrid: MEC-FIES.
- LOVELACE,M.(1995) *Educación multicultural*. Madrid: Escuela Española.
- MUNDUATE,L. y MARTÍNEZ, J.M.(1994) *Conflicto y negociación*. Madrid: Eudema.
- MUÑOZ SEDANO, A.(1997) *Educación intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- NIETO, M. y TEJEDOR, M. (2003) *Actividades para educación primaria: contenidos, valores y habilidades sociales para educación formal y no formal*. Madrid: CCS.
- NIETO, M. y TEJEDOR, M. (1999) “ Valores coincidentes entre los planteamientos educativos de la educación primaria y los de las ONGDs”, en ACTAS DEL VII CONGRESO NACIONAL DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN, *Cambio educativo: presente y futuro*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- NIKOLAOU, G. y KANAVOURAS A., (2006) “Identidad y pedagogía intercultural”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Monografía: educación intercultural*, volumen: 20(1).
- ORTEGA, F. y VELASCO, A.(1991) *La profesión docente*. Madrid: CIDE.
- ORTEGA, P. y OTROS (2003) *Conflictos en las aulas: propuestas educativas*. Barcelona: Ariel-Educación.
- PAYÁ SANCHEZ, M.(1997) *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- PEROTTI (1989): *Por una sociedad intercultural: la educación y el desarrollo cultural de los migrantes*. Madrid: Fundación Encuentro. Definición que se da en el Proyecto n.7 del CDCC “Educación y desarrollo de los inmigrantes” del Consejo de Europa. pp.61-90.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1995) *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-tau.
- S.O.S. RACISMO (2000) *Informe anual 2000 sobre el racismo en el estado español*. Barcelona: Icaria.
- SÁEZ ORTEGA, P. (2002) *Educación en la escuela multicultural*. MADRID: CCS.
- SALES, A., y GARCÍA, R. (1997) *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- VAELLO ORTS, J. (2003) *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.
- XUNTA DE GALICIA, (2005) *Plan de Acolliada*, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Consellería de Emigración, Santiago de Compostela (A Coruña).

23. LA IMPORTANCIA DEL DIÁLOGO FILOSÓFICO EN LA FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA: UNA MIRADA DESDE VENEZUELA.

M. Carmona Granero.

La crisis actual de la educación a nivel mundial se define como una crisis fundamentalmente humana debido a la presencia de una cultura instrumentalista y deshumanizante, donde la dimensión humana queda subordinada a los criterios de la productividad y eficiencia por la imposición de la razón tecnológica, la tecnificación de los saberes humanistas. El paradigma de la racionalidad instrumental conlleva la imposición de un modelo tecnocrático de educación basado en los principios de la filosofía empirista y positivista que hace extensiva a las ciencias humanas la metodología de las ciencias naturales con sus postulados de objetividad, neutralidad y la supremacía de la razón instrumental frente a la dimensión ética y lo valorativo.

La misión del docente en el contexto de una educación tecnocrática es reproducir y consolidar este tipo de educación en la escuela; formar en destrezas mediante técnicas de control que han de ejercerse sobre los educandos para su adiestramiento. Reproducir el proceso de fragmentación de las actividades, disciplinas y conocimientos. De acuerdo con los presupuestos teóricos de la racionalidad instrumental, en referencia a la educación y donde se concibe la enseñanza como aprendizaje mediante destrezas técnicas, el papel del docente se reduce a un técnico especializado en la aplicación de un conjunto de reglas para orientar la conducta de los alumnos y, de esta manera, permitir el proceso de aprendizaje; es decir, la sociedad actual solo necesitaría de la presencia de expertos y técnicos que dominen el arte de aplicar medios a fines y evaluar sus consecuencias. (Arend, 1998).

Diferentes análisis críticos coinciden en la denuncia de esta tendencia deshumanizante de la educación que se va profundizando con los avances del neoliberalismo económico y con la consiguiente desvirtualización de la educación como proceso humano. En la actualidad encontramos nuevas propuestas teóricas y metodológicas frente al paradigma de la racionalidad instrumental, que emergen desde diferentes posiciones con una perspectiva interdisciplinaria bajo una visión humanista y cualitativa de lo educativo que ponen de manifiesto la urgencia de entender lo social desde lo humano. Se requiere una noción de educación más crítica y para ello es preciso decodificar las prácticas educativas de dominación.

Desde esta perspectiva, se pone en evidencia la necesidad de redimensionar la formación del docente como condición hacia el logro de una educación más humana, participativa, crítica y reflexiva. Se trata de la construcción de una perspectiva teórica que proporcione la base para un punto de vista alternativo sobre la formación y la práctica educativa de los docentes para una educación que tiene el reto de formar ciudadanos críticos y reflexivos y que participen activamente en la sociedad. En este contexto, se considera prioritaria la formación docente, apuntando a redimensionar su papel y enfatizando la importancia de la innovación y de una práctica reflexiva en su formación. De allí que se presentan interesantes perspectivas, a partir de la crítica de Habermas (1982) al positivismo y a su concepto de razón instrumental, solicitando la puesta en práctica de otros códigos de significación que restituyan la reflexión y la acción en el campo de la educación.

Es en este contexto donde se ubica nuestra reflexión, bajo el supuesto de que en las propuestas actuales acerca de la educación humanizadora, frente al dominio del modelo instrumental tecnocrático, es fundamental la formación filosófica del docente. Y es preciso resaltar la importancia de esta formación para una educación concebida como acción eminentemente reflexiva, ética y liberadora, una actividad cuya realización reclama la

formación de diversas disposiciones y capacidades en los educadores y educandos como la capacidad de juicio, de análisis, de discusión crítica, la formación del sentido común, el pensamiento práctico reflexivo, la comprensión ética y la dimensión afectiva y sentimental.

Sin duda que pensar la educación como una experiencia reflexiva supone un replanteamiento profundo de la racionalidad pedagógica dominante y asumir que la educación no se agota en su mera realización técnica, sino que se trata de una experiencia que compromete a los docentes en la habilidades de la conversación y del juicio, del análisis y la crítica reflexiva, la deliberación y las decisiones educativas en contextos de incertidumbre. Desde esta perspectiva, la práctica del docente se considera como una actividad intelectual y no meramente técnica, como un proceso de acción y reflexión cooperativa.¹

Los planteamientos indicados son particularmente pertinentes en Latinoamérica, donde la educación no escapa a la crisis que caracteriza al momento histórico presente como consecuencia de la llamada crisis de la Modernidad, bajo el predominio de la racionalidad instrumental como fuente de comprensión de lo social y humano y, por lo tanto, de lo educativo. A partir de los años sesenta se inicia la modernización del sistema educativo con la implantación del modelo tecnocrático a fin de reordenar las economías nacionales en función y por requerimiento de la lógica expansiva del capitalismo. Los proyectos educativos de los últimos cuarenta años han estado sujetos a este modelo destinado a garantizar los recursos humanos que el sistema económico demanda.

Las consignas de modernización y tecnificación de la enseñanza son concebidas como panaceas de los problemas educativos. Destacan la redefinición de los contenidos de la educación, que supone una reducción del contenido de la Ciencias Sociales en pro de un incremento de las Ciencias Naturales, Exactas y de las Técnicas. De igual manera, se sustituye el objetivo liberal de “formar al hombre” como fin de la educación, por la meta tecnocrática de “formar al recurso humano” de acuerdo a los requerimientos del aparato productivo. Se trata de concebir la educación como una empresa nacional. El nuevo modelo educativo está destinado a garantizar los recursos humanos que el sistema económico demande. (Rodríguez 1999:15).

En Venezuela la restricción en los programas universitarios y en los de educación media y básica de los estudios humanísticos para afianzar la instrumentalidad implícita en el modelo tecnocrático, se decreta a través de Resolución 12 de 1983 sobre las políticas de formación docente. De manera que las prácticas educativas tecnocratizantes, que incapacitan para la reflexión y, que por el contrario, aspiran a la conformación de un docente técnico ejecutor, se profundizan afectando la dimensión humana de la educación hasta alcanzar grandes niveles de crisis.

Para hacer frente a esta situación, el Ministerio de Educación expresa la necesidad de redefinir el proyecto educativo nacional (1998), a través de la Reforma Curricular, que plantea fundamentar la educación bajo la concepción humanista y lograr una educación Integral. De ahí la implementación de los ejes transversales y el rescate de la profesión docente. Sin embargo, se constatan deficiencias en la formación del docente que a pesar de la mencionada reforma, sigue actuando como un implementador de la misma, de tal manera que la formación propuesta se transforma en simple información y permanecen intactas las tradicionales prácticas educativas.

¹ Ver Delval, J.(2002). *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*. Ariel, Barcelona y Giroux, H.(1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona.

El Proyecto Educativo Nacional (PEN, 2001) en sus aspectos propositivos y en la perspectiva de una educación humanista y cooperativa, sostiene que es necesario las transformación del proceso de formación docente con un perfil profesional que posea experticias, valores y actitudes comprometidas con un proyecto de vida, con conciencia crítica, autónomo, humanista, investigador, creativo, solidario, participativo; es decir, se debe tomar en consideración que la docencia es una práctica entendida como una labor educativa integral. El docente debe ser un líder que posea la capacidad de modelaje de sus estudiantes, ser creativo e intelectual y, además, inspirar a los alumnos para la búsqueda de la verdad. De igual manera se sostiene que para la nueva educación que se quiere, es necesaria la aplicación de estrategias metodológicas, lúdicas y prácticas en las cuales se globalicen todas las áreas curriculares en correspondencia con las necesidades cognitivas, socioculturales, afectivas y físicas de los alumnos.

Además de las propuestas de reforma educativa por parte del Estado Venezolano, diferentes análisis críticos coinciden en que la reforma educacional, debe comenzar por el educador; se trata de dar prioridad a una formación docente que contrarreste la influencia de la perspectiva tecnológica en su formación, manifestada en la desvinculación entre la formación teórica y la práctica, en las deficiencias en la dimensión moral y la socio-afectivo-sentimental, en la excesiva memorización de los contenidos. En esta perspectiva de redimensionar la formación del docente venezolano, se sostiene² que es preciso fortalecer su propia formación valórico-actitudinal, a través de un enfoque más práctico y vivencial de las materias que tienen que ver con los fundamentos de la educación. El proceso de enseñanza aprendizaje, la escuela, el conocimiento mismo de la materia, así como las implicaciones éticas y políticas de la propia acción docente, deben ser objeto de "reflexión intelectual"; es decir, se trata de resaltar la importancia de la práctica reflexiva en dicha formación con la finalidad de transformar al docente de receptor pasivo de cursos y talleres en productor de conocimientos y de soluciones para los problemas que le plantea su práctica docente.

Sin embargo, a pesar de los programas de formación implementados en Venezuela, las antiguas prácticas del docente quedan intactas, predominando posturas tradicionales y, por lo tanto, no se logran superar los riesgos de una práctica instrumental. Hemos podido comprobar en nuestra experiencia con los docentes de los distintos niveles de educación, que entre ellos predominan tendencias de corte cientificista y positivista y también concepciones acumulativas de conocimiento y modelos de enseñanza basados en disciplinas. En general hay bastante dificultad para los cambios debido a una imagen simplista de la enseñanza como si fuera la única manera posible de enseñar; comprobamos que es difícil adaptarse a otras formas. A pesar de los numerosos cursos y talleres recibidos, la mayoría de los docentes enseñan a sus alumnos como los enseñaron a ellos. Las prácticas educativas tecnocratizantes que incapacitan para la reflexión y que, por el contrario, aspiran a la conformación de un docente técnico ejecutor, permanecen en los docentes venezolanos.

A pesar de las críticas al conductivismo y a la instrumentalidad que conlleva y a pesar de la aceptación de nuevos paradigmas que aparecen en las reformas educativas y en las propuestas de algunos estudiosos de la educación en Venezuela, reaparece el modelo tradicional de educación a través de las listas escolares, por ejemplo, del diseño de libros, la forma desarticulada en que aparecen las asignaturas y a través de la rutina que genera la praxis docente en el aula, mediatizada por contenidos ya previamente elaborados haciendo difícil e imposible la creatividad y la libertad entre alumnos y docentes y por lo tanto, hacer efectiva una praxis educativa reflexiva.

² Ver **Doce propuestas educativas para Venezuela**, Fondo de publicaciones UCAB, Caracas, 1997.

Es precisamente en este contexto donde se ubica nuestra reflexión, bajo el supuesto de que en las propuestas actuales acerca de una educación más humana, participativa, crítica y reflexiva, la formación filosófica del docente es fundamental. Es importante destacar que se están llevando a cabo interesantes trabajos que comienzan a poner en evidencia la necesidad de la formación filosófica de nuestros docentes; sin embargo podrían ser consideradas como tímidas aproximaciones en el sentido de que no declaran abiertamente que sean propuestas de "formación filosófica". En este sentido, encontramos interesantes y pertinentes trabajos que nos hablan de la urgente necesidad de la formación ética de nuestros docentes, de la formación en valores, de fortalecer su capacidad de crítica o la reflexiva, la habilidad de formar juicios, concatenar ideas, razonar sobre ellas, formar argumentos racionales.

Tradicionalmente en Venezuela, el estudio de la Filosofía se ha asignado al currículo universitario y a unos mínimos contenidos en los últimos años de Secundaria, generalmente confundidos con los psicológicos. La filosofía en la formación de los profesores, el reflexionar filosófico se confunde con la Historia de la filosofía, de manera que la formación se ha centrado más en esa historia, que en un llamado a la reflexión filosófica más pertinente con los problemas de la actualidad. Ello ha contribuido a la imagen de la filosofía como una actividad propia de especialistas y académicos, inalcanzable para la mayoría, alejada de la realidad y con una significación imprecisa, más bien de inutilidad y falta de compromiso social. A esta situación se une la ya mencionada tendencia de reducir los estudios humanísticos en la perspectiva tecnológica de la educación y la preponderancia de las profesiones prácticas.

Reproducimos el siguiente texto donde aparecen algunas reflexiones acerca de la inutilidad de la filosofía ³: "En las declaraciones a un importante periódico dice (el Dr. Sánchez Bueno) lo siguiente acerca de los estudios de filosofía: "A quién interesa, en estos momentos, la formación de filósofos, historiadores? ¿Para qué? Eso cuesta dinero, son carreras en las que se invierten muchos recursos". Y más adelante añade: "Filosofía es una carrera para ricos. Aquí vienen jóvenes con formación en geografía a buscar trabajo, porque no encuentran en el mercado ubicación para lo que saben (El Nacional, 19-2-87).

En este sentido, retomamos las consideraciones de Lipman (1998), quien afirma que formar a los niños en las capacidades para el razonamiento y los criterios para juzgar es equivalente a oxigenar el ambiente escolar y curricular en el que actualmente se están asfixiando. Se trata de incorporar la reflexión crítica en los programas y currícula, para educar en un pensamiento crítico y creativo a través de las narraciones y descripciones creativas, la formulación de explicaciones y argumentaciones, y la posibilidad de articular una comunidad de investigación en el aula, donde se den las condiciones para el libre intercambio de ideas y el crecimiento intelectual. Y en este punto se formula la siguiente pregunta: "Qué es lo que podría garantizar todo esto sino la filosofía y la redefinición de una educación filosófica para los niños y niñas?"

La filosofía debe formar parte del currículo de primaria y secundaria y ello ocurrirá abiertamente cuando se demuestre la no pertinencia del currículo actual, entonces el trabajo filosófico en educación no tendrá ya que disfrazarse bajo curso de ciencias sociales o de hábitos de estudio y comprensión lectora" (1998: 243). Frente a la pretensión actual de que la filosofía pierda vigencia y no aparezca en los planes de estudio, al mismo tiempo que los valores económicos invaden el terreno educativo y se pretenda que el docente sea un mero técnico, acrítico e irreflexivo portavoz de ellos, también Lipman sostiene (1998: 249): "Hasta que los educadores no aprendan filosofía y puedan filosofar, el futuro del pensamiento en educación seguirá siendo incierto".

³ Ver Eduardo Vázquez. (1994). *Filosofía y Educación*, ULA, Mérida.

Pensamos que la formación filosófica del docente venezolano podría llevarse a cabo a través de la *Novelas* y los Manuales del Programa de Filosofía para Niños, que para el caso de nuestro específico contexto, lo consideramos también Programa de educación filosófica para docentes. Las *Novelas* y los *Manuales* constituyen una fuente rica en ideas filosóficas, ejercicios y explicaciones con el fin de que los profesores tengan un soporte para potenciar y mejorar el nivel filosófico de las discusiones. Ello no implica que debamos excluir otras alternativas como los ensayos o los textos clásicos. Partimos de la consideración de FpN como proyecto abierto, en proceso de revisión y crítica permanente y, por lo tanto, implica la posibilidad y, ya de hecho ocurre en algunos países, de utilizar textos de la literatura nacional o crear nuevos textos y trabajar con materiales propios; de igual manera, la reflexión y la creación permanente de nuevas propuestas y experiencias de aplicación, creación de nuevos estrategias de trabajo.

Uno de los objetivos fundamentales del Programa de Filosofía para Niños es el desarrollo de diálogos filosóficos a través de la construcción de una comunidad de investigación en el aula para la formación de un pensamiento reflexivo y crítico en los alumnos y en los docentes. Se trata de utilizar la filosofía como instrumento potenciador del pensamiento crítico, entendida como actividad en su sentido socrático, como investigación y búsqueda del sentido a través del diálogo y por tanto, de potenciar la capacidad de reflexión, de autoevaluación y autocorrección, de respeto y de convivencia entre los participantes de una comunidad para fomentar su desarrollo integral.

Para lograr que la educación sea más reflexiva, crítica, creativa y consciente de sus propios procedimientos, no se trata de recurrir a “aquella filosofía adusta y académica que tradicionalmente se enseña en las universidades. Desde luego que no tiene cabida la filosofía allí donde el profesor es considerado un experto en enseñar y los alumnos expertos en las cuestiones que hay que responder correctamente; es decir allí donde no se ponen en práctica procesos de reflexión, a través de razonamientos fundamentales en una educación reflexiva. Un proceso que no forma a personas razonables y juiciosas, no puede llamarse educativo. Esas cualidades sólo se podrán satisfacer mediante “una sólida e ininterrumpida práctica de la filosofía incorporada al curriculum desde la educación infantil hasta los últimos niveles escolar. (1998: 140).

En la perspectiva de una educación para el siglo XXI, se sostiene que una educación humanista no podrá ser de dominación ni soledad. Por el contrario, debe ser necesariamente dialógica; un diálogo que sea encuentro sustantivo donde ambos interlocutores formulan y reformulan sus visiones y se nutran mutuamente. Dentro de esta orientación pedagógica, Matthew Lipman propone el diálogo filosófico que hace de la comunidad de investigación un espacio apropiado para la reflexión; se trata de convertir el aula tradicional en una comunidad de diálogo o de investigación participativa y cooperativa, en la que los alumnos y profesores buscan conjuntamente las respuestas a las cuestiones planteadas. De esta manera, los encuentros en el aula se convierten en un diálogo que da vida a la misma. El encuentro pedagógico intersubjetivo es palabra dirigida al otro, esto es, diálogo que se inserta en la dialéctica socrática, como dice el mismo Lipman, de las preguntas y las respuestas, constituyendo de esta manera un lenguaje común. El aula se presenta entonces como el espacio donde se busca la comprensión, el ámbito de la intersubjetividad.

Siguiendo la tradición del pensamiento griego a través del poema de Parménides, los diálogos de Platón, los aforismos de Heráclito en cuanto a la vinculación entre literatura y filosofía, el Programa de FpN se compone de siete *Novelas* que son obras de ficción en las que los personajes extraen por sí mismos las leyes del razonamiento y descubren puntos de vista filosóficos alternativos que han sido presentados a lo largo de los siglos. El método de descubrimiento de los niños en *las Novelas* es el diálogo combinado con la reflexión. Este diálogo con compañeros, profesores, padres, abuelos y parientes, alternado con reflexiones

acerca de lo que se ha dicho, es el cauce básico a través del cual los personajes en las historias llegan a aprender. Y, de igual modo, los estudiantes reales, llegan a aprender hablando y pensando. La narrativa ofrece a Lipman un instrumento valioso para construir novelas con protagonistas análogos a los reales. El texto filosófico construido como obra narrativa contiene una combinación de elementos que llevan al lector a una relación interpretativa que es compartida y valorada colectivamente.

En las *Novelas* encontramos diálogos intersubjetivos y el recurso a la filosofía. La historia de la filosofía aparece novelada; es decir, que se ubica dentro del paradigma del encuentro con el otro, también llamado narrativo. (Larrosa, Ricoeur). El discurso pedagógico se apoya en conceptos tales como alteridad, diálogo, comprensión y experiencia de formación. Lo intersubjetivo, lo dialógico y lo afectivo son elementos fundamentales en la pedagogía del encuentro con el otro que se propone con base en el supuesto de la construcción compartida del conocimiento en la escuela⁴.

Las *Novelas* son historias de niños que conversan, descubren y discuten sobre el pensar, la verdad, la justicia y otros temas. A partir del espontáneo ejercicio del pensar y hablar infantil es como se introducen las cuestiones filosóficas; de ahí la importancia de *los Manuales* del profesor que acompañan a cada *Novela* y que proporcionan preguntas y temas de discusión a distintos niveles sobre cuestiones presentes en el texto. Cada *Novela* es acompañada de un *Manual* donde el profesor encuentra la ayuda necesaria para poder llevar a cabo la investigación filosófica con sus alumnos. Contienen una explicación de los distintos temas y conceptos filosóficos que aparecen en la **Novela**, una serie de sugerencias para entablar los debates y las discusiones, ejercicios y problemas tanto lógicos como filosóficos adaptados al nivel de los niños para así poder aclarar mediante una labor práctica los temas, ideas y conceptos.

A través de la dimensión reflexiva-crítica y la ético-afectiva, el docente deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría y participa así en el desarrollo significativo del conocimiento. Por ello, nos ubicamos en el contexto de una educación problematizadora y liberadora, comprometida con la responsabilidad y solidaridad de lo educativo en lo social. Una educación humanista dialógica que promueve el encuentro entre interlocutores que se nutren mutuamente.

El pensamiento crítico y creativo debe ser incorporado a la acción formativa en la que se generan prácticas reflexivas, críticas y creativas en la experiencia compartida del aula como comunidad de investigación y con ello, la escuela se vislumbra como espacio de humanización. La conformación de comunidades de investigación y la utilización de procedimientos reflexivos-creativos, crea la posibilidad no sólo de un desarrollo personal y ético, sino de una nueva calidad de relación social y el fomento de una cultura realmente democrática en el grupo y, por lo tanto, de formas diferentes y humanizadas de la construcción colectiva de la vida social y la solución concertada de los problemas sociales. La comunidad de investigación tiene como principio básico la construcción social del conocimiento y, a través del diálogo, establecer vínculos, relaciones significativas, valores comunes, participación activa, cooperación, negociación y el compromiso de una acción reflexiva en común; ello con la finalidad de generar un saber ser, un saber hacer y un saber vivir juntos de manera solidaria y responsable.

⁴ Ver Gregorio Valera-Villegas. (2001). *Pedagogía de la Alteridad*.

BIBLIOGRAFIA

- Arend, J.M. (1998). *Educación e investigación hacia el cambio*. UNAM, México.
- Bernstein, B. (1998) *Clase, Pedagogía y Control*, Edit. Morata, Madrid.
- Habermas, J. (1982) *Conocimiento e interés*, Taurus, Madrid.
- Habermas, J. (1982) *Conocimiento e interés*, Taurus, Madrid.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Ediciones de La Torre, Madrid.
- _____ (1992). ***Filosofía en el Aula***, Ediciones de La Torre, Madrid.
- Rodríguez, M. (1999). *La modernización de los sistemas educativos en América Latina*. Trillas, México.
- Valera-Villegas, J. (2001). *Pedagogía de la Alteridad*. Comisión de Estudios de Postgrado. UCV. Caracas.

24. EDUCACIÓN CÍVICA, IDENTIDAD Y COSMOPOLITISMO.

V. Martínez-Otero Pérez.

1. Introducción

En España se incorpora la asignatura “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” en la Enseñanza Primaria (uno de los cursos de la tercera etapa) y en Enseñanza Secundaria Obligatoria (primero, segundo o tercer curso), así como la materia “Educación ético-cívica” en el cuarto curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y “Filosofía y ciudadanía” en el Bachillerato. La adopción de la perspectiva europea comparada, a partir de la nueva legislación española y del documento de Eurydice, permite advertir, sin obviar que cada Estado es soberano, que en España la presencia de la asignatura fijada por la LOE es superior a la registrada en la mayor parte de los países de nuestro entorno.

Es cierto que la presencia de la educación para la ciudadanía en las aulas europeas, aunque con significativas desemejanzas según los países, es cada vez mayor. Conviene especificar que esta asunción escolar varía según la opción elegida sea: a) introducir una *materia independiente*, como en el caso español; b) adscribirla a otras *asignaturas consolidadas*, generalmente Historia, Geografía, Sociedad o Filosofía, y c) favorecer la *transversalidad*.

Una cuarta vía, que por cierto me parece la mejor, consiste en promover un *ambiente cívico* en el centro escolar, por constituir un proceso psicosocial de positivo calado. Naturalmente, este fomento de la ciudadanía no es incompatible con las otras modalidades y, aunque cabe suponer que hay una apuesta sincera por parte de la política educativa con un clima escolar democrático, desafortunadamente encontramos que una atmósfera así a menudo brilla por su ausencia.

Por otra parte, debo consignar desde esta introducción que, en mi opinión, la LOE, amén de adolecer de simplicidad en algunos de sus planteamientos, se caracteriza por una inflación partidista de la educación de la ciudadanía que además se presenta claramente escorada hacia el igualitarismo -no genuina igualdad/equidad- de género, en detrimento, no sólo de contenidos relevantes de materias fundamentales (Historia, Lengua y Literatura, Filosofía, etc.) sino también de una formación cívica más fundamentada pedagógicamente y, por ende, más comprometida con la realidad ciudadana y social de nuestro tiempo: vertebración de España, convivencia intercultural, cultivo de la inclusión, cosmopolitismo, etc.

Al margen de la legislación, en la comunicación se enfatiza el valor de la educación cívica -escolar y urbana- en cuanto impulsora de desarrollo personal, social y democrático. Se reflexiona igualmente sobre algunas de las amenazas que en la actualidad se ciernen sobre la identidad y se muestran vías para favorecer el cosmopolitismo.

2. La educación para la ciudadanía en la escuela, más allá de la legislación

Hablar de “educación para la ciudadanía” o de “educación cívica” equivale a interesarse pedagógicamente por el civismo. Si bien la educación integral cultiva la dimensión cívica de la persona, la adjetivación que nos ocupa enfatiza *la necesidad de promover el comportamiento cívico*. Los cambios sociales tan profundos y vertiginosos que por doquier acontecen, así como la permanente amenaza de quiebra de la convivencia, hacen preciso un replanteamiento de los objetivos pedagógicos. En esta coyuntura, hay consenso en afirmar que la escuela debe desplegar el civismo del educando, entendido como conjunto de conocimientos, actitudes, valores, creencias, sentimientos y acciones que llevan a ejercer una

ciudadanía responsable. Es claro que se trata de un comportamiento convivencial que fortalece a un tiempo la identidad personal y el papel de la comunidad. La formación cívica debe comenzar en la temprana infancia y mantenerse, *mutatis mutandis*, durante toda la vida.

El comportamiento cívico se concreta en acciones cotidianas encaminadas al buen funcionamiento de la comunidad. La regulación jurídica se torna en este punto indispensable, porque cada ciudadano podría interpretar de manera diferente cómo ha de ser la vida en común. En rigor, la democracia es también nomocracia, lo que es tanto como decir que la ley regula la convivencia. Entre las leyes destaca la Constitución, que es la piedra angular del Estado democrático. Sin embargo, la convivencia no puede complacerse únicamente con disponer de códigos de preceptos, pues quedaría soslayada la libertad personal y social. Se precisa asimismo la adhesión voluntaria de cada ciudadano a un proyecto de vida compartido que, lejos de limitar el desarrollo personal, lo posibilite. Procede recordar que el ser humano es singular y social (*zoon politikón*), y la educación para la ciudadanía debe hacerse cargo de esta dualidad, de manera que no niegue la *unicidad* del educando ni pase por alto su esencial *apertura* a los demás.

La emergencia del civismo, por tanto, exige el respeto a la dignidad de la persona y el equilibrio entre los intereses individuales y colectivos. Si reflexionamos sobre esta aseveración se descubren unos cimientos morales que posibilitan el buen vivir cívico-social, pues el comportamiento del ciudadano debe ser conveniente, oportuno, eficaz y justo. Ha de agregarse que el bien personal, en última instancia, sólo se alcanza en comunidad. La cuestión es extremadamente compleja porque se necesita un conjunto de valores, actitudes y conductas no siempre compatibles. La superación de contradicciones, conflictos, competencias y tensiones pasa por el establecimiento de una *plataforma ética*, porque como acertadamente señala Medina Rubio, merced a la moral, incluso las leyes civiles adquieren la superior fuerza de lo que “obliga en conciencia” (Medina Rubio, 1986).

Admitido que la reflexión sobre los fundamentos éticos de la convivencia es imprescindible, a la educación para la ciudadanía democrática se le presentan numerosas posibilidades para ayudar al alumno a descubrir a los demás y a embarcarse en proyectos compartidos, pero acaso todas se condensan, según se consigno anteriormente, en la creación conjunta de un *ambiente escolar cívico*. La instrucción es necesaria, aunque no suficiente, para un genuino aprendizaje de la ciudadanía. Además de doctrina, se precisa una *atmósfera cívica* que cale en las personas. A la postre, una educación así entendida, con apoyatura moral, se orienta a la capacitación de ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes y auténticamente comprometidos con la mejora de su comunidad, sin que ello suponga una renuncia a su singularidad. En puridad, se puede hablar de “educación cívico-política” que acontece por y para la participación, dado que emerge en un ambiente democrático facilitador de un comportamiento congruente. Llegado este punto, es preciso señalar que no se debe reducir la educación a la mera forja de ciudadanos ni subordinar la educación a la política. Ortega y Gasset advierte con toda razón que el ser humano es mucho más que ciudadano y que la tentación de adaptar la pedagogía a la política es un anacronismo. Con sus propias palabras: “No pretendo con esto negar que la educación haya de tener en cuenta que el niño de hoy va a ser mañana ciudadano o, en términos menos circunstanciales, elemento activo de una comunidad histórica determinada. Pero de esto a definir el *fin* de la educación como fabricación de ciudadanos va un trecho” (Ortega y Gasset, 1997: 157).

En diálogo con el egregio pensador español, es claro que la relevancia atribuida a la educación cívica de ningún modo debe ensombrecer la trascendencia de otras vertientes personales: intelectual, afectiva, espiritual, moral, estética, física, etc. Es bien cierto, empero, que la persona se realiza al vivir en comunidad, esto es, al convivir y se precisa por ello una formación que despliegue su sociabilidad, asistida por las demás dimensiones. En aras de la sistematización pedagógica la educación admite adjetivaciones correspondientes a las

diversas facetas del ser humano, siempre que no se obvие que antropológicamente la persona es *una* (el individuo es indiviso) y, por ende, las distintas modalidades formativas son indisociables y quedan subsumidas en la *educación integral*. El actual debate político, social y, sobre todo, pedagógico nos anima a interesarnos en este capítulo por la formación cívica, sin que ello suponga despreciar otras dimensiones de la educación. La política educativa debería tomar buena nota de esta totalidad compleja de la naturaleza humana hoy claramente escindida en el currículum.

Resulta evidente, por otro lado, que la educación para la ciudadanía puede encubrir una *manipulación*. Es lo que sucede, por ejemplo, si un partido político instalado en el poder se sirve del currículum escolar para inocular tendenciosamente ideas que le favorecen, sin reparar en los perjuicios generados. La politización de la educación puede alcanzar un grado que haga peligrar la propia convivencia democrática. Esta pretendida formación cívica escondería en realidad un comportamiento gubernamental incívico, desde el mismo instante en que se pusiese al servicio de sus particulares intereses: consolidarse en el poder, desprestigiar al adversario, etc. Podemos incluso preguntarnos por la influencia que en la emergencia y cristalización del terrorismo ha tenido la tergiversación de la historia en el marco de una pedagogía de la intolerancia nacionalista. La constante exposición durante la escolaridad a la instrucción de la violencia y la exclusión del considerado diferente/discrepante favorece la utilización de la agresividad como vía para alcanzar las metas. El escolar por mí denominado “alumno-politizado” (Martínez-Otero, 2004) expuesto desde la infancia por cauces perversos a una ideología engañosa y violenta se convierte en candidato al fanatismo político.

Así pues, fortalecemos nuestra confianza en una genuina educación cívica que promueva en los educandos el compromiso y la participación activa y responsable en los asuntos de la vida social.

Para alejar el peligro del desfase entre educación y tiempo histórico procede consignar que no se trata de reproducir acrítica e irreflexivamente los modelos cívico-sociales imperantes en un determinado momento, sino de disponerse a mejorarlos. La educación cívica ha de habilitar al educando para que pueda actuar abierta y eficazmente en la comunidad democrática que se encuentre, pero también para que esté en condiciones de vigorizarla.

En suma, nada puede objetarse al establecimiento de una asignatura concreta de educación cívica, siempre que no se ponga al servicio del partido en el poder y que no se soslaye que si esa materia no viene acompañada de una *atmósfera cívica* en los centros educativos su alcance será limitado, cuando no inexistente. La contemplación de las aulas y de los centros escolares como *laboratorios* y *espacios cívicos* lleva a considerar el relevante papel que en todo linaje de educación corresponde al diálogo, al fomento de la comprensión, al respeto a las minorías, a la hospitalidad y al aprendizaje de la democracia. Las experiencias interpersonales y la asunción de roles que brinda la escuela permiten progresar en el conocimiento y comprensión de los otros. El escenario formativo distinguido por la estructura dialógica, la apertura y el afecto estimula el espíritu de colaboración y es idóneo para el despliegue cívico.

3. La ciudad educadora

Si bien tradicionalmente la preocupación por las ciudades se circunscribía a profesionales alejados de la educación, desde hace algunos años ha aumentado el interés pedagógico por describir y utilizar adecuadamente el espacio urbano. Esta atención al entorno se deriva en buena parte de la constatación de que nuestro hábitat tiene un enorme impacto en el despliegue de la personalidad. Es un hecho comprobado que el desarrollo personal está ligado al mundo circundante. El espacio en que nos inscribimos condiciona, entre otros aspectos, la percepción, el movimiento, la comunicación interpersonal, la actitud y el estilo de

vida.

La ciudad es realidad histórica y cultural que refleja el desvelo del ser humano por construir su propio hábitat. El orgullo expresado en esta afirmación debería albergar también una preocupación, pues esa magna realización amenaza con engullir a su artífice. No es raro, por ejemplo, que el espacio urbano crezca hostile e insanamente. Aunque cada ciudad tiene su idiosincrasia, ese desarrollo anómalo se patentiza en numerosas *tecnópolis* y *megalópolis* presididas por el deterioro y la anomia. Lo que en sus orígenes comenzó siendo, fruto de la agrupación humana, una adaptación del medio para hacerlo más grato y seguro, se convierte en muchas ocasiones en un peligro para la salud de sus moradores. La contaminación, el ruido, la prisa, el aislamiento entre la multitud, la sobrecarga estimular, el alejamiento de la naturaleza, la inseguridad, la rivalidad, la burocracia, las grandes distancias y la gigantéz intimidatoria de los edificios son algunas de las amenazas de la vida urbana.

El desarrollo de las ciudades ha protegido a sus habitantes de los rigores de la naturaleza, pero ejerce su dominio inmisericorde por medio de estructuras tecnoburocráticas. La vida del ciudadano es en gran medida vigilada, administrada y controlada. En la sociedad urbana panóptica y teledirigida el excesivo control político y administrativo hurta intimidad al ciudadano y lo enajena. Pinillos, tras explorar esta cuestión, señala que la misma administración que, en cierto modo, salva a la ciudad del caos, imprime en ella un carácter impersonal, donde las normas se complican y crecen hasta atrapar al ciudadano en una maraña (Pinillos, 1977).

En la ciudad moderna el ciudadano corre el riesgo de alejarse de sí mismo y de extraviarse por los tortuosos caminos del laberinto que ha creado. A veces se busca una salida, siquiera sea momentánea, a través del alcohol u otras drogas. No es que estas conductas sean exclusivas de áreas urbanas, pero las dificultades de comunicación, el resquebrajamiento de la identidad, la crisis de valores, el estrés y, en definitiva, la deshumanización creciente en las ciudades son fuentes de malestar y desequilibrio que empujan a buscar evasiones inadecuadas.

Las pinceladas psicosociales anteriores ponen al descubierto que la ciudad avanza en continua contradicción consigo misma. La senda adoptada por el *progreso* está llena de luces y sombras, de cordura y locura. Los adelantos técnicos se acompañan en ocasiones de retrocesos en el plano humano, sin que sepamos por el momento cómo se resolverán los antagonismos. De lo que no hay duda es de que en esta tensión urbana constante entre logros y pérdidas las llamadas “ciencias del hombre” tienen mucho que decir. Si pensamos en los niños, acaso los menos tenidos en cuenta en los proyectos urbanísticos, la gravedad sube de punto. La insensibilidad hacia la infancia se patentiza y condensa en la escasez de zonas apropiadas para el juego y la relación interpersonal. Los pequeños urbanitas tienen que hacer frente a numerosos peligros: tráfico, corrupción, hacinamiento callejero, etc. Por lo mismo, unas veces se ven abocados a una sobreadaptación de negativas consecuencias (agresividad, frustración, miedo e impotencia) y otras a la reclusión domiciliaria.

La ciudad es para el niño una especie de laberinto hostile en el que siempre hay posibilidad de sufrir un accidente. La personalidad infantil es muy vulnerable a los perjuicios ambientales (contaminación atmosférica, acústica y visual), al igual que a las restricciones que el diseño urbano le impone. Aunque los problemas son más intensos en los suburbios, se extienden de una forma u otra a la gran ciudad en su conjunto. El resultado es la expansión de zonas prohibidas y la mengua de lugares apropiados para los menores.

Pues bien, la toma de conciencia de las pésimas condiciones en que hoy se hallan numerosos espacios urbanos explica en gran medida el creciente interés despertado en círculos pedagógicos por la idea de “ciudad educadora” que, si bien admite interpretaciones y matizaciones, contiene siempre la noble aspiración a humanizar la ciudad. La expresión “ciudad educadora” equivale a apostar por una vida urbana en la que las personas desde la

temprana infancia puedan encontrarse, acompañarse y aprender juntos. La construcción de una ciudad así requiere la participación de todos, por supuesto también de los niños, y supone abrirse a los sueños, a la esperanza, a la armonía con la naturaleza, a la poesía, a la convivencia y a la genuina cultura intelectual y cordial.

Una ciudad es verdaderamente educadora si, además de cumplir con sus funciones tradicionales, promueve el desarrollo de sus moradores, particularmente de los niños y jóvenes. Hay que recordar que la educación no corresponde únicamente a la familia y a la escuela, sino a todos. En esta visión amplia de la educación es donde se ubica el concepto que nos ocupa. Ya han transcurrido algunas décadas desde que, en los inicios de los años 70, se comenzó a hablar de “ciudad educadora” y la expresión, a pesar de que el compromiso aún es insuficiente, sigue albergando un sentido positivo. Se requiere, eso sí, un programa que favorezca su construcción al servicio de cuantos en ella se alojan. Un medio urbano formativo es un entorno de convivencia, cultura y libertad. Con rapidez se advierte que un lugar así es fuente de aprendizaje cívico y convivencia, pues brinda consistencia psicosocial a los ciudadanos y los mueve a actuar solidaria y responsablemente. Como notas ambientales que contribuyen a este despliegue cívico se encuentran las siguientes: el funcionamiento humanizado de las instituciones y servicios, la fortaleza de la urdimbre sociocultural, el equilibrio estimular, la presencia de suficientes espacios naturales, la existencia de cauces para la participación y la regulación racional de la vida comunitaria.

El polimorfismo de la ciudad y la naturaleza compleja de su impacto en los habitantes explica en gran medida las dificultades que surgen cuando se pretenden diseñar estructuras urbanas saludables y educativas. Tantos son los factores que entran en juego que la pretensión de transformar positivamente nuestras ciudades apelando exclusivamente a las orientaciones pedagógicas está condenada al fracaso. El enfoque más acertado en la búsqueda de una vida ciudadana sana y formativa pasa también por considerar los aspectos políticos, psicológicos, sociales, arquitectónicos, médicos, económicos, etc.

No cabe duda de que la ciudad educativa constituye una referencia áurea para el despliegue cívico de las personas, cualesquiera que sean sus características. Mas no resulta suficiente con ese bello horizonte urbano. La pretensión de favorecer el civismo concierne a toda la sociedad, lo que en rigor nos ha de permitir avanzar hacia una genuina “sociedad educadora”, de la que ya nos hemos ocupado en otro lugar (Martínez-Otero, 2006), por lo que nos limitamos a insistir en el influjo totalizador que los distintos estímulos (familiares, escolares, mediáticos, sociales...) tienen en la persona. Esta *paidocenosis*¹ -influencia conjunta del ambiente en la formación humana, nos lleva a demandar de nuevo por vía de urgencia que los distintos agentes y ámbitos aúnen esfuerzos en beneficio de la educación. Por utópico que pueda antojarse este *desideratum* es absolutamente necesario trabajar para conquistarlo. Recuérdese que no hay que educar para lo que hay, sino para lo que puede haber, pues se trata de mudar la realidad actual y avanzar hacia un porvenir mejor.

Los pueblos que en el curso de la Historia han alcanzado mayor desarrollo cívico se han comprometido desde todos los sectores en la construcción del humanismo a partir del fortalecimiento de la justicia, la libertad, la razón, el orden, el derecho y la convivencia. Así pues, si la educación cívica impulsada por los centros escolares no cuenta con el respaldo ciudadano y social, en el mejor de los casos surgirán “islas de civismo” permanentemente expuestas a sumergirse en un océano tenebroso.

¹ Aquí se utiliza este concepto en sentido extenso. También la familia, los medios de comunicación, la escuela, etc., tomados de uno en uno constituyen *paidocenosis*.

4. Identidad, personalidad y cosmopolitismo

A falta de una delimitación más precisa el concepto de *identidad* equivale a interesarse por el conjunto de rasgos individuales o colectivos que se poseen y que, por tanto, diferencian a las personas (*identidad personal*) o a las comunidades (*identidad comunitaria*). La cuestión se torna compleja si se tiene en cuenta que el hombre no es realidad acabada y absolutamente independiente, sino inconclusa, abierta y ligada a cuanto le rodea. De hecho, la identidad se construye y reconstruye permanentemente a través de la relación con los otros.

Aquí defiende que la identidad es *una y compleja*. En efecto, la conciencia que la persona tiene de ser ella misma y distinta a los demás varía según establezca el análisis a partir de la raza, la nacionalidad, la religión, la lengua, la cultura, etc. Este proceso no es ni mucho menos definitivo. Es cierto que se necesitan ciertos atributos o notas más o menos estables para que se establezca una imagen de uno mismo y de los demás, pero esta representación está sujeta a cambios. Pensemos, a este respecto, en el impacto que sobre la estructuración de la *identidad personal* tienen tanto los factores disposicionales y constitucionales como los psicosocioculturales. Aun cuando las primeras etapas de la vida tienen una influencia capital en la forja de la identidad, su plasticidad se extiende a todo el currir vital.

La posición que me parece más ajustada a la realidad y pedagógicamente más beneficiosa defiende que la identidad es una, pero flexible, multidimensional y compleja. Juan, por ejemplo, sigue siendo el mismo, aunque tenga que compatibilizar la condición de padre, el trabajo como profesor, el rol de alumno en un curso de reciclaje docente, la labor de entrenador voluntario en un equipo deportivo del barrio y la eventual responsabilidad como presidente de la comunidad de vecinos.

La afirmación de la *unidad identitaria personal*, no es óbice para que pueda hablarse desde una perspectiva teórico-descriptiva de diversas “identidades” o, quizá mejor, de diferentes vertientes de la identidad (cultural, social, religiosa...), según el aspecto en que centremos el análisis. La complejidad de la identidad personal permite igualmente distinguir varias “identidades”: lo que uno es (“identidad real”), lo que cree ser (“identidad autopercebida”), lo que los demás creen que es (“identidad heteropercebida”) y lo que quiere ser (“identidad ideal”), entre las que se establece un juego enmarañado.

La identidad se relaciona estrechamente con la personalidad que le sirve de soporte. En gran medida, equivale a dirigir la mirada hacia uno mismo hasta que se produzca el propio descubrimiento y reconocimiento. Por la identidad toma el hombre posesión de sí mismo y responde, siquiera sea provisional y parcialmente, a la pregunta *quién soy*. Llegado este punto, espero que se me permita la digresión porque no deja de ser curioso que Alonso Quijano, expuesto a la potencia distorsionante de un delirio de errónea autoidentificación², llegue a afirmar:

“Yo sé quien soy, y sé que puedo ser, no sólo los que he dicho, sino todos los doce pares de Francia y aun todos los nueve de la Fama, pues a todas las hazañas que ellos todos juntos y cada uno por sí hicieron, se aventajarán las mías” (I, 5) (Cervantes, 1994).

² Un excelente estudio psicopatológico sobre el personaje principal de nuestra novela cimera es el realizado por Alonso Fernández (2005).

En mi opinión, uno de los objetivos pedagógicos perentorios es *promover la forja de una identidad' básica saludable en una sociedad crecientemente compleja*, so pena de que la *psicopatología de la identidad* se extienda de modo alarmante. Como queda recogido con anterioridad, nuestras sociedades y ciudades no escapan a un modelo de relaciones interhumanas caracterizado por la superficialidad y la rivalidad. A esto hay que añadir otros rasgos también apuntados que revelan que el psiquismo del hombre contemporáneo si no es patológico, al menos es premórbido.

El relativismo, la deficiente comunicación y la frecuente manipulación del otro contaminan psicosocialmente el ambiente, hasta el punto de que un número significativo de personas en las “sociedades desarrolladas” se vuelven suspicaces, temerosas, agresivas y desasosegadas. El *núcleo identitario* es carcomido por la atmósfera enajenante de la que ni siquiera se libran la familia y la escuela. La situación se agrava por la perversa utilización de los medios de información. En España, algunos medios, principalmente la televisión, falsean la realidad y perturban la relación del sujeto con su entorno y consigo mismo. El sensacionalismo, la confusión, la pérdida de valores, la artificialidad, el egoísmo, etc., son algunos de los recursos, situaciones o efectos de los *mass media*. La alineación personal se incrementa por su acción insidiosa.

En la sociedad actual, la identidad (personal o social) tanto de inmigrantes como de nacionales puede verse amenazada también por el *multiculturalismo caótico*, entendido aquí como mera coexistencia de culturas abandonadas a su suerte. Espero que se acepte esta apretada simplificación sobre el fenómeno multicultural y su incidencia en la construcción de la identidad, porque no se precisa mucha tinta para darse cuenta de que en esta sociedad compleja y cambiante se necesita un política socioeducativa impulsora de *interculturalidad*, concepto que aquí se maneja en el mismo buen sentido que se ha extendido por la pedagogía europea; a saber, como “intercambio positivo entre culturas”.

Desde mi punto de vista, uno de los retos educativos de nuestro tiempo, si de verdad aspiramos a robustecer la identidad tan expuesta a fuerzas disgregadoras, es el de superar el limitado concepto tradicional de ciudadanía, en exceso dependiente del lugar de nacimiento, en beneficio del *cosmopolitismo*. El objetivo se presenta aún como un bello ideal, pero es necesario trabajar para conquistarlo. La fragua de la ciudadanía universal ha de constituir un proceso gradual que en modo alguno plantee conflicto identitario. En nuestra “aldea global” debe estimularse la armonía entre dimensiones de la identidad, de suerte que sean complementarias y no antagónicas. Es bien sabido, por ejemplo, que se puede *ser asturiano, español, europeo y cosmopolita* sin solución de continuidad. Pues bien, es en el despliegue equilibrado de estas diversas maneras de ser donde se descubre hoy al *ser humano integral*. La descompensación de estas vertientes, en ocasiones provocada por una enseñanza perversa, a menudo se concreta en la hipertrofia de alguna dimensión y en la disfunción y el hermetismo de partes esenciales de la persona. A resulta de esta situación no es extraño que brote el nacionalismo cainita y que se pierda capacidad de relación interpersonal, particularmente con aquellos que son considerados diferentes.

El educando de nuestro tiempo, debe conocer, respetar y valorar las otras culturas del planeta. Lo contrario es, dada la intensa movilidad migratoria y la interconexión informativa, carencia educativa que limita considerablemente las posibilidades personales. Por eso, el ambiente convivencial que propugna la educación intercultural es idóneo para la personalización y la construcción de una identidad dilatada. En contextos formativos interculturales la *personalidad modal o básica*, que sirve de cimentación a la identidad del educando, presumiblemente estaría integrada por las siguientes notas que permiten avanzar hacia el cosmopolitismo: sensibilidad, apertura, cordialidad, respeto y responsabilidad (Martínez-Otero, 2004: 131).

A mi juicio, una educación genuinamente humanista favorece el despliegue saludable

de la personalidad, al menos en los cinco aspectos esenciales citados. Estos rasgos configuran lo que podríamos denominar la *personalidad cinco estrellas*, en la que se descubre una clara influencia del modelo de los “cinco grandes” (*big five*) factores de personalidad procedente de la ciencia psicológica. Las características mencionadas se ven matizadas por el influjo de otros factores, entre los que cabe señalar el impacto de la genética, el proceso de crecimiento o la circunstancia social. Lo que ha de quedar fuera de toda duda es que una educación como la propugnada, en un ambiente congruente, permite aprehender la realidad personal del otro y, a la vez, enriquecer la propia en los rasgos señalados.

La metáfora ofrecida, más allá de su evocación empresarial o publicitaria, permite ilustrar la organización medular de la personalidad en entornos crecientemente multiculturales. El compromiso educativo con la “personalidad estelar” es tarea de todos y no debe aplazarse. Así como su cultivo dilata los territorios del corazón y la cabeza, su desatención formativa reduce considerablemente las posibilidades personales.

5. Conclusiones

En la comunicación que concluye se analiza críticamente el papel que la LOE concede a la educación para la ciudadanía. Por fuera de la legislación, se hace hincapié en el valor de la formación cívica, por cuanto favorece el desarrollo personal, social y democrático. Desde una perspectiva pedagógica, esta educación ha de ser objetivo de la escuela desde la temprana infancia, sin que se soslaye el trascendente papel que corresponde a la ciudad y a la sociedad, de ahí que se les dedique unas cuantas reflexiones y comentarios. Se insiste en que el cultivo del civismo concierne a todos y en que si este tipo de educación no cuenta con el respaldo ciudadano y social tendrá un alcance muy limitado.

En la convivencia se refleja el sello de la educación. La operatividad de la formación se advierte en la capacidad para vivir con los demás. Por esta razón, en las páginas que anteceden se ofrecen claves teóricas y prácticas impulsoras de formación cívica en las que se concede un papel destacado a la *convivencia escolar*, en cuanto escenario privilegiado para el aprendizaje del civismo. Se insiste, de hecho, en que en materia de educación para la ciudadanía no es suficiente con transmisión de contenidos, sino que se requiere fundamentalmente la práctica en un auténtico *ambiente cívico*, impulsor de participación responsable, inclusión y democracia.

Tras reflexionar sobre la identidad y los riesgos que se ciernen sobre ella, se propone fortalecer la personalidad del educando en cinco aspectos básicos: sensibilidad, apertura, respeto, cordialidad y responsabilidad, que permiten avanzar hacia el cosmopolitismo, sin perder por ello las raíces.

Referencias bibliográficas

- ALONSO FERNÁNDEZ, F. (2005) *El Quijote y su laberinto vital*. Barcelona: Anthropos.
- CERVANTES, M. DE (1994) *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona, RBA.
- COMISIÓN EUROPEA (2005) *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Eurydice.
http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/055ES.pdf
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006, Mayo 4). *Boletín Oficial del Estado*, (106), pp. 17158-17207.
<http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/a17158-17207.pdf>
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2004) *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: CCS.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2006) *Comunidad educativa. Claves psicológicas, pedagógicas y sociales*. Madrid: CCS.

MEDINA RUBIO, R. (1986) Educación moral y comportamiento cívico-político, *Revista Española de Pedagogía*, nº 173, 315-338.

ORTEGA Y GASSET, J. (1997) *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial.

PINILLOS, J. L. (1977) *Psicopatología de la vida urbana*. Madrid: Espasa-Calpe.

26. APORTACIONES DE PAULO FREIRE PARA UNA PEDAGOGÍA CON SENTIDO SOCIAL.

M. Santos Gómez.

Introducción.

El motivo de esta comunicación es la ineludible necesidad de que la aportación de un autor como Paulo Freire tenga presencia en este congreso. Su pedagogía está hecha por personas y para personas, en un intento de construir una sociedad digna para los seres humanos, es decir, en la que éstos sean sujetos activos en la propia cultura y, por supuesto, en su educación (Freire, 1992: 158). Pero el estudioso de la pedagogía puede hoy preguntarse por la relevancia de Paulo Freire. Podría pensarse que su pensamiento educativo es algo superado, que apenas aportaría nada a la pedagogía actual, especialmente en este rincón europeo del Primer Mundo. Pero esta opinión no tiene sentido cuando se ha interpretado, creo, acertadamente el mensaje del brasileño. Es esto lo que en unas pocas páginas intentará hacer este trabajo, extrayendo lo esencial de un mensaje que, como argumentaremos, tiene absoluta vigencia universal y puede seguir aportando a la pedagogía que entienda verdaderamente comprometida con la transformación y mejora de la sociedad.

En primer lugar, por tanto, hemos de prevenimos ante ciertos malentendidos y obstáculos en relación con la pedagogía liberadora, que el propio Freire señala (Freire, 2001: 50-65). En general, estos equívocos se basan en algunas malas interpretaciones de la misma, como aquella empeñada en verla como anacrónica, o sólo buena para contextos de pobreza o analfabetismo. Esto es un error equivalente al de querer ver en la forma concreta que adquirió su método de alfabetización la única posible y exportable a otros contextos bien distintos del ámbito rural del nordeste de Brasil en los años 70. Si nos empeñamos en esto, en efecto, su pedagogía sólo manifiesta efectividad en contextos muy concretos. Pero no es éste el caso. Su visión trasciende el medio en el que se desarrolló y puede inspirar praxis educativas muy efectivas y útiles en los rincones de la opulenta Europa. Porque si concebimos lo bueno para los educandos más allá de lo meramente requerido por nuestras sociedades de mercado (Torres, 2001), con cierto espíritu crítico, la cosa puede cambiar. Más aun, si nos percatamos de que la "opresión" puede manifestarse soterrada y sutilmente, incluso en medio de la riqueza y el bienestar. Será de hecho la insatisfacción personal que un sujeto puede identificar en sí mismo lo que leído, como síntoma, nos mostrará la cara patológica de nuestras sociedades, una cara que en el Primer Mundo puede ser más difícil de ver, pero que existe¹.

Así pues, desde el tenerlo todo pero sentirnos mal, podemos llegar a valorar la pedagogía de Freire como alternativa terapéutica. Una terapia que no lo es en sentido exclusivamente psicológico, pues no consiste en dialogar para "sentirse bien", sino de, además y sobre todo, dialogar para transformar aquello que hemos identificado como la causa de la insatisfacción, causa que el marxismo encuentra en las estructuras económicas y sociales en interacción con las ideologizaciones. Freire facilita un método para percatarse de la presencia de estas ideologías que nos alienan (concientizarse) a partir de una cultura viva, concreta y existencialmente relevante, que se desarrolla dialogando (Freire, 1989: 97-122). Su empeño es el de una pedagogía que es ineludiblemente teórica y práctica a la vez, desde el convencimiento de que la escisión entre teoría y práctica en la escuela tiene su origen en la alienación de una sociedad escindida, en la que el pensamiento se desvincula de la praxis

¹ Me referiré más abajo a la fuerte influencia que, en este y otros sentido, ejerce la psicología y el pensamiento de Erich Fromm en el brasileño.

vital. Esta escisión, tan identificable en el mundo académico y el estudio, es, a juicio de Freire, patológica, causa y síntoma de una enfermedad de la sociedad.

Hablando de cosas relacionadas con su vida y escuchándose, los analfabetos aprenden quiénes son y qué es lo que les constituye, es decir, reflexionan sobre la cultura, que se había separado de su universo vital, y que gracias a la alfabetización se torna propia. Se da un reencuentro con la cultura y, al mismo tiempo, con la propia dignidad. Pero en la medida en que esta escisión fácilmente identificable en nuestro mundo es universal, lo que Freire llama opresión y que se relaciona con esta escisión, podemos sospechar que nos incumbe también a los no-pobres. Pero no sólo por eso hay que practicar una pedagogía del oprimido, por el hecho de que somos también oprimidos los que, pudiendo creernos felices no lo somos; Freire y Fromm apelan a síntomas significativos de ello en la cultura y las vidas de las personas (Fromm, 1992: 11-17). Está además la razón de que lo que se diga en contextos de la más brutal opresión, como es la situación del pobre y analfabeto, nos cuenta cómo somos y quiénes somos realmente. Un discurso teórico que no contemple el discurso del pobre siempre estará incompleto y, por tanto, ostentará cierta falsedad. El efecto de una teoría que vuela por las nubes y que olvida la pobreza es, cuando menos, peligroso².

Freire, por tanto, propugna una pedagogía que se hace cargo del silenciado discurso de los invisibles, que la teoría escindida ignora y no puede escuchar. La pedagogía, si busca educar para mejorar los males sociales, debe incluir la voz de los sin voz, y, también en la universidad conceder voz a los sin voz, a los excluidos en la práctica y en la teoría descarnada. Mas hemos de precisar que tampoco es freiriano plantearlo como concesión. Quien se define como donador se está situando, también falsamente, en una altura inexistente. Se trata, más bien, de reconocernos en los desarraigados porque todos somos desarraigados y, en uno u otro sentido, oprimidos. Esta es la horizontalidad de unas relaciones humanas desbloqueadas y ya en el camino de la utópica salud (Santos, 2006). Porque, como dice Erich Fromm, no hay buena vida, es decir, vida feliz, si no aprendemos a amar (Fromm, 1974). En la medida en que la pedagogía procure conducir hacia vidas más felices, debe, sobre todo, enseñar a amar. Y este axioma no es sólo válido para una parte geográfica del mundo. Su universalidad confiere a Freire universalidad, pues su discurso pedagógico puede ser definido como un aprendizaje del amor.

La perspectiva del oprimido

La verdad no suele tener nombre y apenas se la recuerda. Pasa de manera desapercibida. Esto es algo que en la filosofía expresó inequívocamente Walter Benjamin (Mate, 2006), y en la pedagogía Paulo Freire. Por eso, el auténtico saber que desvela y muestra, a veces incómodamente, es el que se sitúa en los márgenes de la realidad, donde ésta deja de ser la realidad normalmente asumida, y donde lo último pasa a ser lo primero. En este sentido, los bien tratados por la fortuna vivimos en un letargo del que nos pueden despertar, haciéndonos un incomparable favor, los más desafortunados (Sobrino, 2007). No se trata de incluirlos o estar con ellos, ni de ayudar o dar limosnas *desde arriba*, sino de que

² Esto es algo en lo que su pedagogía tiene evidentes relaciones con la denominada Teología de la Liberación latinoamericana. Respecto a las relaciones de la pedagogía de Freire con la Teología de la Liberación, Juan José Tamayo indica que la pedagogía del brasileño y los movimientos de educación liberadora en toda América Latina tuvieron un influjo determinante en el paradigma de evangelización liberadora propuesto en Medellín (Tamayo, 1991, p. 33). El propio Freire en numerosas ocasiones compara y relaciona su pensamiento con la afin teología de la Liberación (Vg. Freire, 2001, p. 39). Destaca también esta conexión Rogelio Blanco (1982, pp. 21-22).

el propio discurso revelador acerca de la realidad, para que ésta sea algo más que un letárgico sueño, debe hacerse desde ellos. Se trata de recuperar su importancia epistemológica, axiológica y escatológica. Porque en la recuperación de esta realidad nos va, no sólo el conocimiento de cómo somos verdaderamente, sino el sentido y la orientación que tanto mendigamos en nuestra era postmoderna. A manera de relámpagos, decía Benjamin, se muestra entre las ruinas que éstas pueden alzarse y revivir. Ésta es la verdad del ángel de la historia.

En los márgenes se dan las mejores lecciones, porque el escándalo propio de una sociedad cruel e injusta es percibido con intensidad en los límites de la misma. Jaspers explicaba que las situaciones límites, en el plano existencial desde el que él hablaba, son reveladoras (Jaspers, 1958: 66-70). Paulo Freire dotó a esta idea de un sentido político, es decir, los excluidos (él los llamaba oprimidos) expresan verdades (Dussel, 2002, 432). En este sentido, cualquier persona que se forma debe aspirar a desarrollar esta sensibilidad para escuchar el silencioso mensaje de los oprimidos. Y de esta escucha, decía Martin Buber, recibimos el Yo y la faz humana (Buber, 1998). Aún más, el educador debe fundirse con las demás personas, debe saber y tomar conciencia del grado en que uno mismo es uno de ellos. Creo que éste es el mayor logro al que puede aspirar toda pedagogía, en educadores y educandos.

Recomiendo, en relación con todas estas ideas que estoy desarrollando, el visionado de la película *El milagro de Candeal*, dirigida por Fernando Trueba y premiada con un Goya. Con el tono de un documental, relata la llegada del músico Bebo Valdés, octogenario pianista cubano, a la ciudad Salvador de Bahía en Brasil, antigua capital colonial del imperio portugués. Se trata de una ciudad con una gran tradición y presencia de la cultura afroamericana, de los descendientes de los antiguos esclavos arrancados de África para ser llevados a América. En Salvador, Bebo desea reencontrarse con sus raíces africanas. Conoce a Matheus Aleluia y a Carlinhos Brown que lo llevan a conocer el barrio del Candeal. El Candeal es una favela reconvertida en un pintoresco barrio humilde adecentado, rodeado por barrios de finanzas y negocios, que con el esfuerzo de sus habitantes superó el horror propio de lo que era en los años 90: chabolas, aguas sucias, droga, miseria, etc. Ahora, además de disponer de cloacas y casas de ladrillo con sus calles nuevas, se desarrollan proyectos educativos a partir de una primera escuela de música. En ellos, niños y adultos aprenden a tocar instrumentos, baile, percusión, y cada vez más disciplinas de tipo "académico". Todos los niños están escolarizados en escuelas del estado, y además, aprenden en las escuelas del Candeal. De manera paralela, la vida del barrio se ha disparado y proliferan grupos de debate, obras (como la construcción de una plaza que se ha convertido hoy en el centro cultural del barrio donde confluyen todos y se manifiesta una rica y diversa vida cultural popular), comercio artesanal, etc.

La película puede interpretarse como una aplicación de la pedagogía de Paulo Freire, autor cuyo nombre no aparece en todo el filme, pero que se puede relacionar fácilmente con la manera de comunicarse y educarse los seres humanos que se ve en él. Todos se escuchan, hablan sin miedo y se respetan profunda y sinceramente. Nadie renuncia a ser él mismo, ni las mujeres, ni los niños, ni negros o blancos, deben renunciar a ser lo que son. No existe la violencia, la exclusión de nadie, el odio o la envidia. En un lugar donde por sus condiciones sociales y económicas debería abundar, como suele ocurrir, la violencia y el malestar, existe, al contrario, una gran paz y se generan sentimientos positivos de solidaridad entre las personas. Nadie compete, nadie está solo, no hay rivalidades y todos aprenden con ganas y desarrollan la cultura e investigan.

El discurso fatalista que renuncia a creer en los seres humanos y que considera al hombre como un animal violento, un lobo para el propio hombre (*homo homini lupus*) resulta impugnado por lo que el ojo asombrado puede contemplar en la película. Tiene tal gancho y

fuerza de convicción que, literalmente, hace que el espectador se levante del asiento y casi llegue a bailar en la sala de proyección del cine. El poderoso lenguaje de un pueblo ancestralmente oprimido (Matheus, un estupendo músico, comenta a Bebo en una iglesia colonial que considera esa iglesia un poco suya, ya que fue construida con la sangre de los antepasados africanos) en la forma de capoeira, percusiones, colores, ritos, atrae y moviliza el amor y la vida, no el odio. El gran lenguaje del Candeal es la música. Los ritmos hablan y los diálogos se hacen cantando o tocando instrumentos... Los antiguos amos que prohibieron so pena de muerte que los esclavos aprendieran a leer y escribir, no pudieron con la música. Pero no hay tampoco presencia de revanchismo ni resentimientos. Esta aceptación incondicional del otro se refleja, abundantemente, en los cuerpos y rostros, sin necesidad de lenguaje conceptual. Existe una abierta receptividad a los demás que hace de la vida un diálogo, muchas veces sin palabras.

Hay varias escenas proverbiales. En una, Carlinhos dice a unos niños que ellos conocen los secretos de los ritmos sin haberlos estudiado, porque ya los escucharon en el vientre de la madre: con los latidos de su corazón. Mayéuticamente, extrae esta suerte de sabiduría innata de ellos, y, lo que es mejor, los sentimientos bondadosos que, según muestra la película, esconde el corazón humano en lo más hondo. Los niños son cuidados y educados por todos y la política es una actividad limpia, comunal, de base. Se participa de abajo a arriba, en una línea de democracia radical, en la que todo poder descendente, parece sobrar. De manera natural, se muestra verdades que en nuestro rico mundo no podemos ver. La ideología brutal que nos constituye a los de fuera del Candeal resulta señalada, puesta en evidencia y desactivada. Allí, los seres humanos no se comparan, no dominan, no se jerarquizan, no se excluyen, no se someten.

La transformación social y la horizontalidad.

Esta es una idea controvertida que originó críticas a Freire por parte de algunos marxistas. Pero para entenderla, hay que apuntar, creo, a Erich Fromm, que influyó notablemente en el brasileño. Según Fromm, el cambio social viene dado por una transformación de las estructuras sociales y, al mismo tiempo, de la psique humana y *lo interior* (Blanco, 1982, 67). Sostiene que la configuración de la economía es capaz de reproducir personas cuyo carácter se acopla a las necesidades de los sistemas económicos, o sea, nuestro mundo capitalista nos configura como individuos consumidores en una confusión entre tener y ser que sugiere una criticable receta para la felicidad: a mayor posesión de bienes y cosas, mayor felicidad. Es la asunción de esta receta, creída e interiorizada, la que origina que además de consumir y mirar escaparates, seamos profundamente infelices (Fromm, 1999). El origen de la neurosis es, por tanto, social. La sociedad enferma (o sea, no acorde con las auténticas necesidades de realización humana que precisan de unas condiciones sociales adecuadas) nos hace enfermos. Esta enfermedad es descrita con el concepto de resonancias marxistas de alienación o enajenación, que no es sino el estado en el que el sujeto se deja llevar, inconscientemente, por los deseos y “órdenes” del propio sistema económico; por lógicas ajenas, en definitiva (Fromm, 1992: 105). Esta asunción de lógicas ajenas es facilitada y preparada, a su vez, por un atávico miedo a la libertad que sienten los seres humanos en su desarrollo (Fromm, 1976). Esto quiere decir que, a lo largo del proceso de individuación, o conversión en sujeto adulto, separado del medio y responsable, por el cual nos hacemos capaces de analizar objetivamente y decidir autónomamente, podemos sufrir un pánico que se resuelve en retrocesos a los estadios de inmadurez previos, en los que las personas viven fusionadas con su medio. Esto explicaría, por ejemplo, el nazismo, las sectas, el fundamentalismo, todos los fanatismos, etc. Se trataría, en suma, de la incapacidad para ser libres.

Pero existe una manera de resolver este miedo sanamente, que es el amor, tal como lo define Fromm: un vínculo con los otros que no resulta enajenante, antes bien, supone una activación y mejora de la propia personalidad, un desarrollo ni solitario ni dependiente o pasivo, sino activo y en relación con el otro diferente. Es lo que de manera proverbial expresa el conocido texto del escritor libanés Khalil Gibram:

“Vuestros hijos no son vuestros. Son los hijos y las hijas de la Vida, deseosa de sí misma. Vienen a través vuestro, pero no vienen de vosotros. Y, aunque están con vosotros, no os pertenecen. Podéis darles vuestro amor, pero no vuestros pensamientos. Porque ellos tienen sus propios pensamientos. Podéis albergar sus cuerpos, pero no sus almas. Porque sus almas habitan en la casa del mañana que vosotros no podéis visitar, ni siquiera en sueños. Podéis esforzaros en ser como ellos, pero no busquéis el hacerlos como vosotros. Porque la vida no retrocede ni se entretiene con el ayer. (...)” (Gibram, 1999: 104).

Es imposible condensar de manera mejor que en estas preciosas palabras la esencia de una relación educativa saludable. El mañana no puede anticiparse ni poseerse, ni las generaciones venideras. Tener esto claro implica, entre otras cosas, ostentar un escrupuloso respeto por quienes habitan en la casa inalcanzable para nosotros que es el futuro. En este sentido, educar bien, entre otras cosas, nos obliga a comprendernos limitados, finitos. Y resulta que en la comprensión-aceptación de esta finitud que nos es propia, en su clara aceptación, como hicieron los antiguos estoicos, hay una suerte de liberación. El mensaje de Gibram es una llamada a la humilde aceptación de nuestra condición finita. Gibram nos recomienda que no pretendamos poseer ese mañana inaccesible, so pena de equivocarnos gravemente implicando además a otros. La educación puede convertirse, si uno cede a este lamentable hábito bastante común, en una producción de clones en la escuela, clones del maestro, del legislador, del filósofo o de quien sea.

Lo esencial de aquello que, según entiendo, Gibram nos quiso transmitir con estas palabras que he citado consiste en que toda relación humana (o al menos con las generaciones que vienen después de nosotros, con las personas que ya han nacido y están en el mundo o incluso con las que están por nacer aún) debe ser escrupulosamente respetuosa con este hecho: que vienen después y que son *distintos*. Esto ha de generar, creo, una especial relación educativa “horizontal”. Si la educación es amor, amistad, altruismo, etc., como se suele decir, conlleva esta forma de relación con los denominados “educandos”. Así, Paulo Freire nos conduce también a este principio. El educador liberador, movido por dicha actitud, es aquél que está dispuesto a aprender de sus alumnos, y aquella persona a la que el contacto con los más oprimidos le abre los ojos y le enseña sobre “eso” inabarcable en que consistimos todos.

Esperanza y utopía.

Pero hay una forma de anticipación que Freire admite: la esperanza. De hecho, como tanto insiste (Freire, 2002), en la pedagogía es siempre necesaria la esperanza. La educación es una actividad que la presupone, por muchas razones. La espera activa resulta una lógica consecuencia de la natural apertura de lo humano, que en la medida en que nunca está acabado, siempre puede tornar o evolucionar en sentido más o menos novedoso. Es decir, tener esperanza se opone a la visión estática que considera todo hecho en el ser humano, explotadas todas sus posibilidades y acabado en la forma que adquiere en el presente. Por eso, esperar es, de por sí, subversivo y crítico. Supone adoptar un “¿quién sabe?” que impugna lo que existe en su forma actual. Es como abrir una ventana y dejar que entre el aire fresco. En la concepción de Ernst Bloch, la esperanza es una suerte de principio por el que siempre se supone que es posible ir más allá (Bloch, 2004). Esto pone en marcha, como un motor, el devenir humano. Bloch estudia distintos movimientos escatológicos en la filosofía, la

política y la religión que avalan esto, aunque bien es cierto que ofrece su particular interpretación de los mismos.

Si se eliminara la esperanza de manera absoluta, la historia se detendría. Por eso, la eliminación de la radical apertura de la historia y el futuro, suponen un serio peligro. En este sentido, una pedagogía caracterizada por una ideología positivista que prime la descripción “empírica” de lo que hay, y que con la excusa de adquirir el rigor de la ciencia se limite a estudiar analíticamente el presente, sin pasado ni futuro (recordemos que el lugar propio de la esperanza es el futuro, pero un futuro que ejerce su acción benéfica y “salvadora” en el presente, un porvenir que ya se está realizando), resulta una cuestionable opción. La sacralización de la medición y la estadística podría acercarse, peligrosamente, a esto. No quiere decirse que estos valiosos instrumentos no tengan su importancia o mérito, sino que si su utilización se hace de manera absorbente, sin dejar el resquicio abierto que nosotros llamamos esperanza, pueden asfixiar no ya el futuro, sino el presente. El proceso educativo se fundamenta en la mutabilidad del ser humano y la historia, de manera que si hay educación (distinta de instrucción, según dicen) es porque todo cambia. Es en la fe de que existen nuevas e insospechadas posibilidades para lo humano, en que habría de concebirse una educación que fuera algo más que socialización. En realidad, la apertura siempre ha estado presente, en todas las culturas, pues no se sabe de ninguna que no cambie (Lévi-Strauss, 1996). La historicidad del ser humano es, precisamente, esto. Por tanto, cuando se propone insuflar esperanza en la pedagogía se está propugnando la introducción en ella de un sano optimismo que no es, en absoluto, ingenuo (“en las nubes”), sino que partiendo de la realidad dinámica propia del hombre y su historia, apuesta por un futuro que ya interviene en el presente, mejorando las condiciones actuales. Así entiende Freire que es posible decir de la educación que perfecciona o mejora. Frente a la cerrazón de las descripciones fatalistas ancladas en un presente estático, propias de un cientificismo corto de miras, estaría la más amplia visión en la que la ciencia incluye en sí misma un sano escepticismo que implica la esperanza en un futuro posible y mejor. O sea, lo distinto introducido en lo conocido.

El dinamismo de la cultura y la dialogicidad.

Para Paulo Freire la cultura puede ser representada como aquello que ocurre en un puente, donde uno puede ver pasar a la gente y charlar con los que van a uno y otro lado. Si se les pregunta, los caminantes cuentan de dónde vienen y lo que esperan encontrar en el barrio al que se dirigen. En las ciudades con un río, los puentes unen barrios a veces dispares, en los que viven personas que uno va a visitar. En los puentes se habla, se pasea, se fluye como el río que discurre por abajo. Esto, justamente, es una imagen que simboliza bastante bien, y que el propio Freire empleó alguna vez, la pedagogía del conocido brasileño, y la idea de hombre y cultura en la que se sustenta. En realidad, se trata de una metáfora de la propia vida, que también discurre de esa forma. No obstante, esta imagen se contraponen a ciertas visiones en las que una cultura sería algo así como una estatua inmóvil, a la que no afectara el tiempo ni el cambio, y que hubiera de permanecer tal cual toda la eternidad. Para estas visiones, las culturas son más bien islas rodeadas de inhóspitos mares que más vale evitar, junto con todo lo que venga de ellos. Curiosamente, Lévi-Strauss resalta el necesario papel del mestizaje y el intercambio cultural para incrementar aquello que hemos convenido en llamar progreso, por ejemplo, la ciencia y la tecnología (Lévi-Strauss, 1996). En colaboración, cada pueblo tiraría sus dados para sumar su juego al de los vecinos. Por eso, los pueblos completamente aislados (que apenas existen ni han existido) parecen de inanición. Aunque, el propio Lévi-Strauss reconoce que se da la paradójica circunstancia de que las culturas que colaboran sólo deben unirse hasta cierto punto, pues debe mantenerse una diferencia que garantice miradas divergentes, que es justo lo que puede aportar al conjunto. Pero volviendo

a Freire, para él, la cultura es algo que fluye, si no resulta encorsetada en fronteras infranqueables para los de dentro o los de fuera, cosas que a veces también hacemos los hombres. El aislamiento, ya sea en los pueblos como en los individuos, resulta mortalmente peligroso. En consecuencia, su pedagogía es una pedagogía de la escucha y de la conversación amistosa entre personas, lejos de teorías o moldes que puedan forzar de alguna manera la vasta y dinámica naturaleza. Lo que ocurre es que, cuando uno se abre a la escucha, puede enterarse de cosas incómodas, como ejemplifica un pueblo con un terrible pasado (y presente) de esclavitud como el indígena o el afroamericano.

La educación, en cuanto “hacer-se persona con el *otro*”, remite a una estrecha y natural interdependencia de los seres humanos (Blanco, 1982: 56-57). Por eso, dentro de la filosofía encuentra destacada su importancia en aquellos enfoques denominados dialógicos, en un sentido amplio. Por ejemplo, si rastreamos las fuentes filosóficas de una concepción pedagógica centrada en el diálogo como la de Paulo Freire, nos encontramos fácilmente la influencia directa de autores personalistas o existencialistas que remarcaron lo dialógico en el hombre (Blanco, 1982: 17-19). En realidad, la comunicación y la *relacionalidad* humana son temas muy tratados a lo largo de toda la filosofía, por supuesto en los griegos, y con enorme importancia en el siglo XX. De las numerosas perspectivas y autores de este turbulento siglo, deseo destacar, por su influencia en Paulo Freire y su importancia para entender los procesos educativos la denominada filosofía dialógica, uno de cuyos principales exponentes es Martin Buber. Ya el significativo título de su libro más conocido “Yo y tú” aborda esta naturaleza transitiva en el hombre, que necesita de la relación “humanizante” con un tú, contrapuesta a la cosificación de una relación entre “ellos” (Buber, 1998). Para Buber, la relación con el *otro* no cosificado, o sea, no tomado como objeto, antecede a todo conocimiento y es algo a lo que se tiende de manera natural, y en lo que nos apoyamos para desarrollarnos y crearnos. También para Lévinas, en la base del fenómeno humano y previamente a toda elaboración metafísica, lingüística o cultural posterior, existe una ética entendida como relación a-lógica con el *otro* que nos constituye. Esta relación ética básica subyace a todo lenguaje, o sea, se da en un nivel preliminar, estando implícita después en toda actividad humana (Lévinas, 1999). Lejos del solipsismo al que remiten otras filosofías, aquí el diálogo entendido como relación (no necesariamente lingüística) con el *otro* resulta fundamental e imprescindible. Se resalta que no existe desarrollo personal como extensión de un supuesto yo solitario y omnisciente, sino que por debajo de ese mismo yo, está la relación establecida previa y a-racionalmente con el *otro*.

Otros autores significativos en el estudio y puesta de relieve de la *dialogicidad* han sido Jaspers, Mounier, Marcel. Todos influyeron fuertemente en Freire, cuyo pensamiento manifiesta un notorio eclecticismo. En cualquier caso, con matices evidentemente, tenemos unos filósofos que se encargan de remarcar el importante papel del *otro* en la constitución de uno mismo, y que, por tanto, se oponen a las visiones que han considerado al sujeto humano como un ente que puede desarrollarse individualmente ajeno al resto de la humanidad. Por eso, también son autores destacados en el estudio de la denominada interculturalidad. Nos hablan de relaciones entre los seres humanos no basadas en el dominio o el poder, ni cosificadoras, sino basadas en una relación que, con matices, podemos denominar “horizontal”. La importancia de esto, además, estriba en que la racionalidad bien entendida ha de considerarlo y pasar por ello. Básicamente, para ellos es buen pensador el buen *escuchador*. Para Freire, resulta imposible un adecuado desarrollo personal sin que implique la relación horizontal con los demás. A diferencia de Piaget o Vigotsky, introduce el elemento comunitario con mucha mayor fuerza en su pedagogía; en definitiva, la idea de que nos hacemos, necesariamente, con los demás, pero en una interacción mutua de tipo “horizontal”, respetuosa o no autoritaria.

Conclusión final.

Sólo deseamos expresar una escueta reflexión que cierre la presente comunicación. Hemos comprobado que la pedagogía del oprimido de Paulo Freire supone una síntesis de importantes corrientes filosóficas del siglo XX aplicadas al quehacer educativo. Pero, sobre todo, deseamos destacar que, si bien es cierto que la pedagogía del oprimido encaja, lógicamente, con la realidad del Tercer Mundo y en ella encuentra su eco y razón de ser, creemos que Freire tiene pleno sentido universal. Esperamos haber resaltado lo suficiente este punto. El pedagogo brasileño nos enseña que en el hecho de tomar en cuenta a *otro* nos va la propia vida. Sin duda, la utopía de los hombres colaborando, conversando y, sobre todo, escuchándose, creemos que está llena de sentido y vigencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, R. (1982) *La pedagogía de Paulo Freire*. Madrid: Zero-ZyX.
- Bloch, E. (2004) *El principio esperanza*. (3 volúmenes). Madrid: Trotta.
- Buber, M. (1998) *Yo y Tú*. Madrid, Caparrós.
- Dussel, E. (2002) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid, Trotta.
- Freire, P. (1989) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001) *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002) *Pedagogía de la esperanza*. México: siglo XXI.
- Fromm, E. (1974) *El arte de amar. Una investigación sobre la naturaleza del amor*. Buenos Aires: Paidós.
- Fromm, E. (1976) *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Fromm, E. (1992) *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. Madrid: FCE.
- Fromm, E. (1999) *¿Tener o ser?* Madrid: FCE.
- Gibram, K. (1999) *Obras selectas. El loco. El vagabundo. El profeta. El jardín del profeta*. Barcelona: edicomunicación.
- Jaspers, K. (1958) *Filosofía. (Volumen 2)*. Madrid, Revista de Occidente-Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.
- Lévi-Strauss, Cl. (1996) *Raza y cultura*. Madrid: Cátedra.
- Lévinas, E. (1999) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Mate, R. (2006) *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin "sobre el concepto de historia"*. Madrid: Trotta.
- Santos-Gómez, M. (2006). La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia. *Utopía y praxis latinoamericana. Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 34, 79 -90.
- Sobrino, J. (2007) *Fuera de los pobres no hay salvación. Pequeños ensayos utópico-proféticos*. Madrid: Trotta.
- Tamayo-Acosta, J. J. (1991). *Para comprender la Teología de la Liberación*. Pamplona: Editorial Verbo Divino.
- Torres, J. (2001) *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

39. INMIGRACIÓN Y VOLUNTARIADO. N. Llevot Calvet.

1. Introducción.

La inmigración es un fenómeno de aparición relativamente reciente en España y que ha supuesto que se evidencien de forma más patente una serie de necesidades a las que no se daba respuesta o una respuesta del todo adecuada. El incremento notable de la población inmigrante, la sedentarización y la diversidad de orígenes de ella han conducido a la creación de asociaciones o entidades de todo tipo con objetivos diversos, entre los que cabe destacar la prestación de servicios a la parte de este colectivo que presenta necesidades específicas. De esta forma hallamos asociaciones de inmigrantes que tienen como objetivo el apoyo, la potenciación de las lenguas y culturas de origen, la interlocución con las administraciones, etc. Otras, creadas por lo que llamaríamos autóctonos, pretenden facilitar la integración y, en definitiva, mejorar la vida cotidiana de estas personas. En medio se ubicarían aquellas entidades mixtas en las que tienen un papel organizativo relevante tanto inmigrantes como autóctonos.

Lo que también habíamos observado en nuestra experiencia previa era el esfuerzo que deben realizar algunas de estas entidades para poder seguir existiendo y llevar a cabo los objetivos que se marcan, esfuerzo que recae a menudo en el personal que las forma y que no siempre recibe remuneración por su trabajo. De hecho, muchas de estas entidades reciben un importante, pero aún mejorable, apoyo del voluntariado que altruistamente dedica tiempo y esfuerzos a la consecución de unos objetivos que los motivan y por los que, como podremos comprobar, reciben una alta compensación: satisfacción por el trabajo realizado.

El primer encuentro entre expertos de voluntariado que se celebró en Monells (Cataluña) en el año 1986, abrió un debate en torno al concepto de *voluntariado social*, sentando las bases para su definición. En un posterior estudio, la Asociación por el Voluntariado en Europa (1999) concretaba como características básicas de dicho concepto las siguientes: se trata de una acción voluntaria, no obligada; es una forma de trabajo en beneficio de la comunidad; tiene carácter altruista; no implica ningún tipo de relación laboral y no se deben realizar trabajos profesionales; es una prestación de carácter gratuito; se debe realizar integrado a una organización de voluntarios; no exige una formación académica determinada e implica compromiso.

Como el mismo estudio indica, este concepto recibe el reconocimiento legal (Ley 25/1991, de 13 de diciembre, artículo segundo) estableciendo que “el voluntariado es el conjunto que realizan una prestación voluntaria y libre de servicios cívicos o sociales, sin la contraprestación económica, dentro del marco de una organización estable y democrática que comporta un compromiso de actuación a favor de la sociedad”.

Como menciona Martí (2000), el voluntariado es flexible y amplio. En Europa, son dos millones los ciudadanos y ciudadanas que realizan voluntariado prestando servicios, respondiendo a necesidades, atendiendo a excluidos sociales, promoviendo encuentros e ideas, recaudando fondos para causas nobles, protegiendo el medio ambiente, luchando por la justicia social, etc. Basta con mencionar dos ejemplos: el trabajo sobre desempleo y voluntariado (Asociación por el Voluntariado en Europa, 2001a) y el trabajo sobre el voluntariado hospitalario (Asociación por el Voluntariado en Europa, 2001b). Concretamente, de los múltiples campos de actuación del voluntariado, en este texto nos centraremos en el trabajo realizado con el colectivo de inmigrantes.

El voluntariado tiene un importante papel presente y futuro en el trabajo con y para los

inmigrantes. De ahí nuestro interés por conocer su situación, su papel y las principales necesidades que plantea, todo ello enmarcado en el tipo de asociaciones que atienden a personas de origen inmigrante, y asociaciones que creíamos diversas y que han hecho posible el estudio que a continuación presentamos.

El orden del texto de la comunicación seguirá la misma evolución de nuestro trabajo¹. Se inician con una perspectiva teórica sobre los movimientos migratorios, el perfil y la evolución de la inmigración en España y la situación socioeconómica de los inmigrantes en España, entre otras cuestiones. Más adelante, a partir de los datos obtenidos en las entrevistas realizadas, nos centraremos en analizar con mayor profundidad el asociacionismo que trabaja con y para los inmigrantes y el papel del voluntariado. El conjunto de las entrevistas se realizaron en diferentes puntos geográficos de España (en las comunidades autónomas de Cataluña, Valencia, Aragón, Navarra, La Rioja, Madrid y Galicia) y uno de Italia. Por último, en el apartado de conclusiones, destacaremos algunas de las principales aportaciones de este trabajo y, entre ellas, indicaremos algunas recomendaciones.

2. Las migraciones desde la perspectiva teórica.

Las razones por las cuales los seres humanos, a título individual o de manera colectiva, se han desplazado de unas zonas a otras del planeta para instalarse de manera temporal o definitiva en los territorios a los que han acudido son múltiples y complejas. Para entender los movimientos migratorios, pocas veces podremos recurrir a la identificación de una única causa y todavía menos a una causa común a todos ellos. En tanto que fenómenos humanos y sociales, en su desarrollo confluyen múltiples factores, tanto de índole personal como de tipo familiar, social, económico o cultural.

De hecho, todavía hoy nuestra comprensión de los fenómenos migratorios es limitada y, si bien las interpretaciones que se proponen parecen adecuadas para la comprensión de procesos desarrollados en el pasado, su escasa capacidad de predicción nos obliga a reconocer las limitaciones de nuestros planteamientos teóricos. A pesar de ello, desde los primeros análisis de las migraciones hasta los planteamientos actuales, nuestro conocimiento se ha ido ampliando y hemos podido descartar prejuicios y propuestas frecuentemente consideradas de sentido común, para ir construyendo propuestas más complejas y elaboradas.

Si bien los flujos migratorios entre países y ámbitos geográficos han sido una constante a lo largo de la historia de la humanidad, la realidad en la que estamos inmersos nos indica que con independencia del aumento cuantitativo de estos flujos de migraciones –tanto en las procedencias como en el número de personas–, los inmigrantes en general son un grupo minoritario en el país extranjero donde residen. Las ciencias humanas los engloban bajo la denominación genérica de “minorías étnicas”.

Al hacer alusión al concepto de “minorías étnicas” estamos aportando explicaciones alternativas sobre la diversidad de causas que producen los movimientos migratorios. En un estudio de Peralta (2000) la autora recurre a la tesis de Ogbu (1993) para explicar la distinción entre minorías involuntarias y minorías voluntarias. La idea que transmite Ogbu sobre esta doble denominación es simple: hay minorías en un país que han emigrado allí voluntariamente, mientras que otras residen históricamente en él, ya sea porque fueran expulsados, contra su voluntad, de su país (los esclavos negros de Estados Unidos) o porque al correr los siglos han ido quedándose segregados (el caso de los gitanos en Europa). Esta distinción no sólo nos

¹ Para ampliar, se puede consultar: LLEVOT, N. (Ed.) (2005) *Inmigración y voluntariado*. Barcelona: Associació Internacional de Voluntariat.

permite reinterpretar las causas de los movimientos migratorios, sino que el avance de las explicaciones de Ogbu radica en analizar los procesos que se producen en los países receptores de la inmigración. Las minorías voluntarias poseen un doble marco de referencia cultural: el suyo de origen y el del país al que han emigrado, confiriendo legitimidad a ambos marcos, no como excluyentes, sino simplemente como distintos. En cuanto a las minorías involuntarias, su marco cultural de referencia se lo han construido y están continuamente reelaborándolo en oposición al marco cultural dominante. Las consecuencias de estos dos tipos de actitudes culturales de base son obviamente distintas; lo que viene a demostrar que la adaptación o inadaptación difiere notablemente en ambos tipos de minorías.

De este modo, reparar en este concepto de “minorías étnicas” en el estudio que nos compete es doblemente oportuno, ya que nos proporciona las claves para entender mejor nuestro ámbito de estudio: las asociaciones de voluntariado para inmigrantes, así como sus objetivos y las acciones prioritarias que éstas llevan a cabo. Por otro lado, nos proporciona una nueva perspectiva teórica de análisis, ya que el enfoque de Ogbu tiene la virtud de conjugar dos tipos de factores: los estructurales y los psicológicos.

3. Inmigración y voluntariado: el estudio realizado.

En el estado español, e Italia, la realidad del voluntariado y las asociaciones/entidades, así como las condiciones en las que llevan a cabo su actividad, es diversa. Con el objetivo de comprobar cuál es la situación, en esta comunicación expondremos los resultados obtenidos de un estudio de tres años de duración el que se implicaron diferentes universidades².

Más concretamente se realizaron entrevistas a la población de asociaciones (siempre que éstas aceptaron) “de inmigrantes” y “pro inmigrantes” de cada ámbito territorial de influencia. El resultado fue una extensa muestra (n=193), muy cercana a la población existente, y que creemos altamente representativa del conjunto de estas asociaciones, así como de sus opiniones respecto a sus necesidades y el voluntariado. Para ser más concretos, los diferentes equipos de trabajo realizaron un desigual número de entrevistas en función de la población existente en el ámbito territorial que cubrían. A continuación detallamos el porcentaje de entrevistas realizadas por cada equipo: Universidad Autónoma de Barcelona (22.8%), Universidad de Girona (4.66%), Universidad de Lleida (11.92%), Universidad Rovira i Virgili (6.225), Universidad de Vigo (5.18%), Universidad de Santiago de Compostela (4.66%), Universidad de La Rioja (6.22%), Universidad de Navarra (3.11%), Universidad de Valencia (5.18%), Universidad Nacional de Educación a Distancia (10.36%), Universidad de Zaragoza (11.92%) y Equipo de Roma-Italia (7.77%).

En nuestra comunicación sintetizaremos algunos de los resultados obtenidos por nuestra Universidad (Lleida). La propuesta a cada equipo de trabajo era entrevistar a todas las asociaciones de su ámbito geográfico que trabajaran con y para los inmigrantes, de forma que pudiéramos obtener una imagen de la realidad existente, dado que los censos existentes no muestran toda la realidad. El planteamiento realizado nos permitía profundizar en el trabajo que realizaban, así como conocer la población existente de este tipo de entidades. Así que uno de los primeros trabajos a realizar fue conocer qué entidades respondían al perfil en cada provincia y, posteriormente, entrevistarse con un representante de cada uno. Es cierto que no en todos los casos se pudo realizar la entrevista, pero sí en muchos de ellos, por lo que creemos que la muestra obtenida responde, en gran medida, a la población existente.

² Universidad de Lleida (coord.), Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Girona, Universidad de La Rioja, Universidad de Navarra, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Rovira i Virgili, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Vigo, Universidad de Zaragoza, Universidad Roma Tre.

4. A modo de reflexiones abiertas.

El voluntariado, como indicábamos al principio, consiste en una actividad de carácter altruista, sin remuneración, en beneficio de la comunidad (sea colectivos o personas específicas), comprometidas, etc. y que resulta vital para las asociaciones que hemos estudiado, al menos para la gran mayoría. Pero también es cierto que esta actividad tiene una compensación intrínseca, no económica. Pues resulta universalmente aceptado que produce satisfacción tanto a las personas que lo realizan como a las asociaciones (como demuestra el resultado del estudio comparado: el 95% de las respuestas considerándolo “bastante” o muy útil”). El voluntariado, además de la satisfacción mencionada, se implica socialmente y ayuda a transformar la sociedad. Ser voluntario en una de estas asociaciones supone dedicar un tiempo y un esfuerzo a trabajar, en nuestro caso, en pro de los inmigrantes que sufren determinadas situaciones de necesidad o requieren de mayor información sobre temas diversos que por sus propios medios les puede ser difícil conseguir.

Ahora bien, el voluntariado debe conjugar esta actividad con su ritmo cotidiano (dedicación al trabajo, a su familia, a sus estudios, etc.), por lo que no siempre el tiempo dedicado es el suficiente ni, probablemente, el deseado por el voluntario. Por ello, detectamos que la dedicación al voluntariado no se prolonga en el tiempo; ir más allá de un año parece ser uno de los primeros obstáculos a superar (los cinco años sería el segundo). Aunque también es cierto que en otros muchos casos esta dedicación es más prolongada.

El perfil del voluntariado que tienen estas asociaciones nos permite constatar algunos de los motivos de la limitación en el tiempo de esta actividad y del hecho de que se trate, principalmente, de una tarea a tiempo parcial. Hemos visto que un número importante son personas jóvenes, por lo que suponemos que con responsabilidades laborales, de estudio y familiares. También es destacable el hecho de que la proporción de mujeres sea superior a la de hombres, así como la importante presencia de voluntariado de origen inmigrante en este tipo de asociaciones.

Pero, aunque es significativo el número de personas jóvenes voluntarias, hay que destacar que el sector de la población de más de 55 años que se implica en acciones de voluntariado representa un 11% y es muy probable que vaya en aumento en los años venideros por varios razones: la tendencia actual de adelantar la edad de la jubilación no parece que vaya a invertirse en un futuro próximo; el estilo de vida de muchas personas jubiladas les permite un nivel de salud no limitativo y una mayor esperanza de vida; está asumida la importancia de sentirse útil para sentirse bien física y psíquicamente, lo que podemos definir como sentirse joven de espíritu. Todo ello unido a las posibilidades que las acciones de voluntariado ofrecen a estas personas en cuanto a poder dedicarse a lo que el trabajo y/o las responsabilidades familiares les imposibilitó cuando eran más jóvenes; abre un sector social al que las asociaciones tienen que dar un espacio de implicación en función de los conocimientos, posibilidades y expectativas de estas personas, conjugándolas con las necesidades que presenta cada asociación. Resumiendo, la dedicación a actividades de voluntariado puede ser una buena herramienta para mantener viva la comunicación entre personas de diversas edades y para contribuir a convenir la vejez en un período de autorrealización personal y social, llegando, como dice Aranguren (1992) a la perfección moral mediante la autorrealización hacia fuera; a complementar lo que se ha ido haciendo a lo largo de la vida.

Las entidades analizadas en el proyecto tienen una media de 1.526 asociados, por lo que concluimos que se trataba de organizaciones con un importante contingente de personas involucradas en ellas, pero no siempre es así. De hecho, encontramos un amplio abanico de situaciones: desde aquellas de gran tamaño (de hecho son nacionales) hasta un numeroso grupo de reducido volumen (que en muchos casos son de influencia local). De aquí también

surge que las acciones y las peticiones que realizan para su mejor funcionamiento pueden ser diferentes. Aunque es cierto que respecto a esta última cuestión coinciden en afirmar que su máxima necesidad son los recursos, principalmente económicos. Una forma de mejorar la situación es la optimización de los recursos y la captación de un mayor número de voluntarios (que se realizan principalmente por el boca-oreja, más que a través de la publicidad) puesto que algo más del 18% cree que es una de sus prioridades de futuro.

Y aunque la necesidad de encontrar más voluntariado aparece reconocida en las encuestas por detrás de las necesidades económicas y de espacio, está claro que es un valor en alza, pues se reivindica más que la necesidad de personal asalariado (posiblemente por esa primera necesidad económica que limita la concentración laboral). Estos condicionantes de las personas voluntarias, es decir, sus propias necesidades laborales, que con el paso de la juventud a la madurez van siendo cada vez más significativas.

Es pues esta última reflexión, la referente al trabajo asalariado, la que nos permite establecer una propuesta de interconexión entre ambas necesidades (conseguir voluntariado por parte de las asociaciones; conseguir trabajo remunerado por parte de las personas voluntarias). La proposición es la siguiente: si cada vez es más imprescindible la experiencia laboral a la hora de encontrar trabajo, parece que sería justo que el trabajo voluntario tuviera un peso significativo en el currículum profesional de las personas que hayan sido voluntarias en algún ámbito concreto. Esta reclamación, que debería ser atendida por las administraciones, empresas y sindicatos, no haría más que poner en valor un, más o menos largo, período de formación y experiencia real, a la vez que una especial disposición personal que conjuga motivación, dedicación y dinamismo, características de valía para la mayoría de los desempeños profesionales. Pensamos, además, que este reconocimiento curricular podría ser una estrategia para la implicación más prolongada en el tiempo del voluntariado estudiantil.

Por lo que respecta a las asociaciones que llevan a cabo las entidades, han sido: la mejora de la acogida de los inmigrantes, la mediación intercultural, la mejora de las condiciones laborales y residenciales y el acompañamiento escolar. De aquí que en el marco teórico hayamos dedicado espacio, más allá de referirnos al asociacionismo, al mercado laboral y a la vivienda como cuestiones que considerábamos claves en el proceso de integración de los inmigrantes. Más concretamente, nos parece necesario el desarrollo de programas de intervención pedagógica (en educación para la salud, familia, información, apoyo e integración escolar, trabajo, asociacionismo...) que favorezcan una mejor integración de los diferentes colectivos de inmigrantes (información y apoyo, orientación y reinserción al mercado laboral, educación familiar, clases de lengua, educación para la salud, desarrollo de habilidades sociales). Igualmente, estos programas de convivencia pacífica de estos colectivos en las sociedades actuales (conocer los colectivos de inmigrantes que viven y trabajan en nuestro entorno y abrir procesos de sensibilización hacia la acogida y respeto de sus culturas, a través del asociacionismo y de centros educativos con la finalidad de evitar situaciones de racismo, xenofobia, exclusión, marginación, etc. Además, y respecto a las entidades tratadas, el incremento de la presencia en todos los niveles, incluido el voluntariado, podría contribuir a construir unas acciones realmente interculturales y en plano de igualdad, así como la potenciación de espacios de encuentro mutuo e interacción.

Es lógico pensar que el voluntariado tiene, y puede tener aún más, un papel importante en la mejora de la situación de las personas de origen inmigrante siempre que las asociaciones actúen en la dirección adecuada de forma coordinada (intentando evitar duplicaciones y lagunas de actuación) y sepan vencer las resistencias que vayan apareciendo (internas y externas) para la consecución de sus objetivos.

Nos parece tremendamente necesario que la propia sociedad y las asociaciones que cuentan con voluntariado sigan potenciando el trabajo de estas personas, sea indirecta o directamente (el reconocimiento de la asociación a la persona en sí misma). Veamos:

- Mediante el apoyo explícito y contundente de las diversas administraciones a este tipo de asociaciones (evidentemente filtrando lo que podríamos llamar buenas prácticas de las que no lo son tanto) como reconocimiento a su contribución para paliar o compensar algunas deficiencias que las propias administraciones públicas u otras instituciones no llegan a cubrir. Pero además de esta evocación expresa, el reconocimiento público de los retos y responsabilidades asumidas, son necesarias otras actuaciones de las administraciones, como el ya reiterado aporte de recursos económicos y la incorporación en las mesas de debate y/o negociación de las asociaciones, según los ámbitos sociales que trabajen. Todos y cada una de estas acciones potenciarían el asociacionismo, el voluntariado y las demandas de los posibles usuarios, es decir, el funcionamiento de la propia asociación.
- Siguiendo, pues, el hilo de esta reflexión y sin negar que toda persona voluntaria debe ser capaz de reconocer el valor de su aporte personal, ya que este convencimiento es imprescindible para continuar su andadura, pensamos que tiene el reconocimiento público individual contribuye a aumentar ese propio valor por el trabajo desempeñado. Y al citar esta responsabilidad de evocación al voluntariado, la podríamos encomendar tanto a las propias asociaciones como a las administraciones, pero incluso a los medios de comunicación. Sin embargo, esta revalorización del voluntariado no pasa exclusivamente por el hecho de nombrarlo y felicitarlo, si no sobre todo por darle, paulatinamente y en función de sus propios conocimientos, experiencias, aspiraciones y posibilidades de dedicación, una mayor implicación a nivel de toma de decisiones, una posibilidad de realización no estanca; es decir, permitirle ir más allá de un voluntariado de esfuerzo y tiempo, posibilitar un voluntariado de ideas y trascendencia personal.

Debemos finalizar esta comunicación, como nos ha ocurrido siempre que nos acercamos a las asociaciones y personas voluntarias, que la experiencia ha sido rica al permitirnos conocer realidades, culturas y personas tan diversas, todas ellas dedicadas con entusiasmo a la ayuda a los demás.

5. Referencias bibliográficas.

- ARANGUREN, J.L. (1992) *La vejez como autorrealización personal y social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- ASOCIACIÓN POR EL VOLUNTARIADO EN EUROPA (1999) *Estudi sobre el voluntariat a les universitats de Girona, Ramon Llull i Rovira i Virgili*. Barcelona: Gràfiques Saladrigues.
- ASOCIACIÓN POR EL VOLUNTARIADO EN EUROPA (2001a) *Desempleo y voluntariado*. Barcelona: Edivirtual Books.
- ASOCIACIÓN POR EL VOLUNTARIADO EN EUROPA (2001b) *Situación actual del voluntariado hospitalario en España*. Barcelona: Edivirtual Books.
- LLEVOT, N. (Ed.) (2005) *Inmigración y voluntariado*. Barcelona: Associació Internacional de Voluntariat.
- MARTÍ, L. (2000) *¿Por qué el voluntariado?*. Madrid: CCS.
- OGBU, J.U. (1993) Differences in cultural frma of referent. *Internacional Journal Behavior Development*, 16 (3), 483-506.
- PERALTA, A. (2000) La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. *Tesis doctoral*. Barcelona: UAB.

50. LA TRANSMISIÓN DE VALORES EN LA ACCIÓN DOCENTE Y TUTORIAL EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

E. Miraflores Gómez.¹

RESUMEN

La comunicación versa sobre la investigación llevada a cabo, en la actualidad, por el autor, en relación a la percepción del alumnado en la transmisión de valores, a través de la acción docente y tutorial en los Centros de Formación del Profesorado, o en su caso, Facultades de Educación de universidades de la Comunidad de Madrid.

El objetivo principal es comprobar si el alumnado (futuros maestros y educadores) percibe o no, que sus profesores transmiten unas actitudes y unos valores en la acción docente y tutorial, que por otra parte, podrían ser referentes en su vida profesional futura.

La investigación se aplica en los nueve Centros de Formación del Profesorado de la Comunidad de Madrid durante los cursos académicos 2006-07 y 2007-08; por lo que la comunicación plantea, solamente los procesos, algunas ideas del marco teórico, la metodología de investigación y un anexo con datos referenciales de la investigación piloto realizada previamente en el Centro de Enseñanza Superior (CES) Don Bosco, que sirven de anticipo a los resultados y las conclusiones de lo que será mi tesis doctoral.

Palabras clave: acción docente, acción tutorial, actitudes, desarrollo moral, valores, formación del profesorado.

Si planificas para un año, siembra trigo;
si planificas para una década, planta árboles;
si planificas para una vida, educa personas.
(Kwan - Tzu, 300 a. c.)

INTRODUCCIÓN

Si tenemos en cuenta las palabras de Kwan – Tzu, está claro que la vida docente no termina en las primeras etapas de formación de los alumnos, sino que el ámbito universitario es otra fase más para la formación y educación de personas; y si esta formación va dirigida a futuros maestros de Educación Infantil y Primaria, se hace todavía más acuciante dicha ayuda y acción tutorial, pues necesitan de puntos referenciales de actuación.

La principal justificación que tiene la investigación es la realidad profesional en la que me hallo inmerso y la preocupación constante por la excelencia en mi labor como profesor, teniendo en cuenta que mis alumnos universitarios serán futuros profesores de niveles educativos básicos (Educación Infantil y Primaria), pero con una trascendencia futura relevante. De ahí, el interés por comprobar si desde los Centros de Formación de Profesorado, estos futuros maestros han captado y percibido la transmisión de valores, a partir de la acción docente y tutorial de sus profesores respectivos.

¹Maestro y Licenciado en Educación Física. Profesor titular del Centro de Enseñanza Superior "Don Bosco" (Madrid).

Esta comunicación está dividida en dos apartados: por un lado, el marco teórico donde se recogen algunas consideraciones sobre la acción tutorial y las teorías y modelos del desarrollo moral. El segundo apartado se refiere al marco metodológico donde se exponen los objetivos, las hipótesis de trabajo y la metodología de la investigación².

Además, se presenta un anexo con las conclusiones más interesantes de la investigación piloto³ realizada en el CES Don Bosco.

1. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO ⁴

La acción tutorial es una de las competencias, además de la docencia e investigación, que el profesorado universitario ha asumido como parte de su labor docente. Pero, en realidad, ¿sabemos qué es y qué supone la acción tutorial universitaria? Incluso, ¿cuál es la misión del tutor universitario? En palabras de M^a Teresa Alañón (2000: 39), la acción tutorial “es aquella acción formativa y orientadora que el profesor ejerce con sus alumnos, a la vez y en paralelo con sus tareas instructivas”. Por lo tanto, el docente tiene unas misiones, más allá de la pura transmisión de conocimientos, que forman parte de su labor educativa, que es la función de la acción tutorial⁵. Esta función viene definida por cuatro parámetros clave: *guía de incorporación al medio universitario* (primeros cursos), *apoyo académico* (enseñar a estudiar, motivar, informar sobre la asignatura en cuestión, etc.), *orientación y atención a las necesidades personales* (fomentar la autonomía y responsabilidad, informar sobre los derechos y obligaciones, encauzar sus demandas e inquietudes, orientarles sobre la manera de resolver dificultades) y *orientación profesional* (posibles salidas profesionales, información de cursos, seminarios y congresos, bibliografías actualizadas, etc.)(Feixas, 2001: 30; Alañón, 2000: 59-61).

En el proceso de interacción profesor y alumno, no sólo se generan unos trasvases de información, en función de las necesidades del alumno o bien del profesor, sino que se proyectan aspectos de la personalidad de ambos y en este caso, nos interesa la posible proyección de valores a partir de la personalidad del profesor y la percepción de los alumnos al respecto. De ahí los objetivos, más adelante expuestos, de la investigación.

¿Qué relación existe entre la acción tutorial universitaria y la educación en valores? La educación en valores es una de las preocupaciones de los estamentos educativos de nuestra sociedad. Pero “en el ámbito universitario se observa un marco legislativo ambiguo, sin normas o directrices para el desempeño de la función tutorial” (Quintanal, 2001: 11), por lo que resulta más compleja la identificación de parámetros reguladores de dicha función en la vida académica universitaria.

El profesor universitario lo quiera o no, transmite valores a través de su currículo oculto, que influye e impregna a los alumnos de forma positiva o negativa en función de la proyección dada por el profesor. “El currículo oculto juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes” (Torres, 1991: 10). Ya que, “el currículo oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la

² Sólo se indicarán aspectos generales, teniendo en cuenta que la investigación no ha finalizado.

³ Investigación realizada para la obtención de la suficiencia investigadora (Diploma de Estudios Avanzados).

⁴ Obviamente, sólo se recogerán pinceladas del marco teórico realizado por el autor tras una lectura de documentos y referencias bibliográficas como fundamento teórico de la investigación.

⁵ Acción que puede llevarse a cabo por cualquier profesor, que aun no siendo tutor directo del grupo (más propio de las entidades privadas), es tutor de su propia asignatura.

participación en procesos de enseñanza y aprendizaje, y en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional” (Torres, 1991: 198).

La transmisión de conocimientos de formación para la vida profesional, implica una ética y unos valores en función de la materia que se imparta, pues la propia vida profesional lleva consigo un conjunto de relaciones humanas, donde los valores fluyen inexorablemente. El estudiante, como futuro profesional, debe incorporar una dimensión de deberes y obligaciones, de hábitos, de actitudes, de valores que serán una herramienta importante en su trabajo. Por esto, no debemos olvidar que los alumnos universitarios, aunque con mayoría de edad, están en periodo de formación humana y académica, como el resto de personas.

1.1. Teorías y Modelos del Desarrollo Moral

Para entender los procesos de gestación y desarrollo de las teorías y modelos, deberíamos hacer un repaso histórico de su formación y consolidación, pero no es momento de incluirlo en esta comunicación. Por lo que, haré un esbozo de las *teorías* más significativas *del desarrollo moral*⁶ y los *modelos* generados que dan justificación teórica a la investigación planteada.

Tras la revisión bibliográfica de autores, entre otros, como Kohlberg (1976, 1992), Marías (1967), Turiel (1984), Bandura (1987), Quintana (1995, 1998), Buxarrais (1997), Payá (1997), Rodríguez (1997), Valle Díaz (1998), Cortina (2000), Jiménez (2000) y Gutiérrez (2003), *las teorías psicológicas del desarrollo moral* analizadas son: **Teoría psicoanalista sobre la conciencia moral** (el hilo conductor es la teoría psicoanalista de Freud); **Teoría del aprendizaje sobre la conducta moral** (los autores principales del paradigma conductista son Aronfreed, Eysenck y Skinner); **Enfoque cognitivo-evolutivo sobre el desarrollo moral** (sus máximos exponentes son Piaget, Bandura y Kohlberg); **Teorías socio-cognitivas** (con puntos en común con la teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral, cuyos representantes son Turiel y Selman).

Todas ellas tienen como denominador común la influencia de la sociedad, los aspectos externos al individuo, la familia, etc., que hacen modificar nuestras conductas de una u otra manera. No podemos negar la evidente influencia del medio en los procesos de formación del juicio moral o de la educación en valores, que en opinión de Figley (1984) y Spencer (1996) consideran que educar en valores es difícil o casi imposible debido a los numerosos factores a tener en cuenta, que actúan contradictoriamente, como son: la influencia del ambiente de casa, de los amigos, de los medios de comunicación, la influencia de las normas sociales (Jiménez, 2000: 36).

A partir de estas teorías han surgido distintos *modelos de educación en valores*: **la educación moral como formación del carácter** (Lickona, 1983; Peters, 1984, 1987; Brezinka, 1987; Medina, 1987; Puig, Martín, 1996); **la educación moral como clarificación de valores** (Raths, Harmin, Simon, 1967; Curwin, 1984; Pascual, 1988; Vilar, 1991; Puig, Martín, 1996); **la educación moral como desarrollo del juicio moral o construcción de la personalidad moral** (Rodríguez, 1997: 165-219; Delval y Enesco, 1994: 178-189; Payá, 1997: 168-180; Puig y Martínez, 1989; Martínez, 1991, Buxarrais, Puig y Trilla, 1995; Ortega, Mínguez y Gil, 1996; Puig, 1996); **búsqueda del desarrollo de la autoestima y reforzamiento del alumno en el contexto de la responsabilidad social** (Jiménez, 2000: 36,51,52; Payá, 1997: 180-184); **la educación en valores concebida como proyecto de**

⁶ Simplemente, la exposición de dichas teorías y modelos como punto de referencia al lector.

vida (Aranguren, 1958, 1981; Cembranos y Bartolomé, 1981; Marín Gracia, 1987, González Lucini, 1990).

¿Cuál de las teorías y modelos es más eficaz, más veraz y adecuado en sus planteamientos y aplicación?

Resulta difícil contestar a la pregunta. En definitiva y acogiendo la reflexión de Puig (1997: 190), se trata de crear las condiciones para favorecer el debate público; desarrollar la inteligencia moral (como derecho de todo ciudadano, a través del autoconocimiento, sensibilidad moral, empatía, juicio y comprensión crítica, autorregulación); y favorecer el diálogo intercultural. Todo ello gracias a la incidencia del educador, de los programas curriculares y de las instituciones pertinentes que procuren los medios y la creación de proyectos educativos de participación ciudadana.

Y respecto al docente universitario ¿cuál es su misión en la educación moral? Las opiniones de los docentes universitarios son diversas en relación a este tema, aunque podemos decir que se estructuran en dos claramente diferenciadas: los que piensan que el docente universitario no tiene porqué educar en aspectos de moral y los que consideran que la educación moral es parte de la misión de cualquier docente. Esta constatación de opiniones es la que he recibido en el proceso metodológico de aplicación de las diferentes pruebas para la investigación y en concreto, en algunas de las respuestas a las preguntas abiertas planteadas.

Chazan (1985) señala tres modelos de identidad docente: "a) el docente transmisor de los valores más relevantes de una determinada sociedad...; b) el docente como facilitador, que ayuda a los estudiantes a conocer los problemas y las cuestiones morales...; c) el docente como director del proceso de deliberación o juicio moral..." (Rodríguez, 1997: 97-98).

Realmente, uno de los objetivos de este estudio es demostrar si el alumno percibe una transmisión de valores por parte de sus profesores a partir de la acción tutorial (docencia incluida).

Por lo tanto, son muchas las variables a contemplar en el proceso de formación de nuestros universitarios y sobre todo, los modelos son diversos en función de preferencias, formación, situaciones, etc. Lo que si tenemos claro es que estamos formando a futuros educadores y por lo tanto, de una u otra manera, se genera un influjo de formación moral, aunque sólo sea a través del currículo oculto (Torres, 1991).

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Los objetivos de la investigación son:

- Analizar la percepción del alumnado, sobre la posible transmisión de valores de sus profesores, a través de la acción docente y tutorial, en los Centros de Formación de Profesorado de la Comunidad de Madrid.
- Conocer la posible transmisión de valores de los profesores, a partir de los datos arrojados sobre su perfil personal mediante la acción docente y tutorial.
- Realizar un análisis comparativo de datos, entre la percepción de los alumnos, sobre los valores recibidos de sus profesores, y las posibles diferencias en relación a la opinión de los profesores y los datos testados en ellos.
- Generar unas pautas o propuestas de mejora en el proceso de docente y de tutorización a partir del análisis y discusión de los datos arrojados por la investigación.

3. HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

Las hipótesis de trabajo son:

- a) Los alumnos de Magisterio de los Centros de Formación de Profesorado de la Comunidad de Madrid perciben una transmisión de valores de sus profesores a partir del análisis del perfil del profesor.
- b) La consideración de los alumnos, en relación a los valores recibidos, puede diferir sobre la opinión de los profesores, en relación a los valores transmitidos.
- c) Los datos obtenidos de la investigación procuran unas pautas de mejora en los procesos de docencia y tutorización.

4. MARCO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

4.1. Selección de la Muestra

La investigación se lleva a cabo en los siguientes Centros de Formación de Profesorado (Escuelas de Magisterio)⁷:

- *Centro de Estudios Superiores "Don Bosco"* (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid);
- *Centro Superior de Estudios Universitarios "La Salle"* (adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid);
- *Centro Universitario Villanueva* (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid);
- *Escuela Universitaria "Cardenal Cisneros"* (adscrita a la Universidad de Alcalá);
- *ESCUNI* (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid);
- *Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá*;
- *Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela*;
- *Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid*;
- *Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid*.

La justificación de esta elección de Centros ha sido la de acotar la investigación, además de conocer, por mi trabajo y conexión socio-educativa, la realidad docente universitaria y la proyección profesional de los futuros maestros en la Comunidad de Madrid.

Se presenta pues, un estudio transversal, basado en la técnica de **muestreo aleatorio simple estratificado** (Mc Millan, 2005; Rubio y Varas, 1999). Para ello, profundizaremos en las características de los Centros de Formación de Profesorado para la selección de las muestras, teniendo en cuenta, los siguientes aspectos:

- Contar con una muestra de centros privados y centros públicos.
- Centros en los que el profesorado desempeña la función de tutores de grupo y los que no la desempeñan.
- Abarcar las distintas especialidades impartidas en los actuales estudios de Magisterio.
- Tomar en consideración la ideología religiosa de los centros privados.

Se pretende de este modo, llegar a conformar una muestra de alumnos y profesores suficientemente amplia y representativa de toda la población que constituye el alumnado y profesorado de los nueve Centros de Formación de Profesorado de la Comunidad de Madrid, para que los resultados obtenidos tengan un nivel adecuado de significación.

⁷ Localizados por orden alfabético. Los nombres de los Centros de Formación de Profesorado no son significativos respecto a su misión, que con independencia de otros estudios impartidos, todos tienen el objetivo de formar a futuros docentes de la Educación Infantil y Primaria.

4.2. Metodología de la investigación

Se trata de una investigación cuasi-experimental *EX POST FACTO* (Mc Millan, 2005). Por lo tanto, la información recogida de variables ya adquiridas, tiene como finalidad la determinación de disparidad entre los grupos de análisis.

4.3. Técnicas de investigación

Las pruebas aplicadas son:

- Profesores:
 - Cuestionario de valores interpersonales (SIV) de L. V. Gordon⁸.
 - Cuestionario específico (instrumento elaborado para la investigación)⁹.
 - Preguntas de respuesta abierta.
- Alumnado:
 - Cuestionario específico (instrumento elaborado para la investigación).

4.4. Procedimiento y Temporalización

El proceso de investigación consta de cuatro fases bien diferenciadas:

- Recogida de información y fundamentación teórica. Llevada a efecto durante los meses de Noviembre de 2006 hasta Octubre de 2007.
- Elaboración del proyecto y validez del proyecto de investigación. Realizado durante los meses de Febrero a Octubre de 2007.
- Recogida de datos de profesores y alumnos. Para ello, se ha contactado con los Centros y sus Directores correspondientes para obtener los permisos oportunos y los niveles de implicación del profesorado y alumnado en la recogida de datos. Dichos contactos fueron realizados durante los meses de Octubre, Noviembre y Diciembre de 2007. El proceso de recogida de datos se realiza durante el transcurso de los meses de Enero hasta Mayo de 2008.
- Etiquetado y grabación de datos, análisis de datos, descripción de resultados, discusión de los resultados y conclusiones: desde Junio de 2008 hasta Septiembre de 2008.

4.5. Análisis de Datos

De los cuestionarios del profesorado y alumnado

El objetivo principal del análisis de datos es: contrastar las hipótesis, así como su vinculación con los objetivos del estudio. Para ello, realizaré los siguientes pasos:

- Etiquetado de variables.
- Grabación de datos.
- Contraste de hipótesis.
- Elaboración de gráficos.

De las preguntas de respuesta abierta

La información arrojada por las preguntas de respuesta abierta servirá para contrastar los datos obtenidos en el apartado anterior y verificar, en cierta medida, la sinceridad de los profesores testados.

⁸ TEA (1978). *Cuestionario de valores interpersonales*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.

⁹ Modificado del "Cuestionario de Autodiagnóstico" de Román, J. M. y Pastor, E. (1979: 133-135).

4.6. Descripción y Discusión de Resultados

Una vez realizado el análisis de datos, se procederá a describir los resultados arrojados por el análisis en función de cada una de las hipótesis propuestas y su vinculación con los objetivos de la investigación.

Después se expondrá la interpretación de los datos obtenidos y la valoración de las hipótesis planteadas, teniendo en cuenta todos los aspectos teórico-prácticos abordados en la investigación. En definitiva, se determinará el por qué de los datos a partir del contexto y las experiencias relacionadas con los Centros de Formación del Profesorado de la Comunidad de Madrid (profesorado y alumnado).

4.7. Medios técnicos utilizados

Los medios técnicos a utilizar para los procesos de la investigación son:

- Programa informático SPSS 11.0 para Windows. Servirá para someter a tratamiento estadístico los datos obtenidos a través de los cuestionarios aplicados a profesores y alumnos.
- Programa informático QSR Nudist 6 (versión en inglés) para Windows. Permitirá identificar y clasificar las palabras clave de las preguntas abiertas realizadas a los profesores.
- Los test y pruebas comentados en el apartado de metodología de la investigación.

5. ALGUNAS CONSIDERACIONES

Se presenta esta comunicación al XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía que la Sociedad Española de Pedagogía presenta en la ciudad de Zaragoza (España), con el objetivo primordial de invitar a la reflexión sobre la importancia de la formación en valores, no sólo de los estudiantes de los Centros de Formación de Profesorado, sino también del profesorado universitario, como modelo de los futuros profesionales de la Educación Primaria.

En función de las conclusiones que arrojen los datos analizados en el estudio, continuaré conformando un discurso propio sobre el tema, cuyo fundamento teórico se proyectará en la elaboración de metodologías aplicadas a la educación en valores en la universidad. Es un reto personal que llevaré a cabo con alegría, humildad, paciencia y perseverancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹⁰

- ALAÑÓN, M^a T. (2000). *Un modelo de acción tutorial en la U.P.M.* Madrid: U.P.M.
- BANDURA, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social.* Madrid: Espasa-Calpe.
- BUXARRAIS, R. y otros (1990). *La educación moral en primaria y secundaria.* Madrid: Edelvives.
- CORTINA, A. y cols. (2000). *La educación y los valores.* Madrid: Biblioteca Nueva.
- DELVAL, J. y ENESCO, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación.* Madrid: Anaya, S.A.
- FEIXAS, M. (2001). *El desarrollo profesional del profesor universitario como docente.* Director: Joaquín Gairin Sallán. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

¹⁰ Se proponen algunas de las referencias bibliográficas utilizadas.

- GERVILLA, E. (1988). *Axiología educativa*. Granada: TAT.
- GERVILLA, E. (1992). Postmodernidad: valores y educación. *Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, 358-359, Madrid, UNED.
- GONZÁLEZ, O. y MONTERO, I. (1993). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. Madrid: Mc Graw Hill
- HALSTEAD, J. M. y TAYLOR, M. J. (1996). *Values in education and education in values*. New York: Falmer Press.
- JIMÉNEZ, P. (2000). *Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo, a través de la actividad física y el deporte*. Dirigida por Dr. Luis Javier Durán González. Departamento de Física e Instalaciones aplicadas a la edificación, al medio ambiente y al urbanismo. E. T. S. de Arquitectura. U. P. M.
- KOHLBERG, L. (1975). *Desarrollo Moral. Enciclopedia de Ciencias Sociales*, vol. 7. Madrid: Aguilar.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- KOHLBERG, L.; LEVINE, C. y HEWER, A. (1983). *Moral Stages: A current formulation and a response to critics*. New York: Karger.
- McMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa. 5º Edición*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1973). *Obra completa, Revista de Occidente*, vol. VI, 310. Madrid.
- PASCUAL, A. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.
- PAYÁ, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S. A.
- PUIG, J. (1997). *Educación moral y ciudadanía, VI Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Murcia.
- QUINTANAL, J. y SÁNCHEZ, M^a L. (coord.) (2001). *Programa de Atención Personalizada del C.E.S. Don Bosco*. Madrid: CES Don Bosco. U. C. M
- RODRÍGUEZ, J. M^a (1997). *Teorías de la educación moral y propuestas educativas*. Tenerife: Editorial Domicram.
- ROMÁN, J. M. y PASTOR, E. (1979). *La tutoría. Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor-tutor*. Barcelona: CEAC.
- RUBIO, M. J. y VARAS, J. (1999). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.
- SANS, A. (1997). *La investigación ex post facto*. Barcelona: UOC, S.L.
- TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata Ediciones.
- TURIEL, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social: moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- VALLE, S. del y cols. (1998). *La tutoría como proceso de conocimiento dialéctico*. Leganés: I.E.S. Siglo XXI.
- VARGAS, J. A. (2002). *Valores y actitudes en el alumno universitario*. Director: Martiniano Román Pérez. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Madrid: U.C.M. Servicio de Publicaciones.
- VVAA (2003). *Tutoría Universitaria, 1ª Jornadas Nacionales de Tutoría en la Universidad (2001)*. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna.

ANEXO

A continuación, se presentan los resultados del estudio piloto realizado en el Centro de Enseñanza Superior “Don Bosco”, con los profesores que ejercían de tutores de grupo durante los cursos 2004-2005 (desarrollo teórico) y 2005-2006 (recogida de datos y elaboración de conclusiones).

SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Se trataba de un estudio transversal, basado en la técnica de *muestro accidental invitado a propósito*, aprovechando la facilidad de acceso a la muestra, por tratarse de nuestro centro de referencia.

La muestra de alumnos fue suficientemente amplia y representativa del alumnado del CES “Don Bosco” (número total de alumnos: 1731) en relación a las especialidades de Magisterio, Educación Social y Psicopedagogía. Fueron testados 1002 alumnos que corresponde al 57,88 % del alumnado matriculado en el CES Don Bosco en el curso académico 2005-06.

La muestra de profesorado para el análisis fue de 40 profesores-tutores. Participaron en la investigación el 100% de la muestra.

MUESTRA DE ALUMNOS	
ESPECIALIDADES	NÚMERO
EDUCACIÓN INFANTIL	278
EDUCACIÓN PRIMARIA	105
LENGUA EXTRANJERA	66
EDUCACIÓN FÍSICA	291
EDUCACIÓN MUSICAL	39
EDUCACIÓN ESPECIAL	33
AUDICIÓN Y LENGUAJE	56
EDUCACIÓN SOCIAL	59
PSICOPEDAGOGÍA	75
NÚMERO TOTAL	1002

Tabla 1. Muestra de alumnos por especialidades.

PROCEDIMIENTO Y TEMPORALIZACIÓN

El proceso de investigación constó de tres fases bien diferenciadas:

1º.- Elaboración del proyecto, validez del proyecto, recogida de información y fundamentación teórica: de Octubre a Diciembre de 2004 y de Enero a Mayo de 2005.

2º.- Recogida de datos de profesores y alumnos. La información y solicitud de ayuda de los profesores, sobre la investigación, se realizó en la primera quincena de Mayo de 2005. En primer lugar, les envié un correo electrónico solicitando su ayuda. Después, les informé de la investigación de forma personal, ratificando su colaboración en el proyecto.

Los cuestionarios de profesores y alumnos fueron pasados durante la última quincena del mes de Mayo y primera quincena del mes de Junio de 2005. Se aprovecharon los momentos adecuados, tanto para los alumnos como para los profesores implicados. Se hicieron sin interrupciones y en un ambiente de silencio y tranquilidad para que las respuestas fueran pensadas y sopesadas.

Las entrevistas a los profesores-tutores se realizaron durante el mes de Septiembre de 2005. Se hicieron después de pasar los cuestionarios para que no hubiera predisposición en las respuestas e interferencias con los cuestionarios realizados, buscando la mayor objetividad y sinceridad.

3º.- Etiquetado y grabación de datos, análisis de datos, descripción de resultados, discusión de los resultados y conclusiones. Estos apartados fueron elaborados durante los meses de Octubre a Diciembre de 2005 y de Enero a Mayo de 2006.

CONCLUSIONES

A raíz de los datos obtenidos y de la discusión de los mismos¹¹, las conclusiones de esta investigación fueron:

- Se cumple la hipótesis sobre la percepción del alumnado del CES Don Bosco, en relación a la transmisión de valores por sus profesores-tutores a través de la acción tutorial y su quehacer diario.
- Los alumnos y los profesores testados del CES Don Bosco tienen un conocimiento adecuado del significado de los valores y su transferencia a la práctica.
- Los alumnos y profesores testados del CES Don Bosco, tienen claro que la universidad debe formar en valores a sus estudiantes y que la personalidad del profesor es un factor clave en la transmisión de dichos valores.
- Los alumnos y profesores tienen una percepción muy parecida entre lo que los profesores transmiten y lo que los alumnos reciben de ellos. Y en su caso, cuando existen diferencias, coinciden en aspectos muy personales del profesorado y que el alumnado, por desconocimiento o falta de implicación personal con el profesor, no puede saber.
- El cuestionario de valores interpersonales de L. V. Gordon ratifica la disposición del profesor-tutor en cuanto a las posibilidades de proyección y transmisión de valores en la generalidad de las variables que determina el test.
- El alumnado muestra insatisfacción en relación al número de tutorías grupales efectuadas por el profesor tutor. Igualmente, la consideración del alumnado respecto del profesorado difiere claramente en el uso de la tutoría virtual a través del correo electrónico, donde la mayoría del profesorado si considera que se realicen y la mayoría del alumnado no considera que se realicen. Por último, la realización de tutorías individuales es avalada por la mitad del alumnado y profesorado.

ORIENTACIONES DE FUTURO

Como orientaciones de futuro, el estudio generó unas expectativas de mayor envergadura:

- La aplicación metodológica de este estudio a una tesis doctoral donde se implicarían los nueve centros universitarios de formación del profesorado de la Comunidad de Madrid, con el objetivo de recoger el sentir general del profesorado y del alumnado sobre la percepción en la transmisión de valores a través de la acción tutorial.

¹¹ Se ha visto conveniente no incluir el análisis de datos, descripción y discusión de resultados, haciendo alusión exclusivamente a las conclusiones y orientaciones de futuro.

- La mejora del estudio realizado, gracias a un análisis de los valores de los alumnos como punto de partida y referente comparativo de sus expectativas, frente a los profesores tutores. Es decir, conocer los valores que tienen adquiridos los alumnos, permitiría saber con mayor exactitud la posible incidencia de los valores transmitidos por sus profesores tutores.
- Generar investigaciones para formular nuevos modelos de acción tutorial basados en la transmisión de valores como punto de referencia en la formación de futuros educadores de niños en la etapa de Educación Primaria.
- Investigaciones sobre la acción tutorial a través de las nuevas tecnologías. He comprobado que la percepción del profesor, respecto del alumno, es distinta en cuanto al uso del correo electrónico en el desempeño de la acción tutorial. Es un punto de referencia clave en los procesos de cambio que se generan en el Espacio Europeo de Educación Superior hoy día.
- Y por último, el estudio de fórmulas en la formación del profesorado y del alumnado de Magisterio en el ámbito de la axiología como ciencia de los valores, creando un efecto positivo en la sociedad del futuro.

52. PRINCIPIOS Y VALORES FUNDAMENTALES PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA.

A. Forés Miravalles, E. Bach Cobacho.

PRINCIPIOS DE PENSAMIENTO SISTÉMICO

Etimológicamente, el término sistema (sunistemi) designa un conjunto formado de partes, objetos o elementos relacionados entre sí y que es necesario comprender en su recíproca articulación. Podemos definirlo como toda entidad compuesta por partes relacionadas entre sí (Germán A. de la Reza. UAM: Teoría de sistemas: reconstrucción de un paradigma).

La Teoría General de Sistemas, como movimiento científico importante, se considera que surge con los trabajos de Ludwig von Bertalanffy, publicados entre 1950-1968. Los trabajos de Henderson, Cannon, Koheler y Angyal, aunque importantes, son considerados introductorios.

La Teoría General de Sistemas se origina en el campo de la biología y no en el de la comunicación o las ciencias sociales. Gregory Bateson es el primero que se pregunta si puede aplicarse a lo social y el sociólogo alemán Niklas Luhmann consigue introducir sólidamente el pensamiento sistémico en la sociología. Dicha teoría pretende trascender el ámbito particular de cada disciplina y formular una serie de principios comunes a todas, orientándose hacia la integración y unidad fundamental de las ciencias. El enfoque sistémico es tan substancial, común e indiscutible que lo estamos utilizando continuamente, incluso sin darnos cuenta. Las personas (el cuerpo humano) somos sistemas que vivimos e interactuamos dentro de otros sistemas más amplios (familia, escuela, barrio, ciudad, etc.). Todos los sistemas tienen uno o varios propósitos u objetivos, así como unas fronteras que delimitan lo interior y exterior al mismo.

El objeto de esta comunicación es presentar algunos de los principios fundamentales del pensamiento sistémico y sus correspondientes implicaciones y aplicaciones educativas, con el objetivo de mejorar la convivencia en los centros. Los principios que vamos a definir son los siguientes:



PRINCIPIO DE TOTALIDAD

Este concepto engloba dos ideas importantes:

1). Pertenencia: La idea fundamental de este principio es que todos tenemos derecho y necesidad de pertenecer. Los sistemas no admiten exclusiones de ningún tipo. Éstas malogran el buen funcionamiento del sistema e impiden que alcance sus objetivos. Todos y cada uno de los elementos tienen que sentir que pertenecen y cada uno ha de encontrar su lugar y tener clara su función. Cualquier elemento que forma parte del sistema está vinculado con los otros y aporta algo singular al mismo.

Las personas nos organizamos en grupos. El grupo responde a una necesidad humana esencial: el sentimiento de pertenencia. Cuando nos sentimos parte, nos implicamos más fácilmente y nos sentimos parte cuando somos reconocidos y legitimados como miembros de pleno derecho del grupo. El grupo nos permite desarrollar la idea o el sentido de comunidad, que nos permite sentirnos cerca de otras personas con las cuales podemos constatar que lo que nos ocurre se parece bastante y no es tan extraño como a veces pensamos. Esto nos tranquiliza y nutre nuestra autoestima, nos hace sentir apoyados y multiplica nuestras fuerzas, pero también nos despierta dudas y temores (Bach y Darder, 2002).

La pertenencia es múltiple y dual, y, en los centros educativos, dicha dualidad se hace especialmente patente. Debemos tener muy presente que los chicos y chicas pertenecen en calidad de alumnos/as al sistema o grupo escuela y en calidad de hijos/as al sistema o grupo familiar. Los propios educadores también la experimentamos, puesto que por un lado desempeñamos nuestro rol profesional como adultos y por otro también ejercemos el rol de hijos/as, como miembros de nuestro propio sistema familiar.

Dentro de un mismo centro educativo la pertenencia tampoco es homogénea, también es múltiple. Inevitablemente se forman pequeños grupos o subgrupos dentro del grupo general, que pueden favorecer o entorpecer la buena convivencia. Subgrupos que pueden desintegrar el grupo general de profesorado o la escuela entera, por lo cual nos conviene fomentar propuestas e iniciativas para potenciar una autoimagen positiva de cada centro y del colectivo docente en general, que aglutine los diversos subgrupos que se puedan formar, a partir de un clima de relaciones común y positivo (Royo, 2005).

El clima emocional global tiene mucho que ver con la calidad de las relaciones interpersonales y con la situación emocional de cada elemento del sistema o persona del grupo. De ahí la importancia de atender los desórdenes socioemocionales que podamos tener y que constituyen uno de los principales obstáculos para un buen clima de convivencia. Entre estos desórdenes podemos destacar los siguientes: la sensación de vacío afectivo, la mala gestión de los propios sentimientos, los modelos simples de interpretación de la realidad y la postura vital pesimista. (adaptación: Salzberger, I., et ALT., 1996).

En un nivel más profundo, la pertenencia implica también la vinculación con personas que hayan pertenecido al sistema en otro tiempo anterior, concepto que se conoce con el nombre de *entranglamiento*. Así mismo, la noción de *campos mórficos*, desarrollada por el biólogo Rupert Sheldrake, explica que cada miembro o individuo del sistema participa del conocimiento del todo y de los acontecimientos relevantes que éste contiene, y vibra con ellos, puesto que sus diversas partículas han estado y/o están en contacto continuo con ese todo.

En la práctica, esto implica que cuando un profesor/a, alumno/a o padre/madre llegan a una escuela, es muy importante que reconozcan la historia y las normas del grupo, y a todas las personas que forman o han formado parte del mismo. Trazar el hilo que une el presente con el pasado es imprescindible para poder tejer con garantías el que va del presente hacia el futuro.

En el tercer saber necesario para la educación del futuro, sustentado por Edgar Morin,

que hace referencia a enseñar la condición humana, está implícito este principio de pertenencia cuando alude a la integración de los diferentes aspectos de la identidad personal (biológico, físico, emocional, intelectual, cultural, social, histórico, y deberíamos añadir familiar) con los aspectos de la identidad común con el resto de humanos.

También Zygmunt Bauman se hace eco del mismo principio cuando señala que el objetivo básico de la educación, en una sociedad del exceso, la velocidad, lo superficial, lo efímero y la no implicación, como la nuestra, es la construcción de vínculos, impulsar el deseo y la capacidad de colaborar, de reforzar la cohesión social y fomentar un sentimiento de conciencia y responsabilidad cívica (Bauman, 2007).

2). El sistema es más que la suma de las partes: Es la suma de cada una de las partes más la suma de las interacciones que se dan entre ellas. Estas interacciones van conformando un estilo, una serie de particularidades, la historia del grupo y una vida propia como grupo. El grupo tiene las cualidades de cada una de las partes más una serie de cualidades y funciones nuevas que toda esta serie de cualidades juntas van generando y conformando. Significa que $1+1$ es más que 2.

El conocimiento fragmentado que instauran las diferentes disciplinas en la actualidad dificulta, según constata Edgar Morin, la puesta en práctica de este principio tan fundamental para la convivencia, puesto que impide establecer el vínculo entre las partes y el todo. Por eso uno de los retos de la educación actual es integrar todas las informaciones y elementos de un sistema en un conjunto y contemplar las relaciones múltiples y las influencias recíprocas.

Desde el punto de vista educativo, el principio de pertenencia supone tener en cuenta a todos los miembros que conforman una comunidad educativa y situar a cada uno en el lugar que les corresponde, procurando no apropiarse del terreno del otro y las funciones ajenas, como ocurre a menudo entre profesorado y familias. También significa que cuando nos comunicamos escuela y familia se están poniendo en contacto dos sistemas con una estructura, unas normas, unas reglas de funcionamiento, una historia y unos valores distintos, y para que podamos entendernos tenemos que asentir a que esto es así y respetar las peculiaridades de cada grupo, en lugar de pretender cambiarlas.

La escuela actual alberga en su seno todos los retos, contradicciones, carencias y posibilidades de nuestra sociedad actual. Como señala J.M. Esteve, tenemos el 100% de escolarización y ello supone el 100% de problemas sociales y psicológicos en la escuela. Esto significa que la convivencia resulta más compleja y se vive como conflicto, incluso se llega a asociar al conflicto. Pero configura también un marco más plural y enriquecedor, y, en cualquier caso, las dificultades forman parte de nuestra escuela del siglo XXI y tenemos que avanzar con ellas y a través de ellas, y no refugiarnos en el anhelo de un modelo de escuela que pertenece al pasado y que ya no existe. (Esteve, 2003).

PRINCIPIO DE CIRCULARIDAD

Basado en la idea de retroalimentación existente en todos los sistemas. Dado que todos los elementos están en contacto, lo que ocurre a uno afecta a todos, lo que acontece en una parte del mismo repercute en todo el sistema y genera reacciones en cadena. Las interacciones no son lineales y siguiendo un patrón causa-efecto, sino multidimensionales, configurando un itinerario circular abierto, y por lo tanto son de una gran complejidad.

Educativamente, implica que todo lo que ocurre entre dos miembros de una escuela o comunidad influye en el resto. Lo que pasa, por ejemplo, entre dos compañeros no se queda entre ellos, sino que repercute en el clima de centro, en sus aulas correspondientes, en los niños/as y a través de estos en los padres. Lo que cada uno hace repercute en el otro y en el

conjunto, en el todo, contribuye a configurar y a imprimir carácter al grupo y a la institución. Aquella vieja idea de que lo que un/a docente hace en su aula es asunto suyo nada más, o que puede hacer lo que quiera porque no influye en el resto, no es cierta. Tampoco lo es que no valga la pena o no sirva de nada que una sola persona comience a moverse o a preocuparse por crecer personalmente y desarrollar sus competencias interpersonales. Lo que hace un solo elemento del sistema repercute en toda la comunidad educativa.

También significa que no podemos hacer análisis simplistas de lo que sabemos de las familias o de otros compañeros, y de las experiencias que vivimos, pues detrás de cada comportamiento, reacción o respuesta por parte de los padres, de los compañeros o de los niños, hay un entramado muy complejo de factores y circunstancias. Si, por ejemplo, un padre o madre no vienen a vernos a la escuela, no podemos deducir que no están interesados por su hijo/a, ni mucho menos que no le cuidan o no le atienden bien. Ser simplistas nos puede resultar muy cómodo, pero casi siempre es injusto, parcial y desconsiderado.

PRINCIPIO DE EQUIFINALIDAD

Se puede alcanzar una misma meta u objetivo partiendo de lugares muy diferentes y por caminos absolutamente distintos, incluso antagónicos. Hay varios itinerarios para llegar al mismo sitio. Se trata de una idea con un potencial integrador muy grande respecto a las distintas metodologías didácticas, filosofías de vida, enfoques terapéuticos, etc., y muy potente tanto desde el punto de vista del crecimiento personal como educativamente.

Muchos conflictos interpersonales aparecen como consecuencia de no contemplar este principio. Cuando uno encuentra un camino, se cree que es el camino y quiere transmitirlo como el único camino posible.

Desde el punto de vista educativo, supone considerar la diversidad, tanto de situaciones personales y maneras de ser, como de métodos, paradigmas y estrategias didácticas, como una riqueza y no como un obstáculo. Este principio nos puede ser de gran ayuda para desprendernos de creencias rígidas y anquilosadas que tenemos a veces los/as educadores.

PRINCIPIO DE ESTABILIDAD-PERMEABILIDAD

Todo sistema tiene una tendencia hacia la estabilidad y necesita una cierta estabilidad para mantenerse en equilibrio y funcionar de un modo efectivo (Wagensberg, 2007). Al mismo tiempo todo sistema es más o menos permeable a las influencias del entorno y necesita estar abierto a la interacción con el medio para evolucionar. Los sistemas no permeables se denominan sistemas cerrados y en el campo de las ciencias humanas y sociales y en la era de la globalización éste es un concepto muy difícil de imaginar. Hoy en día se está demostrando que incluso la vida animal, que pensamos que está regida por patrones biológicos rígidos, es permeable a determinadas influencias del entorno.

La interacción con elementos internos y externos al propio sistema conlleva que la vida humana sea una sucesión incesante de equilibrios y desequilibrios que tienen que ser nuevamente reequilibrados para alcanzar niveles más complejos y más evolucionados de organización.

Estabilidad y cambio son, pues, dos procesos necesarios y complementarios que se dan de manera incesante en todo sistema. Si hubiera una estabilidad permanente no habría crecimiento y un cambio constante sería perturbador. La pérdida de estabilidad desorienta y produce malestar, y si se prolonga se buscan formas de compensar el desequilibrio que a veces son saludables, integradoras y generadoras de equilibrios mayores y otras no. Cuando un sistema requiere destinar más energía de la que posee para mantener este reequilibrio el

sistema “enferma”.

Una escuela, en tanto que sistema, no evoluciona si cae en la inmovilidad y tampoco sobrevive si está expuesta al cambio constante o al cambio por el cambio, muy propio de las instituciones educativas y que acaba produciendo a menudo el denominado *efecto perverso*: cambiarlo todo para que todo siga igual.

Este principio nos lleva a contemplar una de las premisas más importantes y menos observadas para la cohesión del colectivo docente: el respeto de las personas que se incorporan de nuevo al centro por las que ya formaban parte del mismo y, a su vez, el de éstas por las que vienen de fuera. Hace referencia, por un lado, a la idea de organizaciones que reconocen y agradecen, a pesar de todo, con sus aciertos y equivocaciones incluidas, la tarea llevada a cabo en el pasado por los equipos directivos y docentes salientes. Y por otro lado, a la de organizaciones que aprenden, abiertas a las aportaciones de cada uno de sus miembros. En síntesis, se trata de organizaciones que saben mirar hacia delante, hacia el futuro, sosteniéndose en la historia pasada y en las experiencias vividas, sabiendo extraer elementos positivos de su trayectoria, de sus diferentes etapas, equipos directivos, plantillas, personas, circunstancias y coyunturas concretas, sean éstas cuáles fueren, y que saben construir un hilo narrativo aglutinante y transformador. Las podemos denominar organizaciones resilientes (Grané ; Forés, 2008) que en lugar de instalarse en la queja y la confrontación continua, saben aprovechar la adversidad para transformarse y humanizarse, siendo capaces de extraer algo positivo de cualquier situación y de agradecer y validar incluso lo que no les ha resultado agradable.

PRINCIPIO DE AUTOPOIESIS

Propiedad esencial de los sistemas y muy ligada al anterior principio de estabilidad-permeabilidad. Tiene que ver con el concepto de *homeostasis*: equilibrio dinámico de los sistemas, tendencia de todos los elementos a cambiar y reajustarse o reacomodarse constantemente, para mantener la estabilidad y el equilibrio que las interacciones internas y externas alteran.

La autopoiesis es una idea procedente también del campo de la biología, desarrollada por Humberto Maturana y Francisco Varela. Significa que si creamos las condiciones necesarias o favorables, los sistemas se autogeneran (se constituyen a sí mismos), se autoorganizan, funcionan por sí mismos y encuentran por sí mismos la mejor vía llegar a sus objetivos. Para que desarrollen su capacidad autopoietica hay que respetar sus capacidades de:

- diversidad-singularidad
- autorregulación
- cooperación

a las que habría que sumar el respeto al orden natural y a las normas del sistema.

Supone actuar, por tanto, desde la confianza en la bondad del ser humano.

(Assmann,2002) “como sociedad que aprende o sociedad discente, se pretende expresar que la sociedad entera debe entrar en un estado de aprendizaje y transformarse en una inmensa red de ecologías cognitivas.”

IMPLICACIONES DE ESTOS PRINCIPIOS DE PENSAMIENTO SISTÉMICO EN LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS

- Sentimiento de pertenencia, inclusión de todo el mundo. Cada cual debe encontrar su lugar y tener clara su función. Dimensión inclusiva incluso de la disciplina.
- Cooperación con las familias, devolver la confianza a las familias.

- Dentro de lo posible, que dentro del centro y de cada grupo, que cada cual pueda hacer aquello por el que está más motivado y preparado.
- Potenciar la tutoría individual y de grupos, y dentro de los equipos docentes, el tutor como puente con las familias.
- Potenciar las figuras del coordinador de nivel o ciclo y los equipos docentes, con establecimiento de criterios comunes.
- Evitar dividir el claustro entre profesorado bueno y malo.
- Apoyo entre compañeros
- Buena acogida de profesores nuevos y sustitutos (Protocolos de acogida y de despido).
- Encontrar referentes comunes y restablecer jerarquías.
- Reconciliar al estudiante con sus raíces
- Favorecer y mantener los vínculos:
 - Administración educativa –escuela
 - Familia - escuela
 - Institución - personal de dirección – maestr@s- personal no docente
 - Escuela - alumnos
 - Maestras - maestros
 - El maestro con su vocación
 - Maestr@s - alumnos
 - Alumnos - alumnos
 - Alumnos - currículum
 - Vínculo entre las diferentes áreas del currículum

VALORES QUE SE DESPRENDEN DE ESTOS PRINCIPIOS, EN LOS QUE DEBE SUSTENTARSE UNA BUENA CONVIVENCIA

Una buena convivencia tiene que sustentarse en un amplio abanico de valores. Entre todos ellos, vamos a destacar tres que se desprenden directamente de los principios de pensamiento sistémico que acabamos de exponer:

- Respeto-Responsabilidad
- Honestidad
- Lealtad

RESPECTO-RESPONSABILIDAD

Para favorecer la convivencia dentro de cualquier colectivo, y por tanto también dentro de un centro educativo, se requiere un profundo y verdadero respeto por todos y cada uno de sus miembros y por toda la historia pasada y presente de la institución. Se trata de un respeto que tiene que ir más allá de las competencias, posibilidades, comportamientos y grados de implicación de cada cual. Respeto, en último término, a la dignidad de cada persona y de sus circunstancias particulares.

Dicho respeto se orienta en dos direcciones:

- Respetarnos y entendernos entre nosotros mismos: Según Marianne Franke (Franke 2004) Una de nuestras principales tareas consiste en ser un buen compañero/a. A muchos profesores les va bien en el aula, pero entrar en la sala de profesores supone para ellos un problema. A veces esto es así porque han aprendido a funcionar dentro del subsistema del aula y la sala de profesores representa para ellos una amenaza, y esto es un error. Nuestra primera función es

entendernos con los otros docentes, que no necesariamente han de ser amigos, y crear conjuntamente un sistema para enseñar a los niños. Respetarnos y llegar a unos acuerdos para enseñar conjuntamente crea sentido de comunidad y al mismo tiempo es testimonio de la lealtad del profesorado al centro, que es otro de los valores que destacamos.

- Respeto a las jerarquías de orden y de rango: Quien asume una mayor responsabilidad, precisa de un respeto, adhesión y reconocimiento suficiente por parte del resto del grupo para poder hacerse cargo de las funciones y tareas que le han sido encomendadas o delegadas por éste.

Cabe señalar también la estrecha relación entre el respeto y la responsabilidad. Quien respeta a los demás, se hace responsable de sus funciones y cometidos para que éstos no recaigan en los otros y les supongan una carga. Dicho con otras palabras, cuando nos desentendemos de las tareas que tenemos asignadas, no estamos siendo respetuosos con nuestros compañeros/as.

HONESTIDAD

Entendida como el pleno reconocimiento de lo que uno/a es. Supone admitir la limitación propia y ajena y renunciar al victimismo y a la condena del otro.

En la práctica la honestidad implica reconocer que nuestras acciones obedecen a nuestras necesidades, deseos, valores y sentimientos personales y que éstos son siempre subjetivos, lo cual nos obliga a ser cautos y prudentes y a tener la humildad y el coraje de admitir que esto es así.

LEALTAD

La entendemos como encontrar un punto equidistante entre la sumisión al grupo y la descalificación de los otros o el individualismo exacerbado.

La lealtad significa conciencia de grupo, sentimiento de pertenencia -en última instancia-, con lo cual cerramos el círculo. En la práctica supone ser capaces de acatar ciertas decisiones y normas con las que no estamos de acuerdo, por el bien del grupo y por sentido de pertenencia al mismo.

Pedir de forma asertiva (Bach;Forés ,2008) un compromiso con el centro, así como lealtad a las normas, a las maneras de proceder de la institución, a las personas que forman parte de la misma, puede constituir una forma de reconocimiento profesional: se le pide esto al docente porque se confía en su competencia y su potencial. Hay que aceptar también que éste/a responda en la medida de sus posibilidades. Si se le inspira respeto y confianza, difícilmente se desentenderá cuando lo que se le pide le corresponde y lo puede hacer realmente.

En síntesis, un centro educativo cohesionado por el respeto, la honestidad y la lealtad desarrolla fácilmente el sentimiento de comunidad y de proximidad, retroalimenta la autoestima personal y colectiva, multiplica las energías de cada cual y del grupo entero, y potencia y favorece la buena convivencia.

BIBLIOGRAFIA

- ASSMANN, H (2002): *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, Narcea
- BACH, E. i DARDER, P. (2002) *Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions*. Barcelona, ed. 62 (edició castellana: Paidós)
- (2004) *Des-educat'. Una proposta per viure i conviure millor*. Barcelona, ed. 62 (edició castellana: Paidós).
- (2006) *Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativa desde las emociones*. Revista Interuniversitaria de T. de la Educación. Univ. de Salamanca. Vol.18, 2006, 55-84.
- BACH, E. y FORÉS, A. (2008) *La asertividad: para gente extraordinaria*. Barcelona, Plataforma.
- BAUMAN, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, Gedisa.
- ESTEVE, J.M. (2003) *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- FRANKE, M. (2004) *Eres uno de nosotros*. Argentina, Alma Lepik.
- GRANÉ, J. i FORÉS, A. (2007) *La resiliència*. Barcelona, UOC (edició castellana (2008) Plataforma Editorial)
- HELLINGER, B. (2000) *Reconocer lo que es. Conversaciones sobre implicaciones y desenlaces logrados*. Barcelona, Herder..
- MORIN, E. (2005) *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.
- PREKOP, J. y HELLINGER, B. (2003) *Si supieran cuánto los amo*. Barcelona-México, Herder.
- ROYO, M. (2005) "La comunicación del centro educativo a través de su imagen institucional" en CARNICERO,P. *La comunicación y la gestión de la información en las instituciones educativas*. Ed. Praxis. Barcelona
- SALZBERGER, I., et ALT. (1996) *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*. Barcelona: ed. 62 / R. Sensat.
- TRAVESET, M. (2007) *La pedagogía Sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona, Graó.

WEBGRAFIA

- <http://www.xtec.net/~cparella/> (web de Carles Parellada Enrich).
- <http://www.mercetraveset.com> (web de Mercè Traveset Vilaginés).

55. EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA DE LAS SEGUNDAS GENERACIONES SIRIAS DE MADRID.

S. Adlbi Sibai.

INTRODUCCIÓN

La investigación presentada en este documento se desarrolló durante el año 2006. La población diana es la segunda generación siria de Madrid, es decir, jóvenes entre catorce y treinta años, españoles (nacidos en España), de origen árabe-sirio y de religión musulmana. De modo que sus padres nacieron en Siria en familias acomodadas, y emigraron a España por razones políticas y de investigación entre las décadas de los años setenta y ochenta. La metodología utilizada ha sido la etnográfica. Se han realizado once entrevistas.

JUSTIFICACIÓN

La mayoría de los estudios realizados se centran en el análisis del colectivo marroquí, al ser la agrupación árabe y musulmana más numerosa en España. Sin embargo, existen otros colectivos árabes y musulmanes cuya presencia en los análisis es muy pequeña o nula. Este es el caso del colectivo sirio. Hay que señalar que no nos estamos refiriendo a sirios inmigrantes, que por una razón u otra han salido de su país en una edad más o menos avanzada, para asentarse en España. Sino que estamos hablando de sus hijos, ya nacidos en España; de modo que ya no forman parte de las estadísticas de extranjeros (lo que dificulta determinar su número).

Por otro lado, los estudios se concentran principalmente en una inmigración económica, dejando en segundo plano las otras razones por las cuales los inmigrantes dejan sus países de origen, y que son las políticas y las científicas. Esto se explica porque, en general, este tipo de colectivo es menor y no supone los mismos retos y conflictos que el otro. Y por tanto, suele tener prioridad el colectivo que supone conflicto, debido a la necesidad y urgencia de proponer soluciones adecuadas a las situaciones en las cuales puede peligrar la convivencia.

OBJETIVOS e HIPÓTESIS

1. OBJETIVO NÚMERO 1: Conocer el grado (el mayor o menor grado) de integración de estos chicos y chicas en la sociedad española (y las causas).

HIPÓTESIS 1:

A) Elección de cultura: rechazo total de la cultura familiar y adopción absoluta de la española, rechazo total de la cultura española y adopción absoluta de la cultura familiar, o la coexistencia de ambas culturas.

1. A mayor grado de cohesión familiar mayor de grado de integración en la sociedad española. (A menor grado de cohesión familiar menor grado de integración en la sociedad española).
2. A mayor grado de cohesión familiar menor posibilidad de abandono de la cultura familiar. (A menor grado de cohesión familiar mayor posibilidad de abandono de la

cultura familiar y aceptación de la cultura española).

B) No hay diferencia entre las chicas con pañuelo y las chicas sin pañuelo con respecto a la integración.

2. **OBJETIVOS NÚMERO 2:** Conocer cómo viven en España (su mentalidad, su cultura, su trayecto familiar, escolar, y profesional –si lo hay-).

HIPÓTESIS 2:

A) ¿Por qué las chicas llegan a la universidad y los chicos, como norma general, no?

1. La facilidad de los chicos para acceder al mercado laboral les lleva a dejar los estudios. (Y la dificultad de las chicas para acceder al mercado laboral supone un apoyo para la continuación de sus estudios)
2. El apoyo y proteccionismo de los padres a sus hijas, les supone un impulso clave para que éstas continúen sus estudios.

B) El haber estudiado en un colegio árabe o español no influye en la integración

C) El hecho de que la mayoría de los padres sean universitarios (el nivel de estudios de los padres) influye en que los hijos/as también hagan estudios universitarios.

EL OBJETO-SUJETO: SEGUNDAS GENERACIONES

Cuando hablamos de “Segunda Generación”, nos referimos a los hijos de inmigrantes sirios, los cuales salieron de su país natal entre los años setenta y ochenta:

*“(…). Este era el sentido, por ejemplo, de la clásica obra editada por Portes *The New Second Generation* y el que determinaba que el target group de los estudios sobre segunda generación fuera la juventud proveniente de padres inmigrantes que empieza a ser adulta y a acomodarse en las sociedades de destino de un modo nuevo e inquietante”* (Aparicio Gómez & Torno Cubillos, 2006: 21).

“Entonces en España se toma el término “segunda generación” en su estricto sentido biológico, abarcativo de niños y adolescentes. Y no cabe duda de que en ese sentido los hijos de los inmigrantes son segunda generación desde mucho antes de empezar a entrar en la convivencia adulta. Pero desde luego las cuestiones que se plantean acerca de estos niños y adolescentes ni son las mismas que después se les plantearán al entrar en la adultez, ni son las que se estudian más allá de nuestras fronteras al tratarse de la segunda generación”. (Aparicio Gómez & Torno Cubillos, 2006: 21).

Aquí ya podemos observar que en el estudio presente, que trata sobre la segunda generación siria, ya tenemos a población que ha alcanzado la edad adulta, y que por tanto ya está enfrentándose a los problemas que esta supone.

Cuando se quiere abordar el estudio de estos jóvenes hay que tener en cuenta varios factores que condicionan su situación. Entre estos, se pueden destacar: la familia, el colegio, amigos, en resumen todas las relaciones interpersonales que les rodearon en su crecimiento, así como sus condiciones de vida y su integración cultural e identitaria.

“Sus padres se socializaron en sus países de origen antes de emigrar a España, pero ellos no han vivido la extrañeza de entrar en una sociedad nueva, y han ido a los mismos colegios que los españoles de su misma edad y han crecido en contextos parecidos. ¿Están haciendo españoles del futuro iguales o semejantes a los que tienen una españolidad venida del pasado?” (Aparicio Gómez & Torno Cubillos, 2006: 8).

Por otro lado hay que tener en cuenta conceptos clave como multiculturalismo,

asimilacionismo e interculturalismo, los cuales son utilizados de un modo indiscriminado, hasta el punto de provocar una confusión lingüística que se traduce en utilizar varios términos (totalmente diferentes) con el mismo significado.

La multiculturalidad no tiene que ver con la integración; al contrario: tiene que ver con la aceptación de una diferencia entre inmigrados y nativos que les mantiene en cierto sentido diferentes. Mientras que la interculturalidad se refiere directamente a lo esencial de la integración: a la capacidad de inmigrantes y nativos para una interacción fluida y no conflictiva en los contextos de vida cotidiana.

Esto nos lleva a diferencias los dos siguientes términos claves: la capacidad intercultural y la asimilación cultural.

“A esta capacidad intercultural pertenece sin duda el suficiente dominio de la lengua de los países de acogida por parte de los inmigrados y un conocimiento básico, por parte de los mismos, de las instituciones, servicios y tramitaciones burocráticas entre las que van a hacer vida. Pero también la posesión de aquellos repertorios elementales del saber cotidiano sin los cuales no pueden negociarse las propias demandas en la interacción de la vida diaria.

Sin embargo los indicadores usuales de la integración cultural de los inmigrantes o de sus hijos no se han elaborado consecuentemente partiendo de éste – o de algún otro concepto – de capacidad intercultural, sino a partir de un concepto más genérico de cultura que, fuera de tener en cuenta lo referente a la lengua, indaga sobre valores, preferencias religiosas, musicales, gastronómicas, etc. Y la hipótesis que usa para valorar la integración cultural de la población investigada es que, cuanto más sus gustos hayan venido a asemejarse a los de los países de acogida, más integración cultural existirá en ella. Pero ya se ve que este modo de proceder llevará en realidad a medir la asimilación cultural, no los logros de la interculturalidad que pueden alcanzarse sin ella. Y como puede darse el caso de poblaciones inmigrantes o de hijos de inmigrantes, poco asimiladas culturalmente, pero con un alto nivel de capacidad intercultural, esos indicadores engañarían al aplicarse a la medida de la integración no asimiladora” (Aparicio Gómez & Torno Cubillos, 2006: 122)

Para evitar esta confusión es crucial determinar los componentes de la identidad de estos jóvenes españoles de origen sirio y musulmanes (Ramadan, 2002):

1. Fe, práctica y espiritualidad.
2. Acción y participación con los demás: musulmanes y no musulmanes.
3. Comprensión de los textos (el Corán, y los dichos del Profeta) y del contexto.
4. Educación y transmisión de la enseñanza y los valores musulmanes, para que haya una elección libre basada en el conocimiento.

A estos cuatro elementos hay que sumarles todo el repertorio cultural que supone haber nacido y crecido en un país europeo como es España, para, por una lado, poder tener una visión global de la identidad de este colectivo, y para, por otro lado, poder tener información sobre el sentimiento de pertenencia a España y al país de origen del mismo.

Sin olvidar que cuando hablamos de “sentimiento de pertenencia” nos estamos refiriendo a que cuanto más arraigado se sienta un hijo de inmigrantes en el país de acogida, más se identificará con la pertenencia (nacional). Y al contrario: que cuanto más arraigado se sienta en el país de procedencia de sus padres, menor será su identificación con la nacionalidad del país en donde está haciéndose adulto. Por tanto atendemos específicamente a la dimensión subjetiva de la identidad (representada por el sentimiento de arraigo), a la que suele llamarse identidad personal de los sujetos, más bien que a la identidad social de los mismos sujetos, que es aquella que otros les atribuyen, con la que ellos se desenvuelven en la interacción cotidiana, cuyos efectos pueden comprobarse más objetivamente (Aparicio Gómez & Torno Cubillos, 2006).

METODOLOGÍA

Me he basado en un método etnográfico, cuyo pilar principal han sido las entrevistas (Sánchez Martín, 2005).

He elegido a los entrevistados en función de las siguientes variables:

- Nacionalidad española y origen sirio.
- Sexo (he conseguido entrevistar a 11 personas: 4 chicos, y 7 chicas).
- Edad: entre catorce y treinta años.
- Chicas con pañuelo y sin pañuelo.
- Han estado en colegio árabe, en colegio español, o han pasado por los dos.
- Universitarios trabajando, o sin trabajar.
- Licenciados ya trabajando en su licenciatura.

Los chicos han sido los siguientes:

1. A. A.: 14 años, 3º ESO. Colegio español y árabe.
2. A. R.: 21 años, colegio árabe, universitario (económicas, UCM)
3. H. A.: 21 años, colegio árabe y español. Universitario (empresariales, UEM)
4. Z. Z.: 19 años, colegio árabe y español. 2º bachillerato.

Las chicas han sido las siguientes:

1. N. Z.: 18 años. 2º bachillerato, colegio árabe y español. Sin pañuelo.
2. S. R.: 26 años. Odontóloga, colegio español. Sin pañuelo.
3. N.: 25 años. Farmacéutica. Colegio árabe. Con pañuelo.
4. Y. A.: 24 años. Diseñadora Gráfica. Colegio árabe y español. Con pañuelo.
5. S. A.: 17 años. 2º bachillerato. Colegio árabe y español. Sin pañuelo.
6. N. A.: 17 años. 2º bachillerato. Colegio español. Con pañuelo.
7. A. S.: 29 años. Farmacéutica. Colegio árabe. Con pañuelo.

El formato de la entrevista ha sido el siguiente:

1. Si te vieras que presentar ¿cómo lo harías? (Autodefínete)
2. Preséntanos tu familia (padres, hermanos, etc...).
3. Ámbito escolar. Trayectoria escolar: colegio, instituto, universidad.
4. Integración. ¿Tienes doble cultura? ¿Crees que tu cultura de origen y la española son muy distintas? (compatibles, incompatibles). ¿Qué piensas/opinas en relación a la sociedad española, a ti, y a tu integración en ella? ¿Y a la integración en ella del colectivo sirio en general? (¿te rechazan, te admiten...?)
5. Mundo laboral. Cuéntanos tu experiencia en el mundo laboral ¿Ha incidido en ella el hecho de ser chico/a? ¿Y el hecho de ser de origen sirio y de religión musulmana?

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

IDENTIDAD

-A la primera pregunta: "Si te vieras que presentar ¿cómo lo harías? (Autodefínete)". Ha habido mucha diversidad en las repuestas, algunos responden en función de su origen y nacionalidad, otros en función de su religión, y otros combinan los tres elementos. Lo que es común a todos ellos es la confusión identitaria. Saben que son del todo sirios, ni del todo españoles, y que al mismo tiempo su religión forma parte de su identidad.

*He nacido en Madrid, mis orígenes no son de Madrid, mis padres son de Siria, y según la situación también diría que soy musulmana. S. R. chica

*Chica musulmana nacida en España de origen sirio. S. A. chica

*Mi nombre es A. R. K., tengo 21 años, soy español de origen palestino¹. A. R. chico

*Siria que vive en Madrid, nacida en Tenerife, “española” entre comillas. No me considero española, me siento más siria que española (lo de española sólo es cuestión de nacionalidad). N. A. chica.

*Soy español musulmán, he nacido en Madrid, y soy de origen sirio. A. A. chico

*Una chica musulmana, diseñadora gráfica. Tengo 24 años. Y. A. chica

*He nacido en España, mi nombre es así porque mis padres son de Siria. Intento no perder lo que es mi origen, y al mismo tiempo me considero español. Intento que los españoles sientan que soy uno de ellos, pero sin olvidar mis orígenes, no me avergüenzo de mi origen. H. A. chico

La confusión está relacionada con el caos existente en relación al significado de términos como identidad, fe y nacionalidad:

“Es una noción (noción de identidad) muy compleja, ya que desde el punto de vista islámico, la identidad musulmana comprende la fe, las prescripciones, la emoción y los sentimientos que deben ser organizados, modelados y armonizados en el seno de un modo de vida a la vez espiritual y activo”. (Ramadan, 2002: 237).

“(…) ¿se consideran ante todo musulmanes o primero europeos?. (...) Aunque, si bien a primera vista, tal planteamiento parece legítimo, una reflexión en profundidad muestra que se trata en realidad de un falso problema, en la medida en que la fe y la nacionalidad, tal como está entendida en el marco de las constituciones nacionales actuales, no son del mismo orden. (...) –Mientras que- <<la identidad musulmana>> responde a la pregunta del ser y, en tanto que tal, es esencial, fundamental, primera y primordial, ya que contiene la justificación de la vida misma. El concepto de nacionalidad (...) –responde a- en tanto que elemento de la identidad, estructura (...) la manera en la que un hombre o una mujer se sitúa con relación a sus conciudadanos o a los demás seres humanos. La identidad musulmanas es una respuesta a la pregunta: <<¿Por qué?>>, mientras que la identidad nacional responde a la pregunta: <<¿Cómo?>>, y sería absurdo y estúpido esperar que la adscripción geográfica resuelva la cuestión del ser.” (Ramadan, 2002: 219-220).

-La interacción de los jóvenes musulmanes con su entorno no musulmán no depende totalmente de ellos, ya que en muchos casos pueden relacionarse con él en forma de “reacción” al trato (bueno o malo) que reciben de él:

“Manifestarse y actuar como hace la mayoría para hacerse lo menos visible posible, hasta desaparecer, es una tendencia absolutamente espontánea; mientras que, a la inversa, reaccionar y afirmar la diferencia a través de un proceso basado en una neta separación, hasta llegar a una posición sectaria, es también una postura instintiva que se aprecia en todas las sociedades humanas. Por lo tanto, los musulmanes más jóvenes que en el interior de las sociedades europeas se comportan de una de las dos maneras no pueden, de una sola vez y sin ningún proceso, ser criticados o condenados, ya que en realidad nada hay más natural que reaccionar como lo hacen.” (Ramadan, 2002: 237-238).

“El problema se sitúa exactamente a ese nivel: las dos actitudes, aunque no parezca así en el primer caso, son puramente una reacción al entorno, tanto se trate de aceptarlo como de rechazarlo.” (Ramadan, 2002: 238).

¹El padre de A. R. nació en Siria, y por tanto su padre es sirio, pero de origen palestino, por lo que es interesante ver cómo A. R. se siente perteneciente al origen de su padre, a pesar de que a efectos teóricos el origen de A. R. es sirio, al ser su padre sirio.

"(...) tal identidad es una identidad <<falsa>> en la medida en que <<le falta algo>> a saber: la reflexión y la definición afirmativas desde el interior para que se determine lo que es la identidad musulmana en sí misma". (Ramadan, 2002: 238).

-Se vislumbra un deseo de querer pasar desapercibidos como consecuencia del cansancio que supone el tener que explicar y justificar continuamente su identidad, su yo:

*Estoy harta de tener que explicar todos los días lo mismo (me preguntan siempre por lo mío de la religión y la cultura). N. chica.

*Tienes que auto-justificarte constantemente, por ejemplo cuando ven que tu nombre es raro, entonces empiezan con las preguntas... S. R. chica.

*Intento que los españoles sientan que soy uno de ellos, pero sin olvidar mis orígenes, no me avergüenzo de mi origen. Yo intento parecer lo menos raro a cualquiera, que me vean como uno de ellos, pero siempre se nota el "casi". Al no hacer lo que ellos no estamos integrados, si pasamos olímpicamente de nuestra religión y de nuestra cultura, entonces estaríamos integrados totalmente (bebiendo y comiendo cerdo, por ejemplo) H. A. chico

Los musulmanes en Europa, y en este caso concreto, los musulmanes españoles, tienen dos opciones, o pasar lo más desapercibidos posible, es decir, casi actuar como invisibles para que la sociedad se olvide de sus características como musulmanes practicantes, o estar continuamente explicando y corrigiendo todos los estereotipos e ideas preconcebidas que hay del Islam, para así (Ramadan, 2002)

"Tendríamos entonces que volvernos discretos, <<invisibles>> o hasta transformarnos en musulmanes sin Islam". (Ramadan, 2002: 164).

-Normalmente esta auto-justificación proviene del sentimiento de rechazo o miedo proveniente de los demás:

*Lo peor es que si entras a una tienda te persigue el policía de guardia, te molesta, pero lo comprendo, porque hay gente que le ha dado razones para hacer esto. N. chica.

*Estoy orgullosa de ser siria, pero no estoy muy orgullosa de lo que hacen los sirios. N. Z. chica.

"(...) los musulmanes en Europa son considerados el <<zorro en el gallinero>> o <<el caballo de Troya>>, es decir, la vanguardia del enemigo que ha llegado al mismo corazón de los países europeos. (...) Debe decirse claramente que los mismos musulmanes tienen gran parte de responsabilidad en lo que pasa." (Ramadan, 2002: 288).

-Claramente el ser musulmanes forma parte de su identidad, así como el cumplimiento de las prescripciones de su religión, y la dificultad que les supone el compromiso de querer practicarlas.

*Pero aquí la gente ya no es practicante, y se contradicen: "No creo en Dios, pero me caso por la Iglesia", dicen que son católicos pero después no practican; e igualmente pasa con muchos musulmanes y árabes, dicen que son musulmanes pero después no practican nada del Islam. S. R. chica.

*El Islam ya no es una religión, sino un ritmo de vida, un todo, no es un conjunto de reglas, sino portarse bien con la gente, contigo misma, cuando estás a gusto contigo misma lo puedes estar también con los demás. S. R. chica

"El contexto europeo –y de una manera general la vida en una sociedad moderna e industrializada- hace difícil el cumplimiento y el respeto a los deberes religiosos. La religión, la espiritualidad y casi cualquier manifestación de la fe han desaparecido casi enteramente del espacio público. Un gran número de mujeres y hombres quizá crean en Dios pero su creencia permanece casi siempre pasiva, sin efectos reales sobre sus

vidas activas, ocupadas en el trabajo, las diversiones u otras actividades” (Ramadan, 2002: 174).

-No se puede negar la complejidad de los elementos que conforman la identidad de estos jóvenes, y el dolor que sufren, pero al mismo tiempo la riqueza de la que disfrutan al tener un doble sentimiento de pertenencia

*Siempre se echa de menos algo, me gusta ir en los veranos, pero no quedarme allí a vivir. S. A. chica

*Estamos a gusto aquí, pero nos da la impresión de que nos falta algo. N. chica

*En España tengo de todo económicamente, pero no tengo sociedad (la sociedad es gente a tu lado, a tu alrededor que te apoyen y tú a ellos; para esto tienen que ser como yo: sirios). Yo y los españoles no nos podemos entender, porque somos distintos. N. A. chica

*Aquí estoy a gusto, pero tus raíces tiran. S. R. chica

*El sentimiento que tengo hacia Siria, es que es el país de mis padres, y por tanto mi país. (Yo soy de Siria, soy casi como español, soy musulmán) le tengo un cariño especial, Siria y España comparten mi corazón, me molesta que hablen mal de las dos. H. A. chico

*Si cambia el gobierno en Siria, y mejora su situación, volveríamos sin pensarlo. Z. Z. chico.

“Poco importa que permanezcan silenciosos o ciegos ante los conflictos íntimos que desgarran cotidianamente el corazón de millones de musulmanes en Europa, quienes sienten intensamente que <<algo>> les falta, que su corazón se desgarran y su vida está dolorosamente vacía de referencias” (Ramadan, 2002: 244).

“La mayoría de los musulmanes que viven en Europa no van tan lejos en la profundización de estas cuestiones y estos problemas. Lo quieran o no, son arrastrados por la corriente y viven en apariencia como los demás. (...) el proceso de aculturación que parece ser irreversible en el caso de las segunda y tercera generaciones no es tan eficaz como parece a primera vista y la cuestión de la identidad se plantea entre los jóvenes musulmanes en todas las sociedades occidentales”. (Ramadan, 2002: 244).

IMAGEN DEL ISLAM

-Es indiscutible que la situación del Islam en el escenario internacional afecta a la vida cotidiana de estos jóvenes:

*Pero ya después en la universidad, si no han topado antes con musulmanes es difícil; además se relaciona mucho Islam con terrorismo. Si hay unas cuantas personas que han perdido la cabeza no se puede identificar a todos los musulmanes con ellos, lo entienden mejor cuando les digo que se imaginen que el resto del mundo dijera que todos los españoles son unos terroristas por ETA, entonces me contestan “yo no soy terrorista” y entonces les digo “pues yo tampoco”. Al igual que no hay que identificar a ETA con todos los españoles, pues tampoco todos los musulmanes son terroristas. El análisis que hace la televisión es muy simplista, deberían analizar la situación política y económica de los países como Palestina e Irak, deberíamos ponernos en su piel para entender mejor las cosas. Se malinterpreta el Corán (por las dos partes). Es cuestión de que me conozcan, antes hay prejuicios, pero cuando te conocen ya es distinto. S. R. chica

*Yo conozco el Islam verdadero, no el de la televisión (dan una falsa imagen del Islam). N. Z. chica

“(...) la dificultad de la coexistencia entre musulmanes y autóctonos en la sociedad occidental es menos un problema de ley que un problema de percepción falseada y de prejuicios” (Ramadan, 2002: 287).

“A este cuatro se le debe añadir otra dimensión. Relacionada con los acontecimientos

que ocurren en la escena internacional y que son espectacularmente difundidos por los medios de comunicación, esta dimensión es quizá la que tiene mayor influencia sobre las mentes occidentales” (Ramadan, 2002: 287).

INTEGRACIÓN.

-Aunque cada uno define de un modo personal el significado de integración, todos coinciden en que consiste en un respeto y conocimiento mutuo, sin necesidad de dejar de ser tú mismo:

*Integración: que no haya discriminación, una convivencia buena. N. Z. chica

*Integración es vivir el día a día con ellos, saber de su vida, que ellos sepan de la tuya, relacionarse con ellos (compañeros de la facultad y del trabajo). N. chica

*Al hablar de los temas cotidianos como por ejemplo la subida de los precios de viviendas, las obras que invaden todas las vías y dificultan el movimiento, etc... ves que son problemas que te afectan y te sientes parte de ellos es ahí donde se nota la integración más que a la hora de hablar de problemas en otros países de los que no llegan a afectarte tanto. La convivencia, el día a día crea lazos de unión y rompe barreras. A. S. chica

*La integración: (dentro de los musulmanes, hay distintos grados, unos somos más abiertos y otros más cerrados) relacionarte con el resto de la sociedad de un país, una aceptación mutua. La integración depende de tu forma de ser, y tu mentalidad, de tu educación. Integración es caerles bien, hay diferentes integraciones (laboral, como la de mi madre, yo tengo integración en la universidad). Al no hacer lo que ellos no estamos integrados, si pasamos olímpicamente de nuestra religión y de nuestra cultura, entonces estaríamos integrados totalmente (bebiendo y comiendo cerdo, por ejemplo). H. A. chico.

*Entiendo por integración: Estoy integrado perfectamente a mi juicio al estar estudiando como cualquier otro español, al trabajar y tener relaciones laborales como cualquier otro. En cuanto a las relaciones personales soy yo el que limita esas relaciones al no sentirme a gusto en un entorno no musulmán ya sea español o árabe. He definido un poco lo que entiendo por integración, pero hay algunos puntos que a mi entender no son baremo de integración: Ir a las discotecas con jóvenes españoles, celebrar las fiestas españolas (Navidad), tener amigas y novias como los demás jóvenes. A. R. chico

* La integración no es seguir las costumbres de su país, sino sus leyes. Y. A. chica

CULTURA

-Vemos cómo en el apartado de identidad, heterogeneidad en la respuesta, unos consideran que tienen una sola cultura mientras que otros consideran que pertenecen a dos culturas al mismo tiempo:

*No tenemos doble cultura, porque todas nuestras costumbres son árabes. Aquí hay muchas costumbres que no son compatibles con el Islam, y por tanto sólo tenemos una cultura islámica. Z. Z. chico y N. Z. chica

* No tengo doble cultura. Es sólo una, pero mixta, que no es ni la una ni la otra. Eres distinto en España, y eres distinto en Siria. Sólo somos iguales las chicas y los chicos del colectivo sirio, es decir, la segunda generación en España: los que hemos nacido aquí, pero nuestro origen es sirio, y nuestra religión el Islam. N. chica

* Sí, yo no soy calcado a un chico español, y tampoco a un chico sirio, allí soy distinto a los demás, y aquí también, se nota que no soy sirio al 100% y aquí también. H. A. chico

*Sí, tengo doble cultura, yo creo que hay que saber elegir lo bueno de cada una. S. A. chica.

CONCLUSIONES.

1. Podemos concluir que no hay contradicción teórica entre ser musulmán y ser español; es cierto, que en la Constitución está permitido cosas que el Islam no permite (por ejemplo beber alcohol), pero permitir no quiere decir obligar a nadie a hacerlo. Por tanto el “conflicto de lealtades” no tiene lugar teóricamente.
2. En relación a la identidad, podemos constatar que a pesar de la heterogeneidad de las respuestas, la confusión es común a la mayoría de los entrevistados, del mismo modo, que todos utilizan de un modo u otro el origen, la nacionalidad y la religión para definirse. Asimismo, también hay confusión con respecto al sentimiento de pertenencia. Se puede decir que tienen sobre sentimiento de pertenencia, que sienten arraigo tanto al país de origen como al de nacimiento.
3. Cuando se les ha pedido a los entrevistados que definan el concepto de integración, casi todos, han hablado del esfuerzo mutuo, es decir, implícitamente, se refieren a “un proceso de ajuste y acomodo mutuo entre inmigrantes y nativos (camino de dos sentidos)” según como lo definió Wayne Cornelius en el Curso de El Escorial: “Inmigración. Fronteras para la integración” organizado por la Universidad Complutense de Madrid desde el 1/08/2005 al 5/08/2005.
4. De algún modo muchos de los entrevistados han hablado y reconocido “lo que tienen de la cultura española y lo que no tienen de la cultura árabe”, admitiendo que al tener con los españoles en común la cultura pero no la religión, y con los sirios de Siria teniendo en común la religión pero no la cultura, les hace sentirse extraños en ambos sitios, y tener desacuerdos tanto con los españoles como con los sirios de Siria. También es más que importante señalar que en los sentimientos de estos jóvenes intervienen indefinidas variables: desde las más individuales (las relacionadas con cada individuo en su idiosincrasia), hasta las más familiares (visitan o no Siria, si tienen relación con su familia en Siria, el grado de relación mantenida con el colectivo sirio), pasando por las escolares, así como por el barrio y la calle en la que viven.
5. He podido detectar a través de las preguntas sobre la “identidad”, que la mayoría de los entrevistados gozan de una “buena” cohesión familiar, o de una cohesión familiar lo suficientemente fuerte como para que los padres hayan podido transmitir su religión y algunas de las costumbres de la cultura árabe a sus hijos, de un modo que estos, las hayan interiorizado como suyas. Una señal de que los hijos han interiorizado la educación recibida por sus padres es la forma en la que se definen, y como ya hemos visto todos, sin excepción, a la hora de definirse mencionan sus orígenes.
6. He entrevistado a chicas con pañuelo y a chicas sin pañuelo, en ambos casos, se han definido como “integradas en la sociedad española”, y cuando les he preguntado claramente sobre lo que piensan del pañuelo, las respuestas, en general, han girado en torno a la idea central de que el pañuelo no debería ser un obstáculo para la integración, y que de hecho no lo es; al mismo tiempo han citado que lo único distinto sería “el principio de la relación con los españoles”, es decir, que el pañuelo produce un cierto impacto en los españoles, pero una vez que te conocen ya es igual. Aunque, cierto es, que han afirmado que no es un obstáculo para la integración, pero sí es una marca de distinción, y que es muy distinto llevar pañuelo que no llevarlo, a pesar de que ha habido entrevistadas que no llevan el pañuelo que han resaltado que ellas tienen los mismos retos que las chicas que llevan pañuelo, porque el Islam es una forma de vida, una actitud. También hemos preguntado a los chicos sobre lo que piensan, y se observa que tienen una visión

- distinta del pañuelo, lo ven como algo complicado y obstaculizador para la relación con los españoles y para encontrar trabajo.
7. De entre los entrevistados: tres han estado siempre en colegio árabe, dos siempre han estado en colegio español, y los otros seis han estado en ambos; y lo destacable es que los que han estado en colegio árabe siempre, o en ambos tipos, cuando han llegado a la universidad o al mercado laboral se sienten "integrados", pero cuando te hablan de su etapa en el colegio árabe reconocen que han estado en un mundo totalmente distinto al exterior, es decir, con ningún tipo de relación con los españoles, o con una relación mínima. Y también admiten que a la hora de entrar en la universidad sintieron miedo porque suponía acceder a un mundo nuevo para ellos.
 8. Respecto a la primera hipótesis: ¿Por qué las chicas llegan a la universidad y los chicos, como norma general, no? Podemos decir que las opiniones y explicaciones que han dado los entrevistados coinciden bastante con nuestra hipótesis, aunque eso quiere decir que no haya excepciones. Es curioso como el hecho cultural de que algunas familias den una educación distinta a sus hijos que a sus hijas, acaben siendo las consecuencias positivas para las chicas, y negativas para los chicos; pedagógicamente, esto se explica diciendo que es que realmente los chicos "no han recibido educación", y no es que han sido educados de otro modo; de hecho una de las entrevistadas, cuyo hermano está estudiando medicina y ella es farmacéutica, dijo claramente que sus padres trataban exactamente igual a todos sus hijos, sean chicos o chicas, esto indica que es algo cultural, y no religioso, y que depende de cada familia. Como dice Tariq Ramadán: "(...) *los problemas detectados en Occidente no son, hablando propiamente, únicamente de naturaleza religiosa o jurídica. (...) Los problemas psicológicos se mezclan con conflictos de orden educativo, social y económico*". También hay que señalar una realidad, y es que hay más chicas que chicos, y esto también es otra razón de peso que explica la cuestión.

BIBLIOGRAFÍA

- APARICIO GÓMEZ, R. & TORNÓ CUBILLOS, A. (2006) *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Mº de Trabajo y Asuntos Sociales. Observatorio permanente de la inmigración.
- SÁNCHEZ MARTÍN, M. E. (2005) *Análisis de situaciones sociales*. Andalucía: grupo Editorial Universitario.
- RAMADAN, T. (2002) *El Islam minoritario. Cómo ser musulmán en la Europa laica*. Barcelona: Bellaterra.
- COMAS, D. y PUJADAS, J.J. Familias migrantes: Reproducción de la identidad y del sentimiento de pertenencia, *Papers, Revista de Sociología*, 1991, nº 36, p. 33-56.

70. LA PERCEPCIÓN DE LA PRIVACIDAD EN LOS ADOLESCENTES A TRAVÉS DE LA TELEVISIÓN.

A. Aierbe Barandiaran, C. Medrano Samaniego,
J. I. Martínez de Morentín de Goñi

Introducción

Creemos que uno de los cambios más relevantes para la psicología del desarrollo es el que se ha producido en los últimos años con respecto a la comprensión y razonamiento sobre la privacidad e intimidad (Turiel, 2002). Tradicionalmente, y apoyado por distintas concepciones éticas, se entendía como correcto y adecuado que los asuntos privados e íntimos se debían alejar de cualquier mirada externa o publicidad. Sin embargo, actualmente, asistimos a través de los Talk Show y la Crónica Rosa a una trasgresión de los delicados límites entre los espacios privados, convencionales y morales. Este cambio, tan relevante para el desarrollo del conocimiento socio-moral de los jóvenes, va unido precisamente a la exposición pública del ámbito privado generalmente en forma de espectáculo televisivo.

Hoy en día el rasgo sociológico y educativo más relevante para nuestra adolescencia es que vivimos en un mundo en constante cambio, caracterizado por la falta de ideologías sólidas. Nos hallamos inmersos en una sociedad que ha convertido la pluralidad en relativismo axiológico, siendo el consumo nuestra forma de vida (Camps, 2007). La televisión en este sentido es un gran escaparate donde podemos encontrar tanto valores democráticos como contravalores que con frecuencia contrastan con los valores que intentan promover el sistema educativo y la familia. En este marco, el medio televisivo y el contexto de recepción televisiva pueden, entre otras variables, ser una fuente de aprendizaje y desarrollo socio-moral. Este aspecto es relevante si tenemos en cuenta que en la etapa de la adolescencia se construye la identidad y que los medios de comunicación constituyen una fuente de recursos simbólicos con los que el adolescente interactúa en la construcción de dicha identidad (Pindado, 2006; Montero, 2006).

Desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía hay que ser conscientes del poder y autoridad moral que ejercen los medios (Medrano, 2004). Si queremos aprovechar las oportunidades que éstos nos ofrecen para educar a las nuevas generaciones, es preciso enseñar a los más jóvenes a decodificar los mensajes de los textos televisivos. Pensamos que las generaciones más jóvenes siguen otorgándole a la privacidad un lugar destacado, tal y como pretendemos mostrarlo a través de este trabajo, a pesar de que la conceptualización de lo privado o personal puede estar sujeto a los cambios culturales y sociales (Turiel, 2002; Wainryb y Turiel 1993) así como a la influencia de la gran proliferación de determinados programas que se sustentan precisamente en la publicitación de lo íntimo.

Según Camps (2005), la vulneración a la intimidad en los medios se justifica con frecuencia cuando hay consentimiento de la propia persona (bien porque quiere simplemente exponer su intimidad o porque la vende por dinero) o cuando se alude al mal entendido "interés público". Curiosamente esta autora no cree que la mercantilización de la propia intimidad sea propiamente una cuestión ética sino más bien se trata de una cuestión de estética, de mal gusto. Sin embargo, en su opinión, lo que sí debería preocuparnos es la pérdida de un valor que ha sido recientemente conquistado y que ha costado mucho alcanzar. Ciertamente, el proceso de resignificación de aspectos culturales, derivados de cambios económicos, sociales, culturales y políticos, permite contemplar la modificación del estatus de tabú que ciertos temas adquieren, pero sería desestructurante y quizás nocivo para la persona no reconocer temas que se circunscriben estrictamente al ámbito privado e íntimo (Bauer, Dotro, Mojana y Paez ,

2000).

Nosotros no queremos responsabilizar al medio televisivo de todos los males de la juventud, pero sí nos parece relevante como objeto de investigación conocer e indagar las percepciones que tienen los adolescentes acerca de la publicitación de la intimidad de las personas en algunos programas televisivos. Concretamente, hemos investigado el macrogénero del Reality Show, dónde se incluye el talk show “Diario de Patricia”. En este programa, que se emite diariamente en horario de tarde, el rasgo dominante es el desarrollo de una conversación-espectáculo entre los participantes invitados (generalmente de clases populares) y el/la conductor/a sobre temas de la vida cotidiana (Vilches, 1995; Mercado Sáez, 1999; Cáceres, 2000; Ardila, 2006). Precisamente, el Informe ATR-Villanueva (2005; 2007) sobre el Seguimiento del Código de Autorregulación de la televisión no hace más que insistir en los incumplimientos en los que incurre, entre otros programas, el “Diario de Patricia”. Igualmente, nos hemos interesado por la Crónica Rosa, género al que pertenece el programa de “Salsa Rosa”. En este tipo de programas, a diferencia del Diario de Patricia, los invitados suelen ser famosos o conocidos del mundo mediático que cobran dinero por contar su vida, ya se real o inventada (Cocimano, 2007). Son programas sensacionalistas y muy agresivos en el tratamiento de la vida privada de las personas (Informe OCTA, 2005).

Estos programas televisivos, desde el punto de vista educativo, se consideran perjudiciales para nuestros adolescentes. Sin embargo, en los estudios previos que hemos llevado a cabo, en lo que respecta a la preferencia y tiempo dedicado por los adolescentes a programas de Crónica rosa y Talk Shows, hemos hallado que los resultados no son alarmantes (Aierbe, Medrano y Palacios, 2006; Aierbe, 2007; Medrano, Palacios y Aierbe, 2007; Medrano, Aierbe y Palacios, en prensa). No obstante, sí que es preciso prestar atención a este tema por su posible influencia en las generaciones más jóvenes de este tipo de contenidos donde se apuesta por la disolución entre las barreras de lo privado y lo público. El dato más interesante es que la llamada televisión basura (Talk Shows, Crónica Rosa, etc) no es especialmente preferida por los adolescentes y dedican poco tiempo a su visionado. En concreto una media de 0,99 horas semanales a los Talk Show y una media de 0,78 horas semanales a Crónica Rosa (Medrano, Aierbe y Palacios, en prensa). Sin embargo, los contenidos preferidos por los adolescentes son programas de diversión y entretenimiento. En definitiva, a pesar de las voces de alarma, nuestros datos indican que el visionado de la televisión no es ni tanto, ni tan perjudicial para el adolescente.

En este trabajo, que forma parte de una investigación más amplia sobre la dieta televisiva y los valores percibidos, el interés se centra en ahondar sobre el valor de la privacidad, tal y como lo conciben los adolescentes de hoy, así como el uso de argumentos privados que justifiquen la publicitación de lo íntimo en la televisión. Pensamos que en la etapa de la adolescencia, desde la educación para la ciudadanía, debería aprovecharse el gran potencial de los medios para trabajar de manera equilibrada valores colectivos mínimos en conjunción con elecciones de tipo personal o privado, aspectos tan relevantes para el desarrollo de la persona.

Estudio empírico

El objetivo de esta investigación es conocer cómo la televisión influye en la comprensión del ámbito privado por parte de los adolescentes, en el marco interpretativo de la teoría de Turiel. Concretamente, nos interesa conocer los argumentos de carácter convencional, moral o privado que los adolescentes realizan para explicar su posible presencia o no como público o protagonista en los programas de Crónica Rosa (Salsa Rosa) y Talk Show (Diario de Patricia). Especialmente, hemos pretendido indagar en qué medida los adolescentes responden con argumentos privados, ante qué situaciones cambiarían de respuesta y qué

tipo de argumentos sustituyen a los iniciales de carácter privado.

Muestra

A partir de los datos recogidos en una muestra de 915 adolescentes de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) sobre su dieta televisiva así como sus valores percibidos en los programas que más les gustan se ha seleccionado para este trabajo una submuestra de 31 sujetos. Todos son adolescentes de 13-15 años distribuidos en tres centros educativos de Guipúzcoa.

La dieta televisiva se midió a través de unos índices (preferencias, horas de permanencia, estilos de mediación parental, preferencia específica, asistencia como público protagonista general a televisión, asistencia como público protagonista a Sala Rosa o Diario de Patricia) mediante el Cuestionario de Hábitos Televisivos (CH-TV 0.1.). Los valores percibidos en sus programas preferidos se recogieron previamente mediante el Cuestionario de Valores y Televisión (Val-TV 0.1).

Mediante la combinación de los índices de dieta televisiva y los valores percibidos se procedió a la selección de la submuestra de adolescentes que participó en este trabajo. Para dicha selección, y tras un proceso largo y laborioso para determinar las variables más relevantes para la consecución de nuestros objetivos, se han tenido en cuenta las siguientes variables: 1. Preferencia específica y asistencia como público o protagonista a Salsa Rosa (Alta y Baja); 2. Asistencia como público general a televisión (Alta y Baja); 3. Estilo de mediación covisionado (Alto y Bajo) y 4. Valor poder (Alto y Bajo). A partir de la combinación de estas cuatro variables se obtienen 12 perfiles en base a los cuales se han seleccionado los 31 adolescentes entrevistados.

Instrumento de medida

Se ha utilizado una entrevista semiestructurada, creada “ad hoc” para esta investigación, que ha sido realizada por tres entrevistadoras formadas en la aplicación de la misma. La entrevista se plantea de forma semiabierta con flexibilidad para indagar en nuevas preguntas a partir de las respuestas de los sujetos. Su duración media es de aproximadamente 45 minutos y se han realizado en su totalidad en los propios centros educativos.

La entrevista consta de dos partes. La Parte I incluye 17 preguntas para indagar sobre su opinión sobre los géneros de Talk Show y Crónica Rosa. La Parte II consta de 4 preguntas cuya finalidad es recoger la opinión que los adolescentes tienen sobre el establecimiento de una normativa para el visionado de la televisión en relación con la edad, la franja horaria, el contenido televisivo y a quién corresponde establecer las normas (gobierno, padres y madres, productoras de programas de Televisión). En este trabajo presentamos parte de los resultados referidos a la Parte I.

Procedimiento

En la realización de esta investigación se han seguido las siguientes fases: 1) Planificación; 2) Realización de la entrevista; 3) Selección y categorización de contenidos; 4) Presentación de categorías mediante el programa Nudist y 5) Reducción de los datos.

1. Planificación. Esta fase incluye: establecer objetivos, confección de la entrevista, decisión de variables y perfiles, para la submuestra, decisión de quién entrevista, establecer contacto con los centros y calendario de pasación, creación del clima adecuado.

2. Realización de la entrevista. Previamente a la realización de las entrevistas, y para

no contaminar las respuestas, se ha explicado a los responsables de los centros que de la muestra total de sujetos que habían respondido al cuestionario de hábitos se habían seleccionado al azar a unos alumnos para pasarles esta prueba. Antes de comenzar la entrevista, y con el fin de crear el clima adecuado, se recordaba al sujeto alguna de las respuestas dadas al cuestionario de hábitos televisivos (recogidas en la primera parte de esta investigación) que estaban relacionadas con las preguntas que se les iban a realizar.

Las preguntas de la entrevista en las que nos hemos centrado para la consecución de nuestro objetivo son en total ocho de carácter general para analizar si acudirían (o no) a Salsa Rosa (SR) o Diario de Patricia (DP), los argumentos que esgrimen inicialmente, en qué situación cambiarían de respuesta a Sí aquellos que inicialmente han respondido que No acudirían a estos programas y las razones que justifican el cambio de opinión.

3. Selección y categorización de contenidos. Se procede a la transcripción, categorización de contenidos y temáticas en relación a las hipótesis, lectura colectiva y análisis de los protocolos. Las categorías se han establecido entre tres jueces. Para la categorización de contenidos, nuestro marco interpretativo es la teoría de Turiel que parte de los siguientes dominios:

Contenido moral. Hace alusión al sentido moral que una persona adopta como criterio de conducta y que le lleva a guiarse por principios morales universales más allá de las normas convencionales o intereses particulares. La moral se identifica con la justicia. Los aspectos morales siempre afectan a los derechos de otras personas.

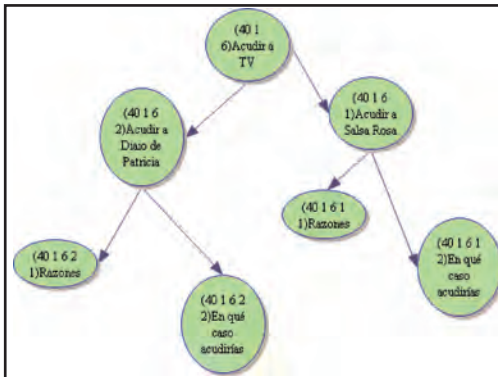
Contenido convencional. Tiene que ver con las pautas de comportamiento esperadas que facilitan y agilizan la convivencia de los grupos humanos. Lo que está asumido por el grupo como correcto, aunque desde el punto de vista ético sea cuestionable.

Contenido privado o personal Se refiere a aquellas conductas o asuntos que están exentas tanto de obligatoriedad moral como de obligatoriedad convencional, y se toman decisiones basadas en las preferencias o gustos de cada persona.

4. Presentación de categorías mediante el programa Nudits. Con objeto de registrar y transformar los datos para permitir disponerlos de manera operativa, se organizan éstos presentándolos de forma ordenada a partir de una matriz de nudos por sujetos. Esta matriz nos permite observar y hacer una comparativa exploratoria sobre las diferentes unidades de texto de cada individuo, codificados según cada categoría asignada. Esto contribuye a facilitar una visión global de lo datos para la obtención de conclusiones. Los pasos para la consecución de dicho objetivo son:

- 1.-Incluir en el programa Nudist los textos íntegros de las entrevistas de los 32 adolescentes entrevistados.
- 2.-Definir las categorías y subcategorías. Las tres grandes categorías, definidas a través de la teoría de Turiel, son: Moral, Convencional, Privado. Cada una de estas categorías se subdividen en diferentes subcategorías.
- 3.-Construir un primer árbol de categorías o Tree Nudes.
- 4.-Codificar los nudos a partir de los textos.
- 5.-Obtener el informe final o Report del Nudist que nos dará, de una misma categoría, qué respuesta global han dado los sujetos.
- 6.-Construir la matriz a partir del Report de cada sujeto.

Figura 1. Acudir o no a la TV por razones morales, convencionales o privadas



5. Reducción de los datos. Finalmente, se lleva a cabo un trabajo de síntesis de la información a partir de las hipótesis que explican las categorías extraídas y del marco teórico del que se parte.

Análisis de resultados

En lo que respecta a **Salsa Rosa (SR)** del total de adolescentes un 93,55% no acudiría mientras tan sólo un 6,45% responden que sí acudirían. Ningún adolescente utiliza argumentos morales para justificar ni su posible asistencia a SR ni su posible no asistencia. Nadie defiende con argumentos privados el hecho de acudir.

Los alumnos que sí acudirían a SR (6,45%), en su totalidad aducen razones convencionales. Nadie acudiría al programa por razones morales o privadas. Los adolescentes que no acudirían (93,5%) al programa SR, el 31,03% lo harían por razones convencionales, y el 34,48% por razones personales o privadas y el 13,79% por otras razones (por ejemplo, aburrimiento y vergüenza). Es decir, aparecen en primer lugar argumentos tanto privados como convencionales en similar proporción y, en segundo lugar, a gran distancia de los primeros, encontramos argumentos relacionados con ciertos sentimientos generados para justificar su no asistencia.

Sin embargo, cuando se les pregunta en qué caso acudirían a Salsa Rosa, con el objetivo de conocer si cambiarían de opinión los que inicialmente han respondido que no acudirían y por qué motivos, hallamos que el 35,48% cambiaría de opinión y acudiría al programa. De éstos, es decir de los que inicialmente no acudirían, el 81,81% sí lo harían por argumentos morales, por ejemplo en situaciones como ayudar o conseguir algo bueno para alguien. Por otra parte, el 9,09%, aduce argumentos convencionales como por ejemplo aquellos que acudirían por entretenimiento o por dinero mientras el otro 9,09% no modificaría sus argumentos para no acudir.

**Tabla 1. PREGUNTA 6.1. – SALSA ROSA
PORCENTAJES POR NUDOS – CAMBIO DE OPINIÓN**

	No acudir	En qué caso acudiría	Cambio de opinión Total: 35,48%
Razones Morales	0%	31,03%	81,81%
Razones Convencionales	31,03%	6,89%	9,09%
Razones Privadas	34,48%	0%	0%
Otras razones (aburrimiento / vergüenza)	13,79%	0%	-

En síntesis, tal y como se aprecia en la tabla 1, los argumentos morales no aparecen inicialmente para explicar la posible no asistencia a este programa. Sin embargo, los que inicialmente no acudirían al cambiar de opinión esgrimen argumentos morales en un alto porcentaje mientras no aparecen argumentos privados para dicho cambio. Sólo una minoría lo haría por argumentos convencionales y, en la misma proporción, no modificarían sus argumentos iniciales.

Asimismo, hemos querido conocer cuántos de aquellos que inicialmente no acudirían a SR por argumentos personales o privados (un 34,48%) cambiarían de opinión (acudirían), y mediante qué argumentos justifican dicho cambio. Así, hemos hallado que: un 50% que dice NO acudir por razones privadas, luego cambian a SÍ en su mayoría por ayudar a alguien o en un caso para desmentir o aclarar algo, y justificado por razones morales; un 10% que dice NO acudir por razones privadas, luego cambian de opinión señalando que acudirían con el fin de entretenerse o divertirse, aduciendo razones convencionales; finalmente, un 40% de los que dicen NO acudir, no cambian de opinión.

Ejemplo 1.SALSA ROSA: Argumentos y justificaciones de respuesta inicial NO privado y posterior SI moral

```

+++ ON-LINE DOCUMENT: 5049 Diana
+++ Retrieval for this document: 1 unit out of 284, = 0.35%
***** 34
++ Text units 70-70:
No, porque nunca contaria mi vida privada 70

+++ ON-LINE DOCUMENT: 5049 Diana
+++ Retrieval for this document: 1 unit out of 284, = 0.35%
***** 34
++ Text units 74-74:
Si podria ser para algo bueno, como para ayudar a alguien 74
    
```


Ejemplo 2. SALSA ROSA: Argumentos y justificaciones de respuesta inicial NO privado y posterior SI convencional

+++ ON-LINE DOCUMENT: 225 Jorge
 +++ Retrieval for this document: 1 unit out of 306, = 0.33%
 ***** 34

++ Text units 77-77:
 No. es mi vida y nunca cobraria dinero por contarla. 77

+++ ON-LINE DOCUMENT: 225 Jorge
 +++ Retrieval for this document: 1 unit out of 306, = 0.33%
 ***** 34

++ Text units 81-81:
 Si fuera un programa que entretiene y divierte pero sin insultar 81

En cuanto al programa **Diario de Patricia (DP)**, del total de adolescentes un 84% no acudiría mientras un 16,45% responden que sí lo haría. Todos los sujetos que sí acudirían al programa (16,45%), en su totalidad, lo justifican con razones convencionales. Sin embargo, de los alumnos que no acudirían (84%) al programa DP el 11,54% lo haría por razones morales; el 7,69% por razones convencionales y el 23,07% por razones privadas. El resto de los que no acudirían (57,69%) no da ninguna razón. No obstante, de los que no acudirían el 35,71% cambiaría de opinión a la hora de acudir al programa. Todos los que cambian de opinión -el 100%- lo harían por argumentos morales. Un 26% acudiría al programa para encontrarse con alguien.

**Tabla 2. PREGUNTA 6.2. – DIARIO DE PATRICIA
 PORCENTAJES POR NUDOS – CAMBIO DE OPINIÓN**

	No acudir	En qué caso acudiría	Cambio de opinión Total: 35,71%
Razones Morales	11,54%	42,30%	100%
Razones Convencionales	7,69%	11,53%	0%
Razones Privadas	23,07%	0%	0%
Otras razones (aburrimiento / vergüenza)	-	30,76%	-

Posteriormente, se ha indagado en qué medida aquellos que inicialmente no acudirían a DP por razones personales o privadas (un 34,48%) cuántos cambiarían de opinión a Sí y qué argumentos esgrimen: Un 33,33% que dice NO acudir por argumentos privados, luego cambian a Sí en el supuesto de que acudirían para ayudar a alguien, señalando argumentos morales para su cambio de opinión. Ningún sujeto que dice NO acudir por razones privadas, luego cambia a Sí por razones convencionales. Un 50% de los que dicen NO acudir, no cambian de opinión. Un 16,67% que dice NO acudir por razones privadas, luego cambia a Sí por encontrarse con algún familiar o amigo. Es decir, en este caso, se añade una nueva categoría (además de moral, convencional y privado) relacionada con el cambio de opinión a la que hemos denominado “encuentro”, algo que no aparecía en relación con el programa

SR.

Hemos seleccionado, como puede observarse en el ejemplo 3, nuevamente a la adolescente 5049 para ejemplificar las razones de carácter privado que inicialmente expone para justificar su no asistencia de DP y que luego cambia a Sí por justificaciones de carácter moral. Esta misma adolescente, tal y como hemos visto en el ejemplo 1, ya cambiaba de opinión con respecto a SR, pasando de argumentos iniciales de carácter privado a otros de carácter moral.

Ejemplo 3. DIARIO DE PATRICIA: Argumentos y justificaciones de respuesta inicial NO privado y posterior SI moral

+++ ON-LINE DOCUMENT: 5049 Diana
 +++ Retrieval for this document: 1 unit out of 284, = 0.35%
 ***** 34

++ Text units 72-72:
Tampoco, por lo mismo, mi vida privada es mía y a nadie le interesa. 72

+++ ON-LINE DOCUMENT: 5049 Diana
 +++ Retrieval for this document: 1 unit out of 284, = 0.35%
 *****34

++ Text units 77-77:
Lo mismo si se podría ayudar a alguien a encontrarse, o hacer alguna cosa 77

Finalmente, otro aspecto que se ha indagado es si las respuestas de los entrevistados se concentran especialmente en alguno/s de **los perfiles** en base a los cuales se han seleccionado para su participación en el estudio. Hemos hallado que tanto las respuestas de los que sí acudirían a SR como de los que sí acudirían a DP no se asocian a ningún perfil en particular. Es decir, podemos concluir que no existe un perfil diferencial de aquellos que sí acudirían. Por tanto, ni la dieta televisiva ni los valores percibidos en los programas que más les gusta, aspectos que hemos tenido en cuenta a la hora de seleccionar los perfiles de los adolescentes a entrevistar, tendrían relación con la respuesta afirmativa a la posible asistencia a SR.

Ahora bien entre los que NO acudirían a SR observamos que sus respuestas se concentran (65,40%) en general en el perfil “Preferencia específica por SR y DP y asistencia como público protagonista BAJA”, especialmente en covisionado alto y poder bajo (un 23,08% de los que no acudirían). Asimismo, los que no acudirían a DP se concentran en un 66,66% en el mismo perfil pero, en este caso, las otras dos variables (covisionado y poder) no parecen discriminar ninguna tendencia de respuesta.

Un dato importante, respecto al cambio de respuesta y su asociación con los perfiles de los entrevistados, es que hemos hallado que dos tercios de aquellos sujetos que inicialmente responden que No acudirían con argumentos privados y que cambian de opinión (tanto para SR como DP) presentan dicho perfil, especialmente asociado con covisionado alto. Asimismo, los sujetos que cambian de opinión con respecto a DP ya lo hacían con anterioridad al referirse a SR.

Conclusiones

En general, los adolescentes que han participado en esta investigación realizan una diferenciación muy clara entre los dos programas seleccionados: Salsa rosa (SR) y Diario de Patricia (DP). Prueba de ello es que, si bien la gran mayoría no acudiría a estos programas, sus percepciones respecto a SR son bastante más negativas si se compara con la opinión que

tienen sobre DP. Es decir, habría más adolescentes dispuestos a acudir a DP que a SR (16,45 frente a 6,45%). Para los dos programas (SR y DP) los que sí acudirían aducen razones convencionales exclusivamente. Así, por ejemplo, acudirían para enterarse de la vida de los famosos (por el cotilleo, el morbo), porque les resulta divertido o por el dinero. Asimismo, los adolescentes nunca aducen razones privadas para acudir a estos programas. Por otra parte, siempre hay un porcentaje mayor de argumentos privados para justificar NO acudir frente a otro tipo de razones, y esto es más destacado en el caso de DP.

Hay un alto porcentaje (57,69%) de entrevistados que en relación con DP no tiene ningún argumento para no acudir. Quizás puede estar influyendo el fenómeno de “la televerdad”, es decir, en la medida en que participan personajes populares y las historias que cuentan se relacionan con la vida cotidiana, puede que los adolescentes discriminen menos los motivos para no acudir a DP que a SR.

Sobre el cambio de opinión, habría un porcentaje similar, casi una tercera parte, en los dos casos (SR y DP) que cambiarían de opinión, mayoritariamente los que inicialmente dicen que NO cambian a Sí por razones morales. La diferencia está en que los que cambian a SI en DP en su totalidad (100%) es por razones morales, mientras a SR representan el 81, 81% , el resto por razones Convencionales o se mantendría sin cambios, ambos en igual proporción. Todos los sujetos que respondían que no inicialmente por argumentos privados y que cambian de opinión con respecto a DP ya lo hacían con anterioridad al referirse a SR.

Con respecto a los perfiles, definidos en base a sus dietas televisivas y sus valores percibidos en televisión, entre los que Sí acudirían tanto a Salsa Rosa como a DP no existe un perfil específico en el que se aglutinen las respuestas dadas. Es decir, podemos concluir que no existe un perfil diferencial de aquellos que sí acudirían. Si embargo, los que responden inicialmente que No acudirían y luego cambian de opinión hay una asociación con el perfil “Preferencia específica por SR y DP y asistencia como público protagonista BAJA”, especialmente en combinación con covisionado alto. Y todos los que argumentan inicialmente razones privadas para no acudir y cambian de respuesta a Sí asimismo presentan dicho perfil.

En síntesis, nuestros datos indican que los adolescentes que han participado en este estudio conceden valor a la privacidad, aunque esto no tiene por qué significar que se opongan al hecho de que la gente vaya a estos programas y cuenten sus asuntos íntimos. Es decir, consideran correcto y adecuado que los asuntos privados e íntimos se deban alejar de cualquier mirada externa o publicidad que desde el medio televisivo se le pueda dar.

Teniendo en cuenta las enormes posibilidades que nos proporciona la educación de valores desde la actual concepción de la ciudadanía, no se debe desestimar la utilidad que la televisión tiene para poder trabajar éstos, ya que junto a unos valores mínimos democráticos también es preciso considerar tanto las normas o convenciones sociales que regulan la convivencia así como los aspectos más sujetos a las elecciones personales, lo que se circunscribe al ámbito privado. La decodificación de los mensajes que se filtran a través de los contenidos televisivos quizás menos “constructivos” como aquellos en los que se mediatiza la intimidad también puede contribuir a este propósito (Ardila, 2006; Bauer et al., 2000).

Ahora bien, educar para la ciudadanía más que el resultado de una enseñanza, es una práctica, aprendida en los contextos cotidianos en que se mueven las vidas de los jóvenes, junto a los procesos y prácticas sociales predominantes (Lawy y Biesta; 2006). Así, además de los agentes sociales como la familia o la escuela, la sociedad a través de otras instancias como la televisión y, en general los medios de comunicación, ejerce una influencia importante en la socialización de sus ciudadanos. Es aquí donde queremos resaltar, desde el marco de la educación para la ciudadanía, el valor de la televisión para trabajar la decodificación de los mensajes (Camps, 2003; Bolívar, 2007; Aznar, 2007), también de aquellos que se consideran “nocivos” para nuestros adolescentes, siempre que les acompañemos en este proceso.

Referencias bibliográficas

- AIERBE, A. (2007) Usos televisivos de los adolescentes y su relación con los valores, *Foro Internacional de TV 2007. Educar la mirada: Propuestas para enseñar a ver TV*. Madrid: Grupo Comunicar Ediciones-IORTV-RTVE.
- AIERBE, A.; MEDRANO, C. y PALACIOS, S. (2006) Mediación familiar en los hábitos televisivos de adolescentes y jóvenes, *Psicología Educativa*, 12 (1), 35-48.
- ARDILA, A. C. (2006) Ficción y televisión: Los sujetos culturales en los talk show, *Coherencia*, 4(3), 189-209.
- AZNAR, p. (2007) Familia, sociedad y redes de comunicación, *Bordón*, 59 (2-3), 335-373.
- BAUER, M., DOTRO, G., MOJANA, G. y PAEZ, W. (2000) *Trabajo exploratorio acerca de la temática de los Talk-Shows*. Publicaciones digitales COMFER Comité Federal de Radiodifusión, República Argentina.
- BOLIVAR, A. (2007) Escuela y formación para la ciudadanía, *Bordón*, 59, (2-3), 353-373.
- CÁCERES, M. D. (2000) La crónica rosa en televisión o el espectáculo de la intimidad. Cuadernos de Información y Comunicación (CIC), 5, <http://www.ucm.es/info/per3/cic5ar17.htm>
- CAMPS, V. (2005) Ética de la Televisión y la Comunicación, en X. BRINGUÉ, A. NAVAS y J. J. SÁNCHEZ ARANDA, *Informe: la imagen de la juventud en la publicidad televisiva*. Publicaciones del Consejo Audiovisual de Navarra, Informe Anual 2005.
- CAMPS, V. (2003) *Sociedad de la Información y ciudadanía*, Huelva: Actas del Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación.
- CAMPS, V. (2007) ¿Todo vale? Hacia una mirada ética en los medios de comunicación, *Foro Internacional de TV 2007. Educar la mirada: Propuestas para enseñar a ver TV*. Madrid: Grupo Comunicar Ediciones-IORTV-RTVE.
- COCIMANO, G. (2007) La pantalla rosa en la era de la insatisfacción, *Revista Almiar*, nº 34,. <http://gcocimano.iespana.es>
- II Informe ATR-Villanueva. Seguimiento del Código de Autorregulación (2005) *Cumplimiento de la Autorregulación en el horario de protección reforzada*. http://www.acmedia.pt/documentacao/informe2_atr.pdf
- VI Informe ATR-Villanueva: Seguimiento del Código de Autorregulación (2007) <http://www.villanueva.edu/noticias/img/VI%20Informe%20ATR-Villanueva.pdf>
- Informe OCTA (2005) *Informe sobre el cumplimiento del Código de Autorregulación de contenidos televisivos e Infancia*. <http://www.iniciativaocta.org>
- LAWY, R. y BIESTA, G.J. (2006) Citizenship as practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship, *British Journal of Educational Studies*, 54 (1), 34-50.
- MEDRANO, C. (2004) Los valores básicos para el ejercicio de la ciudadanía desde la perspectiva educativa, en F. ARREGI (Coord.), *Ciudadanía y Educación. Aportaciones para la práctica civil*, pp. 185-207. San Sebastián: Erein, 185-207
- MEDRANO, C.; PALACIOS, S. y AIERBE, A. (2007) Los hábitos y preferencias televisivas en jóvenes y adolescentes: un estudio realizado en el País Vasco, *Revista Latina de Comunicación*, 62, Enero Diciembre 2007. Ver http://www.ull.es/publicaciones/latina/Medrano_y_otros_200702. (Consulta: 10/04/2008).
- MEDRANO, C.; AIERBE, A. y PALACIOS, S. (en prensa) La dieta televisiva de adolescentes, jóvenes y adultos: implicaciones para la educación, *Revista de Educación*.
- MERCADO SAEZ, M.(1999) La información del corazón en televisión, *Revista Latina de Comunicación Social*, nº 21, <http://www.ull.es/publicaciones/latina>
- MONTERO, Y. (2006) *Televisión, valores y adolescencia*. Barcelona: Gedisa.

PINDADO, J. (2006) Los medios de comunicación y la construcción de la identidad del adolescente, *Zer*, 21,11-22.

TURIEL, E. (2002) *The culture of morality. Social development, context and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.

VILCHES, L. (1995) Introducción a la Televerdad. Nuevas estrategias de mediación, *Telos*, 43, <http://www.campusred.net/html/telos/larevista/larevistatelos.htm>

WAINRYB, C. y TURIEL, E. (1993) Conceptual and Informational Features in Moral Decision Making, *Educational Psychology*, 28(3), 205-218.

72. LOS CONSEJOS INFANTILES: EJERCICIO DE CIUDADANÍA, EN, DESDE Y PARA LA CONVIVENCIA.

A. M. Novella Cámara.¹

La experiencia que se presenta tiene como finalidad impulsar la formación de la ciudadanía y el ejercicio del derecho a la participación de los niños y las niñas en su ciudad. Los elementos de reflexión que se expondrán son fruto de la evolución de una experiencia de Consejo infantil desarrollada a la ciudad de Sant Feliu de Llobregat. Esta experiencia es una iniciativa municipal de carácter interdepartamental y transversal que se impulsó desde el Programa de Infancia del Ayuntamiento. Nació el año 1997² como un proceso de transformación de la percepción que se tenía de la infancia entre los profesionales y los técnicos-políticos de la ciudad para mejorar la atención que recibía la infancia y las familias y para hacerlos partícipes de su desarrollo personal y social. Fue un proceso reflexivo donde se dio un impulso especial a la participación y al ejercicio de la ciudadanía de la infancia en el sí de la ciudad. Resultado de la transformación del Programa de infancia en 1997, se definieron 10 objetivos generales, entre los que querriamos destacar el quinto objetivo que expresa la voluntad de dar un impulso a la participación de los niños a la ciudad

Objetivo 5

Informar, formar, escuchar y ser receptivos a las opiniones y expectativas de los niños y las niñas de seis a doce años sobre la ciudad y el que la ciudad los ofrece, estableciendo los mecanismos participativos necesarios para que esto sea posible.

Para desarrollar este y los otros objetivos, el programa de infancia definió cuatro líneas de proyectos: Servicios de pequeña infancia; Red de casales de verano; Redes de Atención a la Infancia; y el Proyecto “La participación de los niños a la ciudad.” Esta última línea se concreta en dos actuaciones: El proyecto de participación y El consejo de niños. La primera se caracteriza por ser una intervención en el marco de la escuela que pretende aproximar a los niños a sus derechos, en concreto al derecho a la participación, y escoger los niños y las niñas que formarán parte de un órgano participativo como es el consejo de niños. La segunda actuación, el consejo de niños, es una intervención en el marco de la convivencia, un órgano de participación infantil dónde niños y niñas opinan y trabajan por su ciudad. Será en este último espacio educativo en el que nos centraremos. En los diez años de experiencia han participado directamente en el consejo infantil 152 niños y niñas y de forma indirecta, mediante la implicación en los grupos de clase, han participado aproximadamente 3.300 niños y niñas entre 10 y 12 años.

¹Profesora Asociada Universitat de Barcelona. Miembro del Grupo de investigación de Educación Moral (GREM). Asesora del Consell d'Infants de Sant Feliu de Llobregat.

²Este mismo año, la área de Educación de la Diputación de Barcelona impulsó el proyecto “La ciudad de los niños” que tenía como máxima el protagonismo de los niños y las niñas en su ciudad. Este proyecto estaba inspirado en la propuesta pedagógica que Francesco Tonucci había desarrollado en la ciudad de Fano y donde reivindicaba tomar a los niños como parámetro para la transformación de las ciudades. En los inicios de este proyecto participaron ocho ciudades: Cardedeu, el Prat de Llobregat, Granollers, Navarcles, Rubí, Sant Feliu de Llobregat, Súria y Viladecans. Desde el año 2005 la Diputació de Barcelona ha dado apoyo a la iniciativa, y en la actualidad hay más de veinte ciudades de la provincia de Barcelona que desarrollan esta iniciativa.

En este trabajo, la participación de los niños a la ciudad, la hemos definida como un derecho, un contenido formativo, un valor democrático y un procedimiento para aprender a aprender a participar. En definitiva, la participación infantil es una experiencia personal y colectiva que permite implicarse en proyectos sociales que, mediante la palabra y la acción comprometida, pretenden favorecer la convivencia y transformar la ciudad a partir de la voz de los niños y las niñas. Estos toman parte de la ciudad opinando y decidiendo en relación con aquellos temas que tienen que ver con ellos como colectivo y con aquellas otras que tienen que ver con el espacio de convivencia y de crecimiento personal.

En la última década, los gobiernos locales han impulsado diferentes iniciativas para implicar a los ciudadanos y las ciudadanas en la construcción del proyecto de ciudad. La participación ciudadana es uno de los pilares de las sociedades democráticas y se ha convertido en uno de los estandartes de los equipos de gobierno, que han creído en la ciudad como proyecto colectivo. La participación ciudadana, en la mayoría de los municipios, se ha impulsado en sectores de edad adulta, en aquellos grupos de edad que ejercen su derecho a voto. La infancia es un colectivo presente en las ciudades porque tiene presencia en espacios públicos donde juega y se relaciona, porque es tema de políticas municipales para garantizar sus derechos básicos, pero sin embargo es uno de los grupos de ciudadanos invisible en temas de participación. Muy pocos gobiernos locales han pensado en la infancia como colectivo que tiene alguna cosa que decir en la construcción de su ciudad.

La finalidad de este trabajo no es sólo presentar la experiencia de los consejos infantiles sino que aspira a reflexionar alrededor de las oportunidades que ofrece este organismo participativo para el desarrollo de las ciudades desde la convivencia ciudadana y en su función educativa para la formación de la ciudadanía participativa.

Referentes teórico-prácticos que orientan la experiencia de los consejos infantiles

Esta experiencia tiene como referente la propuesta pedagógica “La ciudad de los niños” de Francesco Tonucci que reivindica el protagonismo de los niños a la ciudad y la transformación de ésta desde su altura, su mirada y su opinión. Éste defiende la idea de que las administraciones han de poner la mirada a la altura de los niños para no perder de vista ningún ciudadano (Tonucci, 1997: 36), de esta forma las ciudades tendrán en cuenta a todos y todas sin excepción alguna. Para desarrollar su propuesta Tonucci crea “El consejo infantil” que tiene la finalidad política de que un grupo de niños y niñas aporten su punto de vista de la ciudad al alcalde para que éste tenga en cuenta sus aportaciones para dirigirla.

Otro referente conceptual es la representación de la infancia que hay en la Convención de los derechos de los niños, donde por primera vez es reconocido la ciudadanía del niño y donde del artículo 12 al 16 incluido se explicitan sus derechos civiles. Compartimos el concepto de Participación Protagónica de Ilfageme, Cantos y Martínez. Y rechazamos aquellas concepciones del niño como “el menor”, “el todavía no”, “el ciudadano del mañana” que han sido presentes a lo largo de la historia como describe Euguin Verhellen en la revisión que hizo en 1992. El concepto de protagonismo infantil designa el proceso social por el cual los niños deben tener un rol central en su propio desarrollo y en el de su comunidad, garantizando así la realización de sus derechos, atendiendo a su interés superior (Gaytán, 1998:86). Es necesaria una nueva visión de la infancia con una redefinición de sus roles en la sociedad. Desde este punto de vista, surge la necesidad de redefinir gran parte de las representaciones relativas a la infancia, a sus relaciones sociales y a su rol. Estamos hablando de entender el protagonismo como derecho de todo ser humano y todo colectivo social. Esto supone la construcción de un nuevo modelo de infancia donde los niños deben tener la oportunidad y la posibilidad estructural y legal de poder tener influencia en los adultos y en la sociedad. Ser

actores sociales, implica que pueden participar en la toma de decisiones y que tienen capacidad de contribuir en las relaciones sociales de su comunidad.

Los consejos infantiles, son una práctica educativa que tiene una clara intencionalidad de formación en valores. Entre las perspectivas teóricas de la educación en valores se tiene como referencia el marco conceptual del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona, en el marco del cual se ha desarrollado este trabajo³. En concreto las ideas desarrolladas por Puig en 1996 que define los elementos y dinámismos que intervienen en el proceso de construcción de la personalidad moral, que son: Las experiencias de problematización moral; los instrumentos de la conciencia moral autónoma; y las guías de valor.

Otro elemento conceptual central en esta experiencia es la noción de participación ciudadana como elemento clave en el entorno de la ciudad y en el entorno de la educación. Entendemos que la ciudad debe generar una dinámica educativa que incorpore a los ciudadanos mediante la participación en el diseño del proyecto social que le orienta y que la define. La ciudad debe facilitar el ejercicio de responsabilidades y compromisos en relación al proyecto colectivo por parte de sus ciudadanos.

Los consejos infantiles: características y potencialidades

Se trata de un espacio de encuentro donde se reúnen los niños y las niñas, de entre 10 y 12 años, entre otras cosas para reflexionar, hablar y hacer propuestas sobre aquellos aspectos relacionados con la vida cotidiana de su ciudad que consideran necesarios para que todos sus habitantes mejoren sus condiciones de vida (Trilla y Novella, 2001)⁴.

Pero, los consejos infantiles son algo más que un espacio de encuentro y de uso de la palabra, son por excelencia un órgano de participación ciudadana. *Los consejos infantiles* podemos definirlos como:

- *Espacio de reunión* donde los niños y las niñas pueden *ejercer su derecho civil de participar* en aquellos temas de su ciudad que están directamente relacionados con ellos.
- *Espacio de observatorio* de la ciudad donde la mirada de los niños y niñas permite detectar aquellos ámbitos mejorables de la ciudad para alcanzar un mayor bienestar social. Donde el objetivo es que los niños colaboren en hacer una ciudad más cercana, más a la medida de todos (niños, mujeres, ancianos, "discapacitados",...) detectando a aquellos aspectos mejorables en el municipio que pasan desapercibidos para los adultos.
- *Espacio de formación ciudadana* donde aprender el sentido y el significado que tiene participar (implicarse en un proyecto), y desde donde usar lo aprendido para seguir aprendiendo y formarse como ciudadanos activos y comprometidos.
- *Espacio de uso de procedimientos y valores democráticos*. En palabras de Dewey, estaríamos delante de un gimnasio democrático donde los niños y las niñas tienen la oportunidad de ejercitar su formación ciudadana participando.

El consejo infantil es una experiencia educativa diseñada para la formación de ciudadanos activos que tienen la participación como principio educativo, como procedimiento de aprendizaje y como construcción de valores. En definitiva, participar en un consejo infantil es implicarse en la vida social mediante el uso de la palabra y de la acción cooperativa con la finalidad de optimizar la convivencia y el desarrollo personal.

³Novella, A. (2005). La partició social de la infància a la ciutat: Estudi sobre l'experiència de l'Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

⁴Trilla, J. y Novella, A (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.

Los consejos infantiles están formados por unos 25 niños/as⁵ que viven y conviven en la misma ciudad y que se reúnen mensualmente para abordar aquellos temas de ciudad que les preocupan. Los niños permanecen durante dos años en este órgano de participación. Cada año se renueva la mitad del consejo, de esta forma se da continuidad a su trabajo y funcionamiento. Esto hace posible que los nuevos representantes se integren más fácilmente en los procedimientos de trabajo por medio de la imitación y el seguimiento de sus compañeros más expertos. Todo ello hace que el consejo no pare nunca su actividad.

Es una actividad que está fuera del horario escolar. Las reuniones del consejo tienen una duración de una hora y media o de dos horas. En este tiempo, los niños se organizan para abordar los temas, analizan y reflexionan alrededor de las cuestiones que les preocupan y deciden que hacer con ellos. En las reuniones del consejo son presentes una o dos personas adultas que organizan y estructuran las intencionalidades educativas de este órgano de participación, facilitando su participación y acompañándolos en la elaboración de sus propuestas. Normalmente, hay una persona vinculada al Ayuntamiento que se encarga de poner en relación al consejo con los diferentes órganos de gobierno, gestionando y haciendo llegar a unos y a otros sus peticiones. Y, la otra persona tiene la función de facilitar y organizar el trabajo del consejo para que éste alcance sus objetivos. Los adultos en ningún caso han de tomar decisiones en nombre del consejo ni influenciarlo en su cometido.

Lo niños y niñas que formen parte de un consejo han de ser grandes conocedores de su ciudad, han de ser grandes observadores de su cotidianidad. A partir de la información que recogen podrán analizarla, comprenderla y elaborar su opinión a partir de la cual harán alguna cosa ya sea una denuncia o una propuesta de mejora. Entre estas funciones no podemos olvidar la responsabilidad de representar al resto de la infancia de su ciudad y la función de autoorganizarse para participar (Trilla, 1998)⁶.

Para poder impulsar un Consejo infantil y que éste pueda desarrollar sus funciones es necesario que se cumplan unas condiciones mínimas para garantizar su autenticidad. Éstas son:

- Constituir un grupo de niños y niñas que estén dispuestos e interesados en formar parte de un equipo de trabajo sobre cuestiones de su ciudad.
- Tener el compromiso de los políticos para que el consejo sea un órgano de participación real con el cual poder hacer cosas conjuntamente para mejorar la ciudad. Los políticos han de escuchar y tener en cuenta las propuestas que elabora el consejo.
- “Dotar de armas” a los niños, haciendo servir una expresión de Tonucci, para que puedan mirarse su ciudad con ojos críticos.
- Disponer de un espacio para reunirse y donde poder tener el material necesario para trabajar.
- Establecer una periodicidad de reuniones para tratar los diferentes temas.
- Destinar el tiempo de las reuniones a desarrollar las funciones mencionadas anteriormente teniendo en cuenta que los niños son uno de los agentes de cambio en la ciudad. A partir del análisis y deliberación de los temas vinculados a la ciudad, el consejo puede hacer propuestas de mejora.
- En las reuniones del consejo ha de haber un mayor porcentaje de intervenciones de los niños que no de los adultos que les acompañan.

⁵ El número de niños y niña que forman parte del consejo dependerán de las dimensiones de la ciudad y de los criterios que se definan para su elección. En el proyecto liderado por la Diputación de Barcelona había algún consejo infantil con 12 integrantes e incluso había alguno con 35 niños y niñas.

⁶ Trilla, J. (1998). *Pensar la ciutat des de l'educació*. Document del seminari Projecte educatiu de ciutat. *Temes d'Educació*, 12, 13-55.

- Promover el protagonismo de los niños en el marco de las sesiones del consejo. Mediante la repartición de responsabilidades y definición de cargos los niños y las niñas se implican en la organización de las sesiones. En el ejercicio de los cargos se desarrollan las competencias para la participación, para aprender a participar organizando la participación.

El trabajo que desarrolla el consejo infantil requiere de una organización, una dinámica y unos rituales que permitan a sus participantes identificar el Consejo como un espacio con identidad propia pensado para ejercer su derecho a participar y a transformar su ciudad.

La formación del Consejo de Niños: elección y renovación

Es evidente que este órgano de participación ciudadana ha de estar formado por niños y niñas que viven y conviven en la misma ciudad. Pero, evidentemente, como cualquier otro espacio de participación, para que sea operativo, no puede estar constituido por todos los miembros del colectivo. Por eso es por lo que hace falta tomar algunas decisiones en relación con su composición, como por ejemplo:

- *La edad de los niños.* Tonucci afirma que la edad más idónea es entre los ocho y los doce años porque considera que los niños mantienen su espontaneidad y naturalidad, y que todavía no están manipulados por los adultos. Las experiencias de consejos infantiles impulsadas desde la Diputación se optó porque el Consejo estuviera formado por niños y niñas de entre diez y doce años, coincidiendo con los dos últimos cursos de la formación Primaria.

- *La elección de los componentes del consejo de niños.* Hay diferentes formas y opciones para elegir los componentes del Consejo. Algunas se hacen en el marco de las escuelas mediante votación, otras alrededor de actividades lúdicas organizadas en la ciudad que acaban en un sorteo público, o incluso algunas ocasiones se utiliza el padrón municipal para hacer una elección azarosa. Sea cual sea el procedimiento de elección, hay tres elementos que son esenciales:

- Los niños y las niñas deben tomar la decisión de forma libre, sin presiones por parte de los adultos.
- Para tomar la decisión, los niños han de estar informados sobre qué es el Consejo y qué supone formar parte.
- Los mismos niños han de escoger los miembros que formarán parte del Consejo y que los representarán.

- *El número de componentes del Consejo.* Es difícil determinar cual es el número óptimo de participantes dado que hay muchas variables que intervienen en la dinámica del grupo (edad, población, dinámica, experiencia, procedencia, espacio...). Entre los consejos que se formaron en la provincia de Barcelona, había grupos que estaban formados por 15-30 niños. En los grupos más numerosos, se establecieron subgrupos o comisiones de trabajo.

- *El tiempo de permanencia.* Los niños forman parte del Consejo durante dos años y la renovación del Consejo es de carácter anual para garantizar su dinamismo. Así, cada año se renueva la mitad del Consejo: salen los miembros que han acabado sexto y se incorporan los que han empezado quinto. De esta forma siempre hay continuidad en el trabajo, tanto en relación con los temas tratados como con la forma de autoorganizarse y, además, se potencia que participen más niños y niñas.

¿Qué temas se trabajan en un Consejo infantil?

Los temas que aborda el consejo siempre tienen que ver con su ciudad y sus ciudadanos/as, quedan al margen aquellos temas que son propios de la escuela, por entender

que estos tienen otros canales dónde ser atendidos. Los contenidos de las reuniones no son programables, no están determinados, sino que tienen un carácter espontáneo, imprevisible y condicionado a la actualidad de los acontecimientos de la ciudad. Los temas que se trabajan en el consejo tienen diferentes procedencias. Entre las que destacamos:

- *La voz de los niños que participan en el consejo.* A cada sesión los integrantes del consejo pueden aportar temas que han identificado en el día a día y que consideran que se deben trabajar. Por ejemplo: El otro día a la plaza xx había un grupo de jóvenes que habían dejado sus motos en medio y no podíamos pasar; la fuente del parque no funciona ... También, a partir de los espacios en qué participan pueden identificar aspectos a mejorar. Por ejemplo, el consejo participa a la Cabalgada de los Reyes, en el siguiente consejo los niños y las niñas tenían muchas cosas a decir al respecto de como transcurrió (no habían suficientes caramelos, las carrozas eran algo sosas, se podría mejorar la iluminación de las calles, el recorrido no pasa por todos los barrios...). A partir, de sus observaciones elaboraron una carta al Regidor de Cultura haciendo llegar sus propuestas y posteriormente este se reunió con el consejo para analizar conjuntamente el tema y buscar posibles soluciones.

- *La voz de otros niños.* Una de las críticas que se puede hacer al Consejo infantil que promueve la participación de un número reducido y determinado de niños y, por lo tanto, su incidencia es mínima. Este aspecto se puede superar si se incorporan otros canales y vías de participación alrededor del consejo infantil para informar de los temas que trabajaban; medios para recoger sus preocupaciones, propuestas o críticas; espacios para consultar su opinión sobre los temas tratados; convocatorias a alguna actividad organizada por el Consejo u organizada por los niños de la ciudad... Así, algunos de los mecanismos que se pueden incorporar para potenciar la participación de otros niños en la construcción de una ciudad más próxima a toda la ciudadanía, son:

- El buzón del Consejo infantil presente en diferentes espacios públicos (escuela, biblioteca, ...)
- La página web del consejo.
- El boletín informativo del consejo.
- La implicación de los compañeros en los encargos políticos.
- Un programa a la radio municipal.

- *A propuesta de los adultos integrantes del equipo de gobierno.* Los equipos de gobierno se comprometen en hacer un encargo político de carácter bianual que requiriera las aportaciones de los niños. El encargo político es un trabajo conjunto entre niños y políticos, de forma que la opinión de los niños y las niñas sobre una situación concreta ofrecía propuestas para que fuese atendida y resuelta por el equipo de gobierno. Detrás del encargo había el compromiso político de tener en cuenta la voz de los niños para transformar la ciudad. Los encargos políticos que ha desarrollado el Consejo infantil de Sant Feliu desde 1997 son: El estudio de los derechos de los niños a la ciudad de Sant Feliu (1998-1999); Los espacios de juego (2000); El estudio de los itinerarios escolares (2001-2002); Los espacios de tiempo libre y de ocio de los niños y las niñas (2003-2004); La remodelación de la plaza sin nombre (2005-2006); El estudio de las formas de comunicación del consejo con la ciudad (2007-2008).

- *A propuesta de otros adultos (asociaciones, movimientos, a título individual).* Hay una vía de participación que son aquellas situaciones en qué otras entidades piden al consejo implicarse en otros consejos o procesos participativos. Son situaciones que se caracterizan por ser espacios de deliberación y análisis de un tema dónde diferentes profesionales y/o ciudadanos intercambian sus perspectivas sobre un aspecto concreto relacionado con la ciudad. A partir de la implicación del consejo en un proceso participativo por la modificación urbanística de una de sus Ramblas (2001) surgieron otras demandas de participación implicación.

Hay diferentes puntos de partida del trabajo del consejo de niños, pero debemos tener

presente que en el ejercicio de la participación es dónde se ponen en juego la formación de los valores, procedimientos y principios de la propia participación social. Por esto a continuación pasaremos a analizar cuales son las condiciones, los criterios y las formas de la participación de la infancia a la ciudad para que esta sea posible.

Formas de participación que se impulsan en el marco del consejo infantil

Los consejos infantiles desarrollan sus acciones en el marco de la ciudad. Estas acciones pueden tener el origen en las aportaciones de los niños o de los adultos, como hemos indicado anteriormente. A continuación, vamos a presentar brevemente cuatro tipos de participación⁷ donde los niños las niñas pueden verse implicados y como estás pueden ser impulsadas desde la ciudad, estos son: participación simple; participación consultiva, participación proyectiva y metaparticipación.

Antes de adentrarnos en estas cuatro tipologías, hace falta hacer algunas precisiones que nos ayudan a explicar la propuesta de cuatro formas de participación.

- a) Cada una de las formas de participación se define por sus propias características.
- b) Son formas cualitativamente y fenomenológicamente diferentes, pero todas ellas aportan elementos significativos para el desarrollo de competencias participativas.
- c) Cada una de ellas incluye subtipos o grados diferentes de participación. Las diferencias tienen que ver, principalmente, con cuatro factores moduladores que son: el grado de implicación, de información-conciencia, de capacidad de decisión y de compromiso-responsabilidad.
- d) Desde la “participación simple” hasta la “metaparticipación” se da un incremento progresivo de la complejidad de la participación.

Finalmente, hace falta señalar que, podemos encontrar experiencias participativas que impliquen más de una forma de participación. Entendemos que no son formas de participación excluyentes sino complejas y multidimensionales.

A continuación, presentamos cada una de estas cuatro formas de participación.

• *Participación simple*: Es el primer nivel participación y el más elemental. Se caracteriza básicamente porqué los niños tomar parte en un proceso o una actividad como espectador o como ejecutante pasivo. El niño o la niña se incorpora al desarrollo de una acción que alguien, mayoritariamente un adulto, ha organizado para él y donde es importante que siga las indicaciones de la organización. También, se entiende por participación simple aquellas actividades donde los niños han sido invitados a actividades donde de una forma más o menos activa pueden incorporar elementos que suponen cierto grado de libertad para tomar decisiones y que transformaran el desarrollo de la actividad. El niño es un consumidor de una propuesta participativa, y en el mejor de los casos, se implicará en su desarrollo. En las primeras experiencias participativas, esta forma de participación tiene un papel formativo muy relevante porqué establece los fundamentos de las futuras oportunidades, donde de forma progresiva el niño irá adquiriendo más responsabilidades y autonomía. Un ejemplo de participación simple sería: asistir a la inauguración de actos, participar en las fiestas populares, participar en la Bienvenida de los Reyes de Oriente,...

⁷A partir del análisis de los niveles de participación que Rogert Hart propone, a la metáfora de la escalera, junto con Trilla definimos cuatro formas de participación de los niños con el convencimiento que todos ellos suponen escenarios de participación dónde desde el primero a el último se aprende a participar participando (Trilla, J y Novella, A., 2001) Trilla, J. i Novella, A (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.

• *Participación consultiva*: Implica un paso más, los niños y las niñas ya no son simples espectadores, ejecutantes o usuarios de una propuesta premeditada y externa, sino que toman parte mediante el uso de la palabra. Los niños se implican en aquellos temas que les afectan directamente o indirectamente, y lo hacen dando su opinión, proponiendo y valorando de diferentes formas (dando respuesta a cuestionarios, participando en comisiones, entrevistándose con técnicos...) y en diferentes espacios. En toda participación consultiva hay cuatro decisiones importantes a tomar que caracterizaran el nivel de implicación de los niños y las niñas en el proceso consultivo. Estas decisiones son: desde donde se hace la consulta; en que momento del proceso se pide la implicación de los niños; que mecanismos y procedimientos se utilizan para hacer la consulta; el grado de compromiso que toman los organizadores de desarrollar las ideas que aporten los niños. Algunos ejemplos de participación consultiva en que han participado los consejos, son: remodelación de plazas y zonas verdes, ser miembro de un jurado, consejo de ciudadanos, presentación de opiniones en jornadas de trabajo, representación en comisiones ...

• *Participación proyectiva*: En este tercer nivel, los niños y las niñas ya no son simples consumidores de una propuesta, ni participan dando su opinión. En este tipo de participación, se convierten en agentes activos y desarrollan un proyecto. Convertirse en agente significa pasar a ser responsable de una actuación y entender que su implicación es imprescindible para que ésta se desarrolle y tome forma. En este tipo de participación se ejercitan todo tipo de competencias que hacen posible implicarse de forma cooperativa y autónoma. La participación proyectiva supone no sólo hacer cosas con las palabras sino que implica imprescindiblemente pasar a la acción, a la transformación de la realidad. Los consejos reciben, anualmente o bianualmente, un encargo político por parte del equipo de gobierno municipal. Este encargo, es una necesidad de la ciudad sobre la que se pretende intervenir y se quiere conocer las propuestas de mejora que hacen los niños para tenerla en cuenta en su transformación. El consejo realiza un estudio sobre el tema en cuestión para poder presentar un informe donde exponen sus propuestas y actuaciones que se derivan. Algunos ejemplos de encargo político serían: Estudio de los espacios de juego; Campaña de civismo; La remodelación de una plaza o calle; Estudio de los itinerarios escolares...

• *La Metaparticipación*: Esta última forma de participación implica un elevado grado de complejidad y de competencias participativas. En ella, los mismos participantes piden, exigen, reivindican o generan nuevos espacios participativos. El objetivo de la participación es la misma participación. Y lo es de dos formas complementarias e interrelacionadas. La primera hace referencia a la capacidad de reivindicación que tienen determinados colectivos para que sus voces sean escuchadas y tenidas en consideración. La segunda hace referencia a la posibilidad que tienen de hablar de la misma participación, de analizar y reflexionar de cómo son sus procesos participativos con la voluntad de mejorarlos. Por ejemplo: La presentación del consejo infantil a las familias por parte de los propios niños y niñas; o como los niños analizan como se ha desarrollado alguna de sus actuaciones.

Los niños y las niñas, como ciudadanos, han de poder participar en diferentes y variadas experiencias participativas. Todas estas formas de participación implican escenarios de relación donde se participa y, a la vez, se aprende a participar participando. Es necesario que los consejos infantiles tengan la oportunidad de implicarse en cada uno de estos tipos de participación y en más de una ocasión porqué de esta forma la diversidad, los diferentes grados de complejidad y magnitud les permitirán implicarse en diferentes procesos para reflexionar sobre lo que les rodea y activar diferentes mecanismos para mirar de dar respuesta a los temas. La experiencia vivida les permitirá tratar los temas de forma sistematizada e innovar en el proceso de la acción conjunta y comprometida.

Los consejos infantiles: espacio para la formación de ciudadanos y el ejercicio de la ciudadanía

La ciudad como agente y como espacio educador posibilita el aprendizaje de la democracia desde lo cotidiano y cercano. Las ciudades formaran a sus ciudadanos en la participación y éstos construirán una ciudad más cívica, dialogante, plural, igualitaria, democrática...

La constitución y la asistencia a un órgano como los consejos infantiles no es garantía de promoción de la participación de los niños y las niñas. Aquello que garantiza la promoción de la participación es la posibilidad de ejercerla; tomar parte activa en situaciones reales donde los niños y las niñas, participando, encuentran retos y desafíos que les impulsan a ir más allá de sus capacidades individuales/actuales.

Entre las transformaciones más importantes que supone la presencia de los consejos infantiles tiene que ver con la incidencia que tiene en el niño o la niña como ciudadano. Es una experiencia inolvidable, cargada de momentos únicos que van directamente al disco duro. Los niños y las niñas dicen haber aprendido que sus opiniones se tienen en cuenta, que han trabajado dos años para mejorar su ciudad y la convivencia en ella, y que han hecho amigos. En el tiempo que han permanecido en el consejo, han construido su imagen de ciudadanos responsables y comprometidos con su ciudad. Se siente que forman parte de ella y que de sus actuaciones depende que ésta se transforme. El niño o la niña que está inmerso en prácticas participativas se siente reconocido como ciudadano/a y desde aquí construye su papel, su forma de relacionarse con la ciudad. Hay como un sistema de retroalimentación que hace que los niños y las niñas se reconozcan como ciudadanos con derechos y deberes. La construcción del papel de ciudadano, de acuerdo con Cortina (1999) supone un doble juego para los niños. Primero, para que se sientan ciudadanos, la ciudad los ha de hacer sentir ciudadanos; y segundo, los niños han de participar de la ciudad.

Los miembros del consejo infantil conocen su ciudad, cuando se mueven por ella lo hacen con la responsabilidad de mirar atentamente que todo está bien, en caso que detecten algún aspecto que no funciona lo analizan y piensan como mejorarlo. El paso por el consejo les permite tener una mirada más analítica y crítica de la convivencia en el sí de la ciudad y de aquellos aspectos que la favorecen y/o que la dificultan. Los niños y las niñas no son nada conformistas, son conscientes que las cosas pueden cambiarse mediante el diálogo y la acción comprometida. Descubren las vías para que sus peticiones puedan cursarse, saben que han de esperar una respuesta y que en ocasiones sus demandas no pueden ser atendidas.

La participación en los consejos contribuye a que los niños y las niñas se impliquen en los proyectos más allá de su interés personal. El paso por el consejo les permite construir el rol de representante de su colectivo y de que sus aportaciones son un bien común para la comunidad. Son ciudadanos/as comprometidos que demuestran al resto de la ciudadanía que no pasan, que no todo les da igual sino que su implicación es auténtica y esperan que se les trate con respeto y a la altura de cualquier otro ciudadano.

Puig (2005)⁸ define un ciudadano activo aquella persona que sabe exigir sus derechos, cumplir sus deberes para con la comunidad y contribuir al bien común. Los niños y las niñas que participan activamente de un consejo infantil son capaces de cumplir con estos tres requisitos. A medida que se implican en esta experiencia participativa implica la formación de procedimientos, como el autoconocimiento, el conocimiento de los demás, la comprensión crítica, el juicio, las habilidades dialógicas, la toma de conciencia, la autorregulación... y la construcción de valores democráticos. La participación se convierte en un valor precioso que

⁸ Puig, J.Ma. (2005). Lo necesitamos todo. *El país*, 11 de diciembre de 2005

les cultiva la autoestima porqué se dan cuenta que trabajar juntos e implicarse vale la pena, sirve para algo. Tienen muy claro que se reúnen para ver como mejorar su ciudad y ven como con su trabajo se concreta en pequeñas mejoras de su realidad inmediata.

La construcción de la participación como derecho, valor y forma de hacer las cosas conjuntamente y como principio que orienta la convivencia entre los colectivos tiene dos fases: la primera hace referencia al proceso de socialización en compañía de los otros y la segunda tiene que ver con el proceso intrapersonal que se sigue para incorporar los elementos y las herramientas que se van configurando desde la experiencia participativa compartida. Estas dos fases se dan en dos planos diferentes de la actividad, pero se articulan dentro del mismo proceso.

Para promover la participación de la infancia, es necesario definir prácticas educativas organizadas y ritualizadas, para que los niños intervengan como protagonistas de procesos participativos cada vez más complejos. Estas prácticas que forman “en”, “para a” i “desde” la convivencia implican un combinado de estrategias socioafectivas, de deliberación y de actuación. El impulso de la participación de los niños y las niñas en la ciudad mediante el consejo infantil es una experiencia educativa que pone en juego sentimientos y dinámicos difíciles de promover mediante otro tipo de actividades. La implicación personal genera un gran impacto en quien participa, provocando sentimientos de afecto, solidaridad y empatía hacia la ciudad y el derecho de los niños a participar. Las acciones auténticas de participación en el sí de la ciudad por parte de los niños y las niñas generan en ellos actitudes de compromiso y responsabilidad que invita a una participación cada vez más competente y autónoma.

Finalmente, insistir en la necesidad de que los gobiernos municipales se responsabilicen de ofrecer a sus ciudadanos, especialmente a los niños y a las niñas, la posibilidad de participar en este tipo de organismos participativos.

Bibliografía

- APPLE, M.W. I BEANE, J.A. (Comp.) (1997) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ALFAGEME, E., CANTOS, R. I MARTÍNEZ, M. (2003) *De la participació al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- BOLÍVAR, (2005) La ciudadanía a través de la educación. *Seminari “2005. Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. [<http://www.educacionciudadania.mec.es/documentos/bolivar3.pdf>]
- CORTINA, A. (1999) *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA (1999) Les ciutat que s'eduquen. *Temes d'educació, 13*.
- HART, R. (2001) *La Participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: UNICEF, P.A.U. Education.
- NOVELLA, A. (2008a) Els reptes de la participació dels infants, deixem enrere les promeses per fer-la realitat. *Quaderns d'acció social, 2*,. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Generalitat de Catalunya.
- NOVELLA, A. (2008b) Formes de participació infantil: la concreció d'un dret. *Educació social, Revista d'intervenció socioeducativa, 38*.
- NOVELLA, A. (2005) *La participació social de la infància a la ciutat: Estudi sobre l'experiència de l'Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- PUIG, J.M. (1996) *La construcció de la personalitat moral*. Barcelona: Paidós.
- PUIG, J.M. (2004) Tres preguntas acerca de la educación para la ciudadanía. *Aula, 129*, 39-42.

- PUIG, J.M. (2005) Lo necesitamos todo. *El país*, 11 de diciembre de 2005.
- PUIG, J.M.; MARTÍN, X.; ESCARDÍBUL, S. y NOVELLA, A. (1997) *Com fomentar la participació a l'escola. Propostes d'activitats*. Barcelona: Graò.
- REBOLLO, O. (2006) (coord) *Document marc sobre participació de la infància en el municipi*. Seminari de la Xarxa de Municipis amb projectes de participació infantil. Àrea d'Educació. Diputació de Barcelona.
- TONUCCI, F. (1997) *La Ciutat dels infants una manera nova de pensar la ciutat*. Barcelona: Barcanova.
- TONUCCI, F. (2004) *Quan els infants diuen PROU!* Barcelona: Graò.
- TRILLA, J. (1998) Pensar la ciutat des de l'educació. Document del seminari Projecte educatiu de ciutat. *Temes d'Educació*, 12, 13-55.
- TRILLA, J. i NOVELLA, A (2001) Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- TRILLA, J. i NOVELLA, A (2001) *Estudi sobre la situació actual i necessitats futures del projecte "La ciutat dels infants" als ajuntaments de Cardedeu, el Prat de Llobregat, Granollers, Rubí, Sant Feliu de Llobregat, Súria, Viladecans i Reus*. Diputació de Barcelona. Document d'ús intern.
- VERHELLEN, E. (1992) Los derechos del niño en Europa. *Infancia y Sociedad*, 15, 38-60.
- VERHELLEN, E. (1994) Evolución y desarrollo histórico del papel de los niños y las niñas en la vida familiar: participación y negociación. Actas recogidas en la revista *Infancia y Sociedad*, 31-32, 50-71.
- VERHELLEN, E. (2002) *La Convención sobre los derechos del niño. Trasfondo, motivos, estrategias, temas principales*. Amberes/Apeldoorn. Garant. (Versió castellana coordinada per Ferran Casas i Marta Sadurní)
- VILLASANTE, T, MONTAÑÉS, M, i MARTÍ, J, (2000) *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía 1*. Barcelona: El Viejo Topo.

77. ETICA Y SABER: ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS PARA LA CONVIVENCIA EN LA DIVERSIDAD.

M. Garcia de Medina.

RESUMEN

En la actual Sociedad debido a los diferentes cambios y transformaciones que están suscitando se vislumbran relaciones complejas ontogénicas entre la sociedad, educación e individuo, la cual denota un compromiso compartido de la especie humana hacia un mundo globalizado y complejo. Esta relación avizora compromisos con la ciudadanía, al tratar de ser cada día mejores ciudadanos, en el sentido que se tenga conciencia de nuestra actuación y buscar un equilibrio entre los elementos que comprenden las normas de convivencia. Cabe señalar que esta investigación está enmarcada en un paradigma cualitativo, donde se hará uso del método fenomenológico. Su escenario será la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, del Núcleo Barquisimeto, Estado Lara. Asimismo para este estudio se seleccionaron tres informantes claves, donde a partir de sus discursos se buscará los significados para posteriormente realizar las interpretaciones sobre ética y saber para la convivencia en la diversidad. Se aspira que los docentes entrevistados, manifiesten sus testimonios sobre la ética y el saber como elementos significativos para la convivencia, para repensar el valor de la convivencia en el contexto educativo actual.

Descriptores: Ética- Saber- Convivencia - diversidad.

SUMMARY

In the present Society due to the different changes and transformations that are causing a glimpse of complex relations ontogenesis between the society, education individual, which denote a commitment shared of the human species towards a globalized world and complex. This relation avizora commitments with citizenry, when trying to be each citizen day after day, in the sense that becomes aware of our action and to look for a balance between the elements that include/understand the coexistence norms. It is possible to see that this investigation is framed in a qualitative paradigm, where we use the phenomenological method. Its scene is National University Experimental Simon Rodriguez, of the Nucleon Barquisimeto. Lara State. Also for this study three key informants selected themselves, where from their speeches the meaning looked for later to make the interpretations on a and to know for the coexistence in the diversity. He inhales himself that the educational interviewed people, show their testimonies on the and the knowledge like significant elements for the coexistence, to rethink the value of the coexistence in the present educative context. Description: ethical - Saber- Coexistence - diversity.

EXTENSO DE LA PONENCIA

En la Sociedad actual debido a los diferentes cambios y transformaciones que nos van avasallando se vislumbran relaciones complejas ontogénicas entre la trilogía sociedad, educación e individuo, la cual denota un compromiso compartido de la especie humana hacia un mundo globalizado y complejo. Esta relación implica interacción, regulación, profesionalismo y control de acciones el cual propiciarán al hombre de esta Sociedad a ubicarse en el escenario propio y transformante donde se avizora compromisos que según filósofos como (Kant E, 1787), "es tener conciencia es decir razón para actuar dentro de lo que

determine el pensamiento desde y a través de un código moral”.

De acuerdo a Kant ob.cit., la conciencia moral es entonces la conciencia de una exigencia absoluta que no se explica y que no tienen sentido alguno desde el punto de vista de los fenómenos de la naturaleza. En la naturaleza no hay **deber** sino tan solo **suced**er, una piedra no “debe” caer, simplemente, “cae”. En este sentido se especula que mientras qué en la naturaleza todo se encuentra condicionado por las leyes de la causalidad en la conciencia moral rige un imperativo que no conoce condiciones, un imperativo categórico. Es una cosa mas compleja en donde se deben entender las razones del individuo, el por que de sus actos, y dicha comprensión humana es muy difícil y necesita entonces de una larga enseñanza a partir de las primeras clases y que es de una necesidad fundamental como podemos adelantar en las relaciones humanas es decir la ética entre nosotros y también entre hermanos, padres, hijos, extranjeros. Y pienso también en el camino de un pensamiento complejo.

Para reafirmar estas posturas que denotan complejidad, se hace referencia a la ética compleja de (Morin E, 2000), este autor señala que ésta “No es una norma arrogante ni un evangelio melodioso. Es el hacer frente a la dificultad de pensar y de vivir” [p. 224]. Por otro lado puntúa que “La ética es compleja porque es de naturaleza dialógica y debe afrontar con frecuencia la ambigüedad y la contradicción. Es compleja porque está expuesta a la incertidumbre del resultado y comporta opción y estrategia. Es compleja porque carece de fundamento aunque sí sea posible reencontrar sus fuentes. Es compleja porque no impone una visión maniquea del mundo y renuncia a la venganza punitiva” [p. 223].

En este sentido, para el autor ob.cit., una ética sin estrategia se reduciría a un brutal “hágase (mi) justicia y húndase el mundo a mi alrededor”. Si la ética toma cuerpo a través de estrategias y opciones, se debe, en primer lugar, a la necesidad de afrontar la contradicción, una contradicción que no es dialéctica, sino dialógica. Eso quiere decir que estamos hablando de contradicciones que no se superan y suprimen en una unidad superior, de antagonismos complementarios que se mantienen y dan lugar a la complejidad de lo real. En este caso, a la complejidad ética desde las acciones del individuo en una Sociedad. (Morin E, 2000), señala que este control de acciones inducen al individuo a reflexionar sobre su propia realización y transformación; al respecto el autor Ob. cit, ve que:

.....La expansión y la libre expresión de los individuos constituyen nuestro propósito ético y político; ello supone a la vez un desarrollo de la relación individuo y sociedad, en el plano de las responsabilidades, compromisos para él y para un colectivo desde una fundamentación ética, que garantice el vivir en armonía.....

Ante esta observancia, el hombre en las diferentes civilizaciones ha tenido que actuar en atención a los cambios del mundo circundante, y la educación se presenta como el medio que permitirá a los seres humanos formarse para enfrentar estas situaciones. De ahí que las acciones educativas deben gestar ideas dirigidas a desafiar las demandas de los pueblos, para formarse de una manera integral consona con las exigencias de la Sociedad presente y futura a fin de lograr la construcción de saberes para actuar y uno de estos saberes es el ético; un individuo apegado “a un hacer bien para ser un buen individuo”, dentro de los parámetros de la Moral.

En concordancia con lo se viene planteado sobre la ética y saber en un individuo, nos remite a realizar reflexiones que nos dictaran pautas para un repensar los actos éticos y morales. Seguramente en algún momento has tenido la oportunidad de escuchar que el comportamiento de una persona no es ético o por el contrario ese individuo es ético. A primera instancia, parecería que una, conducta ética es buena y que una conducta no ética es mala. En consecuencia, la ética se ocupa de lo que se considera bueno o malo, de lo que es justo

o injusto, de lo aceptable y no aceptable. Según la ética Kantiana, esta se fundamenta en la razón, se dice que ser ético es tener conciencia de lo que se hace y como se hace y porque se hace. Es por ello que al diferenciar la ética de la moral implica dos conocimientos. Por una parte la moral son el conjuntos de normas, deberes y derechos que el hombre ha establecido desde los normativos para controlar el comportamiento de los individuos en la Sociedad, la ética por su lado es el conjunto de normas, leyes, deberes y derechos que el hombre ha asumido desde su interior para vivir como un ciudadano justo en toda su amplitud, es decir tener conciencia plena de mi actuación y de ahí depende ser ético o no ético.

La ética, también se le llama Filosofía de la moral, porque tiene como objeto de estudio la conducta humana, pero sólo cuando ésta es susceptible del juzgarse moralmente. En este sentido el significado del vocablo "Moral" se deriva del latín (moris) cuyo significado es costumbre, hábito, casi lo mismo sucede con la "ética" que provienen del griego ethos e igualmente significa costumbre. Sin embargo, hay que tener cuidado en no confundir la ética con la moral, una cosa es ética y otra moral", como se expreso en párrafos anteriores.

Hemos considerado importante aclarar la concepción de la ética que orientará el presente estudio, pero por otra parte debo considerar el Saber. Para ello, es necesario explicarlo, siguiendo a (Quintín, 2005), lo contenido al termino **saber**, sus relaciones con la ciencia y otros tipos de saberes, en particular el **saber docente**, ha preocupado a las Ciencias de la Educación y a la Pedagogía. Según el autor, Ob. de cit, en Colombia es ilustrativo este termino, la obra del grupo de investigadores de las practicas pedagógicas, grupo que tiene, entre otros meritos, el de introducir e intentar naturalizar y emplear, la noción de saber inspirada en la obra de Michell Foucault, en el campo de la Educación y la pedagogía. Para las consideraciones del autor Ob. de cit, el saber es el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar del objeto que trata su discurso.

Para Quintín, el objeto del saber delimita el espacio de la educación, traza fronteras de las formas de educar, establece regulaciones, formas de apropiación del saber, es decir le da lugar al saber como objeto de deseo y merecedor de ser enseñado, el mismo autor señala que el saber desde lo pedagógico sería un concepto central para seguir pensando la pedagogía de la interculturalidad, la relación del docente intercultural con los saberes y las experiencias de difusión y apropiación de ese saber por parte de los estudiantes.

Ahora bien, interpretar el termino saber, desde la docencia, implica un valor en el docente en el ámbito de la diversidad para la praxis educativa y para la formación en valores. No obstante, cuando se hace referencia a la variedad de costumbres, razas, idiomas y religiones se introduce un término denominado diversidad, según (Bibeny,2004) señala que esta indica que diversas culturas coexisten en un mismo espacio público, y que estas implican interrelaciones tanto conflictivas como no conflictivas de intercambio entre dichas culturas. Partiendo de este contexto, el interculturalismo por su parte plantea el reconocimiento de esta diversidad admitiendo las semejanzas a pesar de las diferencias y poniendo énfasis en la reciprocidad entre las culturas. Lo anteriormente expuesto, nos permite precisar la finalidad de la ética intercultural aunada al termino saber, como: "la contribución, desde las actitudes y la decisión de conductas, a la convivencia en la diversidad, de manera que se haga posible este requisito tan esencial a la democracia pluralista como un valor para poder convivir.

Para (Fernández A, 2004), la ética intercultural parte de concebir que las culturas nunca son "impermeables" unas con las otras. es decir, nunca son inconmensurables entre sí, y que por tanto siempre hay, o debemos saber encontrar, algún punto u otro en que son comparables. En este mismo orden, (Cortina L, 2003), opina que "las culturas han estado en diálogo desde siempre, no hay culturas separadas e independientes". Es decir, que las culturas están mezcladas y desde esas culturas es desde donde se pretende que todo ser humano tiene derecho al ejercicio de su libertad. Para esta autora, ob.cit, explica que si la meta principal de la globalización es construir una ciudadanía cosmopolita, para ello se deben

reformular las instituciones internacionales, crear otras nuevas y asegurar comunidades transnacionales que se unan mediante acuerdos, pero ante todo, es indispensable educar en el cosmopolitismo, entendiendo que es a través de la educación como el hombre puede construir saberes para llegar a ser hombre.

Es evidente la prioridad de destacar el papel de estos saberes para poder comprender e interpretar la sociedad que vivimos y hacer el intento de ser mejores ciudadanos para fomentar valores como la solidaridad, el respeto, la gratitud, la honestidad y sobretodo el saber compartir y vivir en equilibrio sin distinciones, es decir valorar la convivencia. A partir de estos planteamientos cabe preguntarse: ¿Se esta considerando la ética y el saber en el contexto educativo actual como elementos significativos para la convivencia en la diversidad?. Para intentar dar respuesta a esta interrogante se proponen en esta investigación los siguientes objetivos:

Objetivo General

Generar constructos teóricos desde la interpretación de los actores sociales en el contexto universitario sobre la ética y el saber como elementos significativos para la convivencia en la diversidad.

Objetivos Específicos:

Develar los pensamientos de los actores sociales universitarios sobre los epistemes de la ética y el saber para la convivencia en la diversidad.

Interpretar los pensamientos para asignarle los significados sobre la ética y el saber para la convivencia en la diversidad.

Apropiarse de estos significados para la elaboración de constructos teóricos sobre la ética y el saber para la convivencia en la diversidad de los escenarios educativos Universitarios.

II

Aproximaciones epistemológicas y teóricas que sustentan la investigación

La ética para la convivencia

La ética para la convivencia apunta irremediabilmente a sentir, pensar y vivir la ética en y con la comunidad. Un estudio sobre la ética y el saber como elementos significativos para la convivencia en la diversidad; al margen de la discusión de si los valores y la moral se enseñan no esta orientado para hacer buenos a los estudiantes, sino para desarrollar la capacidad de reflexionar y argumentar moralmente sobre las situaciones críticas que vivimos, descubrir el compromiso con la comunidad universitaria a la que se pertenece, y posibilitar la puesta en práctica donde la ética es un saber practico de ese compromiso, que no es otra cosa que un acto de justicia.

El esfuerzo pro calidad de vida, el cual es considerado como el nuevo valor ético en nuestra sociedad nos involucra en la puesta en práctica de los valores morales mínimos y fundamentales, como son los de: Solidaridad, justicia, paz, tolerancia, respeto y sobre todos estos **la convivencia** en la diversidad para tratar de alcanzar otro valor como es la felicidad. Hoy día se sostiene que los docentes conjuntamente con su entorno han de desarrollar un trabajo con los estudiantes para conseguir en ellos un compromiso moral, pues la acción social en y con su entorno tiene una exigencia moral, un deber de justicia que sólo fragua con un compromiso ético.

Desde el contexto educativo, una disciplina, entre ellas la ética, sin conciencia carece de sentido académico. Autores como Hostos citado por (Martínez M, 2002) señala que “Más vale ser bueno sin saber, que malo sabiendo”,. El profesor no debería perder la oportunidad de concientizar y desarrollar en los estudiantes durante la clase de ética el ethos, carácter o forma de ser, el compromiso con la comunidad. Por esa razón, la autora de esta investigación asume que la misma es de gran relevancia, primero por tomar como fundamento epistemológico las ideas escritas de (HOSTOS E, 1939), en su legado sobre la moral donde señala que ésta deja espacio para la evaluación de asuntos éticos en determinados contextos sociales, a la vez que permite hablar de una moral transcultural o universal, es decir, humana. El aspecto práctico-concreto de la moral es concomitante con su dimensión teórica y abstracta porque los asuntos morales aunque ligados a la indagación filosófica, proceden de un orden moral real evidenciado en la conducta humana.

La ética de Hostos (1839-1903) sostiene que el progreso social y económico que exhiben ciertas sociedades no es garantía del progreso moral de éstas. En los preámbulo del Tratado de Moral de Hostos (1888), establecen los conceptos filosóficos necesarios para la propuesta hostosiana de un orden moral común a todos los seres humanos aunque diferente en las formas en que dicho orden se manifiesta; así como el estudio de la moral tanto desde la perspectiva filosófica pura, como desde el punto de vista sociológico; y la evaluación de la conducta política y social de cualquier colectividad social desde el punto de vista ético. En este sentido la ética rígida de Hostos vislumbraba la necesidad de instaurar una ciencia (conocimiento) con conciencia.

Desde esta consideración social-educativa el saber para actuar éticamente no debe estar supeditado a un salón de clase debe ir mas allá de estos espacios es necesario aprender a vivir en la ética y para la ética desde las perspectivas del saber. Buscar la calidad de vida implica saber vivir en convivencia.

CONVIVENCIA, SABER Y ETICA

Cabe comenzar preguntando como y dónde se adquiere el valor de la convivencia. Comencemos por expresar que en Hogar, desde niños tenemos un espacio que nos lo ofrece la familia, es ahí donde aprendemos a compartir, y para quienes no tienen familia como tal siempre habrá un lugar, un espacio donde van a estar y que como norma del ser humano vamos apropiándonos de ese lugar, indistintamente cualquier sea. Es por ello que ese aprendizaje nos proporciona el saber para ir construyendo valores éticos. Ahora bien en un contexto mayor el valor de la convivencia desde la sociedad, aquí por supuesto esta incluida la familia pero vienen otros espacios como es la Escuela, entonces ya habrá un complemento para decir que el valor de la convivencia se va adquiriendo desde la familia conjuntamente con la Escuela, esta se aprende de una forma dinámica, funcional y significativa.

Es por ello que las personas adultas, que tienen la responsabilidad de educar y formar a estos niños y niñas, saben que deben actuar como modelo estimulante que garantice una convergencia de actitudes hacia la adquisición de los valores. De acuerdo a (Pujol M, 2007), señala que dicha convivencia se inicia, cuando el recién nacido llega a una familia y es esa su primera experiencia social y, como tal, se le debe dar la máxima importancia. Los modelos que el pequeño o pequeña tienen más cercanos marcarán su forma de ser y las personas adultas actuamos como referente y somos el espejo en el cual los más pequeños se fijan para hallar modelos a imitar y de hacer de cada uno de ellos.

Pero pronto tendrán otras experiencias fuera del ambiente familiar, y que se desarrollarán en el ambiente escolar. Es en ese lugar donde los docentes también tienen una importante labor por desarrollar y que facilitará estas actitudes de convivencia y organización del ambiente para estimular, desde el primer momento, las capacidades y competencias para

que sus primeras experiencias. En tal sentido convivir es hallar los valores necesarios para vivir en sociedad.

(Pujol M, 2007), señala que es evidente que se inicia esta convivencia en el seno familiar. No obstante, la relación con sus congéneres se inicia e intensifica con las primeras actividades grupales del niño en el centro escolar, no como una actividad en la que «deben» participar sino como una situación intencionada y deseada. Esto le permite descubrir el valor que tiene ser miembro de una colectividad y dicha relación hace posible establecer puntos de referencia hacia su autoafirmación, conocer los deseos de los demás, descubrir la realidad objetiva, el aprecio hacia los demás, el compartir proyectos, gustos e intereses y, de esa forma, despertar el valor de la convivencia.

Por otra parte, el valor de la convivencia despierta el deseo de ser autónomo y el gusto por participar en pequeñas experiencias grupales, esto les ayuda a constatar su eficiencia y, sobre todo, a gozar de la confianza que los demás han depositado en él. Es en este momento cuando se inicia la conciencia de pertenecer a un grupo y se siente un elemento activo dentro de su micro sociedad, adquiriendo una connotación funcional y espontánea que hace que descubra los valores de la amistad, tolerancia, convivencia, respeto, solidaridad, compromiso, participación y responsabilidad. Donde mejor se dan estas situaciones es en el espacio escolar, pero para aquellos niños o niñas que por su edad no tienen la obligatoriedad de asistir a las escuelas, la familia debe buscar espacios para adquirir dichos valores y satisfacer sus necesidades. Las visitas a los espacios lúdicos (jardines de infancia, espacios de juego, y plazas con espacios infantiles) son lugares donde los pequeños y pequeñas pueden encontrar otros niños y niñas de su edad en la que pueden compartir intereses o necesidades y aprender a comunicarse, expresar sus deseos e ir conociendo los valores de la convivencia.

Algunas veces responder a preguntas que nuestros propios hijos nos formulan conlleva una reflexión sobre los pensamientos y vivencias y un respeto hacia sus opiniones. No es fácil entender muchas de las actuaciones o pensamientos de nuestros hijos e hijas, ya que ellos tienen un pensamiento más concreto y no están sujetos a las leyes universales. Es importante escucharles y saber entender cuáles son sus razonamientos para opinar o verbalizar alguna observación, por tanto debemos favorecer las situaciones que les ayudan a conocer, interpretar y respetar todo aquello que se encuentra a su alrededor. De esto se trata, de potenciar la convivencia, el descubrimiento, la experimentación, por tanto las estrategias o formas de actuar deben considerar las específicas de estas edades tempranas. Cuando un pequeño es capaz de verbalizar: “hoy estoy feliz, porque estamos todos”. “Me gusta porque puede compartir y estar con mi mamá y tener tiempo para estar juntos” o el niño dice: “estoy contento porque vamos a pasear para la casa de mi abuelo,” cabe señalar que los signos que garantizan una verdadera convivencia son: respetarse entre los que conviven en un mismo espacio, aceptar a los demás, descubrir el valor de la amistad, aprender a compartir, tener en cuenta los intereses de los otros, gozar de las relaciones familiares, ser amables, agradecidos y practicar el buen humor, ser armonioso, en el sentido mas grande tener principios y valores que permitan estar en una sociedad equilibrada para vivir bien y ser feliz.

Se puede señalar la convivencia es una competencia que se adquiere y aprende si se vive en un ambiente que la favorece ejemplos que muestran que están descubriendo el valor de la convivencia.

La ética y saber en el contexto curricular

Dentro de los lineamientos que los espacios escolares reciben, el tópico de la formación ética y ciudadana aparece en estos momentos, como elemento emergente el valor de la convivencia. Históricamente se ha denominado este valor como “el saber vivir y compartir en los distintos espacios de la sociedad”, y específicamente en las Escuelas, en los programas

se aprecian espacios en los cuales la moral y la formación cívica se trata en apariencia, en forma sistemática y casi sin darle la mayor relevancia. En los actuales momentos es común oír el comentario “los Valores se perdieron”, frase que es cuestionable ya que lo que ha cambiado es la costumbre, lo que era malo diez años atrás hoy día no es tan malo. Su Santidad Juan Pablo II, en su encíclica LUMEN GENTIUM, N° 52, expresó: “La pérdida de Valores en la humanidad es sinónimo de que el hombre a dejado de apasionarse, de ser sincero, puro y real”.

Desde esta concepción, los valores constituyen un “saber” peculiar significativo para el sujeto, una convicción que guía la actuación en la práctica social y que ni se enseñan ni se aprenden de idéntica forma que el sistema de conocimientos. En este sentido, los valores a ser desarrollados en el contexto educacional surgen de la Constitución y de las leyes, de la declaración de derechos humanos y del proceso de construcción colectiva en la que participan todos los integrantes de la comunidad educativa y de su entorno. Se destacan entre los estos valores de **la convivencia** el cual se interpreta como el aprender a vivir y a humanizar, desde la escuela, el mundo que nos corresponde vivir, mediante la creación de un clima afectivo favorable que permitan generar las competencias para enfrentar los problemas sociales actuales, es pasar de actitudes muy céntricas hacia la solidaridad desde una perspectiva humanizadora de las relaciones sociales, la creación de ambientes democráticos, afectivos, con predominio de la tolerancia, la seguridad, la empatía, la valoración de acciones, tareas y conductas.

Así pues, los valores sólo pueden ser “enseñados” en la medida en que son vividos y valorados, se desarrollan y construyen personal y socialmente. Para que se desarrollen valores, afectos y competencias sociales se ha de cambiar la praxis de la educación y optimizar las actitudes que conducen a convertirse en mejores personas. La permanencia en la escuela ha de ser valiosa y llena de experiencias enriquecedoras. Se trata de una tarea práctica que compromete el nivel de calidad de vida y aprendizaje de la educación a partir de la revalorización del saber para hacer y el quehacer docente y de la escuela como institución.

III

Enfoque Onto-epistemológico de la Investigación

La ética para convivencia esta intencionalmente orientada a las normas que se han de cumplir para convivir juntos y esta estrechamente ligada a valores como la solidaridad, cooperación, armonía y sobre todo responsabilidad, paz y libertad. Por esto se impulsan cada vez más en los ámbitos escolares contenidos y actividades de educación para la paz, talleres de convivencia, seminarios y foros sobre pedagogía en valores. Sacar a la luz sobretodo la enseñanza en valores es mostrar una necesidad que suplica la sociedad actual.

En este sentido en todo espacio sociocultural un individuo convive con otros individuos, esto le permite conocer a los demás y conocerse a sí mismo. Para convivir en armonía es esencial el establecimiento de una buena comunicación es partir de una serie de principios éticos que se puede alcanzar guiar la actuación del hombre e intentar establecer una adecuada comunicación con nuestros semejantes en la que prevalezca el diálogo, el intercambio y la vinculación recíproca. Esto es aplicable a todos los espacios socioculturales en que se desenvuelve el ser humano ya sea la familiar, los diversos grupos de convivencia o los laborales donde sabemos que aun cuando la persona desarrolla actividades propias también está en situación de dependencia de las acciones de otros para dar solución a sus demandas y satisfacer sus necesidades. Actualmente se han hecho diversos intentos de reestructuración de las actitudes fundamentales de la convivencia. Con ello se ha intentado crear la imagen del hombre social de hoy. Se han puesto al relieve valores como el respeto,

la aceptación, la fidelidad, la comprensión, la gratitud, la sinceridad entre otras.

Método de la Investigación

Desde estos enfoques señalados anteriormente, esta investigación se inserta en una metodología cualitativa que en función de los niveles ontológicos, epistemológicos y metodológicos, adaptará un modelo de índole interpretativa y descriptiva.

Asimismo se utilizará un enfoque epistemológico hermenéutico, porque su naturaleza y estructura permitirá interpretar los discursos de los diferentes actores sociales y los diversos significados que estos le asignan a la realidad educativa dónde se interactúa y se vive. Por otro lado el método que se empleará será el fenomenológico, con apoyo en la hermenéutica. Lo fenomenológico según (Martínez M ,2004) es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre. Desde este punto de vista, la fenomenología busca profundizar en las representaciones que las personas hacen mundo, y como a través del lenguaje hacen evidente la expresión de la realidad.

APROXIMACION A RESULTADOS

Debido a que esta investigación esta en proceso, en la misma se espera que los docentes entrevistados, manifiesten sus testimonios sobre la ética y el saber como elementos significativos para la convivencia. Por otro lado describan sus experiencias educativas experimentadas en los diferentes escenarios de clase. Estos testimonios serán interpretados y argumentado teóricamente con el soporte de algunos autores que hayan analizado la ética y el saber para la convivencia. De este modo la autora de la presente investigación se apropiara de los discursos de los entrevistados para generar constructos teóricos sobre el tema investigado, se espera que el mismo sea relevante para repensar el valor de la convivencia en el contexto educativo actual donde existe la necesidad de aprehender para internalizar los aspectos éticos de la vida para alcanzar ciudadanos felices y conformes en su tránsito por el planeta tierra.

Referencias Bibliograficas

González, M, V (1999) La educación de valores en el currículo universitario. Un enfoque psicológico para su estudio. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. 19.

_____ (1999). El profesor universitario. ¿Facilitador o un orientador de la educación de valores. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. 19. No. 3.

González, R, F (2000.) La Educación de valores y el desarrollo profesional en el estudiante universitario. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. 20. No.

Hostos, E (1939) *Tratado de Moral*. Habana: Cultural S.A. Vol. XVI de *Obras Completas*. 20 vols.

KANT, I (1987). *Crítica de la Razón Pura*. Traducción, notas e índice de Pedro Rivas, editorial Alfaguara, Madrid.

KANT, I. (1998) "*Crítica de la Razón Práctica*". Traducción de E. Miñana y Villagrasa y M. García Morente, editorial Sígueme, Salamanca.

KANT, I. (2001) *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. Edición Luís Martines Velasco, editorial Espasa Calpe, Madrid.

Marivel, G y Gonzáles. G (2001). Los Objetivos desde la Unidad Afectivo- cognitiva. Una Propuesta. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. 21.

Martínez, M (2002). Un análisis de la propuesta ética de Eugenio María de Hostos. Espacio para la reflexión Cultural estudios.

Morin, E (2000). Los siete saberes Necesarios para la Educación del Futuro. Caracas. IESALC/UNESCO.

Morin, E (2005). Ética y globalización. Conferencia plenaria. Buenos Aires.

Rodríguez y Zalazar (1996). El eje de valores, afectos y competencias sociales del diseño curricular. Trabajo monográfico. Caracas. Venezuela.

Rojas, E. (2005). Educar es seducir con lo valioso. <http://cc.msnscahe.com>

Viciado, C. 1998. Una didáctica para la formación de valores. Revista Bimestre Cubana de la Sociedad Económica de amigos del país. Vol. 9. No. 2.

79. LA EDUCACIÓN EN VALORES: UNA SINERGIA QUE HA DE SER COORDINADA.

N. Pizarro Juarez, M. J. Hernández Serrano, E. García Redondo.

1.- LA EDUCACIÓN EN VALORES Y LA SOCIEDAD EN CAMBIO

Los cambios acelerados que se están produciendo en nuestra sociedad durante las últimas décadas están afectando a las diferentes esferas sociales, demandando consecuentemente, una serie de necesidades que reclaman la adaptación a la nueva situación. Uno de los ámbitos que más está sufriendo estas circunstancias, y que tiene mayores dificultades para afrontar este nuevo reto, es el educativo. Esta realidad se agrava, más aún, si tenemos en cuenta que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo del sujeto. Y por tanto, la reacción o medidas ante las transformaciones sociales actuales han de ser contempladas como urgentes, ante el peligro de que se produzca una brecha entre educación y sociedad, lo cual conllevaría graves consecuencias tanto para el individuo como para la comunidad en la que vive y con la que convive.

La demanda de una educación en valores efectiva desde la educación formal, no formal e informal, es una de las cuestiones más discutidas, más estudiadas y contempladas en la literatura científica y especializada, como una herramienta relevante y decisiva para afrontar el desafío al cual se enfrenta hoy la educación.

Las razones de adoptar y defender esta medida las encontramos en la estrecha relación que existe entre educación y valores. La educación es doblemente axiológica: es un valor y desarrolla valores (Tourrián, 2007a, 2007b). Educar es esencialmente una tarea perfecta, optimizadora. La pretensión de todo este proceso educativo es que los individuos sean más valiosos (Gervilla, 1988, 1993). Por todo ello, se puede afirmar que los valores son el fundamento de la educación (Tourrián, 2007b; Gervilla, 1988, 1993). Así, puede decirse que “el objetivo fundamental de la educación en valores, como tarea, es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a la persona para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores. Y el objetivo fundamental de la educación en valores, como rendimiento, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al individuo para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica.”(Tourrián, 2007b: 163).

Lo que se pretende en último término, a través de la educación, es lograr la formación integral de la persona, lo que supone dotar al individuo de una serie de competencias suficientes, a través de la enseñanza de conocimientos, actitudes y valores, que le permitan estar capacitado para hacer frente a las diferentes situaciones que puedan surgir en los distintos ámbitos de su vida. Así pues, la educación en valores ocupa un lugar relevante en el proceso de formación y desarrollo de los individuos, y actualmente, es demandada, sobremanera, debido a la alarma social provocada por las dificultades y conflictos derivados de las nuevas situaciones originadas por la transformación social acelerada que se está produciendo en los últimos años.

Esta educación en valores se produce a lo largo de toda la vida del individuo, en los diferentes ámbitos sociales y a través de los diferentes agentes educativos y socializadores, pues todos ellos influyen en la personalidad humana. El hombre se perfecciona y se realiza, mediante los aprendizajes efectuados en un proceso abierto, incesante e interminable ya que el ser humano es una persona inacabada, y por tanto, susceptible de mejorar siempre.

La educación en valores ha de ir dirigida tanto a la formación individual como social de

la persona, ya que ésta crece y se desarrolla junto a otras dentro de la sociedad. De manera que para mantener un equilibrio entre ambas dimensiones, resulta fundamental que desde los diferentes agentes educativos se sea consciente de aquello que ocurre en la sociedad y, al mismo tiempo, se tengan en cuenta las capacidades y habilidades del sujeto a quien va dirigido ese proceso de enseñanza-aprendizaje, así como sus preferencias, sus intereses, su estilo de conocer, de vivir y el ambiente que le rodea. Por estos motivos, a continuación exponemos cuáles son las coordenadas en las que se mueve la sociedad actual, las características de la familia, escuela y medios de información y comunicación, como agentes socializadores con fuertes competencias educativas, y la forma en la que dicha sociedad y agentes ejercen una gran influencia en la conformación de la personalidad, y por consiguiente, en la educación de valores de los individuos. De esto se deriva la importancia de que exista una sinergia coordinada entre todos estos factores que garantice el desarrollo integral y equilibrado de los individuos.

1.1.- ¿Por qué la emergencia de educar en valores?

El hecho de que actualmente se destaque y continuamente se debata sobre la importancia de los valores como elemento integrante de la acción educativa, no significa que los valores no hayan estado presentes en la educación que puedan ofrecer los agentes educativos. Sin embargo, ahora desde diferentes sectores sociales se demanda, de forma insistente, que estos agentes sean conscientes de la importancia de la educación de valores en la conformación de la personalidad de los individuos. La razón de este requerimiento es que la realidad social existente y las consecuencias que de ella se derivan obligan a que desde las diferentes agencias educativas se adopten nuevas posturas y funciones, encaminadas a una sólida formación de valores que colme las deficiencias existentes hasta hoy y que sirva para afrontar los problemas que emergen de la sociedad actual.

Nos encontramos en una sociedad y cultura de lo efímero y transitorio frente a lo estable y duradero de hace unas décadas, y esto tiene una serie de consecuencias sobre el individuo como persona y como miembro de la sociedad, y a su vez repercute en el tipo y jerarquía de los valores que puedan prevalecer en la sociedad. Los cambios se suceden de forma acelerada y las novedades se multiplican sin cesar. El pluralismo, la carencia de ideologías sólidas, la debilidad de las creencias, la inseguridad, el relativismo moral, la rapidez de las investigaciones científicas y tecnológicas, son algunas de las razones que explican y justifican una situación conflictiva en la que subyace la llamada crisis de valores. Una crisis provocada por los cambios rápidos, que no debe ser entendida como ausencia de valores sino como consecuencia de un pluralismo de opciones en las formas de vivir y de pensar, que hace difícil el alcance del consenso, de la seguridad, de la vivencia de valores sólidos y compartidos. De igual manera, es preciso señalar, que esta crisis no tiene porque ser entendida totalmente como negativa, sino que también ha de ser vista como una oportunidad para crecer, para reflexionar y poner en marcha nuevas formas de actuación e intervención (Cagigal, 2007).

La sociedad actual, es también la sociedad del conocimiento, la cual, implica un continuo aprendizaje, donde la persona sea capaz de manejar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo que es apropiado para un determinado contexto, aprender continuamente y comprender lo aprendido de tal manera que pueda adaptarse a situaciones nuevas cambiantes. El saber es actualmente un valor muy apreciado y también un arma con la que competir (Hargreaves, 2003).

Vivimos en una sociedad multitécnica, pluriconfesional, multipolítica, multicultural en la que la yuxtaposición y convivencia de culturas manifiesta la diversidad y el pluralismo humano, social y educativo. Los medios de información y comunicación nos ofrecen a diario una

pluralidad de formas de vida, de modos de pensamiento y toda clase de información en la que, al parecer, todo o casi todo vale con tal de que alguien o algunos lo defiendan. De este modo, se fomenta un fuerte relativismo axiológico y cultural acelerado, en el que se hace difícil lo universal y lo permanente.

A esta situación de transformación social acelerada se suma otro factor que modifica, aún más, el hecho social, mediante la irrupción de la globalización, con el cual la realidad de nuestro mundo ha dejado de ser local para alcanzar una dimensión global. Se está creando un espacio mundial en el que las fronteras se hacen transparentes para los intercambios socio-económicos y científico-culturales, lo cual favorece las condiciones para la aparición de ciertos fenómenos, como los flujos migratorios, que conllevan más cambios y nuevos valores.

Tales cambios sociales derivan en la aparición de nuevos conocimientos, actitudes y valores que caracterizan la etapa postmoderna, y que a su vez son muy distintos de los existentes en la modernidad. De ahí, que se produzcan enfrentamientos generacionales (Gervilla, 1993) por la adquisición y defensa de valores distintos. Esta diferenciación deriva en conflictos e incomprensiones entre padres e hijos, profesores y alumnos, mayores y jóvenes que vivieron en distintas épocas, modernidad y postmodernidad respectivamente, que recibieron distinta educación y que son defensores de ideas y valores a veces contrapuestos. Todo ello, conlleva una dificultad añadida para el alcance del diálogo, el entendimiento y la convivencia.

Así, los grandes principios que han sustentado la vida individual y social, y lo que era antes válido, ya han dejado de tener sentido como puntos de referencia en la vida de los individuos y grupos sociales, para convertirse en otras opciones más de las múltiples que hay. Esto, junto a un debilitamiento de las tradiciones, desemboca en un desconcierto o incertidumbre. De aquí, que haya una necesidad imperiosa de alcanzar una base general de orientación que garantice el consenso, la seguridad y la convivencia pacífica.

Es cierto que nos encontramos en una sociedad desarrollada, pero también de la fugacidad y del cambio, lo que ayer era novedoso hoy ya ha caducado, y esa rapidez de adaptación a tantos cambios y tan rápidos deriva en conflictos, desigualdades, dificultades, y por ello, se hace imprescindible la actuación en estos momentos de crisis de los diferentes agentes sociales y educativos. Pero la situación se complica aún más cuando éstos no cuentan con la preparación o herramientas necesarias para afrontar estas nuevas situaciones y se ven desbordados. Por esto, no es suficiente estar equipados para vivir el presente, sino que también es preciso estar preparados para hacer frente al futuro. De ahí, que en el ámbito de la educación, al igual que en otros muchos, se han de superar los aprendizajes tradicionales y estar preparados para la situación actual y futura, tener capacidad de actualización, de previsión, y reducir por tanto, el riesgo de inadaptación, que aún hoy sigue sufriendo.

Para ello, es muy importante que desde la educación se plantee y se reflexione en profundidad sobre la intencionalidad de unos objetivos educativos en los que se base la acción educativa de acuerdo a la situación social existente, previendo de igual forma los acontecimientos futuros. En este sentido, se puede tomar como marco de referencia la aportación del *Informe Delors*, que basa la educación para el futuro en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos o aprender a vivir con los demás y aprender a ser (VV.AA, 1999). A través de estas cuatro dimensiones, se persigue la consecución de la formación integral de la persona que garantiza un nivel de desarrollo adecuado tanto a nivel individual como social. La incorporación de las competencias establecidas en cada una de ellas le permitirá estar preparada y vivir en consonancia con las exigencias sociales que se vayan estableciendo.

Ante este cúmulo de situaciones se hace necesario el refuerzo de la acción pedagógica, de manera que se enseñe al individuo a ser consciente de la realidad social, de los cambios que se están produciendo. Hay que enseñarle a desenvolverse dentro de una

sociedad abierta, democrática, multicultural y pluralista. Para ello, hay que contar con el predominio de situaciones peligrosas: el consumismo, la manipulación y el bombardeo de información que ofrecen los medios de información y comunicación, la diversidad, el relativismo, el individualismo hedonista y narcisista, la superficialidad, lo momentáneo, la desconfianza, la inseguridad, la incertidumbre. La tendencia actual de buscar el bienestar y el placer individual minimiza otros valores como pueden ser el esfuerzo, la responsabilidad, la ilusión de futuro, la gratuidad, la solidaridad, la igualdad de oportunidades, el respeto del diferente, el razonamiento y análisis de las posibilidades que se ofrecen, la actitud crítica. Las agencias educativas y sociales han de ser conscientes de estas contraposiciones a las que está expuesto cualquier individuo y los riesgos que conlleva la elección que pueda hacer de valores o contravalores. De aquí, que se haga imprescindible mostrar al individuo las coordenadas en las que se mueve el tipo de sociedad en que vive, proporcionarle una orientación en sus decisiones y enseñarle, sin caer en adoctrinamientos, los valores apropiados para poder vivir, convivir y participar de forma adecuada.

La sociedad actual nos ofrece muchas posibilidades de desarrollo, pero al mismo tiempo, entraña diversas situaciones conflictivas que implican una serie de necesidades y, una de las más importantes es la educación en valores. Se trata de que el nivel de desarrollo científico, técnico e industrial vaya acompañado del correspondiente desarrollo ético y humano, y evitar así el posible desfase entre ambos. La finalidad es que el individuo esté conformado por una personalidad bien definida y equilibrada, lo cual a su vez contribuirá a que logre una mejor convivencia social. Un medio importante para conseguir este objetivo es a través de la educación, y concretamente de la educación de valores. Y es en esta tarea, como veremos a continuación, cuando las diferentes agencias educativas, como la familia, la escuela o los medios de información y comunicación, desempeñan un papel decisivo y relevante.

2.- IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA, LA ESCUELA Y LOS MEDIOS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN EN VALORES

Familia, escuela y medios de información y comunicación son agentes socializadores y educativos que ocupan un lugar importante e intervienen de forma significativa en el proceso de construcción de la personalidad humana, ejerciendo en la misma, con gran fuerza, una influencia axiológica constante.

La familia ha sido denostada durante los últimos años, principalmente por los cambios a nivel estructural que se han venido dando. Antes, la familia era un núcleo indestructible, incuestionable, e incluso, imperturbable. Cuando se hablaba de familia todo el mundo entendía lo que era y como estaba constituida. Padre, madre e hijos conformaban la que hoy solamente interpretamos como "tradicional". Este es el argumento que muchos mantenían. En un bando contrario, otros, mantienen que "(...) sólo se está diversificando" (Giddens, 2001: 224). De cualquier manera, la familia no ha dejado de tener el valor que se le asignaba antes. Tenía y sigue teniendo una de las principales responsabilidades educativas, la socialización primaria, aunque, bien es verdad, que de manera compartida con otras agencias socializadoras. Pese a ello, el peso de la familia es primordial. Los primeros aprendizajes, normas y valores que se adquieren por imitación, por experiencia... se dan en el seno familiar, siendo estos aprendizajes significativos, que el sujeto aprende y que se deben, sin duda, al esfuerzo educativo realizado desde esta agencia. La familia aporta una primera "posición social" del sujeto respecto a la sociedad, aprende actitudes, conductas,... acordes no sólo a lo que es sino a lo que socialmente representa.

Pero la familia, pese a reconocerle la importancia debida, no es ni debe ser la única agencia educadora. La escuela debe acompañar en el arduo proceso educador a la familia. Ésta última también debe ser consciente de la capacidad reconocida y prioritaria que tiene

para iniciar procesos de socialización ajenos al espacio familiar. En la escuela se producen los primeros acercamientos sociales alejados de las relaciones familiares de apego. Surgen los nuevos conflictos no familiares y se dan las primeras respuestas empáticas, solidarias... no mediadas por relaciones de filiación.

Desde la escuela se pretende alcanzar la formación integral de la persona. Para ello, en su labor educativa se han de incluir tanto aprendizajes instructivos como componentes actitudinales y valorativos, con la finalidad de que el individuo esté preparado y pueda enfrentarse a las diversas situaciones que se le puedan presentar en los diferentes ámbitos de la vida: personal, familiar, social, profesional, etc. De aquí se deriva que la educación en valores es una parte fundamental de la formación de los individuos, y más actualmente, dados los grandes problemas sociales pendientes y la situación cambiante de la sociedad. Por ello, se reclama, que la escuela no sólo sea concebida como una institución transmisora de conocimientos sino también como una escuela para la vida (Ortega, 2007), ya que se encuentra inserta dentro de la sociedad y todo lo que ocurre en ésta influye en sus espacios de trabajo y afecta a todos los componentes que lo conforman.

Sin embargo, el hecho de que actualmente se demande de forma insistente la integración de los valores en la acción educativa desarrollada en la escuela, no significa que los valores no se hayan tenido en cuenta en la labor educativa cotidiana desempeñada en las aulas, pues en realidad nunca han dejado de ser operantes en la tarea profesoral (Minguez y Ortega, 2001). Consciente o inconscientemente, el profesor ha actuado y actúa desde una determinada concepción del mundo y del hombre, desde un determinado sistema de valores que condiciona su actuación como profesor al seleccionar los contenidos, en la prioridad que establece entre los mismos, en la elección de las actividades que programa, en la visión que tiene él como profesor y como persona, en la metodología que adopta, etc. Lo que ocurre ahora es que desde diferentes esferas sociales se demanda una educación que incluya, de manera explícita (Minguez y Ortega, 2001), además de los aprendizajes instructivos otra serie de competencias que preparen a los educandos para hacer frente a determinados fenómenos sociales: la delincuencia, las drogas, la violencia, la xenofobia, la intolerancia, etc. La enseñanza de los valores se convierte así en una pieza clave como foco de donde puede manar la nueva actuación que se solicita a la escuela. Pero, es preciso señalar, que es insuficiente educar en valores en y desde la sola institución educativa, ya que a pesar de que sea indispensable no es suficiente, porque los valores se enseñan y aprenden en y desde la totalidad de la experiencia de los educandos: la familia, los medios de información y comunicación, el grupo de iguales, el tiempo de ocio, etc.

Por otro lado, tenemos otra agencia que en los últimos tiempos, y dadas las características socio-económicas incipientes, está haciéndose con el poder pedagógico, y por ende, de la educación en valores. Nos referimos a los medios de información y comunicación. Cuando hablamos de éstos estamos refiriéndonos a un importante grupo de tecnologías y canales interactivos que facilitan la comunicación entre los sujetos y el intercambio de información de todo tipo. La característica más importante de estos medios se refiere a su capacidad formativa, por su proximidad, su rapidez y facilidad de acceso y, lo que es aún más importante, por su capacidad de influencia cognoscitiva y moral en aquellas personas que hacen uso de ellos. Debemos, por esto, reconocer la capacidad socializadora y educadora que los medios presentan en la actualidad, y por ello, buscar que todas las agencias educativas, que de manera más o menos implícita o explícita, intencional o no intencional, usen sus posibilidades para transmitir valores y trabajen de forma conjunta en una misma dirección.

Así, familia y escuela, como agencias educativas, deben preocuparse por la acción educadora de los medios. El problema no debe ser el mensaje que los medios transmitan sino la forma en la que esos mensajes lleguen al sujeto y la capacidad crítica, analítica y valorativa que éste tenga para hacer frente a los mismos. Rasgarse las vestiduras llevando a la hoguera

a los medios no es la solución. Hay que reconocerles su valor, como herramientas de alfabetización, y especialmente porque son instrumentos motivadores para las generaciones más jóvenes, ya que se vinculan con su tiempo y experiencias (Prensky, 2001). Aprovechando esta característica motivadora hay que ser conscientes de la necesidad de readaptar las prácticas educativas, sea en la escuela o sea en la familia, a las posibilidades que desde esta agencia se nos ofrecen, sin mostrar una visión totalitarista o autoritaria.

De todo lo dicho en este punto, se deriva la incuestionable necesidad de que primera y principalmente, familia y escuela, deben comprometerse, apoyarse y acompañarse en sus respectivas propuestas educativas. De igual manera, familia, escuela y medios de información y comunicación han de comprometerse al desarrollo de una labor educativa conjunta, máxime si pretendemos alcanzar una formación en valores que no sea algo más que la lección aprendida en cada una de las agencias. Debemos ser conscientes de las posibilidades y limitaciones que cada agencia por su parte tiene y, debemos intervenir para que las limitaciones de una sean cubiertas por las posibilidades que ofrecen las otras. Si no se produce esta colaboración estaremos cayendo en un reduccionismo absurdo que, sin duda nos llevará a que mientras que la función educadora de la familia y escuela disminuye, los medios de información y comunicación irán adquiriendo cada vez mayor auge convirtiéndose además en “el producto ejemplarizante que antes era manufacturado por la jerárquica artesanía familiar” (Savater, 1997: 71). Sobre esta necesidad de colaboración entre familia, escuela y medios de información y comunicación discurriremos en el siguiente apartado.

3.- NECESIDAD DE COLABORACIÓN PARA EL ALCANCE DE UNA EDUCACIÓN EN VALORES EFECTIVA.

Como podemos observar en la siguiente figura (Figura 1), la sociedad actual entraña una serie de cambios sociales que a la vez que ofrecen muchas posibilidades de desarrollo también conllevan diversas situaciones conflictivas que implican una serie de necesidades. Una de estas necesidades prioritarias es la educación en valores, tarea en la que han de estar implicadas de una forma conjunta y coordinada las diferentes agencias educativas y socializadoras, puesto que cada una de ellas mantienen relaciones de colaboración e intercambio complementario respecto a la responsable tarea de la educación. Para ello, es necesaria la unidad y el convencimiento respecto al modelo educativo a seguir, de manera que las contradicciones socio-educativas no interfieran en la labor pedagógica de unas y otras. Supone un “acuerdo” con carácter previo, respecto a las líneas básicas de educación en valores, al “en qué” (valores) y “sobre qué” estamos educando (cual es la base social, cultural, la experiencia de vida...) y, sobre todo, al “para qué” (finalidad: formación integral del sujeto).

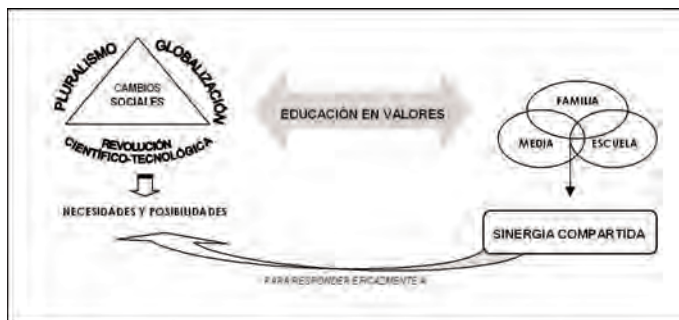


Figura 1: La educación de valores efectiva a partir de la sinergia compartida.

Como hemos explicado anteriormente, el sujeto comienza su trayectoria educativa en la familia y más tarde la escuela la complementa. Por tanto, familia y escuela son dos agentes socializadores primarios y ambos ejercen una poderosa influencia en la configuración de la personalidad del individuo desde sus primeros años de vida. En ellas es donde va formando su identidad, desde donde toma contacto con la cultura y la sociedad en la que se encuentra inserto, donde aprende una serie de modelos, conductas, conocimientos y valores.

Cuando el sujeto empieza a tener contacto con otros agentes socializadores, como pueda ser la escuela, es muy importante la existencia de la continuidad y coherencia entre éstos, y sobre todo entre la familia y la escuela en calidad de agentes socializadores primarios, pues cuando no existe una transición suave de un sistema a otro se produce una discontinuidad en el proceso de socialización y la posibilidad de un conflicto en el sujeto. Por tanto, ambos sistemas deben encaminar su acción en la misma dirección, buscando objetivos comunes en el proceso educativo de los individuos. Pero no siempre es fácil la comunicación y el acuerdo entre padres y profesores. Ante un posible problema, unos derivan la responsabilidad en los otros, sin adoptar una postura cooperativa y de responsabilidad compartida, en la que tenga cabida el diálogo y el alcance de un consenso, que en último término beneficiaran al sujeto, pues “la razón de este esfuerzo compartido se justifica en sus finalidades educativas dirigidas al crecimiento biológico, psicológico, social, ético y moral del niño, al desarrollo integral del mismo. De la coordinación y armonía entre familia y escuela va a depender el desarrollo de personalidades sanas y equilibradas, cuya conducta influirá en posteriores interacciones sociales y convivencia en grupo, que crearan un nuevo estilo de vida. Es urgente que ambas instituciones se planteen como objetivo prioritario al niño como verdadero protagonista de su quehacer educativo” (Domínguez y Fernández, 2007: 127). En la actualidad, el entendimiento y colaboración entre familia y escuela es muy complicado o difícil de conseguir, pues a menudo se ven implicadas en culpabilizaciones recíprocas y rivalidades que desencadenan actitudes negativas para el desarrollo educativo y social del sujeto.

Durante mucho tiempo, padres y maestros han mantenido una actitud de mutua distancia. Muchos docentes han considerado que al ser la enseñanza el campo en el cual ellos son especialistas, la intervención de terceros produce una complicación para su tarea profesional. Y por otro lado, los padres, han entendido que la formación de la personalidad infantil les estaba reservada y que la escuela no estaba capacitada para interferir en este cometido. Sin embargo, hay que romper con estas actitudes rígidas y absolutas, ya que la cooperación entre las dos instituciones que asumen la educación del niño y del adolescente se ha de hacer evidente sobre todo en los primeros estadios de la socialización y del aprendizaje de los contenidos instructivos básicos. En esta fase, cuando la personalidad infantil es aún maleable, la escuela realiza mejor su labor en unión con la familia, que aún conserva sobre el niño una influencia muy poderosa. Por tanto, para lograr sin riesgos, una auténtica socialización del individuo es necesaria la sincronización y cooperación de todas las instituciones sociales y educativas. Teniendo en cuenta esto, no es justo que la sociedad reclame ciertas o tantas responsabilidades en relación con los resultados de la acción educativa de la escuela. Más aún cuando a la escuela no sólo se le reclama en nuestros días eficaces resultados instructivos, sino también sociales. Tal vez estemos volcando excesivas esperanzas y responsabilidad en una de las instituciones-la escuela- en detrimento de desculpabilizar de los males que aquejan a otra institución como es la familia, sobre todo teniendo en cuenta que los cambios sociales que se están produciendo en la misma (la incorporación de la mujer al trabajo, las crecientes ocupaciones de los padres, la decreciente disponibilidad de tiempo de los padres, el aumento del tiempo que los niños pasan en la escuela, etc.) afectan no sólo a la dinámica familiar sino que ello repercute también en la escuela.

Por todo ello, y dada la complejidad de la sociedad actual, a la que nos hemos referido en el primer apartado, se demanda una nueva visión educadora de la familia y la escuela, lo que exige su compromiso para trabajar unidas entorno a un proyecto común, en la que la educación de valores sea una responsabilidad conjunta y coherente. Por el contrario, si familia y escuela enseñan valores diferentes sin que exista un acuerdo o consenso entre ambas se pueden llegar a producir actitudes contraproducentes para el sujeto que pueden llegar a afectar a su personalidad y a su forma de comportarse con los demás, provocando en él una serie de disfuncionalidades y situaciones conflictivas que derivarían en un estado de confusión y desorientación en el individuo, tanto a nivel personal como social. Uno de los factores que pueden intervenir en la relación padres y profesores es que ambos agentes no respetan el nivel jerárquico o la autoridad que puede tener cada uno sobre el sujeto y no atienden a lo que cada uno, desde su status socializador y educativo, pueden aportar (Cagigal, 2007). Por tanto, se hace imprescindible, que desde la escuela, como institución educativa, se pongan en marcha una serie de medidas o estrategias (Cagigal, 2007) para facilitar la colaboración entre padres y profesores, cada uno desde su ámbito de conocimiento y experiencia. Sea como fuere, la coherencia institucional (familia y escuela) ha de conformarse en tándem pedagógico, usando los recursos que una y otra tienen desde sus posiciones privilegiadas de agentes socio-pedagógicos.

Así, el ámbito familiar y escolar, por las características que los definen como agentes educativos y socializadores, se convierten en espacios muy apropiados para la educación de valores, pues es desde ellos donde se aprende a conocer, a comprender y a valorar una serie de conductas, comportamientos, sentimientos, ideas como pueden ser el sentido de la justicia, la dignidad humana, la solidaridad, la salud, el medio ambiente, la igualdad de oportunidades, el esfuerzo, la diversidad política, religiosa, racial y de género, etc. Por tanto, es imprescindible aprovechar estos contextos propicios para la educación en valores, pero su efectividad será nula si no se lleva a cabo de forma cooperativa y comprometida.

De igual manera, ambos agentes han de colaborar, estar coordinados y en contacto para llevar a cabo un uso correcto de los medios de información y comunicación actuales, pues la sobreabundancia de información de la que hoy disponemos exige la adquisición de nuevos aprendizajes que no eran necesarios en otras épocas. Así, es preciso que las tecnologías informacionales y comunicacionales estén contempladas en los planes de enseñanza, como contenidos, recursos para la enseñanza y como medios de expresión y aprendizaje, con la finalidad de evitar que sean instrumentos de manipulación y exclusión social. Pero esta tarea no sólo se ha de realizar en la escuela, sino que ésta ha de comunicar a la familia la continuidad de la misma en su ámbito, haciéndole partícipe y colaboradora de dicho trabajo. Aún más, si tenemos en cuenta que la utilización adecuada de los medios de información y comunicación, que evita cualquier tipo de parcialidad y distorsión y permite su comprensión y dominio, los convierte en poderosos instrumentos de relación humana, de desarrollo personal y participación social, y por tanto, también pueden ser contemplados como una poderosa herramienta para la educación en valores (Vera, 2007).

Así, crear espacios de encuentro y comunicación social en los cuales tengan cabida todas las opciones morales debe ser uno de los grandes objetivos de la citada educación, básicamente porque la reflexión en entornos dialogantes genera espacios para la participación, el encuentro y el intercambio, y en definitiva para el progreso humano.

La educación, y sobre todo la educación en valores, implican la responsabilidad compartida, coordinada y coherente de familia, escuela, sociedad civil y Estado, lo cual repercutirá de manera positiva en el desarrollo del individuo a nivel personal y social. Ello permitirá el alcance de una personalidad equilibrada, que a su vez contribuirá a que logre una mejor convivencia social, ambas dimensiones de gran importancia dentro de la sociedad democrática, abierta, pluralista, multicultural en la que vivimos, pues “uno de los objetivos

prioritarios actualmente de la educación es formar para la convivencia pacífica y en aquellos valores que permitan al individuo integrarse responsablemente en la nueva sociedad cambiante y responder a los retos que los profundos cambios sociales están planteando” (Vera, 2007: 128).

4.- BIBLIOGRAFÍA.

CAGIGAL DE GREGORIO, V. (2007) La relación familia-escuela: un entramado en crecimiento hoy, en BENSO CALVO, C. y PEREIRA DOMÍNGUEZ, C. (coords.) *Familia y escuela. El reto de educar en el s. XXI*. Ourense: Concello de Ourense, 71-91.

CARDÚS, S. (2001) *El desconcierto de la educación*. Barcelona: Ediciones B.

DE LA ROSA ACOSTA, F. (1977): La familia y la escuela como instituciones socializadoras, *Bordón*, 216, 43-61.

DOMÍNGUEZ PRIETO, E. y FERNÁNDEZ LÓPEZ, L. (1993) Familia y Escuela, en GERVILLA, E. *Postmodernidad y educación. Valores y Cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson, 109-143.

GERVILLA CASTILLO, E. (1988) *Axiología educativa*. Granada: Tat.

GERVILLA CASTILLO, E. (1993) *Postmodernidad y educación: valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.

GIDDENS, A. (2001) *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

HARGREAVES, A. (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

MINGUEZ VALLEJOS, R. y ORTEGA RUIZ, P. (2001) *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.

ORTEGA RUIZ, P. (2007) Educación y conflicto, en TOURIÑÁN LÓPEZ, J.M. (dir.) *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*. Santiago de Compostela: Universidad, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico, 105-121.

PRENSKY, M. (2001) Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5). En línea en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

SARRAMONA, J. (2002) Dimensión educativa de los medios de comunicación, en GERVILLA, E. (coord.) *Educación familiar: nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Nancea, 107-121

SAVATER, F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (coord.) (2004) *Educación en valores*. ATEI. Proyectos (www.Ateiamerica.com).

TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (2007a) La educación en valores como construcción y uso de experiencia axiológica, en TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (dir.) *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*. Santiago de Compostela: Universidad, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico, 11-23.

TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (2007b) La educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica: el reto de la responsabilidad corporativa, en BENSO CALVO, C. y PEREIRA DOMÍNGUEZ, C. (coords.) *Familia y escuela. El reto de educar en el s. XXI*. Ourense: Concello de Ourense, 141-223.

VERA, J. (2007) El aprendizaje de la convivencia ante el reto de la diversidad y el cambio social, en TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (dir.) *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*. Santiago de Compostela: Universidad, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico, 121-143.

VV.AA (1999) *La educación encierra un tesoro: informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el s. XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana, UNESCO.

83. LA CONVIVENCIA INTERGENERACIONAL: VALORES QUE LA FACILITAN Y LA REQUIEREN.

J. Collados Zorraquino.

INTRODUCCIÓN

Como se nos recordaba en la presentación de *la temática* de este Congreso, “la convivencia ciudadana de personas de diferentes ideologías, de concepciones diversas sobre el mundo, el hombre, la vida o la trascendencia... presenta dificultades relevantes... relativas a la institución escolar, a la formación de los profesores, al diseño de proyectos educativos y a los valores a compartir”.

Pero, a tan importantes dificultades, se añaden diariamente los problemas de una sociedad multicultural como la nuestra, y los serios efectos de la globalización y de la inmigración. En cualquier caso, lo cierto es que desde el ámbito educativo se ve imprescindible la *necesidad de aprender a convivir* en medios o ambientes donde lo habitual es y será el encuentro entre valores y formas de vida diferentes. Tales encuentros pueden provocar y, lamentablemente, provocan frecuentes conflictos a los que se han de buscar, democráticamente, las soluciones más apropiadas y urgentes.

En las conclusiones de la Segunda Asamblea Mundial sobre Envejecimiento, celebrada en Madrid (2002), Naciones Unidas reconoció “la necesidad de fortalecer la solidaridad entre generaciones y las asociaciones intergeneracionales, teniendo presentes las necesidades particulares de los mayores y los más jóvenes, y de alentar las relaciones solidarias entre generaciones” (Naciones Unidas, 2002: 4). Y una forma de conseguir esto sería “alentar y apoyar las actividades tradicionales y no tradicionales de asistencia mutua multigeneracional dentro de la familia, la vecindad y la comunidad, aplicando una clara perspectiva de género” (Naciones Unidas, 2002: 18).

Objetivo de tal naturaleza requiere, por supuesto, la implicación de toda la sociedad: sus líderes, los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y la familia. Sin embargo, también es una llamada imperiosa a los profesionales y especialistas de la Educación y de la Pedagogía, para que reflexionemos y busquemos salidas viables a las diversas facetas del tema que nos ocupa: *educar en y para la convivencia*.

El presente trabajo quiere abordar una de esas facetas: *la convivencia entre distintas generaciones*. Y puede enmarcarse dentro de un proyecto más amplio que venimos realizando, desde años atrás, los miembros del grupo de investigación “*Valores Emergentes y Educación Social*” (Gervilla, 2000; Casares, 2003; Collados y Morales, 2000; Soriano, 2003; Vera Casares, 2004) del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada.

Ahora bien, dada la gran extensión del tema, intentaremos centrarnos solamente en los tres aspectos siguientes: 1) *La convivencia*, como valor fundamental en la educación social; 2) *El aspecto generacional*, por la importancia que tiene como condicionante de la misma convivencia, y 3) *Aquellos valores* que promueven y facilitan tal convivencia, principalmente entre los jóvenes y las personas mayores.

1. LA CONVIVENCIA, VALOR PRIORITARIO EN EDUCACIÓN

Nuestra sociedad occidental protagoniza actualmente un espectacular desarrollo científico y tecnológico, inimaginables hace sólo unas décadas; pero, a su vez, una *atrofia de los valores cívicos y morales* que impide usar esos conocimientos al servicio de las más urgentes necesidades de esa misma sociedad. Y la educación, como manifiesta Vera Vila

(2003, p. 74) “no puede contentarse con responder a los retos de la sociedad del conocimiento, porque sus implicaciones no sólo son tecnológicas; ni cabe expresarlas en términos de competitividad económica. *Los saberes tecnológicos han de estar al servicio de proyectos de convivencia*, sentados en una base moral que integre a todos”.

El desafío cultural y social que hoy se expresa en distintos problemas de identidad; las enormes brechas de desigualdad social, y las situaciones de exclusión y de discriminación que todavía sufren millones de habitantes del mundo, pueden abordarse desde *la formación en valores ciudadanos*, en la práctica de la solidaridad, en el espíritu de servicio y en la promoción de espacios para sueños y proyectos comunes. “Se trata de promover una ciudadanía moderna, donde cada cual conozca y defienda sus derechos, y donde no existan ciudadanos de primera y de segunda clase; donde el acceso a los beneficios del desarrollo sea igual para todos. Pero también (y ésta es su dimensión educativa) donde *todos tengan conciencia de pertenecer a una comunidad en la que se vive y se convive*” (Aylwin, 1989: 79).

Convivir significa compartir vivencias juntos; convivir es, por lo tanto, encontrarse y conversar, “dar vueltas juntos” (cum-versare). Si conversamos en la escuela, estamos construyendo la convivencia escolar; si lo hacemos en la sociedad, en la ciudad, estamos construyendo la ciudadanía, la convivencia democrática.

Uno de los objetivos prioritarios de la educación consiste en *formar en la convivencia pacífica* y en aquellos valores que permitan, tanto a los jóvenes como a los adultos y a las personas mayores, una integración responsable en esta nueva sociedad postmoderna, para responder, desde el ámbito vivencial de cada uno, a los retos que los últimos y profundos cambios sociales les plantean. Y todos sabemos que responder, desde la educación, a tantos cambios sociales, supone formulaciones muy diferentes, aunque coincidentes en lo sustancial: educación para la paz, educación cívica, educación en los derechos humanos, educación intercultural, educación moral, educación intergeneracional, etc.

Acorde con estas premisas, una educación cívica responsable no sólo debe atender a las normas de convivencia comunitaria; *ha de abarcar igualmente las normas de convivencia internacional*. Y debe estar basada, como escribe Colom (2000: 102) en “el internacionalismo y la solidaridad entre los pueblos y los hombres, en la diversidad y en el respeto cultural; en la justicia social, en la economía y en la naturaleza”.

Aprender a convivir es una finalidad básica de la educación. Como decía recientemente Mayor Zaragoza (2002), “se trata de sumar esfuerzos para dar respuestas favorables, conscientes de que la educación para la convivencia democrática y la ciudadanía, para la igualdad entre hombres y mujeres, la educación intercultural, en definitiva, la educación para una cultura de paz, son desafíos que la escuela no puede obviar si quiere encontrar alternativas, positivas y constructivas, a los problemas escolares y sociales del siglo XXI. Jacques Delors (1996) lo expresaba muy bien en su libro *La educación encierra un tesoro*, cuando insistía en la necesidad de aprender a ser y de aprender a vivir juntos”.

Existe un consenso implícito y generalizado acerca de *la familia como la primera institución educativa*, porque en ella se adquieren los primeros modelos, valores y habilidades para la convivencia. Pero *la escuela, con su función esencialmente complementaria*, es el lugar fundamental para aprender a vivir juntos desde estos dos ejes inseparables: lo común y las diferencias; que pertenecemos a una misma especie humana y a una misma comunidad, y que, a la vez, convivimos con diferencias individuales y culturales; unas diferencias que debemos aceptar y respetar niños, jóvenes y adultos.

Por consiguiente, desde cualquier institución educativa (escuela, familia e incluso la universidad), se ha de actualizar y concretar constantemente el papel común y diverso que han de desempeñar en el proceso educativo. Un proceso que estará cohesionado con este denominador común: establecer *una cultura de la convivencia y de la paz* que abarque los siguientes cuatro ámbitos de actuación: “- el aprendizaje de una ciudadanía democrática; - la

educación para la paz y los derechos humanos; - la mejora de la convivencia escolar; y - la prevención de la violencia” (Vera Vila, 2003: 82).

2. EL ASPECTO INTERGENERACIONAL DE LA CONVIVENCIA

Para Schiapani (1973: 15), bastantes autores contemporáneos afirman que “el hombre se hace persona, y alcanza su dimensión de tal, en el encuentro y la relación con los otros. Los demás dan sentido a nuestra acción, que siempre tiene una dimensión social. Además, son los otros los destinatarios de nuestros esfuerzos y los colaboradores de cada una de nuestras tareas”.

La persona, por lo tanto, es un animal social; es decir, está destinada a vivir en grupo. En otras palabras, siempre hay algún elemento que nos une a los otros individuos del entorno en que vivimos: suelen ser motivos de raza, de cultura, de clase social o, como vamos a destacar en este trabajo, *motivos de edad (generacionales)*, entre otros muchos.

Una generación es un grupo de individuos de una sociedad, cuyo elemento de unión es sencillamente la edad; porque, en general, el hecho de que varios individuos tengan una misma edad, muchas veces supone tener varios elementos en común, puesto que se ha vivido un mismo momento histórico, posiblemente se comparten unos mismos valores, y las vivencias y las circunstancias han sido y son similares.

Si acudimos a la Real Academia Española de la Lengua (R.A.E.), en su bien conocido Diccionario de la Lengua Española (2001: 764), encontramos el término “generación” con múltiples significados; pero en el 6º dice textualmente: “Conjunto de personas que por haber nacido en fechas próximas y recibido educación e influjos culturales y sociales semejantes, se comportan de manera afín o comparable en algunos sentidos. *La generación juvenil. La generación de la guerra*”.

Desde este punto de vista, podemos adelantar, con suficiente fundamento sociológico, que *nuestra sociedad está constituida básicamente por las tres generaciones siguientes*: el grupo de los más jóvenes (*generación juvenil*); el grupo de personas de mediana edad (*generación de los adultos*) y el grupo de las personas de mayor edad (*tercera edad o generación de los mayores*). Cada una de las tres se define por unas características que la psicología del desarrollo tiene bien establecidas y contrastadas. Como es lógico, éste no es el momento ni el lugar para exponer las características de cada etapa del desarrollo; pero apuntaremos, al menos, algunos de sus rasgos más distintivos.

De todos es conocido, en primer lugar, que cada una de las tres generaciones desempeña un papel determinado en el espacio social donde convive. Y también podemos observar que, en nuestra sociedad occidental, la generación que predomina de algún modo sobre las demás es la intermedia; es decir, la generación de los adultos.

Esta *generación intermedia* es la que ostenta el poder económico y, a partir de ahí, la que determina de alguna forma los modos de vida de los jóvenes y de los mayores. Es la generación que se encuentra en una etapa vital plétórica, popularmente llamada “la flor de la vida”, porque se ve dotada mayoritariamente con plenas facultades físicas y mentales. En consecuencia, a la generación adulta se le atribuyen, con pleno, derecho la organización y el mando de la sociedad.

Respecto a la *generación juvenil*, haremos la siguiente precisión, para entendernos: La componen el conjunto de quienes coloquialmente llamamos “grupo de la gente joven o Primera Edad”. Así podemos contraponerla con “la generación intermedia” (descrita antes) y con la “generación de los mayores o Tercera Edad”. Esta “generación juvenil” comprende aquel tramo de edad en el que se desarrollan todas las potencialidades de la persona, se estabilizan las principales funciones fisiológicas y se alcanza el máximo rendimiento físico (Viladot, 2001). Sin embargo, es también una etapa crítica psicológicamente, porque con frecuencia suele

manifestarse a través de comportamientos extremos, producto de la indefinición y desequilibrio que acompaña el propio desarrollo personal durante estas edades de la adolescencia y de la primera juventud.

La *generación de los mayores* o “*Tercera Edad*” (por no utilizar el término, tan usual como peyorativo, de “la vejez”) viene definida también en el Diccionario de la Lengua como una “persona que excede en edad a otra”; o una “persona entrada en años; de edad avanzada” (R.A.E., 2001: 997).

Es una generación que se caracteriza, principalmente, porque significa el comienzo de nueva etapa de la vida que se inicia con *la jubilación*. Por ello, normalmente “se toman los 65 años como el comienzo de la generación de los mayores (o de la vejez), aunque no deja de ser un diferenciador social sin correlato biológico o psicológico; porque el envejecimiento, como proceso, se va produciendo a lo largo de toda la vida” (Fernández-Ballesteros, 2002: 13).

Diversos autores que han estudiado el envejecimiento (Sánchez Caro, 1982; Moragas, 1991; Fernández-Ballesteros, 1992; y Pinillos, 1994), recogen algunos de los mitos o estereotipos más conocidos sobre la vejez: el de la improductividad, del envejecimiento cronológico, de la senilidad, del descompromiso, de la inflexibilidad, del conservadurismo, o el de la sexualidad enervada, etc. etc. Y nos parece de justicia que se revisen y desmonten tales estereotipos en defensa de nuestros mayores. De este modo facilitaremos también sus esfuerzos hacia la participación activa en las diversas formas de convivencia de su entorno.

La gran tarea de promover una progresiva integración social de los mayores, con sus implicaciones directas en las distintas formas de convivencia, no debe implicar sólo a las generaciones más jóvenes; debe comprometer también a ellos mismos (a los mayores) para que la tomen como un reto y una conquista que beneficia a todo el entramado social del lugar donde residen.

El acercamiento intergeneracional, para propiciar y fomentar la convivencia entre todos, debe comprometer notoriamente el currículo escolar; y, sobre todo, las materias transversales que directamente aborden esta problemática. Pero hay más: para el conocimiento mutuo de unos y otros (jóvenes y mayores), no basta con informar a los alumnos sobre las necesidades y características de los mayores; resultan también imprescindibles las actividades de comunicación y de cooperación participativa entre una y otra generación, dentro de un clima de aceptación de sus diferencias y la superación de los estereotipos a los que antes aludimos. Para los mayores, en concreto, “estos momentos de acercamiento intergeneracional llenarán de sentido su tiempo de ocio y les servirá de divertimento” (Nieto y otros, 1994: 67).

Resumiendo, sólo nos queda insistir en que los valores de ciudadanía, como los derechos humanos, se deben aprender como un valor en sí mismo; no como una necesidad reactiva derivada de los problemas puntuales que surjan en un centro o en una localidad determinada. Han de enseñarse también como un objetivo fundamental, con base constitucional, y como una de las finalidades máximas de la educación.

“Aprendemos a convivir – dice también Mayor Zaragoza (2002) - interactuando, dialogando, escuchando activamente, asumiendo responsabilidades, compartiendo vivencias y propuestas, debatiendo, intercambiando ideas y opiniones diferentes, acordando, encontrando aspectos comunes, reflexionando, produciendo pensamiento crítico... porque la educación para la convivencia, la educación para la ciudadanía y los derechos humanos es, como sabemos, una educación en valores pro-sociales, imprescindibles en una sociedad democrática de auténticos ciudadanos y ciudadanas libres, conscientes y responsables”.

En busca de este amplio abanico de actuaciones, una de las actividades más interesantes para las personas mayores, en el propio centro escolar, son *los talleres*. Sus ventajas son importantes porque allí se desarrolla la metodología del “aprender haciendo”, conectan la escuela con la vida y se convierten en un punto de encuentro intergeneracional, donde confluyen además todas las áreas del conocimiento. En esos talleres, como nos apunta

Limón Mendizábal (1997: 323), “la variedad y la diversidad de los mismos puede ser muy amplia: fotografía, cocina, dibujo, pintura, dramatización, música, marquería, juegos... para cuya realización se puede contar con jubilados que hayan ejercido diversas profesiones; e incluso con antiguos profesores del centro.

Así pues, en vista de la importancia de este tipo de *actividades intergeneracionales* para el aprendizaje y consolidación de la convivencia, deberían programarse y realizarse no sólo en la escuela, sino también en las aulas de mayores, en clubes de jubilados, en centros de la tercera edad, etc. A ello contribuiría decisivamente el apoyo efectivo de Ayuntamientos, Diputaciones y cualquier otra institución pública, a través de sus servicios sociales, programaciones culturales, etc.

3. LOS VALORES QUE REQUIERE LA CONVIVENCIA

Iniciamos este apartado con la reciente y explícita afirmación del profesor Touriñán (2005 b: 32), sobre la educación en valores: “Nuestro postulado final es que *la educación intercultural prepara para la convivencia pacífica*, porque aquélla nos lleva al reconocimiento del otro; y tiene sentido axiológico, porque la comunicación intercultural es un ejercicio de elección de valores; y dado que los valores son cognoscibles, son enseñables y son realizables, *la educación en valores y la educación intercultural se convierten en objetivos de la formación para la convivencia pacífica*”.

El tema se centra una vez más en la verdadera naturaleza de la llamada “educación de calidad”, por el papel que en ella juega la educación en valores. Y es que esa calidad – a juicio de Pérez Juste (1997: 3) - “no debe plantearse únicamente en términos del binomio instrucción y formación intelectual; sino que se debe ir más allá... hasta alcanzar la meta de *una verdadera formación integral*: formar personas con la autonomía necesaria para saber definir su propio proyecto de vida, para comprometerse con él una vez apreciada su valía, y para ser capaces de hacerlo realidad, de vivirlo en libertad”. Una formación integral que seguramente va más allá del saber adquirido en el sistema educativo actual, exige unos aprendizajes que respondan a las nuevas demandas sociales, y que se concreten en aprender determinadas actitudes y valores.

Ahora bien, acordar o consensuar *cuáles son los valores objeto de aprendizaje* en las distintas etapas educativas, e incluso en la llamada “educación permanente de adultos”, es algo que sigue preocupando especialmente a los padres y educadores, y, en cierto modo, también a los técnicos de las distintas políticas educativas.

El problema se complica cuando vemos que, respecto a esos mismos valores, no se dan suficientes coincidencias entre los teóricos, los investigadores y los filósofos que han tratado este tema. Bastaría, por ejemplo, contrastar las ideas de Frondizi, R. (1972); Marín Ibáñez, R. (1985); Gervilla, E. (1997); Aranguren, J.L. (1991); Camps, V. (1994); Argandoña (2005); Touriñán, J.M. (2005 a); Carfantan, S. (2005); etc. Las discrepancias entre unos y otros aparecen hasta en aspectos fundamentales como la noción o concepto inicial de los valores, la enumeración o descripción de los mismos, la concreción de los contenidos que definan una verdadera “educación en valores”, y hasta la aceptación o interpretación de la llamada “crisis de valores”.

Sin embargo, éste no es el momento de analizar tales discrepancias. Lo que interesa son las importantes y sobradas razones que tenemos para centrarnos en aquellos *valores que la educación para la convivencia requiere*, tal como adelantamos en el título de este trabajo. Y tales razones son las principales necesidades educativas que nos plantean “la sociedad civil, el desarrollo, la interculturalidad, la ciudadanía, el trabajo, la identidad y los derechos de primera, segunda y tercera generación, ya que son cuestiones actuales impregnadas de valores; y su aprendizaje y la manera de asumirlos y comprometerse con

ellos marcan el contenido de la educación en sentido axiológico, que es el sentido más profundo de la educación”. (Ortega y Mínguez, 2001; Escámez, 2003).

¿Qué valores son, por lo tanto, los que deberá asumir la educación para la convivencia, de modo que marquen los contenidos educativos básicos para su aprendizaje? Sin tener que recurrir ya a la vieja y bien conocida escala de valores de Max Scheler (1875-1928), vamos a presentar aquí, esquemáticamente, qué valores enumera el filósofo francés Serge Carfantan (2005: 1-5), no sin antes precisar –según sus propias palabras- que se trata de “una clasificación aproximativa, y con algunas particularidades que hay que comentar (la traducción y el resumen son nuestros):

a) *Valores económicos*: el dinero, en concreto, es un valor material que el financiero maneja y el economista estudia. Y es evidente que para nosotros, hoy día, es el primer valor; porque implícitamente creemos que con él se pueden obtener todos los demás. Nadie se atreve a decirlo en voz alta; pero seguramente es lo que piensa la mayoría de las personas y lo que globalmente nos plantea la sociedad de consumo. Relacionados con el valor dinero, también encontramos el éxito social (un valor compartido con los americanos), las ganancias, el provecho, el lujo, la riqueza, etc.

b) *Valores vitales* (ligados al valor central que es la vida). El primero sería la salud. Además estarían el bienestar, el placer (otro valor central en esta era postmoderna) con sus derivados: el placer sexual, los placeres de la mesa, el del juego, el de las emociones fuertes, etc. Y junto a este valor “vida”, están ligados también el respeto a la Naturaleza y al medio ambiente.

c) *Valores morales*: la magnanimidad, la honestidad, la rectitud, la veracidad, el coraje, la responsabilidad... (ya se ve aquí –comenta el autor- la diferencia con la categoría precedente; porque estos valores implican una pureza de intención, una generosidad y un don de sí que los sitúa en oposición total a los valores económicos). Y se podrían añadir los valores morales con una dimensión política: la libertad, la igualdad, la fraternidad, la solidaridad, la supremacía del derecho. Y con estos mismos valores morales se relacionan los valores religiosos, que no constituyen de hecho una categoría aparte.

d) *Valores estéticos*: el arte, la belleza, lo sublime, la candidez, el encanto, la perfección de un J. S. Bach, etc. Estos son valores más perdurables que la seducción pasajera de las modas. Pero reconocemos que la enseñanza artística tiene su lugar exclusivo en la educación, y nos resultaría muy inquietante verla desaparecer.

e) *Valores intelectuales*: el pensamiento (como valor supremo, por su relación objetiva con la ciencia), la verdad, la claridad, el rigor, la coherencia lógica, la objetividad, el saber, la ciencia, la fecundidad intelectual, etc.

f) *Valores afectivos* (cuyo contenido es muy difícil de precisar, porque habla antes al corazón que al intelecto): el amor, el cariño, la amistad, la felicidad, la compasión, la sensibilidad”.

Finalizada esta amplia enumeración de unos valores que, teóricamente, han sobrevivido a los avatares del siglo XX, tras los ataques de Nietzsche (1889), del marxismo y de la efervescencia intelectual de los años 60-70 que los consideraba “valores burgueses”, se nos vuelve a plantear el problema de concretar *qué valores fundamentales reclama nuestra sociedad* para lograr una “educación integral” de la persona. Un objetivo del tal amplitud, quizás pudiera sintetizarse en los siguientes puntos: “aprender a ser”, “aprender a hacer”, “aprender a aprender” y “aprender a vivir juntos y convivir” (Tourrián, 2005 b: 7).

Por destacar alguno de tales valores fundamentales, señalaremos ahora los que, a nuestro parecer, se traslucen en la práctica del vivir y convivir día a día: la solidaridad, la tolerancia, el respeto, el trabajo cooperativo, el saber escuchar, dialogar, discutir... y hasta el disentir, sabiendo defender los propios argumentos, o los puntos de vista personales, sin

agresividad ni violencia; simplemente utilizando la fuerza de la razón.

Como pequeña aportación personal en la concreción de *los valores que requiere la convivencia intergeneracional y que pueden facilitarla* (véase el título de esta comunicación), podemos dar a conocer algunos datos del estudio iniciado por nuestro grupo de investigación para conocer *los valores preferentes de los jóvenes alumnos* de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada; estudio que se extendió durante el curso 2003-2004 a *los alumnos mayores* del Aula Permanente de Formación Abierta (Casares, 2004).

Para este trabajo, fruto de una de las líneas de investigación del grupo “Valores Emergentes y Educación Social” (HUM-580) de la Universidad de Granada, se utilizó *como instrumento* un cuestionario ya existente (Casares, 1995), actualizado por el mismo grupo de investigación, y titulado “Valores y Calidad de la Educación”. En él subyace un modelo antropológico integral que *contempla las diez categorías de valores siguientes*: Valores corporales, intelectuales, afectivos, estéticos, morales, individuales, sociales, ecológicos, instrumentales y religiosos.

Pues bien, asegurada la validez del Cuestionario a través del criterio de expertos, obtenida una alta fiabilidad del mismo (0.9673) mediante el modelo *alfa de Cronbach* y realizados los correspondientes análisis de datos con el programa SPSS 11.0 para Window, se obtuvieron los siguientes e interesantes resultados:

- *Por parte de los jóvenes universitarios*: Teniendo en cuenta que las medias obtenidas expresaban sus posiciones de agrado/desagrado, valoraban muy positivamente (y por este orden de preferencia) las siguientes categorías de valores del Cuestionario: valores afectivos, morales, ecológicos, individuales, corporales, estéticos y sociales. En cambio, las medias más bajas aparecieron referidas a los valores intelectuales, instrumentales y religiosos.
- *Por parte de los alumnos mayores del Aula Permanente*: Sus opciones de mayor agrado, expresadas con las medias más altas, las manifestaron en este orden: Valores morales, ecológicos, afectivos, intelectuales, individuales, corporales, sociales y estéticos; en cambio, hacia los valores religiosos e instrumentales manifestaron unas puntuaciones más bajas.
- *Del contraste entre ambos grupos* (para ver coincidencias o diferencias entre los jóvenes y los mayores, respecto a las diez categorías de valores, mediante la prueba U de Mann-Whitney) *se obtuvieron estos datos*:
 - *Manifiestan coincidencia* los jóvenes y los mayores, con alto nivel de agrado según las medias, en los valores siguientes: morales y ecológicos; coinciden también, con menor nivel de agrado, en los valores estéticos. Pero observamos otra coincidencia en señalar como menos agradables los valores instrumentales.
 - *Se muestran muy discrepantes*, en cambio, respecto a los valores intelectuales y a los religiosos, porque la media de los alumnos mayores es bastante más alta que la de los jóvenes universitarios. Y también discrepan ambos grupos, aunque con menor diferencia en puntuaciones medias, en los valores afectivos, individuales y corporales (todos ellos mejor valorados por los jóvenes). Respecto a los valores sociales, también se da una pequeña diferencia de aprecio; ésta vez, a favor de los mayores.

CONCLUSIÓN

En definitiva, y aunque no podemos generalizar la interpretación de los pocos resultados de esta investigación, todavía inacabada, sobre “valores emergentes” entre nuestros jóvenes universitarios y los alumnos mayores del Aula Permanente, se destaca una

vez más la necesidad de trabajar ya, al menos, en estas dos direcciones:

- Por un lado, estableciendo o acordando *qué valores han de servir como base o punto de partida* para iniciar o continuar nuevas relaciones de convivencia (como las experiencias que ya se dan en diversos campos de intervención) entre las generaciones de jóvenes, adultos y mayores, fomentando aquellos puntos de encuentro, actividades y propuestas que se vean favorecidos o facilitados por valores comunes en los que ya se dan algunas convergencias o coincidencias de aceptación.
- Por otro lado, qué valores fundamentales pueden constituir el “currículum” necesario para una educación en valores de calidad; es decir, que superando la dicotomía instrucción/educación, busque más bien la formación integral de una persona que vive ya en el mundo de la globalización, la multiculturalidad, inmersa en los vertiginosos cambios de la ciencia, la cultura y el ocio.

Convivencia y aprendizaje, por tanto, se condicionan mutuamente. La llamada “causalidad circular” permite comprender la interrelación entre ambos: cada uno es condición necesaria (aunque no suficiente por sí solo) para que se dé el otro.

Para que el aprendizaje sea posible, *los intercambios entre todos los actores* de la institución educativa (alumnos, docentes, padres, mayores que colaboran, etc.), que comparten la actividad en la escuela y *que conforman esa red de vínculos interpersonales que denominamos CONVIVENCIA*, deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día, *según los valores que la fundamentan*. Porque sólo cuando se privilegian valores como la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo y la participación entre sus protagonistas, sólo entonces se genera el clima adecuado para posibilitar el mejor aprendizaje de esa convivencia ciudadana en todos sus niveles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANGUREN, J. L. (1991) *De ética y de moral*. Barcelona: Círculo de lectores.
- AYLWIN, M. (1989): *Los 100 eventos del siglo XX*. Santiago de Chile: Los Andes.
- CAMPS, V. (1994) *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda Anaya.
- CASARES, P. (1995) Test de valores: un instrumento para la evaluación, *Revista Española de Pedagogía*, 202, 513-537.
- COLOM, A. J. (2000): Cuestiones curriculares: problemas y perspectivas II, en RODRÍGUEZ NEIRA, T. y otros. *Cambio educativo: presente y futuro*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 97-108.
- COLLADOS, J. y MORALES, A. (2000): La educación familiar centrada en los valores, en GERVILLA, E. y SORIANO, A. (Coords.) *La educación hoy. Conceptos, interrogantes y valores*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 197-210.
- DELORS, J. y otros (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- ESCÁMEZ, J. (2003): Los valores y la educación en España: 1975-2001, en ORTEGA, P. (Ed.) *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Murcia: Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 205-237.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. y otros (1992) *Mitos y realidades sobre la vejez y la salud*. Madrid: Fundación Caja de Madrid.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (2002): *Vivir con vitalidad, IV. Envejecer con los demás*. Madrid: Pirámide.
- FRONDIZI, R. (1972): *¿Qué son los valores?* México: FCE.
- GERVILLA, E. (1997): *Postmodernidad y educación: Valores y cultura de los jóvenes*.

Madrid: Dykinson.

GERVILLA, E. (2000) Valores de la educación integral, *Bordón*, 52 (4), 523-536.

LIMÓN MENDIZÁBAL, M. R. (1997): La educación de las personas mayores, en MARÍN IBÁÑEZ, R. (1976): *Valores, objetivos y actitudes en la educación*. Valladolid: Miñón.

MORAGAS, R. (1991) *Gerontología social. Envejecimiento y calidad de vida*. Barcelona: Herder.

NACIONES UNIDAS (2002): *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. Nueva York: Publicaciones de las Naciones Unidas, A/CONF. 197/9

NIETO, M. y otros (1994): *Yo soy mayor; tú serás mayor. Guía didáctica para la promoción de la solidaridad entre generaciones*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

NIETZSCHE, F. (1889) *El crepúsculo de los ídolos*. Madrid: Alianza (1973).

ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001): *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.

PINILLOS, J. L. (1994) Mitos y estereotipos, los mayores que vienen, en VARIOS, *Una aproximación interdisciplinaria al entorno de la vejez*. Madrid: Fundación Caja de Madrid, pp. 13-20.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia Española.

SÁNCHEZ CARO, J. y RAMOS, F. (1982) *La vejez y sus mitos*. Barcelona: Salvat.

SCHIPANI, D. (1973): *Educación y comunidad*. Buenos Aires: El Ateneo.

SORIANO, A. (2003): Valores sociales y futuros educadores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 194, 191-206.

TOURIÑÁN, J. M. (2005 a): Experiencia axiológica y educación en valores. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, (12-10) 9-44.

VERA CASARES, J. A. (2004): *Antropología y valores. Una experiencia educativa en Melilla*. Centro UNESCO.

VERA VILA, J. (2003): Aprender a convivir desde la escuela en el mundo de hoy, en ÁLVAREZ, J., CASARES, P. y LUENGO, N. (Coords.) *Participación, convivencia y ciudadanía*. Granada: Osuna, 67-88.

Fuentes electrónicas:

Argandoña, A. (2005): *¿Qué es un valor?*

En <<http://es.catholic.net/educadorescatolicos/757/203/articulo.php?id=19443>>

[Fecha de consulta: 12/enero/2005]

Carfantan, S. (2005): La primauté des valeurs. En *Philosophie et spiritualité*. Leçon 123. En <<http://sergecar.club.fr/cours/devoir5.htm>>

[Fecha de consulta: 3/febrero/2006]

Casares, P. (2004) La percepción de la familia como valor y su impacto educativo. En Familia, educación y sociedad civil. XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. En <http://www.ucm.es/info/site/docu/23site/a1casares.pdf>

[Fecha de consulta: 19/septiembre/2005]

Mayor Zaragoza, F. y otros (2002): Convivencia y ciudadanía. *El País*, 26/02/07.

En <http://profesordeeso.blogspot.com/2007/03/convivencia-y-ciudadana-por-federico_03.html> [Fecha de consulta: 17/diciembre/2007]

Pérez Juste, R. (1997): Sociedad, Valores y Educación.

En <www.mec.es/cescs/ramon.htm>

[Fecha de consulta: 4/abril/2008]

Touriñán, J. M. (2005 b): *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Educación en valores. ATEI-proyectos, 1-40.

En <www.Ateiamerica.com>

[Fecha de consulta: 5/febrero/2008]

Viladot i Presas, M. A. (2001): *Comunicación intergeneracional*.

En <<http://www.lafactoriaweb.com/articulos/viladot15.htm>>

[Fecha de consulta: 17/enero/2008]

87. ENCUENTRO ENTRE CULTURAS EN EL MARCO ESCOLAR: RESISTENCIA O CONFLUENCIA.

D. García Corona, S. Serrano Díaz.

En esta comunicación presentamos algunas de las conclusiones (en este caso cualitativas) sobre la resistencia cultural y escolar en los centros de educación secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid. Se trata de un estudio, financiado en el marco de los Proyectos de Investigación Santander/ Complutense 2005, y que llevamos a cabo un grupo de profesores/as del Departamento MIDE de la UCM durante dos cursos (2006-2007 y 2007-2008).

Entre los objetivos del estudio estaba el de determinar las diferencias en resistencia cultural en función de diversas características relevantes en el ámbito educativo.

Las estadísticas nos muestran que grupos cada vez más numerosos de escolares inmigrantes, de diferente procedencia, conviven en las aulas con escolares españoles/as. Nuestra investigación profundiza en esta convivencia entre culturas y en la forma en que varios grupos o personas se atraen o se rechazan entre sí con distinta fuerza. Esta relación afecta a la interacción educativa en la misma medida en que afecta a ambas comunidades, la receptora y la inmigrante. Describimos las formas que asume esa resistencia entre grupos culturales diversos y también aquellos puntos de encuentro en los que, a pesar de las diferencias, grupos y personas diversos son impulsados en la misma dirección y recorren un camino común. La resistencia en el contexto escolar es entendida como la fuerza que se expresa a través del conjunto de actitudes originadas por las vivencias personales y grupales de los distintos grupos en ese lugar de encuentro común que es el centro escolar.

El estudio combinó la metodología cuantitativa con la cualitativa:

- En principio diseñamos y validamos un cuestionario para medir la resistencia tanto cultural como escolar en los distintos grupos. Aplicamos este cuestionario a una muestra representativa de alumnos/as, profesores/as y directores/as de centros. Estos datos se analizaron luego cuantitativamente.
- Como complemento al cuestionario realizamos siete entrevistas, que fueron luego analizadas cualitativamente) a directores/as, jefes/as de estudio u orientadores/as en algunos centros, que nos permitieron tener una visión en profundidad sobre algunos de los temas planteados en el cuestionario.

A continuación describimos las conclusiones más relevantes de este análisis cualitativo. Las expresiones en cursiva se corresponden con expresiones textuales de los/as entrevistados/as (recurrimos a ellas cuando ayudan a una mejor comprensión del contenido del discurso).

1. Organización.

Los temas organizativos se desvelan como de gran importancia favoreciendo la inclusión de los grupos inmigrantes o, por el contrario, la resistencia en el ámbito escolar. De ello depende también, en gran parte, el rendimiento de estos alumnos/as.

1.1. Tiempo, espacio y proporción

Se apunta la relación entre conflicto y proporción de alumnado extranjero. Se asimilan mejor los inmigrantes cuando su número es significativamente menor respecto al alumnado

nacional. Cuanto mayor número de inmigrantes los centros dicen tener más dificultades. Sin embargo cuál es la proporción asumible no queda claro y parece estar en relación con otros elementos organizativos y variar según la percepción de los participantes, así mientras en un centro con un 10% de alumnado inmigrante nos decían que eran muy pocos; en otro con el 15% juzgaban que eran muchos. Algunos con un 60% de alumnado inmigrante no manifestaban tener problemas y otros con un 30% se autodefinían como conflictivos. Evidentemente hay una interacción entre cantidad de alumnado inmigrante y otros factores, como procedencia del mismo, porcentaje relativo de cada grupo, nivel educativo, etc.

Cuando son pocos, aunque su nivel sea más bajo, los centros suelen disponer de medios para afrontar su incorporación sin que esto constituya un problema. Al ser menos también interaccionan más con compañeros de otras nacionalidades, incluida la de la población de acogida y se observan menos problemas.

La comunicación entre culturas parece ser mejor (al menos en esta pequeña muestra entrevistada) cuando conviven distintas culturas sin que ninguna de ellas sea predominante sobre las otras (salvo que predomine la española). Es el caso de uno de nuestros entrevistados quien afirma que en su centro no hay conflictividad pese a que *“Tenemos 26 nacionalidades”*.

Cuando hay un grupo muy grande de inmigrantes de una sola nacionalidad tienden a agruparse entre ellos y se relacionan menos con los demás. A veces esta agrupación es forzosa en un principio porque desconocen el español, que es la lengua vehicular de comunicación.

En algunos casos el porcentaje de inmigrantes es superior al de nacionales, en estos casos es el alumnado autóctono quien puede sentirse discriminado y esta situación puede a la larga llevar al rechazo de la inmigración.

El tiempo de convivencia también parece favorecer la misma. Especialmente cuando esta convivencia se inicia en edades tempranas. Cuando los/as alumnos/as están juntos desde la primaria parecen luego no tener problemas de convivencia en la ESO.

En relación al tiempo cabe destacar también la importancia de que el grupo inicie el curso junto, ya que un problema que denuncian los centros es la incorporación de alumnado inmigrante durante todo el curso. Cuando los/as estudiantes no se incorporan a principios de curso es un elemento perturbador de la buena marcha del curso.

Se apuntan como soluciones menor número de alumnos por clase y mayor tiempo para cada clase, además de una atención más individualizada a ciertos casos.

Otro aspecto importante es el espacio. A mayor espacio (entendido como espacio vital, metros cuadrados por persona) menos conflictividad: *“Lo que no se puede es cuando tienes una diversidad tan grande de 30 o de 33% que no haya espacio suficiente, porque un adolescente necesita espacio y cuándo no hay poco espacio, se ponen como potros”*.

1.2. Equipo, mediación y apoyos

Los centros reconocen los apoyos con los que cuentan para atender a la diversidad de la inmigración. Evidentemente ante una realidad nueva y con múltiples facetas la administración ha puesto muchos medios a disposición de los centros pero no todos emplean los recursos de la misma forma, ni con los mismos resultados.

Entre estos apoyos destacan especialmente las aulas de enlace, los profesores de compensatoria, los grupos flexibles, los de diversificación y de garantía social.

Se valora especialmente el trabajo en equipo y la mediación como las mejores formas de enfrentar la nueva realidad.

2. Participación.

La integración del alumnado inmigrante se ve favorecida cuando existen los cauces de participación adecuados: *“los adolescentes lo que necesitan es que les escuchen y que les quieran, que participen... nosotros aquí reunimos a los delegados una vez por mes y eso realmente les encanta. Les hemos dado un calendario pero vamos no se les va a olvidar la reunión de delegados en la biblioteca, a ellos les gusta participar pero sobre todo les gusta que les tengas en cuenta”*.

También mejora la comunicación entre culturas cuando se les facilitan actividades extracurriculares que les permitan poner en juego otras capacidades y compartir experiencias gratificantes. Por ejemplo en uno de los centros con 26 nacionalidades diferentes han organizado un equipo de voleibol masculino, *“Y en cuanto a nivel personal creo que hay buenas relaciones entre los chavales, ..., y están primeros en la liga, o sea que han llegado a tal nivel de compenetración que han obtenido unos óptimos resultados.”*

3. Resistencias culturales.

3.1. Mujer

Las diferencias de género son también un tema que influye en la incorporación diferencial de la inmigración en el ámbito escolar, especialmente en cuanto al rendimiento de las chicas. Es en este marco en que encontramos grandes resistencias, particularmente por parte de algunas culturas. La imagen de la mujer y las expectativas respecto al desarrollo personal y profesional de las chicas difieren mucho según las culturas. España ha dado un gran salto en este aspecto y aunque todavía queda por hacer para conseguir una igualdad real en muchos temas, quizás sea en la escuela donde este avance hacia la igualdad ha alcanzado sus cotas máximas. Las chicas y los chicos españoles se educan por igual, en general las chicas tienen mejores resultados académicos que los chicos en todos los niveles educativos, incluido el universitario. Las chicas, a nivel de ESO no tienen limitadas sus expectativas de futuro en función de su sexo. Otra cosa es que luego la realidad les ponga trabas y la igualdad real no sea tal (en cuanto al salario, a compartir las tareas domésticas, etc.).

La realidad de la mujer es distinta en otras culturas y el rol asignado y asumido por las propias chicas es diferente en función del sexo. Esto conlleva dificultades para su integración en la escuela, que posteriormente repercutirá también en su incorporación en la sociedad.

En algunos casos se percibe una maduración sexual prematura en las chicas de ciertas culturas por la que los intereses escolares pasan a un segundo término. Los profesores/as nos relatan múltiples casos de adolescentes mujeres, especialmente de algunos países de Hispanoamérica, marroquíes u sudafricanos, que abandonan tempranamente sus estudios para casarse o convivir con su pareja, en ocasiones como consecuencia de embarazos no deseados y en otras simplemente porque es “normal” en sus culturas. *“Las niñas marroquíes son una de las grandes pérdidas en el sistema educativo porque desaparecen, desaparecen. Aquí hubo una temporada que preguntamos ¿dónde se nos iban las niñas marroquíes? Pues parece ser que volvían a Marruecos muchas de ellas, a casarse y después ya...”*

Sin ser inmigrantes, también en la población gitana, se perciben dificultades de integración de las niñas que están relacionadas con su cultura *“Yo a los únicos alumnos que he visto con verdaderas dificultades de integrarse en una dinámica escolar son los gitanos. Eso si que es... difícil y son nativos. Nosotros aquí no tenemos gitanos más que una niña... La niña tiene 13 años o 14 y ya está prometida. Tú además trabajas con el horizonte de cualquier día lo dejo...”*

3.2. Libertad-control

La escuela española (particularmente la escuela pública) tiene características diferentes a las de otros sistemas educativos, es un sistema organizativo menos jerárquico,

con un sistema disciplinario no basado en el control autoritario. El alumnado inmigrante se siente al principio un poco desorientado ante esta nueva modalidad de relacionarse con el profesorado y la mayor libertad puede ser interpretada como un abandono o un carnet en blanco para hacer lo que se quiere. Las consecuencias, o bien indefensión (si no se tienen los límites muy marcados cuando se está acostumbrado a tenerlos uno puede inhibirse, no saber cómo actuar) o bien de exceso (si se está acostumbrado a que los límites deben venir siempre de fuera pueden existir dificultades para marcarse los propios límites).

En el caso de los/as estudiantes sudamericanos los sistemas educativos de procedencia son muy jerarquizados con una relación de distancia y respeto hacia el profesorado y una disciplina estricta (basada en premios, castigos y convivencia ritualizada). Las relaciones con su familia son intensas con gran participación de la familia extensa (primos, tíos, abuelos) Al llegar a España se encuentran con un sistema muy diferente pero además sus padres/madres, trabajan gran parte del día y los/las jóvenes se encuentran solos/as.

La adolescencia es precisamente el momento en que se pasa de una moral heterónoma a una moral autónoma (Piaget); este paso es tanto más fácil cuantas mayores oportunidades se tengan de actuar en libertad, valorando por sí mismos las consecuencias de los actos propios. Por ello el excesivo control externo dificulta la madurez. La clave está en que ese paso debe ser gradual, dando al niño/a oportunidades de ir ejerciendo sus propios controles, haciéndose responsable de sus acciones. En el caso de algunos inmigrantes el problema puede radicar en el paso brusco de un sistema a otro. Para algunos/as el propio medio, la convivencia con los otros y su propia reflexión hará que vayan incorporando unos controles propios, pero para otros/as esta experiencia puede resultar negativa y al sentirse desprotegidos abandonar los estudios.

Otro aspecto en el que puede apreciarse una resistencia vinculada a la cultura es en las dificultades de integración social que tienen los alumnos/as chinos/as. En este caso su cultura es mucho más dura en cuanto a la responsabilidad frente al trabajo y al estudio, por lo cual este alumnado no tiene dificultades en su rendimiento sino respecto a interactuar con sus compañeros/as fuera del centro escolar. Ello es debido en parte a que habitualmente tienen que trabajar fuera del horario escolar pero también a la poca consideración que en su cultura tienen el ocio y la diversión. *“Indudablemente a los chinos el concepto de ocio, ellos no lo tienen, no lo tienen, es gente muy laboriosa y deben aprender que en la vida no todo es trabajo, que tienen que tener un concepto de ocio y enriquecimiento personal de otra manera que no sea el trabajo.”*

Uno de los aprendizajes evolutivos de la adolescencia es el encuentro con los otros mediante la participación en el grupo de iguales. Este aprendizaje se ve facilitado por la escuela porque en ella tienen ocasión de conocerse y compartir algunas actividades pero va (y tiene que ir) más allá, de forma que permita al joven crear sus propias dinámicas de interacción (consensuar, compartir, ejercer el liderazgo, poner a prueba sus opiniones...), afirmar su personalidad ejercer distintos roles y ocupar un lugar en el grupo al margen de lo pautado por los adultos. Este aprendizaje será muy útil para la futura incorporación social en otros ámbitos.

4. Resistencias derivadas de la convivencia y el encuentro entre culturas.

4.1. Concentración.

Una respuesta que la población inmigrante suele dar al desarraigo es el agruparse, relacionarse “con los suyos”. Según los barrios hay mayor proporción de inmigrantes de unas nacionalidades o de otras. Esto supone que en las escuelas suelen agruparse según su procedencia, es más, cuando niños/as de un país concurren a un determinado centro otros padres de la misma procedencia envían a sus hijos/as al mismo centro, ya sea porque son del mismo barrio o porque desean que sus hijos asistan juntos, por lo que según los institutos

nos encontramos mayoría de inmigrantes de una nacionalidad u otra.

Sin embargo esta tendencia a agruparse no suele ser excluyente. Una vez más se observa que es menor cuando los niños/as vienen juntos desde la primaria.

4.2 La afirmación de lo propio.

En algunos casos se percibe también la resistencia propia de quien ante el acercamiento a nuevas formas de vida y valores distintos, refuerza su propia perspectiva. Es el que viene, se dice quien tiene que acercarse a los valores de la cultura de acogida. Así la idea de "intercultural" no es muy bien recibida por todos. Las dos formas de incorporar la diversidad como multicultural o intercultural¹ conviven en el pensamiento de los entrevistados, los hay más propensos a una forma o a otra.

"Yo es que no pienso en una escuela intercultural, porque cualquier persona que viene a un país debe integrarse, debe estar psicológicamente preparado para integrarse, entonces desde mi punto de vista debe aprender su idioma, sus costumbres, sin dejar las suyas, porque habrá momentos para comunicar las suyas..."

Si bien es cierto que quien llega a un nuevo contexto cultural es quien debe hacer el mayor esfuerzo de comprensión y adaptación al medio, no menos cierto es que el encuentro de por sí producirá cambios tanto en acogidos como en acogedores.

Quien llega, en ocasiones también siente rechazo por los valores de la cultura de acogida, sobre todo aquellos que ponen en cuestionamiento los propios. Su propia inseguridad al encontrarse en un medio desconocido lo llevará a encerrarse en principio en lo propio y conocido. Pero precisamente una de las riquezas de la intercultural es revisar lo propio, afirmar aquello que es valioso y revisar lo que puede ser mejorado. Estas primeras resistencias son naturales en los encuentros interculturales pero muchas se superan por el conocimiento y la reflexión. Así en la misma entrevista en que percibimos una resistencia inicial se concluye finalmente: *"Y otra cosa, yo también he aprendido una cosa, en los países que nos llamamos progresistas tenemos muchos valores pero hemos dejado de lado unos valores que hemos perdido radicalmente como son: respeto, interés, esfuerzo, trabajo... Sin embargo ellos, cuando les preguntas por su sistema, por su situación, te hablan de todos esos valores y aquí los hemos dejado de lado porque nos llamamos países progresistas y eso es un error."* Así "ellos" pueden ser no sólo quienes traigan valores nuevos sino también quienes nos recuerden valores que no quisiéramos perder.

Más allá de los valores propios de unos y otros están las personas y superadas las resistencias iniciales se puede concluir que *"No creo que haya buenas cualidades exclusivas de los inmigrantes ni malas cualidades exclusivas de los inmigrantes ni buenas cualidades ni malas exclusivas de los españoles."*

4.3. La vergüenza a mostrar lo propio.

Aunque la resistencia más habitual se da por afirmación de lo propio también se da el caso de quien ante el enfrentamiento con una cultura diferente a la que considera "superior", tiene como consecuencia un ocultamiento de lo propio, que se considera vergonzante. *"Pero en otro instituto en el que he estado, algunas veces veía que a los chavales guineanos les daba como cierta vergüenza decir que ellos veían o que tenían elefantes cerca de su casa o que bueno, pues que ellos tenían que tener cuidado en su aldea, si vivían en Malabo pues por ejemplo, con las serpientes, porque era como decir que eran pobres o subdesarrollados."*

¹ En la multiculturalidad las culturas conviven sin "contaminarse" las unas a las otras. La base de la convivencia es la tolerancia y el respeto aunque en lo oficial sigue predominando la cultura dominante. En la intercultural las culturas se influyen las unas a las otras y se modifican en consecuencia. La persona y el individuo están por encima de la procedencia cultural.

Cosas por el estilo.”

Se trata de un encuentro entre culturas rurales y culturas urbanas más sofisticadas. El problema reside una vez más en el desconocimiento de otras formas de vida y que en este mundo globalizado parece existir un solo modelo válido. El encuentro entre culturas en el marco escolar podría tener también la ocasión de cambiar esta perspectiva reduccionista.

En parte también se trata de un desconocimiento por parte de la población de acogida que potencia este sentimiento de inferioridad o superioridad (según por donde se mire). En ocasiones los/as estudiantes españoles/as desconocen incluso la propia historia de su pueblo, pues que en muchos casos sus padres y sus abuelos proceden de entornos rurales donde como nos dice un profesor *“en la mayoría de los pueblos no había agua corriente cuando sus padres eran pequeños y tenían pues bien pozos en casa o bien ir a la fuente y que se podían cambiar de camisa con facilidad porque había que lavar las camisas en el río. Eso estoy seguro de que, bueno les suena como historia de otro mundo totalmente lejano”* El acercamiento cultural es posible partiendo de un mayor conocimiento de lo propio.

5. Resistencias vinculadas a problemáticas sociales.

Hay una mayor resistencia en las poblaciones donde se han congregado excesivo número de inmigrantes. Hay un tipo de resistencia que puede observarse en la población de acogida cuando se compite por los recursos, sienten que la inmigración está siendo objeto de una atención especial que ellos mismos demandan y no tienen. El conflicto surge cuando hay una competencia respecto al acceso a los recursos, por ejemplo becas de comedor, ayudas para libros, etc.

Detrás de muchas resistencias se encuentra un problema económico, así no se valora igualmente al inmigrante si este es pobre que si tiene un nivel medio o alto. También influye el nivel educativo de la familia y las expectativas que esta tiene en relación a la educación de sus hijos/as. Muchos profesores/as se expresan en este sentido. Del conjunto de testimonios ofrecidos rescatamos dos, procedentes de centros distintos:

“El que se ve que tiene dinero, que se ve que tiene mucha formación, que viene de su país que está en un colegio y están en la misma situación en la que estás tú aquí, se le trata de forma totalmente diferente que al marroquí, al rumano...”

“Pues por ejemplo aquí, los alumnos argentinos, los chilenos y muchos alumnos venezolanos que nosotros tenemos,..., todos los padres con titulación superior ¿eh? Que esos vienen aquí, profesores de universidad o que están empleados en la banca, eso para mí no es el concepto de emigrante. Con esos no tenemos ningún problema. Por ejemplo tenemos uruguayos que no han dado ningún problema, pero nada, porque son gente con unas expectativas pues igual que ellos, universitarias.”

6. Resistencias individuales.

6.1 La decisión de los otros.

En muchos casos estos adolescentes han llegado a España siguiendo una decisión de los padres/madres, contraria a su voluntad. Tanto la decisión de emigrar como la de retornar al país de origen se realizan al margen de la voluntad de los menores, y en muchas ocasiones en su contra *“ deberíamos ponernos en su lugar y entender que han venido sin que nadie les pregunte si querían venir, ellos, porque ésta es una decisión de sus padres, y que tienen que asumir una carga muy grande, en la mayoría de los casos es separarse de las familias grandes, muchos pierden espacio vital, porque viven en casas con patios, etc... y a lo mejor los padres deciden volverse y los niños a lo mejor ya no quieren volverse, porque los niños terminan adaptándose... yo creo que hay que ponerse un poco en el lugar de sufrimiento que tienen esos niños”*.

Si el traslado familiar se ha hecho cuando los niños/as eran menores la adaptación es

más fácil. La familia tiene más peso cuando los niños/as son menores. Si, en cambio se ha producido en plena adolescencia-pre-adolescencia es posible que el chico o la chica tuviera ya un grupo de iguales de referencia en su país de origen y las resistencias son mucho mayores. En ocasiones estas resistencias pueden afectar a la integración y resultados escolares.

7. El encuentro entre culturas: el paraíso perdido y/o encontrado

La llegada de nuevas culturas produce en principio una resistencia que lleva a aferrarse a lo propio, y se siente que el entorno propio (al que se considera ingenuamente idílico) ha sido contaminado por nuevas formas de vida, relación, comunicación. Muchos profesores/as se refieren a “los problemas” que ha traído la llegada masiva de alumnado inmigrante a las aulas. Posteriormente pueden comenzar a valorarse esas nuevas formas sin considerarlas un ataque a las formas propias y es allí donde tanto lo propio como lo ajeno adquieren su verdadera dimensión.

7.1. Pasado y presente/ ellos y nosotros.

El trato con alumnado y familias inmigrantes hace que el profesorado se pregunte y compare en ocasiones valores presentes en otras culturas y que en la nuestra están olvidados o postergados.

Entre los valores destacados por el profesorado se encuentra “el respeto”, “la educación”. Este parece ser uno de aquellos valores olvidados en nuestra cultura y que la población inmigrante tiene muy presente. Sin embargo esa actitud con la que se acercan a la escuela parece cambiar al poco tiempo y los/as jóvenes se adaptan a la forma de comportamiento de sus compañeros/as españoles/as.

“Pues he aprendido sobre todo en general, que son mucho más dulces que los españoles, más obedientes, no hace falta llamarles la atención de manera ejemplar, sino que rápidamente cuando les has llamado la atención por algo lo aceptan mejor, no por el hecho de que te tengan miedo, sino que son más dóciles.... Son inicialmente más puntuales. Abrimos a las 8 para empezar las clases a las 8 y 30 la mayoría de los que vienen a la hora son extranjeros, los nuestros...”

“Mira yo te voy a poner un ejemplo que me pasó. A lo mejor por esto es ser un poco “carca” pero el curso pasado y este curso, el 1er día de clase como director me voy a dar una vueltecita por los grupos. Y entro en el aula de enlace y “ras” todos se ponen de pie, sin decirles nada, sin decirles nadie nada. Eso impresiona porque los alumnos de aquí de la casa... Y luego esos chicos rápidamente aprenden de los demás la mala educación.”

Estas frases nos remiten al “paraíso perdido”. Ese tratamiento de respeto del que el profesorado era objeto se ha perdido y son los inmigrantes quienes lo recuerdan. Pero la frase de una de las entrevistas en relación al comportamiento educado de algunos/as inmigrantes “*hace siglos que no lo veía*” nos aclara que ese paraíso se sitúa posiblemente en recuerdos de su infancia. Recuerdos en los que si profundizáramos distinguiríamos luces y sombras.

Respecto al estudiante inmigrante sabemos que muchos de los sistemas educativos de los que provienen son más autoritarios, también hay una distancia mayor entre lo que el docente sabe y conoce y el resto de la población con grandes dificultades de acceso a la cultura. Esa distancia marca un tipo de tratamiento que lo subraya. El acceso a la información del estudiante medio español (europeo en general) se encuentra muy facilitado (entre otros por el uso de Internet). De forma que si bien ese manejo de determinadas informaciones no puede de por sí considerarse “cultura” o conocimiento, sí reduce la distancia entre profesor/a-alumno/a en cuanto a disponibilidad de saberes. El profesor/a no es ya la única fuente de conocimiento. Incluso hay ámbitos tecnológicos en los que los adolescentes pueden superar a sus propios profesores. Ha sido siempre una característica de la adolescencia en todas las

épocas (desde que la adolescencia se ha instalado como un período de moratoria en la vida donde el joven no tiene aún acceso a la vida adulta pero por otra parte ha dejado ya de ser un niño/a) tratar de marcar una distancia entre los adultos y su propio mundo, a través entre otras cosas, de la creación de lenguajes propios. Las nuevas tecnologías (SMS, mail, IPOD, Blogs,...) han facilitado ese lenguaje particular donde muchos adultos quedan excluidos por su propio desconocimiento o menor dominio del medio. Esta reflexión nos lleva a pensar que el respeto entre profesor/a y alumno/a no está ya basado en la distancia entre profesor/a-alumno/a en los mismos términos que en otros tiempos. No quiere esto decir que los jóvenes no tengan muchas cosas que aprender y que el profesorado no tenga mayores conocimientos que sus discípulos sino que la percepción de esta distancia ha cambiado y que pueden darse nuevas formas de trato respetuoso desde una mayor cercanía.

Sin olvidar que en muchos de los países americanos de habla hispana es menos habitual el uso del tuteo y que la interpretación de respeto que se da al empleo del “usted” puede ser una forma habitual de tratamiento en estos contextos.

7.2. La alegría y la generosidad.

La inmigración ha traído también otro sentido de la existencia, en ocasiones más vital, donde podríamos destacar la alegría y la generosidad.

“... esta niña de República Dominicana, que es que es tan cariñosa, tan divertida, va siempre riéndose... Tenemos otro crío, que es de origen brasileño adoptado. Es la alegría del instituto. Es una cosa monísima. Porque además, siempre en la excursión le ves correr por el campo, disfrutando, es que es...”;

“...hacíamos aquí unas mesas de comida con varios países, incluida España, la generosidad de aquellas familias, de todas... Tuvimos una familia filipina que el padre era cocinero, nos traía unas delicatessen que claro, esa generosidad no la tenemos ya los nacionales”

“Pues mira hija, que son más felices... Yo les tengo aquí en el patio, las risas que se echan... y las ganas de divertirse, eso es una cosa que vamos... Eso es envidiable, ..., están contentos siempre”.

7.3. El esfuerzo y el consumo.

Algunos/as inmigrantes que son buenos alumnos/as, realizan un esfuerzo mayor que el resto de sus compañeros/as. Este esfuerzo es muy valorado por parte de sus profesores.

“Son, la verdad es que son increíbles. Es que es una disciplina tremenda. Es que ellos van (los alumnos chinos) clarísimamente al colegio a trabajar. Les parecen pocas las horas que trabajamos aquí, y cuando alguien molesta y no les dejan trabajar o surge cualquier problema y no trabajan, se sienten mal. No les gusta, están incómodos, ellos vienen al colegio a trabajar, no les gusta nada (perder el tiempo).”

En algunos/as inmigrantes sus profesores/as perciben una mayor implicación respecto a su futuro que en el alumnado autóctono. Parece que el hecho de ser inmigrante supone en ocasiones un mayor esfuerzo por parte de los chicos/as a fin de superar la desventaja inicial, también una mayor madurez para enfrentar la vida. Pero en la población inmigrante existen las mismas diferencias que en la de acogida y por tanto parece lógico pensar que encontraremos tanto a quienes se enfrentan a las dificultades con un mayor esfuerzo como quienes ante las dificultades se inhiben y fracasan. También hay que pensar que entre ellos los habrá con mayor o con menor capacidad. En tanto sus éxitos se atribuyen al esfuerzo, sus fracasos se atribuyen más a su condición de inmigrantes que a otras variables. Sería interesante verificar qué porcentaje de varianza del rendimiento escolar es atribuible a la condición de inmigrante o dicho en otros términos qué diferencias hay en el rendimiento a igual capacidad y nivel socio-cultural respecto a sus compañeros/as españoles/as. Por otra no

debemos olvidar que en este nivel escolar que estamos investigando se trata de adolescentes y quizás se les esté pidiendo una madurez mayor que al resto de sus compañeros.

Un aspecto muy criticado por los docentes respecto a la asimilación de inmigrantes a la cultura del país de acogida es su rápida incorporación al consumismo.

Esta tendencia al consumo, es favorecida a veces por la propia familia, que en ocasiones compensa con objetos a los hijos/as por el tiempo que no pueden pasar con ellos. Pero como bien se señala en muchas intervenciones de nuestros/as entrevistados/as esta problemática no es exclusivamente de la inmigración. Una vez más parecen exigírsele al inmigrante unos comportamientos que no son los generalizados en la población de acogida.

88. EL OTRO, TAN PRÓXIMO Y LEJANO. M. C. Gil del Pino.

1. La natural relación de todos los seres

Todo lo que existe, existe con respecto a algo. Cualquier elemento de la realidad es un nudo de una inmensa red tejida a lo largo de millones de años. Un río no sería río sin cauce, sin lluvia, sin arroyos, sin peces, sin cielo, sin luna, sin mar. Y no existiría la piedra sin la montaña, sin la roca, sin la ráfaga de viento, ni el árbol sin el suelo, sin el aire o sin el sol. Es más, la relación se da antes que las sustancias relacionadas e independientemente de ellas. Pese a su inmaterialidad, es algo real. Liga, pues, a los seres –en armonía o en discordia– y conforma con ellos un conjunto.

Así es que de ninguna cosa podemos predicar que *es*, porque todas *están siendo*, y *están siendo* en y por las otras cosas. Y es que todo se halla inmerso en un mundo de (inter)cambio perpetuo¹. “Nada puede ser entendido salvo en su relación con todo lo demás” (Lévi Strauss, en Harris, M., 2003: 419). Por consiguiente, este requerimiento de ligamen y sintonía, de ampliación de la individualidad, se muestra como exigencia del existir. La veracidad de lo expuesto la podríamos comprobar, por poner un ejemplo bien clarificador al respecto, si sufriésemos una disfunción fisiológica y todo lo viésemos en azul. Sin duda, este color carecería de sentido para nosotros. Ni siquiera apreciaríamos que nuestra visión es monocromática. Salvo que percibiésemos, aunque fuese a través de un leve fognazo, otros colores, lo azul sería lo natural y, por tanto, no existiría como color.

Pues bien, del mismo modo que la naturaleza liga todas las cosas en firme estructura esencial, del mismo modo que unas no existen sin las otras, nosotros tampoco existimos sin los demás, porque nuestra identidad es precisamente relación, una relación triple, para más señas: de nuestro ser consigo mismo (relación *ego-ego*), de éste con la alteridad (relación *ego-alter*), y del ser con el mundo (relación *ego-cosmos*). Y es que el hombre está inserto en un medio pero además, como dice Levinas (en Ortega Ruiz, P., 2004: 62) “referido al hombre”. No es, por tanto, un ser *en sí ni para sí*, sino *en otro y para otro*, un ser, en definitiva, relacionado, relativo:

Quando Eddington, discutiendo la teoría de la relatividad escribía: «una extensión que no es relativa a nada en sus alrededores no tiene significado; imagínese a usted solo en medio de la nada, y luego trate de decirme cómo es de grande», podía haberse muy bien referido a la personalidad en vez de al tamaño físico.

Pues nosotros nos definimos, tanto psicológica como físicamente, por comparación y diferenciación. Un color no existe salvo en relación a otro color; la personalidad no tiene significado salvo en relación a otras personalidades. El «Yo» no puede funcionar sin el «Tú» (Storr, A., 1995: 105).

No somos, pues, unidades delimitadas y estáticas, sino flujo incesante, campo de actividad y de comunicación, y ello tanto a nivel biológico como cultural. Estamos hechos para relacionarnos a ambos niveles. Los ojos, los oídos, las manos, la boca, la piel, los órganos genitales, el pensamiento, la emoción, el lenguaje..., nos abren y nos ligan, irremediabilmente, a los demás.

¹El nombre de Heráclito de Éfeso, que vivió en los últimos decenios del siglo VI y primeros del V (a.C.), pervive en el tiempo asociado a su teoría del flujo constante. Aunque en la línea de los filósofos del ser, *El Oscuro* –denominación que se le da y que aparece por primera vez en el tratado *De mundo* atribuido a Aristóteles– intentó “anclar” la realidad en el incesante cambio.

2. El estado de las cosas

Sin embargo, paradójicamente, el hombre tiende cada vez con mayor vehemencia al individualismo. El tejido social se deshace y la violencia aumenta de manera desorbitada. Aunque no suscribo la terrible sentencia *homo homini lupus*, a juzgar por los hechos tampoco creo que sea un ángel o un cordero. Dice Altarejos (2004: 30) que “si es verdad que ‘el hombre es un lobo para el hombre’, sólo lo es para individuos depravados o en situaciones sociales patológicas”. Entonces, si no es muy depravado el hombre de hoy, debe de ser muy patológica la sociedad, porque, desde luego, la terrible frase del filósofo Hobbes parece tener absoluta vigencia cuatro siglos después de ser pronunciada.

Nuestro modelo de sociedad –el Mercado– configura un tipo de hombre que, como Robinson Crusoe², se halla en estado de bestialidad y aislamiento, obligado también a desarrollar penosos trabajos para sobrevivir en las desfavorables circunstancias de su particular isla desolada. El hombre de hoy vive con miedo, con inseguridad, y en manos de lo que cree que es su destino, exactamente igual que el personaje de Defoe, quien, como dice Roger Bartra (2004: 60), “en ningún momento de su existencia Robinson se ve enfrentado a tomar decisiones racionales: es un ser entregado totalmente a la divina providencia”.

Así es que, pese a estar rodeado de seres humanos y a tender naturalmente a expansionarse, a fundirse con ellos, el hombre del siglo XXI, como el personaje literario referido, está absolutamente solo y, además, enfrentado a cuanto se mueve a su alrededor. Se trata de un *homo economicus* (*homo sylvestris*) que corta los lazos que lo unen a los otros y se carga de dinero creyendo que de este modo se carga también de razón y de felicidad. Parece mentira que con el desarrollo intelectual que ha alcanzado no se dé cuenta de que forma parte de una sociedad que lo obliga a consumir sencillamente porque su capacidad de producción ha superado la de consumo. La ansiedad, el frenesí, la competencia, la locura, el sometimiento, la pérdida de libertad..., constituyen los pilares sobre los que se asienta su vida. Lógicamente, lo único que cabe esperar sobre base tan inconsistente es su derrumbamiento y aniquilación total y la aparición de un nuevo ser –el individuo– solo y agresivo hasta el límite.

Las discusiones planteadas –primero, sobre la estructura que conforman todos los elementos materiales, después sobre la fuerza unitiva que empuja a los hombres y, en tercer lugar, sobre la incesante y progresiva inconexión de éstos– hacen necesario abrir una nueva para revisar, desde lo dicho, los mecanismos que impiden que todo en el universo viva en conexión.

2.1. Distancia

Ciertamente, aprendemos bien a percibir las diferencias y a separar basándonos en ellas. Somos capaces de ver, por encima de los elementos comunes, lo que nos distingue de los otros y, por tanto (según esta lógica aprendida), lo que nos separa. Y lo peor, somos capaces de distanciarnos de ellos, de suprimir el diálogo, de estigmatizarlos.

² Exaltación suprema del individualismo, el personaje de la novela que Daniel Defoe publicó en 1719 encarna la ética económica burguesa. Robinson naufraga en una existencia bestial y solitaria caracterizada por la inseguridad y el miedo. Es un trabajador infatigable y eficiente que sobrevive, a base exclusivamente de esfuerzo personal, en las adversas condiciones de una isla desierta. El lector puede disfrutar de unas interesantes reflexiones sobre el mítico salvaje si lee el artículo de Roger Bartra “Robinson Crusoe o el salvaje arrepentido”, que puede hallarlo en la compilación de textos realizada por la profesora de la UNED Paz Moreno Feliú *Introducción y Guía al estudio de la Antropología Económica*, páginas 59-64.

Y es que somos *seres en situación*, situación que nos da el mundo natural y el mundo social e histórico. Este último, saturado de sentido, de interés, de *para qué*, de accidente, a través del proceso de socialización, ha incrustado en nuestra conciencia sus valores y normas. Todo lo hacemos como *sujetos posicionados*—la expresión es de Renato Rosaldo (en Velasco Maillo, H., 2003: 541)—, esto es, como sujetos que padecen ceguera parcial; que perciben el mundo desde un punto de vista etnocéntrico; que captan y abordan la realidad sesgadamente; que se instalan en una cultura, le ponen el sello de autenticidad y rechazan, por falsas, las otras; que ocupan, en definitiva, un lugar fijo que les hace ver las cosas siempre desde el mismo prisma.

Aprehendemos el mundo, pues, desde nuestro particular ángulo, desde nuestra contingencia personal y cultural, desde nuestra miopía. Cada vez que yo —ejemplar válido de *sujeto posicionado*— me he referido a “nosotros”³, mi mente, sin que me diera cuenta, ha hecho un enorme paquete con mujeres y hombres blancos, de clase social media y alta, occidentales, cristianos, asentados firmemente en un territorio, con trabajo, con dinero, con salud, con educación...; mujeres y hombres, en definitiva, superiores. Lógicamente, ha dejado fuera a todos los demás (que son *ellos*). Es lo que he aprendido a hacer en el proceso de socialización primaria, proceso del que ni mi pensamiento ni el de nadie pueden escapar.

Sin duda, las alforjas que llevamos en nuestro pasaje encierran buena parte de la (despreciable) explicación que puede darse a lo anterior. Mientras que las nuestras revientan de tanto como portan, las de *los otros* sólo contienen las uñas que cada día se dejan en ellas a fuerza de rebuscar algo para llevarse a la boca⁴. Claro que clasificarnos por el contenido de las alforjas —que, por otra parte, y en gran medida, ha sido depositado en ellas antes de que nacióramos— no parece que sea nada sensato. Cuando menos no parece propio de un *homo sapiens*, sino más bien de uno *demens*. Ante dicha operación mental está más que justificado poner en cuestión nuestra cordura.

En fin, que pese a ser materia indivisible, la humanidad ha sido drásticamente escindida por la renta y la riqueza⁵. Un foso cada vez mayor separa a las minorías opulentas de las mayorías castigadas. Los del despilfarro, el lujo y el deleite se hallan ya a años luz de los del hambre, el sufrimiento, la enfermedad y la miseria.

Sin embargo, en los comienzos los hombres estaban unidos⁶. Se ayudaban y se necesitaban. Organizados en grupos flexibles, igualitarios y nómadas, vivían en paz y concordia (no existía entonces ni el dinero ni la propiedad de la tierra). Luego sobrevino la

³ En lo escrito hasta ahora, el término “nosotros” ha sido un elemento sintáctico elíptico.

⁴ Existe una desigualdad extrema en la distribución de alimentos en el mundo. Casi la mitad de la población mundial vive diariamente con menos de lo que se puede comprar con dos dólares en Estados Unidos. Según el sociólogo Harold Kerbo (2003: 361), esto significa que en los países pobres “un promedio de 107 de cada 1000 niños muere a la edad de cinco años, frente a los 6 por cada 1000 que mueren en las naciones ricas”. La pobreza no sólo lleva, pues, analfabetismo, enfermedad, explotación infantil, condiciones de vida inhumanas, etc., lleva también, y sobre todo, muerte. Y todos sabemos que ésta es irreversible. Al que muere de nada le sirve ya ningún posterior arreglo. Se queda muerto definitivamente, por mucho que mejoren luego las cosas.

⁵ Si nos adentramos en el árido territorio de la exclusión social, hallaremos siempre, tras la etnia, la religión, la cultura, el país de procedencia, el idioma, el género, etc., la pobreza. Ésta constituye el denominador común de las personas excluidas. El mundo, lo queremos ver o no, está partido en dos: el de los ricos —cada vez más ricos— y el de los pobres —cada vez más pobres—.

⁶ Aunque sobre la convivencia de nuestros antepasados nada puede afirmarse con certeza, cabe pensar que lograron sobrevivir en un medio ambiente absolutamente adverso desarrollando no sólo su habilidad para elaborar herramientas sino también su conducta social. Cela Conde y Ayala (2001: 528) lo dicen en los siguientes términos: “Es probable que una combinación de habilidades manuales aptas para la elaboración de herramientas simples y un grado muy elevado de altruismo biológico, capaz de

dispersión. Según el Génesis, ésta se produjo tras confundir el inclemente Yahvé las lenguas como escarmiento a los hombres que en la construcción de una torre buscaban el modo de permanecer unidos. Claro que Babel es un relato mítico, no histórico. Perfectamente pudo haber sucedido lo contrario: que los hombres, pese a tener una lengua común, se dispersasen primero y hablasen de diferente modo después. La dispersión debió de producirse tras albergar éstos la disparatada idea de apropiarse la tierra, disparatada porque, como dice Kant (1985: 27), sobre ella todos los hombres poseen “el derecho de propiedad en común”, y como, al ser su superficie esférica, no pueden extenderse hasta el infinito, han de soportarse unos junto a otros, no teniendo ninguno de ellos “más derecho que otro a estar en un determinado lugar”.

En fin, que lo que separó a los primeros hombres (lo que nos separa todavía a nosotros) no fue (no es) precisamente el lenguaje, sino la gangrena de su (de nuestro) corazón (¿o es que los inmigrantes que hablan el mismo idioma que sus anfitriones se entienden con ellos?; ¿y los pobres con los ricos de su misma comunidad de habla?).

2.2. Discordia

Afirmado este primer mecanismo, se hace necesario considerar el segundo. No sólo hay aislamiento, también hay guerra, guerra armada y guerra cultural, en el frente y en la calle, guerra que siempre produce males: devastaciones, expolios, miseria, falta de libertad, miedo, embrutecimiento. «No debe haber guerra, sino paz, paz perpetua». Éste es el grito kantiano, un grito que tiene exactamente doscientos trece años⁷. Habermas (1999: 148) lo recoge y pone en él la siguiente reflexión:

«No debe haber guerra», ha de concluir el «infernally y desesperado hacer de la guerra» [...]. Kant basa la deseabilidad de esa paz en los males producidos [...]. Entre esos males no menciona en primer lugar a las víctimas mortales, sino «el horror de la actividad violenta», las «devastaciones» y, sobre todo, los expolios y el empobrecimiento del país causado por las cuantiosas contribuciones de la guerra. Asimismo, como posibles consecuencias de ésta, nombra el sometimiento, la pérdida de la libertad y la dominación⁸.

Nosotros, una vez alejados de los demás por la primera operación, marcando bien los límites, levantando todos los muros posibles y con las armas desnudas y afiladas, nos hemos puesto enfrente de *ellos*. Y como con la lejanía se tornan borrosos, los atacamos cruelmente hasta pulverizarlos. “Una parte del mundo que se sienta superior a otras –dice Kant (1985:

fundamentar grupos familiares basados en la división del trabajo y la conducta cooperativa, permitiese procrear con éxito un número relativamente alto de descendientes”. En otro pasaje, los autores citados (Ibidem: 519) aluden a Darwin y dicen lo siguiente: “El ser primitivo respeta y ayuda a sus parientes más próximos; luego extiende su simpatía a la tribu, más tarde a todo un pueblo. Con el tiempo, concluye Darwin, será la raza humana entera la que formará un cuerpo único de moralidad expresada en un código universal y una simpatía generalizada”.

⁷ El ensayo filosófico *La paz perpetua* fue publicado en 1795, poco después de la paz de Basilea entre Francia y Prusia. Kant plantea en él que la paz es la meta última de la humanidad y que, por tanto, los hombres han de trabajar para conseguirla.

⁸ Si el lector acude a la fuente de la que he extraído este texto (Habermas, J. [1999]: *la inclusión del otro. Estudios de teoría política*, Barcelona, Paidós, 148), podrá advertir que Kant se está refiriendo concretamente a la guerra emprendida por los soberanos europeos de su época con la ayuda de tropas mercenarias, es decir, a la invasión de un Estado por otro. Lo he descontextualizado de modo consciente para acercarlo a nosotros y hacérselo útil.

47)–, no dejará de utilizar los medios adecuados para fortalecer su poder mediante expoliación, o incluso dominación, aunque las otras no se le opongan en su camino”. Y la verdad es que no se nos oponen. Su indefensión es total.

Desgraciadamente, “la imagen de una «Arcadia feliz» no es lo que mejor describe nuestro escenario social”. (Ortega Ruiz, P., 2004: 48). En él se ha instalado la guerra, guerra bárbara y asimétrica, calculada e infernal.

Tristísima verdad es que el repugnante exterminio de seres humanos acaecido tiempo atrás (Inquisición, holocausto del pueblo judío, genocidio del kurdo, aniquilación de tribus americanas enteras, bombardeos de Kosovo e Irak, etc.) continúa hoy, bien en su modalidad “limpia”, criminal, con derramamiento de sangre –guerra, pena de muerte, masacres, hambrunas...–, bien en una más sucia y velada, pero no menos criminal –degradación al estado de *no personas*–. El hecho es que millones de personas son convertidas en realidades secundarias, en meros instrumentos del proceso de globalización, instrumentos que perfectamente pueden ser destruidos –de cualquiera de las dos maneras citadas– si constituyen un estorbo o un peligro en su arrolladora andadura. El siguiente texto, tomado de un artículo de Susan George (2003: 10) que es la reproducción literal de la conferencia que pronunció el 25 de enero de 2003, en Porto Alegre, ante el Foro Social Mundial, da una clarividente y acertadísima explicación de ello:

El rico y el poderoso han llegado [...] a la conclusión [...] de que millones de personas en el mundo son superfluas. No tienen trabajos asalariados y no contribuyen en nada a la producción capitalista. Tienen poco o ningún dinero y no contribuyen nada al consumo capitalista. No son rentables, son un lastre para la economía y están de más. No habrá un modelo como el Auschwitz de Hitler porque es demasiado visible y crea resistencia y a la larga rechazo universal. En vez de eso es un modelo post-moderno del siglo XXI en que nadie puede culparse de nada. Nadie es responsable. Cosas horribles simplemente pasan y la vida sigue, al menos para algunos.

2.3. Olvido

Las atrocidades se suceden a un ritmo febril. Los conflictos armados se reproducen como setas y diezman de manera cruda y alarmante la población del mundo. El hambre asciende con increíble rapidez. Son ya más de dos mil millones de seres humanos los que no disponen de alimento suficiente. Cinco mil personas mueren diariamente de sida sólo en los países africanos⁹ y más de trece millones de niños han quedado huérfanos debido a esta enfermedad. Cientos de miles de personas perecen en los países pobres de enfermedades comunes, enfermedades que podrían ser curadas con una simple droga genérica. En Namibia, Zimbabwe Swazilandia y Botswana la esperanza de vida se reducirá en breve de 70 a 30 años de edad...

La barriada más grande y calamitosa de Bangkok, Klong Toey, con cerca de 100.000 pobres apiñados en un solo vecindario, es poca cosa comparada con los tugurios de «primera categoría» de muchos otros países del planeta. [...] Hay una barriada en Filipinas ubicada dentro del descomunal vertedero de basura de Manila. Miles de personas viven allí e intentan ganarse la vida rebuscando en la basura algo que vender. De vez en cuando, como ocurrió en el verano de 2000, se incendian zonas del vertedero, con un saldo de cientos de víctimas mortales y muchos más heridos.

⁹ En los países ricos, sin embargo, las personas infectadas con el virus tienen una esperanza de vida razonable.

También existe, por ejemplo, la famosa barriada Kibera, en Nairobi, utilizada por todos los líderes políticos para demostrar hasta qué punto pueden empeorar las cosas. [...] Barriadas como Dharavi [India] se caracterizan [...] por sus condiciones sumamente antihigiénicas; por ejemplo, sólo hay un baño por cada ochocientas personas (Kerbo, H., 2003: 360).

Mientras *nosotros* soñamos con que nuestros hijos entren en la universidad, *ellos* sólo aspiran a que los suyos consigan un trabajo en las *fábricas de sudor*. Su situación es desesperada. ¿Cuántas veces lo hemos oído?; mas, ¿qué le ha pasado a nuestra memoria?; ¿no es capaz de retener tan sencillo enunciado?; ¿cómo hemos llegado a este absoluto olvido (desprecio) de los otros?; ¿tanto nos hemos alejado de ellos que ya ni siquiera percibimos sus siluetas?; ¿cómo podemos olvidar el gemido de los que aún se resisten (tal vez por poco tiempo) a morir?

En la actual imposición de un *único* sistema cultural –un *único* patrón de pensamiento, sentimiento, conducta y (hasta) aspiraciones– se halla, sin duda, la respuesta a las anteriores preguntas. El pensamiento único vence a millones de únicos pensamientos. «*Nosotros* también somos víctimas».

Lo peor que nos podía pasar nos está pasando: que el pensamiento y la pasión (y con ellos la acción), imprescindibles para acordarnos de los otros y unirnos a ellos, nos están siendo impune y vilmente sustraídos a través de un sutil proceso desprovisto de toda lógica y de toda ética. Sin duda alguna, son considerados ingredientes de alta peligrosidad por los hombres que se empeñan en dirigir nuestra marcha imponiéndonos la globalización más poderosa e inhumana de cuantas hasta ahora se han producido: la globalización del mercado¹⁰. Demasiada tragedia existe como para que nos permitan pensarla y sentirla. Si lo llegásemos a hacer comprenderíamos que el problema fundamental de la sociedad de hoy no es la producción de riqueza, no, sino su (injusto) reparto, del que se derivan consecuencias gravísimas e irreparables; quedaríamos afectados por ello (nos conmoviéramos) y haríamos cuanto estuviese en nuestras manos para provocar una distribución equitativa de la misma (nos moveríamos). Esto, obviamente, no interesa a los que la acaparan. Comprender que es posible, realmente posible, en este momento histórico en el que cerca de la mitad de la población mundial soporta verdaderas calamidades, proveer de alimento, ropa, vivienda, atención médica, educación... a todos los habitantes del planeta remueve (o debe remover) todas y cada una de las vísceras de cualquier ser humano (“si soy humano, nada me es ajeno”, dice Terencio [en Altarejos, F., 2004: 39]). Y cuando las vísceras se remueven el devenir deja de ser inexorable y se convierte en un insistente reto. Eduardo Galeano (2004: 172) expresa la idea mostrando ya su propio efecto visceral: “Y aunque hago todo lo posible, no consigo parar de creer que estos tiempos de resignación, desprestigio de la pasión humana y arrepentimiento del humano compromiso, son nuestro desafío, pero no son nuestro destino”.

¹⁰ El catedrático de Antropología Social de la Universidad de Sevilla Isidoro Moreno, en su interesante artículo *Globalización, mercado, cultura e identidad* recogido por la profesora de la UNED Paz Moreno Feliu en su libro *Entre las Gracias y el Molino Satánico* (485-514), describe tres intentos de globalización anteriores al actual, cada uno de ellos basado en una lógica específica presentada como *Absoluto Social*. La lógica del primero fue la religión. Apoyándose en ella, el cristianismo y el islamismo, obviamente por separado, adoptaron proyectos globalizadores y convirtieron sus respectivas doctrinas en *pensamiento único*. La segunda ofensiva globalizadora consistió en el intento de imposición a todo el planeta del modelo de estado-nación con su discurso de la democracia liberal. El firme en el que se sustentó, fue, como cabe suponer, la política. La tercera ola globalizadora, para Moreno, posee un fundamento ideológico y fue protagonizada por el socialismo. La actual es la cuarta ofensiva de globalización que soportamos y su razonamiento es de naturaleza netamente económica.

3. Al acorde primero

Y el desafío urgente que tenemos es rescatar al hombre, que es lo único que importa. Él es el “valor central”, dice Silo ([Mario Rodríguez Cobos] en Marquina Espinosa, A., 2004a: 359), y no la producción. No podemos dejar que por encima de él se siga situando el Dinero y el Mercado. “Nada por encima del ser humano y ningún ser humano por debajo de otro”. Si se pone como valor central a Dios, al Estado, al Dinero o a cualquier otra entidad –dice Aurora Marquina (2004b: 482)–, se subordina al sujeto creando condiciones para su ulterior control o sacrificio”. Esto, obviamente, no podemos consentirlo, como tampoco que el futuro siga en manos de los que lo tienen. “Es suicida” (Silo [Mario Rodríguez Cobos], en Marquina Espinosa, A., 2004a: 357). Las cosas pueden ser de otra manera. ¿Es necesario más dolor para entenderlo?

Urge reivindicar, pues, un ser humano protagonista de su vida, auténtico, sensible al sufrimiento que existe en él y en los demás (que también es suyo), implicado y complicado en *el otro* y con *lo otro*, y con voz, sobre todo con voz. Y hemos de reivindicarlo, a coro e insistentemente, desde todos los ámbitos: desde la educación, desde la cultura, desde la ciencia. Son pertinentes ahora las palabras pronunciadas por Salvatore Puledda (en Marquina Espinosa, A., 2004b: 8) el 7 de enero de 1989 en la Piazza de Santa Croce de Florencia con ocasión del primer Congreso de la Internacional Humanista:

Con la voz que se quitó a Giordano Bruno¹¹ y, como a él, a millones de oprimidos, con esa voz que hoy resuena en esta plaza, lanzamos este llamado: que en todas las universidades, en todos los institutos de investigación, se instituya un juramento, un voto solemne –análogo al de los médicos creado por Hipócrates en los albores de Occidente– de utilizar la Ciencia sólo y exclusivamente para vencer el dolor y el sufrimiento, para humanizar la Tierra.

Y vencer el dolor y el sufrimiento requiere, curiosamente, que los sintamos con extensión y profundidad, que seamos vulnerables. Sólo sintiendo nos humanizamos, y humanizándonos nosotros se humanizará la Tierra.

Aunque no lo parezca, caminamos hacia la paz y la concordia primigenias, paz y concordia que, si los gobernantes no sucumben a la tentación de una versión nuclear de la «ley de la jungla», acabaremos alcanzando (la probabilidad de la auto-aniquilación es, no obstante, y siendo realistas, muy alta¹²). Vamos hacia la paz. Ésta fue nuestro origen; ésta es nuestro destino.

Kant expone lo anterior admirablemente. Según él, el hombre es un ser social y antisocial al mismo tiempo, un ser que siente hacia sus congéneres atracción y repulsa a la vez. Tales fuerzas, en tensión, producen lo que el filósofo denomina «insociable sociabilidad». De las concordias y discordias humanas, del antagonismo de los hombres, las firmes manos de “la naturaleza (*natura daedala rerum*)”, producen la armonía entre ellos “incluso contra su voluntad” (Kant, I., 1985: 31). Los seres humanos están, pues, llamados a convivir pacíficamente. Todos. Querámoslo o no. Cifuentes (2005: 271) explica el hermosísimo y esperanzador planteamiento kantiano en los siguientes términos:

¹¹ Astrónomo y filósofo italiano del siglo XVI, Bruno fue conducido a la hoguera y quemado en ella con una estaca en la boca para que no hablase. Su delito había sido proclamar la infinitud del hombre y la del universo así como la existencia de innumerables mundos.

¹² “El camino de la desintegración social y comunitaria está expedito. Y también, en un plazo no muy largo, el de la esquizofrenia moral y la desintegración personal” (Altarejos, F., 2004: 38).

Kant nos propone una serie de reflexiones que no constituyen unas garantías en el sentido jurídico, sino una inyección de optimismo en la búsqueda del sueño de la paz perpetua entre todos los pueblos y naciones. Se trata de reflexionar sobre una serie de elementos que [...] nos permiten mantener una visión esperanzadora del futuro.

La Naturaleza, sostiene Kant, tiene como finalidad la armonía y la paz, al margen y con independencia de lo que piensen y quieran los seres humanos. [...] Sea por «azar» o sea por la «providencia» de una causa superior que dirige la Humanidad, siempre utiliza los mecanismos y artimañas necesarias para conducir a los seres humanos hacia la convivencia (Cifuentes, 2005: 271).

Encajamos, pues, unos en otros admirablemente. Compartimos lo esencial, que es el pensamiento y la pasión. Es preciso tomar conciencia de ello y guardarlo bien en la memoria. Todos los seres humanos podemos –y debemos– caminar acompasadamente, constituir un *ethos* común y entendernos “en tanto que miembros de una comunidad moral” (Habermas, J., 1999: 56).

Ahora bien, lo anterior no podrá producirse si antes no acometemos un proceso de socialización secundaria, proceso que, aunque difícil, parece ser del todo posible:

Es probable [...] que la antropología haya contribuido a aportar a la propia sociedad occidental evidencias de que las pautas de socialización son modificables y los procesos de socialización reversibles; una tesis ya enunciada por Franz Boas que Margaret Mead desarrolló empíricamente (Velasco Maillo, H. y Díaz de Rada A., 1997: 27).

En efecto, una jovencísima antropóloga –tenía entonces Margaret Mead sólo veintitrés años– fue a Samoa para traernos a los occidentales un dato explosivo. Fue a demostrar la reversibilidad del proceso más pertinaz de todos cuantos nos afectan (la socialización), o lo que es lo mismo, la plasticidad biopsicológica de la naturaleza humana. Ésta fue la misión que Boas encargó a su discípula. Afortunadamente no tuvo ninguna dificultad la joven para lograr su propósito. La conclusión más importante de su trabajo fue que el conocimiento del amplio espectro de posibilidades de enculturación debería contribuir al proceso de cambio de la cultura occidental. Según Harris (2003: 353), “Mead encontró un antídoto contra el determinismo cultural en la perspectiva de que, en el momento en que se generaliza el conocimiento de pautas alternativas, necesariamente se seguirán cambios de importancia en la forma de vida euroamericana”.

Necesitamos como agua de mayo esas pautas alternativas, necesitamos un segundo *gota a gota* que, ahora con una disolución más rica y concentrada –disolución con los valores, normas y proyectos de todos–, penetre en nuestra sangre y se distribuya por cada célula de nuestro organismo, que altere nuestra mirada y nuestra posición, porque las circunstancias nos necesitan *resocializados*, porque sólo así seremos capaces de intercambiar experiencias e ilusiones como *sujetos no posicionados*.

Sólo una segunda socialización nos permitirá reconocer, neutralizar y dismantelar los prejuicios etnocéntricos de partida (las percepciones cristalizadas, los hábitos, los juicios infundados, etc). Sólo ésta nos permitirá aproximarnos, y no sólo metafóricamente, a las personas de otras culturas para acceder a los significados que guían sus comportamientos y reconocer en ellas lo que tienen de común con *nosotros*. Sólo *resocializados* podríamos mirar con otros ojos –los ojos de *los otros*–, ponernos en su razón, *empatizar* con ellos. Y entonces, como dice Malinowski en *Los Argonautas del Pacífico Occidental* refiriéndose a los indígenas de las islas Trobriand (en Velasco Maillo, H., 2003: 541), “quizá brote en nosotros un sentimiento de solidaridad [...]. Quizá comprendamos mejor la mentalidad humana [...]. Quizá

la comprensión de la naturaleza de otro hombre, bajo una forma lejana y extraña, nos permita aclarar nuestra propia naturaleza”. En fin, quizá encontremos en *los otros* lo esencial de *nosotros mismos*. O quizá reconozcamos la simultánea unidad y diversidad del género humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTAREJOS, F. (2004) Globalidad y educación: Orientaciones de *Glocalización*, en *La educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad*, XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía, Valencia 2004, 23-44.

BARTRA, R. (2004) El salvaje artificial, en MORENO FELIU, P. (comp.) (2004a) *Entre las Gracias y el Molino Satánico. Lecturas de antropología económica*. Madrid: UNED, 59-62.

CELA CONDE, C.J. y AYALA, F.J. (2001) *Senderos de la evolución humana*. Madrid: Alianza Editorial.

CIFUENTES, L.M. (2005) Reflexiones sobre *La paz perpetua, Paideia*. *Revista de filosofía y didáctica filosófica* 72. Madrid: SEPEI, 261-273.

GALEANO, E. (2004) Mea culpa, en MARQUINA ESPINOSA, A. (2004b). *El ayer y el hoy: lecturas de antropología política*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Volumen II, 169-172.

GEORGE, S. (2003) Al Foro Social Mundial de Portoalegre, *INETEMAS, publicación del Instituto de Estudios Transnacionales de Córdoba* 26, 7-13.

HABERMAS, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.

HARRIS, M. (2003) *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo XXI.

KANT, I. (1985) *La paz perpetua*. Madrid: Tecnos, S.A.

KERBO, H.R. (2003) *Estratificación social y desigualdad*. Madrid: McGraw-Hill.

MARQUINA ESPINOSA, A. (2004a) *El ayer y el hoy: lecturas de antropología política*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Volumen I.

MARQUINA ESPINOSA, A. (2004b) *El ayer y el hoy: lecturas de antropología política*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Volumen II.

MORENO FELIU, P. (comp.) (2004a) *Entre las Gracias y el Molino Satánico. Lecturas de antropología económica*. Madrid: UNED.

MORENO FELIU, P. (2004b) *Introducción y Guía al estudio de la Antropología Económica*. Madrid: UNED, 59-64.

ORTEGA RUIZ, P. (2004) Cultura, valores y educación: principios de integración, en *La educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad*, XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía, Valencia 2004, 47-80.

SILO (RODRÍGUEZ COBOS, M.) (2004) Cuatro cartas, cuatro propuestas de acción social. Cartas a mis amigos, en Marquina Espinosa, A. (2004a): *El ayer y el hoy: lecturas de antropología política*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Volumen I, 355-388.

STORR, A. (1995) *La agresividad humana*. Madrid: Alianza editorial.

VELASCO MAILLO, H. (2003) *Hablar y pensar, tareas culturales*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

VELASCO MAILLO, H. y DÍAZ DE RADA A.(1997) *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

89. BUSCANDO LO QUE NOS UNE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA FAVORECER EL DIÁLOGO INTERRELIGIOSO DESDE LA ESCUELA.

M. A. Blanco Blanco, M. P. Gangoso López.



“En cualquier cultura, dado un clima de libertad, donde el hombre sea valorado como persona, todo individuo maduro tenderá a elegir los mismos valores”-C.Rogers-

La presente comunicación expone la experiencia del Colegio María Inmaculada de Hijas de la Caridad, en el marco del Proyecto Madrid “Éxito para todos” promovido por el British Council en colaboración con el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid y la Dirección del área Territorial Madrid-Capital y cuyo fundamento se refiere a la participación, la integración y el éxito de los estudiantes de diferentes culturas.

Los objetivos que se persiguen con esta propuesta tienen un carácter europeo, al participar en él Holanda, Italia, Reino Unido, Bélgica, Portugal y Alemania.

Es una propuesta de trabajo con materiales y actividades de educación y sensibilización con el objetivo de mejorar la atención a la diversidad a través de la participación de los alumnos inmigrantes y de sus familias en el centro.

Se desarrolla principalmente dentro del ámbito de la educación formal en ocho centros educativos del municipio de Madrid, entre los cuales está el Colegio María Inmaculada. La oportunidad de participar, fue valorada como una importante oportunidad para dar un paso más en el desarrollo del Proyecto Educativo de Centro.

Pretende favorecer la integración de los alumnos procedentes de ambientes inmigrantes y de sus familias así como la búsqueda de estrategias que permitan alcanzar el éxito escolar.

Tras un análisis de la realidad escolar se detectó que el desarrollo de un buen clima para la integración y la convivencia son elementos relevantes y facilitadores del óptimo desarrollo escolar, personal y social. Por este motivo, en el marco del Proyecto, se desarrolló el programa **“Buscando lo que nos une: una propuesta didáctica para favorecer el diálogo interreligioso desde la escuela”**.

Las actividades programadas se desarrollaron a lo largo del curso 2006/07 con prolongación en el curso 2007/2008.

A continuación presentamos los elementos más significativos del Proyecto.

TÍTULO DEL PROYECTO:

BUSCANDO LO QUE NOS UNE. Una propuesta didáctica para favorecer el diálogo interreligioso desde la escuela.

DESTINATARIOS: Familias, profesores y alumnos de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

PLANTEAMIENTO GENERAL

Descriptor del proyecto: persona, sociedad, cultura, educación, religión, valores, diversidad, interacción, diálogo, tolerancia, convivencia, encuentro, celebración, multiculturalidad, interculturalidad, interconfesionalidad/interreligiosidad.

Presupuestos Básicos

“**El objetivo primero y fundamental de la educación** es el de proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad”. (Preámbulo LOGSE).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos

Artículo 1: Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2: Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Artículo 16: Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.

Artículo 18: Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 26.2: La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Artículo 30: Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

La Constitución Española de 1978:

Artículo 16.

1. Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la Ley. 2. Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias. 3. Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones.

La Ley Orgánica 7/1980. de 5 de julio, de Libertad Religiosa

Artículo Primero.

Uno. El Estado garantizará el Derecho Fundamental a la Libertad Religiosa y de Culto, reconocida en la Constitución, de acuerdo con lo prevenido en la Presente Ley Orgánica. Dos. Las creencias religiosas no constituirán motivo de desigualdad o discriminación ante la Ley. No podrán alegarse motivos religiosos para impedir a nadie el ejercicio de cualquier trabajo o actividad o el desempeño de cargos o funciones públicas.

Tres. Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Artículo Segundo.

Uno. La Libertad Religiosa y de culto garantizado por la Constitución comprende, con la consiguiente inmunidad de coacción, el derecho de toda persona a:

- a. Profesar las creencias religiosas que libremente elija o no profesar ninguna; cambiar de confesión o abandonar la que tenía; manifestar libremente sus propias creencias religiosas o la ausencia de las mismas, o abstenerse de declarar sobre ellas.
- b. Practicar los actos de culto y recibir asistencia religiosa de su propia confesión; conmemorar sus festividades; celebrar sus ritos matrimoniales; recibir sepultura digna, sin discriminación por motivos religiosos, y no ser obligado a practicar actos de culto o a recibir asistencia religiosa contraria a sus convicciones personales.
- c. Recibir e impartir enseñanza e información religiosa de toda índole, ya sea oralmente, por escrito o por cualquier otro procedimiento; elegir para sí, y para los menores no emancipados e incapacitados, bajo su dependencia, dentro y fuera del ámbito escolar, la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

La LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (preámbulo)

Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.

El servicio público de la educación considera a ésta como un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales.

Resulta, pues, necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera.

El Objetivo General recogido en el Plan General Anual del curso 2006/2007

“ Descubrir que la verdadera **amistad**, nos abre a los otros y nos mueve a la generosidad y entrega .”

El Objetivo de Pastoral del curso 2006/2007:

Potenciar la Pastoral en diálogo con la cultura actual y expresarlo en el gesto más evangélico de Jesús “Dar la vida por los amigos“.

EL CONTEXTO DE DESARROLLO DEL PROYECTO. EL COLEGIO MARÍA INMACULADA.

El Colegio María Inmaculada viene desarrollando desde sus orígenes una importante labor educativa, debidamente contextualizada en la **realidad sociocultural**, en la **legislación educativa** de cada momento y en el **carácter propio** que desarrolla el carisma vicenciano. Así por ejemplo, desde el año 1983, se integró en la experimentación de la Reforma Educativa que desembocaría en la LOGSE, suponiendo, este hecho, un alto grado de motivación e inquietud pedagógica en los miembros de la Comunidad Educativa que, en ese momento, participaron en la experiencia. Indudablemente, reportó enormes beneficios al Centro al ser pioneros en las nuevas propuestas psicopedagógicas formuladas en la legislación educativa, entre otros, los siguientes: dotación de recursos humanos para la implementación de los programas de diversificación curricular, implantación del Departamento de Orientación, renovación pedagógica,....

Desde el curso académico 1998/1999 se están desarrollando dos Programas de Educación Compensatoria, habiendo sido concedidos dos más para el curso 2002/2003. Se concertó, para iniciar en el curso académico 2001/2002, un Programa de Apoyo a la Integración.

En la actualidad cuenta con dos Programas de Apoyo a la Integración. En el curso 2001/2002, el Colegio fue seleccionado, a nivel nacional, por la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE) para ser centro piloto para la implantación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), dentro de su programa Plan Alfa.

A lo largo de los últimos años, distintos profesionales del ámbito de la educación se han acercado a conocer su oferta educativa y su desarrollo, a la vez que se han llevado a cabo algunos cursos con el fin de transmitir la experiencia sobre Diversificación Curricular, Tutoría y atención a la diversidad, interculturalidad... De igual modo, se ha colaborado con la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI) en la grabación de varios programas educativos; Telemadrid hizo un reportaje para emitir en el programa Madrid Directo; el periódico El País se acercó al Centro para publicar la experiencia de la implantación de las Tecnologías de la Educación; ...

Esta actitud de apertura ha llevado al Claustro a innovar de forma continua su oferta educativa y con ella la práctica docente apoyada en la formación permanente del profesorado por iniciativa propia y a propuesta de la institución en diferentes modalidades.

Destacamos el proyecto de formación en el Centro Tecnologías de la Información y de la Comunicación y atención a la diversidad, un soporte para la interculturalidad.

Abiertos a los retos de la sociedad, se apuesta por la integración de población inmigrante. Así se cuenta con un número importante de alumnos procedentes de diferentes países.

XIV CONGRESO NACIONAL Y III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

País de origen	Ed. Infantil			Ed. Primaria			E.S.O.			Bachillerato		
	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M
Total Hombre												
Mujer												
<i>Argentina</i>	1	1		1	1				2	1		1
Bolivia	3	1	2	4	2	2	4	3	1			
Bosnia Herzegovina				1		1						
Brasil				2		2						
Cabo Verde	1		1	8	4	4						
Camerún				3	1	2						
Chile	2	1	1	4	2	2	1		1			
China	1		1	3	2	1	1		1			
Colombia	1	1		5	2	3	4	2	2			
Cuba	5	3	2	4	1	3	1	1				
Ecuador	31	18	13	61	39	22	29	13	16	3	2	1
Egipto				1		1						
El Salvador				1		1	2	1	1			
Estados Unidos	2	1	1	1		1						
Filipinas	7	2	5	11	7	4	2		2			
Francia				2		2						
Irán				1	1							
Italia	1		1	2		2						
Marruecos	2	1	1	6	4	2	2	2				
México	2		2	1	1							
Moldavia				2	2							
Nicaragua	1		1	1		1						
Paraguay	1	1		1		1	2	1	1			
Perú	12	7	5	27	11	16	11	5	6			
Polonia				2	1	1						
Portugal	3	3		3	2	1						
Rumania	2		2	1	1							
Reino Unido	3	2	1	2	2							
Rep. Dominicana	8	4	4	14	10	4	1	1				
Ucrania				1	1							
Rusia	2		2									
Uruguay				1		1						
Venezuela				1		1	2		2			
TOTAL	91	46	45	178	97	81	64	29	35	4	2	2
TOTAL ALUMNOS/AS INMIGRANTES											337	

FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO

Por todo lo expuesto, y teniendo en cuenta los continuos procesos de innovación en los que los miembros del Claustro del Colegio María Inmaculada han participado, desde el Proyecto Educativo se hace una apuesta importante por la formación permanente. En este sentido, se inserta en el desarrollo del Proyecto Madrid, “éxito para todos” a través de la propuesta **BUSCANDO LO QUE NOS UNE**. *Una propuesta didáctica para favorecer el diálogo interreligioso desde la escuela. Tanto su diseño como su desarrollo se apoyan en tres ejes fundamentales: la convivencia, el encuentro y la celebración.*

La **convivencia** favorece el encuentro. Entendemos que la religión ayuda a la convivencia y mejora sus posibilidades.

El **encuentro** puede potenciar, desde la educación en valores clarificados y asumidos, el diálogo sin temores y juicios previos. La religión también favorece el encuentro.

La **celebración** se suscita, igualmente, desde la religión en un ambiente lúdico-festivo y de amistad. A través del desarrollo del Proyecto, se pretendió revisar el conocimiento que se tiene de la realidad, para llegar a pensar y sentir en clave de **convivencia, encuentro y celebración** de manera que las acciones sean posibilitadoras de interacciones personales y sociales adecuadas.

De otro lado, leyendo la realidad que nos envuelve se tiene que, en los últimos años, España se ha convertido en país receptor de inmigrantes acompañados de sus costumbres y creencias y que, atraídos por expectativas asociadas a la mejora de las condiciones de vida, han emprendido su proyecto migratorio. La situación origina una serie de necesidades a las que dar respuesta desde distintos ámbitos del sistema social. A la vez, genera la aparición de una amplia y variada gama de actitudes personales. Hay quienes manifiestan un rechazo frontal en el que proyectan sus propias inseguridades y la incapacidad para interpretar la realidad y los acontecimientos que en ella tienen lugar, desde lecturas sesgadas del fenómeno. Y hay quienes encuentran la ocasión como una gran oportunidad para desarrollar actitudes humanas y valores sociales en claves de empatía, solidaridad y acogida. Ante nosotros, como escuela, tenemos grandes retos a los que responder. La solución se encuentra en una propuesta sistémica que convoque a los distintos agentes sociales a la reflexión para que, desde el desarrollo de las competencias que les correspondan, entren en el mejor juego posible. La educación está llamada a diseñar estrategias y mecanismos de interculturalidad que, a su vez, favorezcan el diálogo interreligioso.

En el contexto de las sociedades, las ofertas educativas parten de las necesidades del entorno en el que se insertan, por lo que la realidad sociocultural, a la vez que influye en las posibilidades de desarrollo personal, determina lo que espera de la escuela, de la familia y del resto de agentes educativos. Favorecer la promoción del potencial individual y social, en las mejores condiciones y con las máximas garantías de éxito, constituye el gran reto de la educación de nuestro tiempo.

Ajustar la oferta a la demanda y proyectar la solución, en función de las expectativas, pasa por leer la realidad de forma continua. Definir con claridad sus características, permitirá contextualizar las intervenciones. Se destacan algunas de sus señas de identidad: la globalización como filosofía de relación e intercambio cultural que ha quedado reducida al desarrollo de transacciones meramente económicas, con las consecuentes implicaciones para el orden mundial; el fuerte desarrollo tecnológico que contribuye de forma decisiva al afianzamiento de la sociedad del bienestar pero, a la vez, aumenta las distancias entre los países que acceden a la tecnología y los que apenas pueden servirse de ella; los movimientos migratorios; la marginación como exclusión social; el resurgir de actitudes solidarias; la pluralidad de intereses que requieren múltiples formas de participación, integración e interacción; el consumo; las posturas extremas ante temas de preocupación común; una

amplia variedad de creencias y prácticas religiosas, en ocasiones indiferentes, en ocasiones enfrentadas, en ocasiones cercanas... y un sinfín de características que influyen en el modo en el que interactuamos con nosotros mismos, con los demás y con el entorno.

Consciente de esta realidad, el Sistema Educativo organiza su oferta para la mejora personal, social y cultural. Y lo hace, en un marco de **escuela comprensiva e inclusiva**, con el fin de ofrecer las mismas posibilidades de formación a todos los alumnos/as sin distinción, actuando como mecanismo compensador de desigualdades ya que, la **diversidad** de motivaciones, intereses, estilos cognitivos, niveles de competencia curricular, aptitudes, experiencias vitales, realidades circunstanciales, expectativas, procesos de desarrollo personal, creencias, manifestaciones culturales,... origina la puesta en marcha de medidas que faciliten la atención en función de las propias expectativas.

Todas las intervenciones educativas estarán condicionadas por el modelo de persona que queramos desarrollar, el modelo de sociedad al que queramos contribuir y el concepto de educación que avale nuestras intervenciones. La **educación en valores** contribuirá de forma decisiva al afianzamiento de una sólida base desde la que crecer y encontrarse: el desarrollo del sentido crítico, la autoestima, las habilidades sociales, la asertividad, la competencia comunicativa, el bagaje cultural, la experiencia y el proyecto de vida. Todo ello desde el **encuentro personal** apoyado en la **libertad** y la **tolerancia**. La educación –familiar, escolar, social- como encuentro, nos llevará a valorar a las personas desde lo que son y no desde lo que tienen, desde su esencia y no desde sus circunstancias.

Así se llega al establecimiento del Proyecto Educativo de la Escuela Vicenciana como un proyecto para la educación en valores desde la dignidad humana, un proyecto facilitador de la educación intercultural y del diálogo interreligioso y con ellos la integración, desde el respeto, de las diferentes manifestaciones socioculturales y prácticas religiosas. Un proyecto diseñado desde un sistema que supone interés por la persona, acogida incondicional, clima favorecedor de estímulos positivos, apertura al entorno... Un proyecto surgido desde la lectura de la realidad sociocultural, desde la legislación educativa y desde el carácter propio que debe facilitar el **diálogo interreligioso** en un ambiente de transición desde la multiculturalidad hacia la interculturalidad. Con el diseño y la puesta en práctica del presente Proyecto se quiere apoyar la iniciativa de diferentes líderes religiosos a través de la historia, a favor del encuentro y nos acercamos al tema propuesto para identificar la riqueza que supone, viendo la ocasión –el tiempo, los espacios y sus condicionantes - como una oportunidad y no como una amenaza.

OBJETIVOS

- Crear en la comunidad educativa cauces de reflexión sobre la realidad sociocultural buscando la implicación activa de los principales destinatarios del proyecto – familias, profesores y alumnos-.
- Analizar los valores sociales y aportar estrategias para integrarlos y plantear alternativas de mejora desde la educación en valores.
- Desarrollar actitudes de aceptación de la diversidad.
- Establecer dinámicas de participación sociocultural.
- Contemplar la transversalidad cultural y la importancia del hecho religioso en la vida de las personas y de las sociedades.
- Organizar procesos de comunicación intercultural e interreligiosa.
- Orientar los procesos educativos al desarrollo integral de la persona.
- Educar para la convivencia ayudando a la persona a ser protagonista de su propia vida para que viva, para que viva consigo misma y para que viva con los demás.
- Contextualizar el diálogo interreligioso en el marco de nuestra oferta educativa,

- según los diferentes niveles de concreción curricular.
- Contribuir a la capacitación docente para dar respuesta al reto de la pluralidad confesional en el Centro.
 - Desarrollar propuestas metodológicas alternativas que partan del estudio de la realidad educativa y que contemplen el diálogo interreligioso.
 - Reflexionar sobre las posibilidades y las limitaciones de la práctica del diálogo interreligioso desde la escuela.
 - Desarrollar actitudes que favorezcan una convivencia activa en una ciudadanía plural.
 - Reforzar la identidad religiosa como un elemento integrador en nuestra sociedad multicultural.
 - Favorecer el desarrollo de personas libres integradas a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad.
 - Innovar la práctica docente a través del trabajo cooperativo y la reflexión conjunta.

ACTIVIDADES

A continuación se indican algunas de las actividades que se llevaron a cabo.

Con los alumnos

- El libro viajero.
- Fiesta Intercultural-Religiosa
 - Folklore cultural.
 - Degustación de menús típicos de los países.
 - Visita a la exposición.
 - Talleres de Collares- Pulseras, abanicos...

Todos los Cursos: Tutoría de ambientación.

Educación Infantil:

1. Elaboración de una Ficha (entre los niños y sus familias).
2. Canciones, mimo...
3. Implicación en el Festival.

Educación Primaria:

1. Elaboración de una Ficha (entre los niños y sus familias).
2. Implicación en el Festival.
3. 5º Primaria:
 - o Elaboración de un Eje Cronológico de las distintas religiones a través del tiempo.

6º Primaria:

- a) Dibujar los signos de las distintas religiones.
- b) Escribir textos de las distintas religiones.
- c) Fiesta Navideña: El color de la piel de Dios.

E.S.O.

2º ESO

- a) Diseño y desarrollo de una campaña publicitaria bajo el título: Buscando lo que nos une.
- b) Cuestionario, lluvia de palabras sobre "lo que nos une", hasta llegar a decir "la

religión”. Han de ser 12 palabras.

c) “En unión con otras Religiones”.

d) Cuadro síntesis de aspectos comunes a otras religiones: Judaísmo, Cristianismo, Islam, Budismo, Hinduismo.

Decir de cada uno: el Dios, libro, templo, símbolo, ritos, personaje, lugares y fiestas.

e) Diccionario de las Religiones (50 palabras que recogen significados de las cinco grandes religiones).

f) Recogida de noticias de prensa relacionadas con el tema.

BACHILLERATO

a) Tutoría de ambientación (valores de diálogo, escucha...).

b) Ficha – Cuestionario “Buscando lo que nos une”.

c) Trabajo de investigación:

- Movimiento Focolares.
- Concilio Vaticano IIº. Decreto Ecumenismo.
- Juan XXIII; Pablo VI, Juan Pablo II, Benedicto XVI.
- 1er Encuentro en Asís de líderes religiosos.
- Dalai Lama.
- Chiara Lubich.
- Nikkyo Niwano.
- Comunidad de San Egidio.
- Misioneras de la Unidad.
- Comunidad de Taizé. Hermano Roger.

d) Elaboración de un Calendario Interreligioso (fiestas, lugares, personas, acontecimientos...).

e) Entrevista a distintas personas: católicos, judíos, islamistas sobre estas dos preguntas:

- Decir tres aspectos comunes a esas religiones.
- Qué opinan del diálogo interreligioso en la escuela.

Con los profesores

- 27 de febrero: Conferencia: **El diálogo interreligioso desde la escuela**. D. Javier Cortés – director general de la editorial SM-.
- 27 Marzo : Conferencia :”**Buscando lo que nos une** “. D. Juan Pablo Garcia. Trinitario
- Reuniones de trabajo para el diseño de las actividades y la elaboración de los materiales de los alumnos.

Con las familias

- El libro viajero.
- Colaboración en los diferentes trabajos de sus hijos relacionados con el proyecto.
- Escuela de Padres
 - o 30 de enero: El valor de la tolerancia ante la diversidad sociocultural. D. José Antonio Núñez Calero. Psicólogo Clínico.
 - o 6 de febrero: Conocer, enfrentar y resolver conflictos. D. José Antonio Núñez Calero. Psicólogo Clínico.
 - o 13 de febrero: El arte y los sentimientos. La expresión de sentimientos a través del artista que llevamos dentro. Dª Malou Cerutti. Pintora, Lda. en Bellas Artes.
 - o 20 de febrero: El diálogo interreligioso. D. Fausto Jiménez. Teólogo.

- o 17 de abril: El diálogo interreligioso desde la escuela. D. Javier Cortés. – Director general de la editorial S.M.-
- Visita a lugares de celebración de las religiones católica, judía y musulmana: catedral, sinagoga y mezquita.
- Fiesta Intercultural-Religiosa
 - o Mesa Redonda: iferentes representantes de las distintas religiones.
 - o Folklore cultural.
 - o Degustación de menús típicos de los países.
 - o Visita a la exposición.
 - o Entrega de un detalle como recuerdo del encuentro : Abanico.

CONCLUSIONES DEL DESARROLLO DEL PROYECTO

Algunas de las conclusiones a las que se llegó, después del desarrollo del proyecto, son las siguientes:

- Atender a la diversidad en cualquiera de sus manifestaciones, favorece la atención a la diversidad en manifestaciones futuras.
- Las acciones educativas que quieran desarrollarse en la práctica requieren de fundamentaciones teóricas sólidas que deben ser recogidas en los documentos que las enmarcan.
- El interés por lo religioso está de actualidad, según manifiestan la abundancia de signos religiosos utilizados por diferentes grupos en función de modas, tendencias... así como la preocupación por lo trascendente, en función de la proliferación de videntes, futuristas, magos y adivinos. En este sentido, la escuela católica puede aportar referentes que minimicen los efectos negativos de interpretaciones y realizaciones perversas de lo religioso.
- Diferentes líderes religiosos apuestan por el ecumenismo. La escuela es un lugar privilegiado de encuentro y formación.
- En lo que se refiere a lo religioso es más lo que nos une que lo que nos separa. Es importante llegar hasta al fondo de las cuestiones religiosas y no quedarse en las formas. Cuanto más ascendamos, mayores serán las posibilidades de encuentro y unión.
- Las familias del colegio entienden que la diversidad es fuente de riqueza.
- La diversidad confesional es también valorada como fuente de riqueza en el propio Colegio.
- A la hora de plantear la situación ficticia de convivencia familiar con personas de otra religión a través del matrimonio, la valoración disminuye.
- Las familias entienden que la religión ayuda a la convivencia.
- Las familias tienden a valorar la necesidad de mayores conocimientos sobre otras religiones.
- Sensibilizar a las familias ante actividades que requieren su participación, favorece su implicación activa.
- Los hijos perciben de forma positiva la implicación de sus familias en las actividades del colegio.
- Las actividades que se concretan en acciones visuales (bailes, exposiciones) tienen una gran capacidad motivadora.
- Una actividad como la desarrollada puede ser el germen de colaboraciones futuras por parte de las familias.
- A pesar de vivir en una sociedad en la que lo religioso aparece muy diluido, el estudio

de este tema ha propiciado interés e interrogantes en los alumnos.

- Cuando se capta el interés de los alumnos por las propuestas que se les ofrecen, los resultados son reflejo de la creatividad, la originalidad y de la riqueza del trabajo en equipo.
- Se valora positivamente el trabajo realizado desde la tutoría como momento privilegiado para profundizar con los alumnos en temas tan necesitados de reflexión personal.
- La formación de profesores se constituye en elemento de calidad educativa y evita el desarrollo de procesos educativos anclados en la rutina.
- La formación de profesores, contextualizada en un determinado Proyecto Educativo, permite ofrecer respuestas significativas a los nuevos retos socioculturales.
- Las propuestas de formación son el inicio de un proceso que, posteriormente, deberá continuar, de forma autónoma, cada profesor.
- Los procesos formativos despiertan interrogantes que estimulan la formación continua.
- Conocer las bases de la práctica religiosa, ayuda a mejorar la propia identidad y salir al encuentro *del otro* libre de prejuicios.
- En relación al hecho religioso es más lo que nos une que lo que nos separa.
- La formación de los padres contribuye a mejorar las intervenciones educativas en el ámbito de la familia.
- La identidad y la práctica religiosa surgen, principalmente, en el seno familiar por lo que formarse sobre las distintas religiones ayuda a reforzar la identidad, el encuentro y la celebración.
- El hecho religioso forma parte de la vida de los individuos y de las sociedades, contribuir a su educación favorece el desarrollo integral de las personas.
- Es valor todo aquello que hace más humano al ser humano. Conocer y analizar los valores religiosos nos permitirá evitar prejuicios y sentar una sólida base sobre la que crecer.
- Gran parte de nuestro patrimonio cultural se debe a la huella que dejaron diferentes pueblos. A pesar de las fricciones y diferencias existentes en diferentes momentos de la historia, es posible encontrar puntos comunes que no son sino fuente de riqueza.
- En nuestra sociedad y en nuestro colegio, vemos que somos tan diferentes como iguales y que todo depende de dónde se ponga el acento. Es necesario conocer al otro, dar oportunidad al diálogo y al diálogo interreligioso y apostar por una convivencia que nos enriquece y nos hace a todos más humanos.
- La investigación favorece el conocimiento y, con él, un pensamiento mejor que se refleja en un mejor sentimiento y, consecuentemente, en mejores acciones.
- La interdisciplinariedad mejora la eficacia de las intervenciones educativas.
- La implicación activa de los alumnos en sus procesos educativos contribuye a afianzar sus aprendizajes.
- El diseño de pequeños procesos de investigación permite llevar a cabo principios metodológicos como el constructivismo, el aprendizaje significativo y el trabajo cooperativo.
- Dar a conocer el conjunto de actividades desarrolladas a lo largo del curso académico ayuda a valorar el Proyecto Educativo en el que se contextualizan.
- Las familias han valorado de forma significativa, al conocer todo lo que se ha hecho, la experiencia trabajada en el presente curso.
- Promover acciones educativas innovadoras, y comunicarlas, ayuda a seguir en la dinámica de innovación continua de la práctica docente.

El mundo en el que vivimos es el resultado de un mosaico de culturas. Tomar conciencia de nuestra identidad, nos permitirá ganar en seguridad, aumentará nuestra autoestima personal y social y contribuirá a la ampliación de referentes para interpretar la realidad sociocultural en la que vivimos, a la vez que nos animará a salir al encuentro de los otros libres de prejuicios. Aceptar al otro implica conocerlo. El conocimiento de los demás se asocia al diálogo. El diálogo es la base del crecimiento personal y enriquece a los que participan en él; facilita la relación y mejora la calidad del encuentro; permite conocer y comprender mejor otras realidades individuales y sociales; aproxima intereses y elimina prejuicios... en definitiva, acerca a la condición humana.

90. PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA CREAR COMUNIDADES INTERCULTURALES DE APRENDIZAJE EN CENTROS DE SECUNDARIA: ANÁLISIS DIFERENCIAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID.

M. García García, D. García Corona, N. García Nieto, Ch. Biencinto, I. Asensio y J. Mafokoziv¹.

INTRODUCCIÓN

El logro de una educación de calidad para todos es el principal objetivo de la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo de 2006*, que recoge, de acuerdo con el principio de equidad, la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, por lo que el sistema educativo tiene la obligación de dar respuesta a las diferencias personales, ya provengan de distintas posibilidades, capacidades o intereses, o de situaciones individuales y sociales diversas. Más de una década después del reconocimiento legal del principio de atención a la diversidad (LOGSE, 1990), ésta sigue siendo algo deseable pero limitada. El profesorado reconoce su necesidad pero, también, la dificultad de implementarla y la falta de condiciones que la faciliten (Álvarez Rojo et al., 2002; Jiménez Trens, 2003; Cardona, 2005).

Y la realidad es que en la Comunidad de Madrid hay centros cuyas acciones y proyectos educativos dan respuesta diferente a la cada vez mayor heterogeneidad presente en la escuela y en las aulas. Y parece que las medidas de atención a la diversidad en los centros de secundaria se dirigen, principalmente, a: alumnos/as con necesidades educativas especiales; alumnado con problemática escolar vinculada al bajo rendimiento; alumnos/as con desfase curricular más desmotivación hacia lo escolar; y alumnado extranjero, especialmente de carácter inmigrante (García et al., 2005-2006: 29). Es precisamente este último grupo de estudiantes en el que se centra este trabajo.

Por consiguiente, ante el notable incremento del alumnado inmigrante en la Comunidad de Madrid, esta investigación pretende determinar las acciones educativas encaminadas a aumentar el nivel de inclusividad escolar en la comunidad educativa con el fin de formular pautas de acción educativa que permitan al profesorado de secundaria desenvolverse con alumnos de diferentes orígenes lingüísticos y culturales.

1. La diversidad cultural en la Comunidad de Madrid

1.1. Diversidad

Durante mucho tiempo la diversidad se ha asociado a todas aquellas diferencias extremas de los estudiantes que se situaban fuera de la norma o del “alumno-tipo”; se asociaban, por consiguiente, a deficiencias o dificultades de adaptación y requerían escuelas o aulas de atención especial. En las últimas décadas se ha intentado concebir la diversidad como algo propio de la sociedad actual, como algo “normal” y positivo que debe convivir en un mismo marco escolar. La diversidad como síntoma de originalidad es un valor y, en consecuencia, enriquecedor para la escuela (García, 2002). Sin embargo, lo habitual es que se asocie, indebidamente, diversidad a necesidades educativas especiales, como grupo diferenciado de estudiantes ya sea por diferencias de capacidad o culturales. El index for inclusion asocia el concepto de diversidad al de *barreras para el aprendizaje y la participación* (Booth y Ainscow, 2000; Sandoval et al., 2002). De este modo, intenta evitar el de necesidades educativas especiales, introducido en los años noventa por la LOGSE, porque está excesivamente vinculado a las dificultades de aprendizaje y discapacidad. Por el

¹ Agradecemos la colaboración en esta investigación a: Lorena Pastor Gil, Sara Serrano Díaz, Inmaculada Corregidor Gordo, Sara Fernández Gómez, Nuria González Berzal, Elena Martín López y Marta Rol Rúa.

contrario, el término *barreras para el aprendizaje y la participación*, intenta resaltar las dificultades que el alumnado encuentra al interactuar con sus contextos (política, instituciones, culturas, circunstancias socioeconómicas, etc.) y se centra en la búsqueda del apoyo educativo que la escuela debe buscar para eliminarlas (Booth y Ainscow, 2000). Este concepto intenta que las diferentes *comunidades educativas asuman su responsabilidad en los procesos de participación y aprendizaje de todo el alumnado* (Sandoval et al., 2002).

En este trabajo se ha querido resaltar el término de diversidad asociado al de diferencia, evitando los términos de deficiencia o problema.

1.2. Diversidad Cultural

La cultura forma parte del sujeto y le dota de identidad como individuo y como perteneciente a un grupo. Es decir, la cultura forma grupos con características y elementos de identidad diferenciados. Para Kymlicka (1996) si la diversidad cultural engloba a todas las personas de grupos sociales no étnicos que se sienten excluidas del núcleo dominante de la sociedad (discapacitados, mujeres, homosexuales, obreros, etc.) entonces todo estado sería multicultural, por muy homogéneo que sea étnicamente. Por ello, utiliza cultura como sinónimo de nación o pueblo, es decir, como una comunidad intergeneracional, más o menos completa institucionalmente, que ocupa un territorio o una patria determinada y comparte un lenguaje y una historia específicos. En definitiva, según Aguado (2005), las diferencias culturales son *constructos dinámicos compartidos por un grupo de referencia* que les proporciona a sus miembros líneas de acción. Por diversidad cultural, entendemos los rasgos culturales que se manifiestan en los universos simbólicos en cuanto a valores, creencias, costumbres, expectativas y formas de relación e interpretación del mundo, entendido éste como los acontecimientos (físico-sociales) y las conductas que diferencian y distinguen a las personas de distintas nacionalidades o pueblos (Aguado, 2005; García et al., 2007).

1.3. El profesorado ante la diversidad cultural

En el estudio de Marchesi y Diaz (2007) se pone en evidencia que el 75,4% de los/as profesores/as están de acuerdo o muy de acuerdo con que haya alumnos/as inmigrantes en su clase; sólo el 2,8% están en desacuerdo y un 21,8% se muestra indiferente. Pero también es importante resaltar que el 73,2% de los profesores/as de Primaria y Secundaria piensan que la educación ha empeorado en los últimos años. Muchos piensan que se debe a la falta de formación de muchos profesores, principalmente de secundaria, de enfrentarse a alumnado muy diverso.

Goenechea (2005) pone de manifiesto que el 89% del profesorado reconoce no haber recibido nunca formación específica sobre atención educativa a la diversidad cultural, si bien casi la mitad de los docentes dicen sentirse bastante o muy capacitados para atenderla (49%). Cuando se han llevado experiencias formativas de atención a la diversidad con grupos de profesores/as basadas en las necesidades de sus alumnos/as, la satisfacción y la competencia percibida por los/as docentes, aumenta (Arteaga, 2006).

1.4. El equipo de orientación ante la diversidad cultural

La atención a la diversidad se debe basar en un trabajo interprofesional cooperativo, con personal implicado en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias que, adaptadas a las necesidades de los estudiantes, les faciliten el logro de los objetivos planificados. Hemos defendido la formación de los/as docentes en el mismo marco escolar, centrados en la situación particular de cada aula y, pensamos que los equipos de orientación, formados pedagógicamente, deberían ser los coordinadores de este proceso. Es el equipo de orientación el que debe velar por el respeto de los principios de inclusividad, la flexibilización de las estructuras organizativas del centro y el apoyo del claustro, la administración y las

familias para que, de esta manera, se eviten las barreras que impiden el acceso al aprendizaje de cualquier estudiante.

1.5. Innovación en atención a la diversidad: la escuela inclusiva, otra forma de sentir y actuar sobre la diversidad

Una escuela para todos, desde un enfoque intercultural (Aguado, 2005), supone partir de un análisis de necesidades y delimitación de objetivos, participando toda la comunidad educativa en la elaboración del plan de centro y proyectos curriculares.

Sin embargo, nuestra propuesta va más allá de la educación intercultural. Da un paso más al mantener que la educación de calidad para todos supone atender la diversidad de cada uno de los/as estudiantes aunque, si bien reconocemos, bajo un marco de escuela multicultural que promueve las competencias interculturales de todos los miembros de su comunidad. Esta perspectiva es el punto de partida de la Educación Inclusiva. La educación inclusiva se concibe como *un constructo aglutinador de una perspectiva nueva ampliada para la educación escolar, se refiere a las condiciones educativas que conducen a determinados centros a ser "más eficaces" en cuanto a la tarea de dar respuestas equitativas a la diversidad de alumnos* (Sandoval et al., 2002: 229). Se define como un proceso por el que se aumenta la participación de todos y se reduce la exclusión de los ambientes sociales comunes (Booth et al. 1997:4), eliminándose las prácticas escolares excluyentes. Es decir, la educación inclusiva pone el énfasis en la diversidad y en el logro de la igualdad para lograr una "escuela para todos".

En consecuencia, cuando se habla de eficacia y mejora escolar desde una perspectiva inclusiva, se considera que es el centro educativo el núcleo del cambio que debe ser abordado e implicar a toda la comunidad educativa. Y en los centros con prácticas innovadoras de atención a la diversidad se observan mejores resultados en la adquisición de aprendizajes funcionales y habilidades sociales (García et al. 2005-06: 29-30).

2. Procedimiento de investigación

2.1. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es conocer la problemática de los centros que tienen una alta proporción de alumnado inmigrante así como la percepción de la utilidad o no de las acciones y programas de atención a la diversidad cultural de la comunidad educativa (directivos/as-orientadores/as y docentes) con el fin de formular pautas de acción educativa que permitan al profesorado de secundaria desenvolverse con alumnos y alumnas de diferentes orígenes lingüísticos y culturales.

2.2. Metodología

Estamos ante una investigación exploratoria, con finalidad descriptiva y de mejora. Como estrategia fundamental para lograr los objetivos del estudio, se plantea una metodología cualitativa basada en grupos de discusión, en los que han participado diferentes agentes educativos que describen la realidad de los centros desde diferentes perspectivas. Los principales agentes implicados han sido: profesores (tanto de área como de apoyo a la compensatoria), orientadores/as y jefes/as de estudio por ser los que más directamente se vinculan a la diversidad en los centros, desde distintas posiciones: diagnóstico y prescripción de vías de atención diferenciadas, adaptaciones curriculares, evaluación diferencial, etc. De cada perfil se organizaron dos grupos en función de participar o no en un centro innovador de atención a la diversidad y procurar resultados escolares positivos, puesto que el punto de partida es que tanto la percepción de la diversidad como su respuesta educativa pueden ser diferentes.

La fuente primaria de identificación de centros innovadores en atención a la diversidad

fueron los/las asesores/as pedagógicos/as o los equipos de orientación de las diferentes áreas de la Comunidad de Madrid pero fue una entrevista dirigida al orientador/a del centro la que, finalmente, diferenció los centros en función de su carácter innovador. Las sesiones son grabadas y transcritas posteriormente para analizar su contenido. Dada la multidimensionalidad de aspectos implicados, se ha procedido al análisis de contenido haciendo agrupaciones temáticas en diferentes núcleos o categorías. En el resumen de los contenidos incluimos a veces intervenciones literales, cuyo fin es aclarar, ilustrar o ejemplificar².

2.3. Muestra

Entre el 13 de mayo y el 6 de junio de 2007 se realizan 5 grupos de discusión (3 grupos de innovación y 2 grupos ordinarios). Se ha contado con la participación de un total de 19 centros³, 12 orientadores/as (5 de centros innovadores y 7 de centros no innovadores) y 16 profesores/as (6 de centros innovadores y 8 de centros no innovadores).

2.4. Resultados: análisis de contenido del discurso de los grupos

El contexto

El cambio en el perfil del alumnado de secundaria es un fenómeno relativamente reciente en España y en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Madrid. En nuestra investigación nos hemos encontrado con centros de secundaria donde los/las inmigrantes son ya el 70-80% del alumnado. Y en alguno de ellos conviven hasta 32 nacionalidades distintas. Todo esto, el incremento de inmigrantes escolarizados y la diversidad cultural de procedencia, se ha producido en un tiempo relativamente breve. No es raro entonces que el profesorado perciba que no ha tenido suficiente tiempo para adaptarse a estos cambios y la sensación que se predomina en un primer momento en su discurso es la de desconcierto. Este desconcierto puede revestir en algunos casos visos de rechazo, pero en la mayoría significa simplemente impotencia, estupor, que pasa por preguntarse: ¿estamos preparados para esto?, ¿cómo afecta esto al sistema educativo, sus fines y sus medios?, ¿lo estamos haciendo bien?, ¿cómo podríamos hacerlo mejor?

Se detecta un excesivo número de alumnado inmigrante en algunos centros que repercute en el abandono del alumnado español, o que sólo queden en centros públicos con alta inmigración alumnos/as españoles/as con bajo perfil académico. Por ello, algunos centros se están convirtiendo en guetos; y la discriminación positiva, esto es, dar más facilidades y apoyo al alumnado procedente de minorías.

Otro tema que afecta a la organización es que la llegada de alumnos/as se produce durante todo el curso escolar. Los alumnos/as que llegan iniciado el curso crean muchas disfunciones y aunque tengan un periodo de adaptación en las aulas de acogida o enlace este tiempo es poco y se integran en los grupos sin estar preparados.

El profesorado

En los centros de ESO conviven antiguos profesores de secundaria con maestros⁴. La unión de ambos cuerpos ha supuesto la confluencia de dos modos distintos de concebir e

² Las transcripciones textuales se han omitido de este resumen por cuestión de espacio. Sin embargo, pueden encontrarse en el informe completo.

³ Celestino Mutis; Centro Formación-Centro; Equipo Colmenar Viejo; Fortuna; Isabel la Católica; La Estrella, Margarita Salas; María Inmaculada; MEC; Padre Piquer; Pradolongo; Renacimiento; Rosa Chacel; S. Isidro; San Juan Bautista; S. Nicasio; S. Ramón y S. Antonio; Sta. Teresa de Jesús; Severo Ochoa; Virgen de la Paloma.

⁴ Los participantes en los grupos han empleado la diferenciación entre profesores y maestros, por eso la mantenemos en nuestro análisis.

impartir la enseñanza. Este encuentro, que podría ser enriquecedor para ambos, no termina de cuajar y aún después de varios años de convivencia se observan diferencias entre la concepción educativa de los maestros respecto a los profesores de secundaria. La mayor dificultad apreciada se encuentra en cómo compatibilizar la necesidad de obtener unos resultados objetivos (mantener un nivel educativo) con el ejercicio de una tarea educativa que permita la real integración de la diversidad que, a lo mejor, requiere otros tiempos para llegar a los mismos objetivos o incluso una modificación de objetivos o de forma de evaluar. Sobre todo teniendo en cuenta el carácter obligatorio de la etapa. La presión ejercida desde la administración no parece ayudar a dilucidar este tema de forma que ambas posturas se equilibren en beneficio de todos/as. Y, por otro lado, se ponen en evidencia las diferencias entre los distintos sistemas educativos, como son, entre otras, las competencias a evaluar.

Gran parte de los profesores y profesionales de la educación ponen en evidencia la falta de comunicación entre departamentos, tanto didácticos como con el de orientación, y el trabajo en equipo donde se intercambien materiales e ideas. Ante esta situación, el profesorado ni se siente apoyado ni valorado, llevando a algunos a ser “objetores educativos” por desmotivación. Se apunta también la necesidad de que cada cambio legislativo se acompañe de acciones formativas para el profesorado. Pero la formación que se demanda incluye, principalmente, acciones formativas específicas sobre adaptaciones educativas, basadas en las características del centro donde se trabaja.

El Departamento de Orientación

Al departamento de orientación se le demanda mayor liderazgo por parte del profesorado para hacer frente a tareas muy diversas como: la coordinación de equipos y recursos, las adaptaciones curriculares individuales, el diagnóstico y selección de los sujetos para las distintas vías (compensación, diversificación, etc.). Estas demandas provienen mayoritariamente del profesorado que se encarga de apoyo a la compensatoria. Por otra parte, los/as orientadores/as se ven sobrecargados de otro tipo de tareas, que los alejan de estas labores propiamente orientadoras.

Recursos

La administración ha ido poniendo a disposición de los centros numerosos recursos para atender a esta diversidad. El profesorado reconoce estas facilidades y en general las utiliza. Los recursos más empleados son los organizativos como agrupamientos flexibles, grupos de compensatoria, desdobles, aulas de enlace, aulas de apoyo y refuerzos. Por el contrario, se percibe poca utilización de estrategias didácticas diferenciadas (adaptación de objetivos, actividades, contenidos, materiales...) y muchas dificultades para realizar las adaptaciones curriculares. Otros recursos cuya utilidad es muy valorada por el profesorado es: el uso de mediadores y trabajadores sociales y la implantación del programa PROA.

La familia

Uno de los problemas con que se enfrenta el profesorado es la poca facilidad que tienen para contar con la colaboración de las familias inmigrantes. La situación socio-económica de estas familias, la necesidad de trabajar y los horarios laborales a los que están sometidos hace que muchas veces los menores estén solos fuera del horario escolar y no cuenten con el apoyo suficiente para establecer las rutinas de estudio. La adaptación se ve también dificultada por la inestabilidad, que en ocasiones afecta su permanencia en un único centro, obligándolo a realizar cambios de barrio, de centro e incluso de Comunidad Autónoma.

No todo es negativo en la integración del colectivo inmigrante al sistema educativo. Muchos destacan e incluso algunos de los mejores alumnos/as de algunos centros son inmigrantes. Aunque todas las generalizaciones tienen sus limitaciones, se identifican algunas

características diferenciales vinculadas a diferentes grupos culturales, entre las que destacan: la educación y el respeto en el trato de los alumnos/as sudamericanos y el buen nivel de rendimiento de los/as estudiantes orientales y de Europa del Este. Los/as alumnos/as orientales destacan en el rendimiento, especialmente en matemáticas. Suelen ser alumnos/as muy disciplinados y orientados al estudio aunque tienen mayores problemas para integrarse socialmente que otros grupos.

La innovación

El profesorado, servicio de orientación y jefatura de estudio de centros innovadores describen el mismo escenario que el resto de los centros pero difieren en la percepción del mismo como problema. Interpretan la nueva realidad más como un reto que como un problema. También difieren en el tipo de respuestas dadas a la diversidad, además de incorporar los mismos recursos que la administración pone a disposición de todos los centros (aulas de enlace, programas de diversificación curricular, programas de educación compensatoria, grupos de apoyo, desdobles,...), introducen otro tipo de respuesta adaptada a las circunstancias particulares a las que van enfrentándose. La diferencia es que los recursos se emplean dentro de un contexto de cambio más amplio.

La actitud del profesorado innovador es de permanente búsqueda de respuestas educativas que atiendan a la particularidad de cada alumno/a, en el deseo de que todos/as desarrollen al máximo sus potencialidades. En el discurso de los centros innovadores destacan palabras como “prueba”, “intento”, “aprendizaje” (por parte del profesorado). Es una actitud abierta a la novedad pero también una actitud de modestia de quien está dispuesto a aprender sin temor a equivocarse. El error se considera una forma de aprendizaje, no un fracaso. Destaca el uso del aprendizaje cooperativo, la metodología por proyectos y el trabajo por ámbitos de aprendizaje. La metodología ocupa un lugar destacado en la innovación, por encima de los contenidos. Se pone así el acento en los procesos. Los contenidos rompen la estructura por asignaturas, se globalizan y agrupan en grandes ámbitos.

Los centros de innovación dan prioridad al cumplimiento de objetivos mínimos para todo el grupo. Las adaptaciones curriculares se realizan por encima, más que por abajo. Esto facilita que el grupo pueda participar en actividades conjuntas sin que nadie se sienta excluido. El profesorado adopta una actitud de mayor autonomía frente al cumplimiento de objetivos y la transmisión de contenidos. Su actuación docente no es así tan pegada al programa sino más atenta a favorecer las capacidades diversas del alumnado. Con este objetivo, y en el deseo de que todos alcancen esos mínimos y desarrollen sus propias capacidades se ofrecen actividades diversas. También las formas de evaluación son diversas en respuesta a los distintos estilos de aprendizaje del alumno/a.

Los centros innovadores son conscientes de que la tarea que realizan no sería posible sin la colaboración de todos. Hay una alta valoración del equipo educativo. Y esta valoración se percibe tanto a nivel profesional como a nivel humano y personal. Por ello, además de la formación externa que puedan recibir la actitud es la de compartir experiencias y aprender los unos de los otros.

3. Propuestas de mejora

A continuación presentamos, a partir de los resultados de este estudio, algunas de las propuestas de mejora a tener en cuenta a la hora de atender la diversidad en los centros de secundaria de la Comunidad de Madrid.

3.1. A nivel macro: Administraciones Educativas

- Concebir la **escuela como sociedad intercultural y abierta**, con suficiente preparación para ser autónoma en sus decisiones.
- Establecer **programas de prevención** que favorezcan la comunicación y la relación entre los chicos/as y los adultos/as, permitiéndoles superar el miedo de conocerse y de conocer a los demás.
- **Repartir equitativamente el alumnado inmigrante** entre todos los centros públicos y concertados. A ser posible que el alumnado inmigrante no suponga más del 30% en cada centro.
- **Disminuir la ratio de las aulas**. Lo ideal sería de 20 alumnos/as por profesor/a. o incluir (DGC) otro/a profesor/a en el aula para atender a los/as alumnos/as con mayor necesidad de ayuda.
- **Iniciar campañas de sensibilización inclusiva** que fomente la concepción de la escuela como una sociedad multicultural y abierta: difundir mensaje positivo hacia la diversidad; incorporando diferentes lenguas, etc.

3.2. En el ámbito de centro/dirección

- **Crear una cultura inclusiva en el centro**. Hacer consciente y evidente que la escuela es una realidad multicultural y afrontarlo con nuevas formas de respuesta educativa adecuada a la diversidad. Ser creyente de que la diversidad no es, principalmente, de los/las alumnos/as sino de la intervención educativa y la respuesta pasa por una buena organización y metodología educativa pensada para la diversidad.
- Trabajar desde la perspectiva de constituir una **Comunidad de Aprendizaje**, donde todos los actores: profesorado, familias, alumnado, profesorado de apoyo, servicio de orientación...tengan oportunidad de participar (opinar, plantear problemas y soluciones, ser atendido y respetado...), sintiéndose y formando parte de un proyecto común de centro.
- **Favorecer los cauces de colaboración y el trabajo en equipo** de los profesores/as por ciclo, incorporando un espacio y un tiempo para reuniones semanales de profesores de ámbito o ciclos o proyectos, sin alumnos, para planificar y compartir experiencias.
- Crear **procedimientos de evaluación** participativa de los proyectos y medidas adoptadas con la única finalidad de elaborar nuevas propuestas de mejora que tengan una mayor adaptación a la realidad del centro. La evaluación debe plantearse como una ocasión de aprendizaje y no como mera forma de promoción.

3.3. En el ámbito de actuación del departamento de orientación

- Desarrollar programas/acciones de desarrollo de actitudes inclusivas, ayudando a la comunidad educativa en la formación de **competencias interculturales, resolución de conflictos y modelos de atención a la diversidad**.
- Debe funcionar como **centro de recursos** para facilitar la adaptación a la diversidad: elaborar pruebas de nivel curricular por centros, definir con precisión los perfiles de los alumnos, elaborar materiales de apoyo, etc.
- Poner en marcha un **espacio para padres/madres** (escuela de padres/madres o similar) donde las familias inmigrantes puedan hablar de sus dificultades de adaptación, o las de sus hijos en la integración escolar y, en su caso contar con el asesoramiento del orientador/a y el trabajador/a social del centro.

3.4. En el ámbito de las Asociaciones de Madres y Padres

- **Informar** a los nuevos padres/madres que llegan al centro de la posibilidad y la forma de participar.
- **Estimular** a las familias de otros grupos culturales a **la participación**, creando espacios o medios para que su voz sea oída. **Incluir** representantes de las familias de diversidad cultural en las AMPAS
- Aumentar los **cauces de colaboración** con las familias, teniendo en cuenta su situación laboral a la hora de establecer entrevistas individuales o reuniones grupales.

3.5. En el currículo

- Hay que resaltar la importancia del **trabajo previo de preparación**, antes de comenzar el curso, para planificar un currículo que atienda la diversidad y todos los recursos estén disponibles a principios de curso. Se adaptan mejor los materiales diseñados por los profesores que los libros de texto editados.
- La enseñanza debe girar en torno al cumplimiento de **objetivos mínimos, realistas y adaptados al grupo**, pensados para que los puedan superar todos/as los alumnos/as. Las adaptaciones curriculares se deben realizar por encima del nivel básico.
- Revisar los contenidos para **evitar una perspectiva discriminatoria** de otros grupos culturales.
- **Evaluar** conocimientos, pero sobre todo, **capacidades, satisfacción y progreso personal**, especificando claramente los **criterios** de evaluación.

3.6. En el uso de los recursos

- **Utilización eficiente e inclusiva de los recursos:** autonomía en la selección y gestión de recursos, inventariar y clasificarlos según objetivos, etc.
- **Trabajo colaborativo** entre el profesorado de apoyo y el profesorado de área.

3.7. Con referencia al alumnado

- Desarrollar y potenciar las **actitudes inclusivas y competencias interculturales**.
- Evaluar las potencialidades y dificultades de cada alumno/a, sea o no inmigrante, para proporcionar **atención individualizada** según sus necesidades para que superen los objetivos básicos, al tiempo que desarrollen su potencialidad.
- Establecimiento de la figura del **alumno/a-mediador/a cultural** (un/a alumno/a de cada cultura que lleve más tiempo en España y esté integrado/a junto con autóctonos/as) que intentará.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Aguado Odina, T. (2005), "Educación Intercultural. La ilusión necesaria", En Carmen Jimenez (Coord.), *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*, Madrid, Pearson, 151-172.

Álvarez, V., Rodríguez, A., García, E., Gil, J., López, I., Romero, S., Padila, M.T., García, J. y Correa, J. (2002), "La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: estudio descriptivo en la provincia de Sevilla", *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 225-245.

Anuario Estadístico de Extranjería (2002), *Observatorio Permanente de la Inmigración. Delegación del Gobierno para la Extranjería y la Inmigración*, Madrid, Ministerio del Interior, 8 de julio de 2003.

Arteaga, B. (2006), *La educación adaptativa: una propuesta para la mejora del rendimiento en matemáticas de los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria*, Tesis

Doctoral, Dpto. M.I.D.E. Madrid, UCM <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t%202932.pdf>
Booth, T. y Ainscow, M. (2000), Index for inclusion. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, Madrid, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002).

Cardona, M.C. (2005), "Creencias, percepciones y actitudes hacia la inclusión: una síntesis de la literatura de investigación", en Carmen Jiménez (Coord.), *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*, Madrid, Pearson Educación, 240-266.

Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia (http://w3.cnice.mec.es/recursos2/atencion_diversidad/03_3_6b.htm)

Colectivo IOÉ (Walter Actis, Miguel Ángel de Prada y Carlos Pereda) (2007), *Inmigración, género y escuela exploración de los discursos del profesorado y del alumnado* Colección Estudios CREADE nº 1, Madrid, MEC-CIDE.

Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (<http://www.madrid.org/promocion/diver/educacompensatoria.html>)

Duran, D.; Echeita, G., Gine, C., Miguel, E; Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005), "Primeras experiencias de uso de la Guía para la Evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion) en el estado español", *REICE*, 3, 1.

http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Duranetal.pdf

Ferrer, F. (1992), "La educación intercultural en Europa", en P. Feroso (Ed.), *Educación intercultural*, Madrid, Narcea.

García García, M. (2002), "Atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria", *Edupsyché*, 1 (2), 225-248.

García García, M. (2005), "Educación Adaptativa y Escuela Inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes", en Carmen Jiménez (coord.), *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*, Madrid, Pearson Educación, 3-31.

García, M., Asensio, I., Biencinto, Ch., García Corona, D., García Nieto, N., Mafokozi, J. y Ramos, J. (2005-06), "Innovación y eficacia en atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: ¿qué hace que las experiencias de atención a la diversidad funcionen en los centros de la Comunidad Autónoma de Madrid?", *Contextos educativos*, 8-9, 15-32.

García García, M., Asensio, I., Biencinto, Ch., García Corona, D., García Nieto, N., Mafokozi, J. y Ramos, J. (2005), Análisis de experiencias innovadoras de atención a la diversidad en *educación secundaria en la C.A.M.: propuestas para una escuela inclusiva*. XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. *Investigación e Innovación educativa*, Tenerife, 21-23 septiembre, Actas Congreso.

García García, M., García Corona, D., Biencinto, Ch. y González, C. (2007), *Atención a la diversidad cultural. Definición y medida del constructo*. Proyecto I+D AVACO. Grupo Avaco-UCM. Documento inédito.

García Guerra, M. (2007), *La razón mestiza. Agenda Intercultural*. Colección Estudios CREADE nº 2, Madrid, MEC-CIDE.

Gil Escudero, G., García Corona, D. et al. (1995), *Valoración y Participación social en la Educación a través de la relación Familia-Escuela*, Madrid, INCE.

Goenechea, C. (2005), "Estudio empírico de la situación educativa del alumnado extranjero en Galicia", *Revista de Investigación Educativa*, 23, 1, 187-203.

Instituto de Evaluación (2007), *Sistema estatal de indicadores de la educación. Prioritarios 2006*, Madrid, MEC.

Jiménez Trens, M.A. (2003), *El profesorado de la Educación Secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria*, Madrid, UCM, Tesis doctoral, documento inédito.

Kymlicka, W. (1996), *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal del derecho de las minorías*, Barcelona, Paidós.

Marchesi, A. y Díaz, T. (2007), *Las emociones y los valores del profesorado*. Cuadernos de la Fundación SM, nº 5.

Martín Rojo, L. y Mijares, L. (Ed.) (2007), *Voces del aula. Etnografías de la Escuela Multilingüe*. Colección Estudios CREADE nº 3, Madrid, MEC-CIDE.

Rodrigo Alsina, M. (1997), "Elementos para una comunicación intercultural", *Revista cidob d'afers internacionals*, 36. www.plataforma.uchile.cl

Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Duran, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002), "Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva", *Contextos educativos*, 5, 227-238.

UNESCO (1994), *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*, Informe Final, Madrid, UNESCO-MEC.

93. VALORES EN EL ALUMNADO. CONSTRUCCIÓN DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE VALORES.

L. Pastor Gil.

El concepto “valor” es de difícil definición, puesto que se concibe en conexión con variables individuales y culturales como son las creencias, los intereses, las necesidades, las normas y hasta incluso las actitudes que cada uno o una posea. Partiendo de esa premisa, podemos definir “valor” como aquello que consideramos deseable y nos atrae; es una meta a la que consideramos que debemos aspirar y como tal, intentamos conformar nuestra conducta en función de dicho valor asumiendo sus consecuencias.

Los valores son opciones por las que merece la pena luchar. A ellos nos adherimos de manera consciente y a medida que vamos creciendo cada vez van dando más sentido a nuestra vida, porque también sirven para orientarnos. Los valores nos ayudan a decidir si debemos o no realizar algo, si debemos ponernos frente a una determinada cuestión o esquivarla sin dotarla de importancia. Nos guían a la hora de tomar una decisión, a la hora de sembrar un pensamiento y nos sirven como manual de referencia en nuestra forma de comportarnos.

Adherirse a un valor implica:

- a) Conformar la conducta en función de esa idea.
- b) Transformar los criterios intelectuales en conductas apropiadas.
- c) Asumir sus consecuencias.

Los valores van evolucionando y madurando en cada persona, según la importancia que se les otorga, de manera, que cada uno termina conformando una escala de valores propia. Cuando asumimos el papel de padres o maestros, es especialmente importante que conozcamos nuestros propios valores para saber qué es lo que queremos transmitir a nuestros hijos e hijas, a nuestros alumnos y qué les estamos efectivamente transmitiendo.

A lo largo del siglo XX ha habido grandes autores que han trabajado este concepto y han aportado definiciones y taxonomías. Debido a su relevancia, citaremos a continuación algunas aproximaciones teóricas al constructo en relación con variables afines que pueden ayudarnos a la identificación de su esencia y que nos ponen ante la evidencia de que se trata de un término complejo:

- “**Rasgos, valores e intereses** derivan de **necesidades**. La necesidad conduce a la acción y la acción conduce a estilos de conducta o rasgos que buscan objetivos formulados en términos genéricos como **valores** o específicos como **intereses**. Rasgos son formas, estilos de actuar para satisfacer una necesidad en una situación determinada. Los valores son objetivos que se espera alcanzar para satisfacer una necesidad. Los intereses son actividades específicas y objetivos por medio de los cuales los valores pueden ser alcanzados y las necesidades cubiertas”. (Nevill y Super, 1987).

- “Un valor es una característica de un individuo o grupo que influencia la selección de modelos disponibles” (Kluckhohn, 1952).

- “La opción de un valor no es puramente intelectual, racional y lógica... sino que la intuición, el sentimiento, la afectividad juegan un papel importante. La consistencia afectiva de los valores es lo que explica tanto la estabilidad y permanencia como resistencia al cambio” (Fondevila, 1979).

- “Cabe afirmar que los valores constituyen el componente nuclear de una constelación

actitudinal que orienta la conducta... desde un punto de vista motivacional los valores son más centrales” (Hollander, 1968).

- “Los valores se confunden con las cosas, constituyen su entraña. La perspicacia intelectual del hombre ha de servirle para descubrirlos, es decir, saber descifrar porqué una cosa es buena. (...) y podemos designar como valor aquello que hace buenas a las cosas, aquello por lo que las apreciamos, o por lo que son dignas de nuestra atención y deseo” (Bernabé Tierno, 1994).

La complejidad de definición a la que aludimos más arriba, se acrecienta cuando se trata el concepto a partir de diferentes disciplinas. Así, según la D.R.A.E., valor es el alcance de la significación o importancia de una cosa, acción, palabra o frase (D.R.A.E., 1992).

Para la psicología., “valor” se define como interés que conduce a un objeto o estima que se tiene por una persona (Larousse, 1996). Es un fin generalizado que guía el comportamiento hacia la uniformidad en una diversidad de situaciones, con objeto de repetir determinada satisfacción autosuficiente (Fallding cit. por Acuña, 1994). Y dentro de la psicología-social se entiende el término “valor” como una creencia duradera en que un modo específico de conducta o estado final de existencia es personal o socialmente preferible a un opuesto modo de conducta o estado final de existencia (Rokeachcit. por Gutiérrez, 2003).

En el Diccionario Enciclopédico de Sociología, leemos que “los valores son los fines y orientaciones fundamentales, generales y centrales de las acciones humanas y de la convivencia social dentro de una subcultura, una cultura o incluso en el conjunto de la Humanidad. Según la sociología empírica, los valores no proceden de un reino superterrenal de valores e ideales puros, sino que son el resultado de proceso complejos de desarrollo y cambio histórico y sociocultural. Los valores, por tanto, están determinados por la historia, son socialmente relativos y cambiantes; están configurados por cada cultura y, a su vez, forman parte de la configuración de cada tipo de cultura. Sirven como criterios selectivos y de orientación para los fines y la elección de medios de quienes actúan dentro de una determinada cultura y sociedad (función de orientación y control). Otras funciones suyas son las de justificar las normas y las sanciones sociales, establecer la jerarquía social y determinar tanto la continuidad como el cambio social”. (Hillmann, 2001:998).

Dentro de una tal concepción sociológica, Rokeach (1973) distingue entre valores fundamentales o primordiales (él los llama “*terminal values*”), que expresan los grandes fines de la existencia humana (por ejemplo, una vida confortable, un mundo en paz, la igualdad de todas las personas) y unos valores instrumentales (los “*instrumental values*”), que sirven de medio para la consecución de los valores primordiales, y entre ellos están las virtudes morales y sociales y aquellas cualidades humanas que aseguran la buena vida social, tales como la solidaridad, la laboriosidad, la competencia personal y la responsabilidad.

En el marco de las ciencias de la educación, los valores son los criterios, los pensamientos, las decisiones que permiten clarificar y acertar qué es lo que se debe potenciar en una cultura como educativo (...) para que el ser humano se desarrolle y perfeccione, esto es, se eduque (Flores y Gutiérrez, 1990: 1.787).

En conclusión, hay algo en lo que todos los autores coinciden, y es en la premisa de que el término “valor” puede ser entendido como el conjunto de ideales que, siendo compartidos por los miembros de una sociedad y/o cultura, tienden a concretarse en un determinando modo de comportamiento (Ferrater Mora, 1990).

Tal y como afirma Gómez Rijo (2001: 1)¹, constantemente estamos siendo abordados por una serie de fenómenos y de hechos que se nos presentan como «deseables»; intentando,

¹Gomez Rijo, A. (2001): Deporte y moral: los valores educativos del deporte escolar. *Revista Digital*, 6 (31),. 1-2.

en todo momento y dentro de lo posible, evitar lo no deseable. De este modo, la sociedad occidental actual se caracteriza por el consumismo, el materialismo, el hedonismo, el narcisismo..., “ismos” que, en muchos casos, son ajenos a nosotros, pero que, como parte de una aculturación los aceptamos como propios y declaramos como legítimos.

Por otra parte, hay que tener en consideración, que el término “valor” puede contener distintos rasgos:

- **Valor pensado / valor vivido:** lo normal es que si se considera importante un valor, por las razones que sea, la persona lo vaya incluyendo en las directrices de su conducta y viceversa. Este rasgo de coherencia es de vital importancia sobre todo cuando se trata de la educación de nuestros hijos o nuestros alumnos... ya que escucharán lo que les decimos pero también van a tomar nota de nuestro ejemplo. Si decimos a los hijos que es bueno compartir, escuchar a los demás, etc., lo debemos hacer en función de nuestros valores asumidos y vividos.

- **Valor / contravalor o disvalor:** Estos dos últimos términos hacen referencia a aquello que consideramos negativo. Puede darse el caso de la inexistencia de un valor que consideramos deseable y como tal luchamos por que desaparezca el que impera, estableciéndose su contrario.

- **Valores contraproducentes o negativos:** Son valores que se tienden a evitar puesto que ponen a las personas en riesgo de no ser felices o fomentar conductas poco sanas.

- **Universalidad, generalidad:** puede darse la existencia de un valor que se pueda atribuir a todas las personas, aunque también existen diferentes clases de valores, lo que crea una amplia categorización, en función de cada tipo de persona y del momento en el que se sitúe.

- **Inferiores / superiores:** los valores también pueden ser ordenados según su rango, de mayor a menor importancia para cada sujeto.

Una cuestión esencial es ¿quién transmite los valores? Por un lado, está claro que los valores se aprenden y se transmiten en **la familia**. Cada familia tiene unas pautas, normas y valores propios, que rigen su funcionamiento y a los cuales van amoldándose sus miembros.

Poco a poco, se va fraguando una versión particular de la cultura, de los papeles sociales básicos, del valor de las instituciones y las costumbres fundamentales de la comunidad en la que se vive, que puede coincidir en mayor o menor medida, con las normas, más o menos generales del momento social y cultural.

Los padres transmiten sus propios valores, algunas veces sin ser muy conscientes de ello, aún sabiendo que los hijos y las hijas van a ir adquiriendo los suyos propios, afectados por circunstancias relativas al momento social que les ha tocado vivir. En referencia a esta circunstancia, puede ocurrir en algún momento que los padres caigan en una situación de desesperanza y confusión, pues los cambios sociales han afectado a los valores predominantes en las últimas décadas.

A la hora de transmitir los valores, tenemos que tener presente, como criterio básico, la edad de nuestros hijos o hijas. Es frecuente que, cuando un hijo es pequeño aún, no se intente razonar demasiado con él acerca de porqué debe hacer o no hacer algo y de porqué algo es bueno o es malo. Simplemente se le dicta una norma, ya que los valores se van enseñando por medio de normas, y como tal, ha de ser respetada y llevada a cabo sin discusión. Cuando el hijo va creciendo, alrededor ya de los seis o siete años, va captando el significado y la intención de las normas que se le dan y empieza a demandar una explicación. En muchos momentos el niño juega incluso con ello, tratando de comportarse debidamente para obtener a cambio alguna recompensa o por el contrario, buscando demandar la atención

al actuar desobedeciendo.

Los preadolescentes comienzan a hacerse más preguntas, a debatir al adulto su norma, porque ya pueden entender el significado del valor. Es clave, por tanto, la actuación de la familia en estas edades, porque los padres pueden servir de guía en la reflexión y de modelaje ante su hijo adolescente. En la adolescencia y después, se hace uso del racionalismo, se produce un rechazo de los criterios morales que han pertenecido a su mundo infantil y aparece una firme voluntad de querer apoyarse sobre el juicio personal.

Por tanto, los valores se deben enseñar dependiendo de las características de los hijos/as, del entorno y de la familia. Y mientras algunos valores se van a ir adoptando sin demasiado esfuerzo, habrá otros que no sean de fácil asimilación. Esto último puede ocurrir sobretodo si no se da un acuerdo en la pareja que los tiene que transmitir. En este caso es importante que se llegue a un consenso, a una reflexión, o que uno de los dos tome las riendas y compruebe si con las acciones que se van adoptando se está salvaguardando la educación de los hijos.

Por otro lado, no hay que olvidar que **la escuela** siempre ha sido un referente para todos nosotros desde edades muy tempranas. La escuela educa en valores y en su día a día, tiene unas reglas y se produce en su seno la convivencia que sirve de caldo de cultivo al desarrollo de determinados valores y conductas.

Es de todos sabido que el ser humano como tal, es un ser educable. Uno de sus derechos fundamentales y su deber es el de recibir una adecuada educación. Desde que nace, esa educación abarca distintos ámbitos: casa, medio social en el que se encuentra el grupo de iguales, escuela... como grandes transmisores de valores. Como bien dice (Savater, 2003)² existe la llamada Neotenia en la que manifiesta que se ha de dar como condición el establecimiento de una serie de relaciones entre los distintos seres humanos porque la transmisión de valores sólo se realiza por medio de los semejantes.

En la sociedad actual parece aceptado por todos que la escuela transmite actitudes como el respeto, la tolerancia, la cooperación... hacia los iguales y con el adulto y a pesar de que existan distintos puntos de vista. En la escuela se formenta la reflexión, el diálogo como medio de resolución de conflictos, lo que ha de vivirse no sólo dentro del aula sino también fuera.

También el **entorno o medio social** en el que se desenvuelve una persona está impregnado de valores que, indirecta o directamente, recibimos diariamente. Es bien cierto que lo que lleguen a ser nuestros hijos será el reflejo de la sociedad en la que se han criado. El medio social puede hacer modificar un pensamiento, crear un razonamiento, transmitir diversos valores a través de diferentes canales de información: comportamientos pertinentes, comentarios de sucesos...

Además, **los medios de comunicación** modernos son una fuente muy importante de transmisión de valores y saben muy bien utilizar, desarrollar y modificar estereotipos, a través de los cuales, siendo o no conscientes, nos están transmitiendo una serie de valores.

Entre todos, familia, escuela, contexto y medios, educamos los sentimientos, que son el origen de los valores. Y a través de ellos, apreciamos o despreciamos un comportamiento, nos acercamos o alejamos de una persona, adoptamos o no una idea, por el sentimiento que nos produce.

De un modo más general, podemos hablar de entes mayores como transmisores de valores. Es el caso del **estado**, que además de servir como representación a sus ciudadanos y ser un eje principal de la esfera política, nos manifiesta una serie de normas, y regula la relación de los ciudadanos a través de los derechos y deberes establecidos. La **ciencia**, es

² Savater, F. (2003): *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

otro ejemplo, como ámbito de cultura y difusión del saber. La **religión**, que exige sacrificio y que nos transmite una serie de normas y valores a seguir en todos sus fieles. El **arte** es otra dimensión de la cultura, que nos invita a soñar. Según señala Leo Navratil (1972: 44): “la fuerza creativa se basa en funciones ordenadoras y reguladoras que operan cuando el instinto se enfrenta a una función normativa o formal”.³ No hay que olvidarse tampoco de la **economía**, la **técnica** como actividades para transformar la realidad y adaptarla mejor a nuestras necesidades y deseos y de la **cultura física** para lograr una mayor salud y bienestar

Descendiendo ya a un plano más operativo, para poder determinar y evaluar cuáles son los valores del alumnado, hemos tomado como base al autor Eduard Spranger y hemos construido un instrumento que permita medir valores en alumnos de último curso de Educación Primaria.

Eduard Spranger en su obra *Formas de vida* concibe los valores como “actos espirituales que tienen origen en un yo, y se dirigen a una realidad en la dimensión cultural, lo cual permite el establecimiento de conexiones de sentido. Se configuran así esferas de sentido en función de la actitud del yo, el modo de existencia, la relación sujeto – objeto y la vivencia de sentido. En esta concepción, el valor es la orientación e intensidad de sentido asignado a algo como una índole especial de existencia para un ámbito de la cultura; lo que lleva, a su vez, a la concepción de **tipos humanos: económico, político, estético, científico, religioso y social**. Para cada uno de estos tipos rige un modelo de valorar y un tipo de normatividad” (Spranger, 1954)

El concepto, así definido, es tomado como referencia por Allport, Vernon y Lindsey para elaborar su Test de Valores (1951). Cada tipo humano, además de su personalidad, tiene unas actitudes determinantes y unos valores propios. En nuestro trabajo la teoría de Spranger se ha servido de eje principal en la construcción del cuestionario, pero se han añadido “tipos humanos” que podrían identificarse en la sociedad actual, dando cabida a actitudes y valores como: la técnica, la cultura física, la ecología o la ética.

En total se han identificado doce dimensiones diferentes, para cada una de las cuales se han redactado distintos indicadores:

1) ACTITUD ECONÓMICA / VALORES ECONÓMICOS: que se refieren a la producción y administración de bienes y recursos (limitados). Algunas variables para medir este tipo de valores son: el interés por la economía, el consumismo, el ahorro, la ambición y el logro fácil o el mínimo esfuerzo.

2) ACTITUD ESTÉTICA / VALORES ESTÉTICOS: que tienen que ver con el goce o disfrute interior o espiritual. Los indicadores para medir este tipo de valores se formulan en torno a cuestiones relativas al arte, la sensibilidad estética, la imaginación, el concepto de belleza y la valoración estética.

3) ACTITUD COGNOSCITIVA / VALORES INTELECTUALES: relacionados con el aspecto racional de la persona. Indicadores o variables para medir este tipo de valores pueden ser: conocimiento, inteligencia, cultura, estudio, investigación, observación, reflexión, espíritu crítico, verdad y ciencia.

4) ACTITUD POLÍTICA / VALOR POLÍTICO relacionados con el dirigir o delegar en nuestra vida propia y /o en la de los demás. Variables para medir este tipo de valores son las que tienen que ver con la justicia, la coherencia, la libertad, la honradez o sinceridad, la lealtad, la responsabilidad, el liderazgo y el poder.

³ Leo Navratil, (1972) *Esquizofrenia y arte*. Barcelona: Seix Barral, p. 144.

5) ACTITUD SOCIAL / VALOR SOCIAL o relaciones interpersonales e institucionales que se miden en relación a aspectos como: generosidad, solidaridad, comunidad, colaboración, espíritu de equipo, sensibilidad social y el amor o la amistad.

6) ACTITUD RELIGIOSA / VALOR RELIGIOSO: valores religiosos, que se basan en la vivencia de la fe como fin o como medio. Indicadores o variables para medir este tipo de valores: trascendencia, espiritualidad, actitudes religiosas, fe y esperanza.

7) ACTITUD TÉCNICA / VALOR TÉCNICO consistentes en apreciar y /o utilizar algo como medio para conseguir su beneficio, y de este modo alcanzar lo deseado. Indicadores o variables para medir este tipo de valores: manejo de aparatos, posesión de aparatos, nuevas tecnologías, progreso y profesionalidad.

8) ACTITUD VITAL / VALOR CULTURA FÍSICA: entusiasmo por la vida y por el bienestar biopsicosocial de la persona. Indicadores o variables para medir este tipo de valores: satisfacción, salud, belleza, culturismo y alimentación sana.

9) ACTITUD PROTECTORA / VALORES AFECTIVO- PROTECTORES: tener cuidado con nuestros seres queridos o más allegados y /o de nosotros mismos, mostrando actitudes de amparo, defensa, preocupación... Algunos indicadores o variables para medir este tipo de valores: acogida, querencia, confianza, delicadeza, serenidad y espíritu familiar.

10) ACTITUD ECOLOGISTA / VALORES ECOLÓGICOS: respeto al medio o entorno en el que se habita. Indicadores o variables para medir este tipo de valores: medio ambiente o entorno, sistema, políticas medioambientales y ecología.

11) ACTITUD INDIVIDUALISTA / VALORES FISIOLÓGICOS: preocupación marcada por las necesidades básicas o fisiológicas, como la alimentación, el descanso, la diversión, el sexo... Indicadores o variables para medir este tipo de valores: individualismo, diversión y descanso.

12) ACTITUD ÉTICA / VALORES MORALES: atender a las acciones humanas, a su fin o deber de tales acciones, tanto a nivel individual como social. Indicadores o variables para medir este tipo de valores: bondad, humanidad, deberes, disciplina, ética, fidelidad y humildad.

A partir de estas doce dimensiones, se elaboró un cuestionario que ha sido aplicado a una muestra de alumnos y alumnas de 6º de Primaria de un colegio público de la zona sur de Madrid, donde el nivel socioeconómico es medio- bajo. La muestra final tuvo un total de cuarenta y cinco sujetos, de los cuales veintidós fueron chicos (48,9% del total) y veintitrés fueron chicas (51,1%).

El primer cuestionario elaborado disponía de un total de doscientos dieciocho ítems: dieciséis para medir la dimensión económica, treinta y uno para los valores estéticos, veintitrés para medir los intelectuales, veintitrés para la dimensión política, diecinueve para lo social, once para el aspecto religioso, quince para los valores y actitudes técnicas, trece para medir la importancia a la cultura física o actitud vital, once para valores afectivo – protectores, trece para medir la importancia de valores ecológicos, once para la dimensión fisiológica o hedonista y finalmente veintiuno para la actitud ética y valores morales.

La escala de respuesta va de 1 a 6, según el nivel de acuerdo o desacuerdo que manifieste en cada sujeto con la expresión correspondiente. En dicha escala, el 6 es el nivel máximo de acuerdo con la afirmación, el 5 significa acuerdo, el 4 algo de acuerdo, el 3 algo en desacuerdo, el 2 desacuerdo y 1 muy en desacuerdo con lo planteado.

En el cuestionario se plantean reactivos referidos al momento e ítems que plantean la cuestión para cuando sea mayor con el fin evaluar la visión de futuro que tiene el sujeto y la consistencia para él del valor en cuestión.

En una primera fase del estudio, se realizó un estudio de análisis de fiabilidad, utilizando todas las variables descritas. Se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.970. En una segunda fase, se trató de reducir la longitud de la prueba aumentando su fiabilidad. Tras un

análisis descriptivo de frecuencias, se quitaron aquellos ítems con valores perdidos con un porcentaje de respuesta mayor en un 80%. Así mismo, también se eliminaron ítems con correlación negativa con el total de la prueba, pasando a eliminar catorce ítems. Se suprimieron: cinco para la dimensión económica, uno para la estética, uno para la intelectual, dos para la dimensión política, cuatro para los valores técnicos y uno para la actitud vital.

Tras comprobar de nuevo el coeficiente de fiabilidad, nos encontramos con que había aumentado, obteniendo un alfa de Cronbach de 0.977 y un total de 204 ítems. Otra vez se repitió el proceso de eliminación de ítems, puesto que todavía había algunos que tenían una correlación negativa, pasando a eliminar un total de seis elementos más y obteniendo como consecuencia un alfa de Cronbach de 0.979. En una cuarta fase se procedió a quitar ítems con una correlación menor a 0.30, eliminándose cincuenta y cinco ítems innecesarios. Finalmente tras este paso se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.982 y el número de elementos final descendió a 125.

Se realizó entonces un análisis de conglomerado jerárquico con el que pretendía conocer la dimensionalidad del instrumento resultante. Tras el estudio de un dendograma, se dedujeron las siguientes conclusiones:

La actitud ética y los valores morales se encuentran presentes en todas las otras dimensiones. La dimensión moral, el llamado “eje vertebral”, aparece como uno de los valores centrales en torno al cual giran los restantes.

La importancia de los valores ecológicos y su repetida relación con los valores políticos. Así mismo, se puede observar una relación bastante clara entre la dimensión ecológica y lo social.

La concordancia resultante entre el valor estético y el intelectual. Es decir, aquello por lo que nosotros disfrutamos interior o espiritualmente iría en conexión con el aspecto racional de la persona. El valor intelectual y el técnico aparecen también claramente relacionados.

Las relaciones entre la dimensión estética y fisiológica: el valor por lo estético y la importancia que le damos al cuerpo, irían en relación.

Finalmente, en menor medida, la relación entre las dimensiones de la cultura física y el valor fisiológico, o el caso de la relación entre las dimensiones social, religioso e intelectual.

Posteriormente se llevó a cabo un análisis descriptivo con los resultados obtenidos tras la aplicación del instrumento. De las respuestas dadas a los cuestionarios, cabe destacar:

Un 35,6% está muy en desacuerdo cuando se trata de afirmar que estudia lo justo para aprobar y un 40% está muy de acuerdo en que les preocupa que su familia tenga problemas o no con el dinero, no gastando todo el dinero que les dan un 53,3%, por tanto, mostrándose ahorrativos y no derrochadores más de la mitad de la muestra; aunque un 40% no se siente satisfecho con lo que tiene.

En la dimensión cognoscitiva, destacamos que algo más de la mitad de la muestra, exactamente un 51,1% está muy en desacuerdo cuando se le pregunta si intentará esforzarse sólo lo necesario.

En valores sociales, un 44,4% confiesa estar muy de acuerdo en temas relacionados con la situación económica de su país y un 55,6% trata de llevarlo a su terreno personal, proponiendo ser ahorrativos y gastar sólo lo justo, en conexión con lo que afirmábamos anteriormente en el terreno económico.

En lo referente a lo estético, se consideran imaginativos un 42,2% siendo la música su medio preferido por un 80% de ellos; gustándoles bailar a un 44,4%. Se confiesan ser coquetos y les gusta arreglarse a un 55,6%, que responde estar muy de acuerdo frente a un 2,2% en desacuerdo.

Se muestran responsables ante el medio ambiente un 68,9%, es decir, más de la mitad sabe que tiene que cuidar el medio ambiente para que se vea bonito. Un 80% quiere decorar su casa a su gusto cuando la tenga, mostrándose como un valor futuro; al igual que el 71,1%

que responde un sí rotundo para viajar y conocer las maravillas del mundo.

La apariencia física, sigue siendo un tema de interés, un 60% responde estar muy de acuerdo en cuidar su apariencia física.

En el terreno intelectual o cognoscitivo, no llega a la mitad, un 48,9% le gusta ir a la escuela porque aprenden cosas nuevas, frente a un 6,7% que dice estar muy en desacuerdo. A algo más de la mitad le gusta entender lo que estudia, un 55,6% frente al otro tanto que no se lo plantean y curiosamente, a un 62,2% les gusta buscar la verdad o el porqué de las cosas, aunque les lleve tiempo (57,8%) Un 73,3% intentará hacer debidamente su trabajo en un futuro y un 57,8% se motiva ante algo desconocido por aprender.

En el terreno político, a un 73,3% les gusta que las cosas se hagan con justicia. Creen en la libertad para todas los hombres y mujeres un 77,8%, que lo puntúan en su nivel máximo y un 82,2% piensa que es importante cumplir lo que se promete.

Cabe destacar finalmente, la importancia que a estas edades se le da a la familia y al grupo de iguales y por otro lado a temas como la ecología y el medio ambiente o la fidelidad. Un 80% dice respetar a todos sus compañeros y un 75,6% les gusta vivir en familia, en concordancia con el aspecto familiar, un 86,7% considera a la familia algo importante y fundamental en sus vidas, siendo mayoritario también el porcentaje de niños/as que quiere formar en un futuro una familia, 77,8%.

También es tema de interés general lo ecológico; un 80% le preocupa que ocurrirá en el planeta en el futuro, igualmente, piensan que todos somos responsables del cuidado del medio ambiente. También, en relación, un 75,6% les preocupa que algunos animales estén en peligro.

En el terreno moral, a un 91,1% les gustaría que sus hijos, en un futuro, sean buenos con los demás. Un 80% confiesa que será leal cuando tenga pareja y un 64,4% declara ser una persona fiel, frente a un 15,6% que está más bien en desacuerdo.

95. UN ESTUDIO PRELIMINAR SOBRE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL CON ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

M. C. Cardona Moltó, S. V. Sanhueza Henríquez, M. Friz Carrillo.

Introducción

En el marco de las políticas de inmigración diseñadas por el Gobierno Español, la educación se propone como un área de intervención prioritaria. Si bien estas políticas apuntan a facilitar el acceso a la educación de los hijos de las familias extranjeras en igualdad de condiciones y adecuar el sistema educativo a la diversidad del alumnado gestionando adecuadamente dicha diversidad y fomentando la adquisición de conocimientos y competencias interculturales, en la práctica, no ha sido posible establecer medidas eficaces que den solución a los requerimientos de los grupos minoritarios. En los últimos cuatro años la media de incremento del alumnado inmigrante en la Comunidad Valenciana por curso ha sido del 15% y la provincia de Alicante sigue liderando las cifras de inmigrantes escolarizados que representan actualmente el 46% de toda la Comunidad (Bueno, 2008). Además, la gran mayoría de estos alumnos, que ya sumaban 37.667 a principios del presente curso, proceden de países latinoamericanos en un 42,70%, de Europa del Este en un 22,15% y de Europa Occidental en un 17,80%. Otro problema que se origina es la distribución de este alumnado entre los colegios públicos y concertados. Los centros públicos acogen a casi el total de alumnos extranjeros escolarizados en la provincia de Alicante. Así, de los 33.292 alumnos extranjeros escolarizados en el curso 2007-08, 31.319 (94,1%) acuden a centros públicos, mientras que sólo 1.973 (5,9%) estudia en centros privados, según los últimos datos de la Conselleria de Educación. Como se puede apreciar, los procesos de escolarización del alumnado inmigrante van en aumento y se hace necesario desarrollar competencias que hagan posible el diálogo mutuo. Por lo tanto, teniendo en cuenta el poder transformador de la educación, entendemos que la educación formal y especialmente los períodos obligatorios de la enseñanza constituyen un momento privilegiado para el desarrollo de competencias básicas para la convivencia y el establecimiento de relaciones interpersonales basadas en una comunicación auténticamente intercultural (Vilà, 2003a).

El objeto principal de la interculturalidad es la coexistencia e interrelación de personas o grupos de diversas culturas e identidades en un mismo espacio o formación social (Beltrán, 2002). En tal sentido, el enfoque intercultural hace más hincapié en las relaciones que en las diferencias entre culturas que se entienden de forma dinámica influyéndose mutuamente a través de estas relaciones (Bartolomé y Cabrera, 2000). Este tipo de comunicación entre personas diferentes culturalmente se denomina *competencia comunicativa intercultural* y se conceptualiza como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas que favorecen la consecución de un grado de comunicación suficientemente eficaz en un contexto social y cultural determinado (Vilà, 2003b).

Como actualmente el debate se ha focalizado en el tipo de actitudes que debieran fomentarse en la sociedad receptora de inmigrantes, es por ello que interesa estudiar no sólo los aspectos cognitivos, sino también la faceta afectiva de la competencia comunicativa intercultural. Chen y Starosta (1996) definen el componente afectivo de la Sensibilidad Intercultural (*Intercultural Sensitivity*) como el conjunto de habilidades que favorecen las emociones positivas antes, durante y después del encuentro intercultural, y que a su modo de ver son el autoconcepto positivo, ser abierto de mente, la actitud de no juzgar, la empatía, la autorregulación e implicación en la interacción (cit. en Aguaded, 2006).

Estudios sobre sensibilidad intercultural

La mayoría de los estudios realizados en esta área provienen de la cultura anglosajona y se adscriben fundamentalmente al modelo de Bennett. Dos estudios pioneros se llevaron a cabo con estudiantes universitarios y tuvieron como propósito demostrar que una mayor experiencia internacional y la realización de una estancia de corto plazo en un país distinto al propio constituían variables determinantes para el desarrollo de la sensibilidad intercultural. Mientras que Olson y Kroeger (2001) evidenciaron que tanto la habilidad de una segunda lengua como la experiencia sustancial en el extranjero aumentan la probabilidad de que se tenga una sensibilidad intercultural más avanzada, Anderson, Lawton, Rexeisen y Hubbard (2006) concluyeron que una estancia de corto plazo no sólo mejora la sensibilidad intercultural, sino que además dota a los estudiantes universitarios de habilidades para el manejo de una segunda lengua, conocimiento geográfico e histórico, así como flexibilidad e interés por otras culturas, lo que hace disminuir el etnocentrismo. Otro estudio realizado en el sudeste asiático por Straffon (2003) con estudiantes de educación secundaria pone de manifiesto que un mayor contacto con alumnos de diferentes culturas mejora la sensibilidad intercultural. Tras la experiencia, se observó que la mayor parte de los alumnos se encontraban en las etapas de desarrollo de aceptación y adaptación presentando una visión del mundo etno-relativa. En esta misma línea, Westrick (2004) investigó la influencia del aprendizaje a través de actividades de voluntariado (*service-learning*) en alumnos de colegios internacionales de Hong Kong. Los resultados dan cuenta de que los programas de voluntariado son un medio formal asumido por los institutos internacionales para ayudar a los estudiantes a desarrollar la sensibilidad intercultural y que la exposición a situaciones con personas que son física, económica, social, étnica y/o culturalmente diferente ejerce una influencia positiva sobre el desarrollo de la sensibilidad intercultural.

En España, los estudios sobre sensibilidad intercultural son muy escasos, prácticamente inexistentes, a pesar de la presión que recae sobre líderes educativos para formar a niños y jóvenes como ciudadanos en un mundo cada vez más plural y diverso. Vilà (2003a), en un primer estudio, realiza la adaptación de la *Intercultural Sensitivity Scale* de Chen y Starosta (2000) con estudiantes de educación secundaria obteniendo una estructura factorial de cinco componentes (Implicación en la Interacción, Respeto por las Diferencias Culturales, Confianza en la Interacción, Grado de Disfrute de la Interacción y Atención en la Interacción). Unos años más tarde, y con el objetivo de evaluar las necesidades diferenciales de dicho colectivo (Vilà, 2006), lleva a cabo otro estudio con una muestra de 638 estudiantes de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) escolarizados en siete centros de la comarca del Baix Llobregat (Barcelona). Los resultados indicaron que el sexo parece ser una variable importante, ya que las chicas tienen una mayor sensibilidad intercultural que los chicos; en ambos casos sobresalen competencias afectivas como el respeto por las diferencias culturales y se identifican aspectos menos desarrollados como la atención a la interacción, la confianza o el saber disfrutar de la interacción intercultural. Asimismo, parece ser que al aumentar el número de auto-identificaciones culturales también se da una mayor sensibilidad intercultural. El alumnado que se identifica únicamente con grupos minoritarios obtiene mayores puntuaciones en el factor Implicación en la Interacción, en tanto que el alumnado que se identifica únicamente con un sólo país (mayoritariamente España) es el que obtiene menores puntuaciones en Respeto por las Diferencias Culturales y mayores puntuaciones en Confianza durante la Interacción. Una percepción positiva sobre la propia competencia lingüística y tener más diversidad cultural entre las amistades propias también guardan una relación positiva con la sensibilidad intercultural.

Otro estudio de interés entre nosotros es el realizado por Aguaded (2006), diseñado con el propósito de identificar carencias y necesidades en el desarrollo de la sensibilidad

intercultural en el alumnado de primer ciclo de la ESO. Bajo este constructo se engloban los aspectos afectivos, es decir, todas aquellas habilidades que favorecen emociones positivas antes, durante y después del encuentro intercultural, así como otras que dificultan la relación intercultural. El estudio fue realizado en la provincia de Huelva, lugar en el que el número de familias inmigrantes es elevado. Participaron 386 alumnos inmigrantes y 216 alumnos autóctonos. Los resultados mostraron que el alumnado parece disfrutar de la relación intercultural y que se producen interacciones positivas con sus compañeros. Se encontraron diferencias significativas entre el alumnado que siempre ha residido en Andalucía y el que no, ya que los estudiantes que no han vivido procesos migratorios manifiestan una menor sensibilidad intercultural que los que sí los han vivido. La percepción acerca de su competencia lingüística y la experiencia con compañeros de diferentes culturas se relaciona positivamente con el grado de sensibilidad intercultural.

En síntesis, podemos decir que a pesar de que a diario nos encontramos con personas de diferentes culturas y tenemos la posibilidad de descubrir sus diferencias, comportamientos y formas de comunicación, lamentablemente la sensibilidad intercultural no se da de forma natural y espontánea. Los estudios revisados ofrecen aportaciones de interés referidas a la necesidad de intervenir a través de programas que promuevan un mayor desarrollo de la sensibilidad intercultural; sin embargo, estos estudios han sido desarrollados exclusivamente con estudiantes universitarios y de educación secundaria. Dado que la adquisición de actitudes positivas hacia las diferencias culturales en edades tempranas es básico para el desarrollo de la convivencia escolar, analizar y evaluar la sensibilidad intercultural en este colectivo es un objetivo prioritario. De acuerdo con este planteamiento, este estudio trata de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación ¿Qué nivel de desarrollo de sensibilidad intercultural poseen los alumnos de educación primaria escolarizados en aulas culturalmente diversas y qué competencias son las más/menos desarrolladas? ¿Estos niveles guardan alguna relación con sus características madurativas y de género? ¿La sensibilidad intercultural difiere según el origen étnico de los estudiantes?

Método

Enfoque y diseño

La presente investigación se adscribe a un enfoque metodológico cuantitativo, diseño no-experimental descriptivo del tipo encuesta, en coherencia con el problema en estudio (Gay y Airasian 2000). La recogida de la información se obtuvo a través de un cuestionario administrado al alumnado de segundo y tercer de educación primaria en sus respectivos centros.

Participantes

Participaron en el estudio 198 estudiantes de cuarto, quinto y sexto cursos de educación primaria de dos colegios públicos de la provincia de Alicante, seleccionados por su disponibilidad y alto grado de diversidad étnica y cultural. El 72% de los participantes ($n = 143$) pertenecía a uno de los centros situado en la Comarca de La Marina Alta, en tanto que el 28% restante ($n = 55$) pertenecía a un centro de la Comarca de L'Alacantí. Ambos centros contaban con un elevado porcentaje de alumnos inmigrantes: 31% y 36% de la población escolar, respectivamente. Como interesaba conocer la relación entre la experiencia multicultural y la sensibilidad intercultural del alumnado una de las preguntas del cuestionario incorporó esta variable obteniendo que un 100% de los participantes había tenido alguna experiencia intercultural con compañeros de una cultura diferente a la suya. Las edades de

los participantes oscilaban entre los 9 y 13 años siendo la media de 10.19 ($DT = 1.04$). En cuanto al género, la distribución de los participantes se hallaba equilibrada: 97 chicos (49%) y 101 chicas (51%). Otras características demográficas de la muestra aparecen recogidas en la Tabla 1.

Tabla 1
Otras variables demográficas

Variab les	f	%
<i>Alumnos por curso</i>		
Cuarto	76	38
Quinto	59	30
Sexto	63	32
<i>País de origen</i>		
España	124	62
Resto del mundo	74	38
<i>Procedencia del alumnado inmigrante</i>		
Países de Hispanoamérica	38	51
Países Europa Orienta	15	20
Países Europa Occidental	5	7
Países Norte de África y Sahara	12	16
Países de Asia	4	6
<i>Lengua que habla</i>		
Castellano	160	81
Otras	38	19
<i>Años de residencia en España</i>		
Entre 1 y 4 años	21	28
Entre 5 y 8 años	46	62
Entre 9 y 13 años	7	10

*Variab*les e instrumento

Los datos fueron recogidos mediante un cuestionario diseñado *ad hoc* que constaba de dos partes. La parte I contenía variables demográficas como el curso, la edad, el género, el país de procedencia, años de permanencia en España, conocimiento de una segunda lengua y experiencia intercultural del alumnado. La parte II incluía la Escala de Sensibilidad Intercultural que fue adaptada de Chen y Starosta (2000) por las autoras para su uso con estudiantes de educación primaria. La escala, diseñada para medir las emociones personales y los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes diversos culturalmente, ha tenido diversas modificaciones. Una de las más recientes es la versión adaptada utilizada por Vilà (2006) que consta de 14 ítems (α de Cronbach .76, $n = 40$) distribuidos en cinco factores. Dado que la escala original de Chen y Starosta, adaptada al castellano por Vilà, estaba pensada para su uso con alumnos de ESO, en este estudio se procedió a realizar su adaptación lingüística para ser utilizada con escolares de educación primaria en consideración a sus características madurativas y de desarrollo. Tras su adaptación, que incluyó reformular todos los ítems y adaptarlos a su nivel de comprensión, el

instrumento quedó compuesto por un total de 22 reactivos a los que los respondientes respondieron expresando su grado de acuerdo en una escala tipo Likert (1 = *no es cierto*, 2 = *a veces es cierto*, 3 = *bastantes veces es cierto*, 4 = *siempre es cierto*).

Los análisis llevados a cabo para estimar la fiabilidad del instrumento como consistencia interna (alpha de Cronbach = .74) y para verificar la validez del constructo (KMO = .84, $gI = 231$, $p = .000$) nos hacen pensar que el instrumento reúne las propiedades psicométricas adecuadas para su uso con escolares de educación primaria (Kerlinger y Lee, 2002). Con la muestra utilizada en este estudio dos factores explican el 35% de la varianza total. La solución factorial (rotación Varimax) arroja un factor positivo con 15 ítems denominado *Respuesta Emocional Positiva hacia la Interacción Intercultural* y un factor negativo *Respuesta Emocional Negativa hacia la Interacción Intercultural* con siete ítems. La solución de dos factores nos pareció mucho más simple y apropiada que la de cinco factores para ser utilizada con alumnos de ocho a doce años.

Procedimiento

La administración del instrumento se llevó a cabo de forma colectiva durante el horario de clase en los respectivos centros educativos. Se explicó a los alumnos el objetivo del estudio así como la forma de responder. La aplicación no estuvo determinada por un tiempo específico y se brindó la posibilidad de solicitar aclaraciones a las preguntas en caso de duda. Los alumnos que requerían una atención especial, según lo indicado por sus maestros, recibieron ayuda individual para responder a la encuesta. El tiempo promedio estimado de respuesta fue de treinta minutos.

Análisis de los datos

Los análisis se realizaron mediante el paquete estadístico SPSS 14.0 y las técnicas utilizadas fueron estadísticos descriptivos (medidas de tendencia central y dispersión), así como cálculo de frecuencias y porcentajes. También se utilizaron técnicas de reducción de datos (análisis factorial) y de comparación de medias, dado el objetivo de buscar diferencias estadísticamente significativas a partir de las variables de género, experiencia multicultural, país de procedencia y edades de los participantes. Los tests utilizados fueron la prueba *t* para muestras independientes y ANOVA (análisis de la varianza) de un factor, técnicas ambas que permiten la comparación de puntuaciones de una variable continua en dos o más grupos, respectivamente, trabajándose en este caso con un $\alpha = 0.5$.

Resultados

Los valores medios y las desviaciones estándar de las variables para el total de la muestra ($N = 198$), así como los porcentajes de respuestas por ítems figuran en las Tablas 2 y 3. Todos estos elementos sirven de base al análisis de los resultados clasificados por objetivos que se presenta a continuación.

Tabla 2
Descriptivos y porcentajes
(Respuesta emocional positiva hacia la relación intercultural)

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>NC</i>	<i>AV</i>	<i>BC</i>	<i>SC</i>
			%	%	%	%
1. Me siento a gusto	3.4	.83	3	13	22	62
2. Me gusta relacionarme	3.4	.83	3	12	25	60
3. Me agrada hablar	3.2	.86	2	21	27	50
4. Me gusta estar	3.4	.76	2	13	30	56
5. Me siento cómodo	3.3	.85	4	13	28	55
6. Trato de ser agradable	3.6	.67	1	7	18	74
7. Disfruto cuando me relaciono	3.2	.83	1	20	27	52
8. Muestro una actitud positiva	3.3	.83	2	17	24	57
9. Acepto las creencias	3.4	.81	3	12	25	60
10. Acepto sus opiniones	3.2	.83	3	17	31	49
11. Cuando hablo trato de conocer todo sobre ellos	1.9	.97	42	35	13	10
12. Respeto el modo de comportarse	3.4	.77	2	12	21	65
13. Presto atención	3.2	.89	4	19	23	54
14. Muestro que los entiendo a través de gestos	2.1	1.1	37	26	17	20
15. Sé que decir cuando converso	2.9	.99	9	22	29	40

Respuesta emocional positiva hacia la relación intercultural

En relación al objetivo de analizar la sensibilidad intercultural y las competencias implicadas en ésta, se observa que, en general, las medias de los ítems oscilan entre los valores 3.4 y 3.6 lo que implica una alta sensibilidad intercultural, así como las desviaciones típicas rara vez alcanzan el valor 1, estando en la mayoría de los casos en torno a 0.7 y 0.8, lo que indica un escaso nivel de dispersión y bastante acuerdo en las opiniones manifestadas por el alumnado. Así, el ítem 6 (*Trato de ser agradable cuando hablo con compañeros de otras culturas*) y los ítems 1, 2, 4, 9 y 12 (*Me siento a gusto cuando converso con compañeros de otras culturas*, *Me gusta relacionarme con compañeros de otras culturas*, *Me gusta estar con compañeros de culturas distintas a la mía*, *Acepto las creencias de mis compañeros de otras culturas*, *Respeto el modo de comportarse de mis compañeros que tienen una cultura diferente*), obtienen las medias más altas ($M = 3.4$), dato que indica que el alumnado posee una adecuada sensibilidad intercultural. Resulta de interés observar la media más baja alcanzada en el ítem 11 ($M = 1.9$) en el que un alto porcentaje (42%) de los respondientes cree que no es cierto que cuando hablan con compañeros de otras culturas tratan de conocer todo sobre ellos. Lo mismo ocurre con el ítem 14 ($M = 2.1$), en cuyo caso un alto porcentaje de alumnos (37%) responde no estar de acuerdo en que siempre muestran a sus compañeros de otras culturas comprensión a través de gestos. En relación al ítem 15 (*Sé que decir cuando converso con compañeros de otras culturas*), las respuestas *No es cierto* y *A veces es cierto* suman un alto porcentaje (31%), resultado que indica que las actitudes son menos favorables cuando se trata de adoptar un rol más activo en la comunicación.

Respuesta emocional negativa hacia la relación intercultural

Las medias obtenidas en respuesta emocional negativa oscilan entre 1.2 y 1.9 (Tabla 3) y reflejan una actitud de desacuerdo con respecto a las conductas menos deseadas en la interacción. Tal como se puede apreciar, un alto porcentaje los alumnos declaran no sentirse incómodos (82%) o molestos (84%) al hablar con compañeros de otras culturas. Del mismo modo, la gran mayoría de participantes considera que su cultura no es mejor que otra (80%) ni evita trabajar con compañeros de otras culturas (77%). Por otra parte, alrededor de la mitad de los estudiantes opinan que sus compañeros de otras culturas no son intolerantes con ellos (53%), que les resulta fácil relacionarse con compañeros de otras culturas (48%) y que al conversar con ellos piensan que serán entendidos (42%).

Tabla 3
Descriptivos y porcentajes
(Respuesta emocional negativa hacia la relación intercultural)

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>NC</i>	<i>AV</i>	<i>BC</i>	<i>SC</i>
			%	%	%	%
16. Me incomoda hablar	1.2	.69	82	12	3	3
17. Encuentro muy difícil relacionarme	1.8	.97	48	30	13	9
18. Pienso que son poco tolerantes conmigo	1.7	.92	53	28	12	7
19. Evito trabajar en clases	1.4	.85	77	12	4	7
20. Me molesta conversar	1.2	.73	84	9	3	4
21. Pienso que mi cultura es mejor que otras	1.3	.75	80	10	7	3
22. Cuando hablo pienso que no me van a entender	1.9	.97	42	35	13	10

Diferencias de género, origen étnico y edad en sensibilidad intercultural

En lo que respecta al género, las chicas muestran una actitud menos favorable que los chicos hacia las diferencias culturales, ya que con frecuencia evitan trabajar con compañeros de culturas diferentes a la suya [$t(196) = -1.7; p = .000$]. Sin embargo, en comparación con los niños, ellas aceptan mejor las opiniones de sus compañeros de otras culturas [$t(196) = -1.5; p = .025$].

En relación al origen étnico, se hallaron diferencias entre los alumnos de origen español y los alumnos nacidos en otros países, considerados como el grupo de escolares inmigrantes. Las diferencias se inclinan a favor de los alumnos inmigrantes en cuanto a respuesta emocional positiva se refiere: “Disfruto cuando me relaciono con compañeros de culturas diferentes a la mía” [$t(167) = -1.5; p = .043$]; “Acepto las creencias de mis compañeros de otras culturas” [$t(193) = -3.4; p = .000$]; “Me gusta estar con compañeros de culturas distintas a la mía” [$t(177) = -2.6; p = .009$]. En los ítems relativos a la respuesta emocional negativa, se observan diferencias estadísticamente significativas que indican que el grupo de alumnos españoles presenta una actitud menos favorable hacia las diferencias culturales que los extranjeros particularmente a la hora de hablar y conversar con ellos: “Me incomoda hablar con compañeros de otras culturas” [$t(167) = 1.2; p = .032$]; “Me molesta conversar con compañeros de otras culturas” [$t(163) = 1.4; p = .023$].

Un análisis más detallado por países de procedencia también reveló la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los seis grupos examinados en ítems como los siguientes: “Pienso que mi cultura es mejor que otras” [$F(5) = 2.7; p = .022$], opinión que

mantienen los alumnos nacidos en Europa oriental y “Acepto las creencias de los demás” [$F(5) = 2.3; p = .022$], creencia que comparten los alumnos nacidos en Europa occidental.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas atribuibles a la edad en sensibilidad y competencia intercultural en los grupos de edad aquí considerados (8-12 años).

Discusión y conclusiones

Los resultados del análisis de confiabilidad y validez de la escala de sensibilidad intercultural son muy alentadores. Los coeficientes obtenidos sugieren que la escala posee consistencia interna. Esto indica que puede proporcionar una representación adecuada de la actitud (respuesta emocional positiva y negativa) de los alumnos de educación primaria hacia las diferencias culturales. El análisis también sugiere que cada uno de los factores explora un componente distinto de la actitud, de tal manera que permite distinguir entre un tipo de conductas favorecedoras de la interacción y otras que dificultan o inhiben la relación intercultural. El instrumento se presenta como una buena alternativa al de Chen y Starosta (2000) diseñado para estudiantes de secundaria que con 24 ítems obtiene un alpha de Cronbach: 0.86 ($n = 162$), en tanto que el instrumento utilizado en este estudio obtiene con 22 ítems un alpha de 0.74 ($n = 198$) comparable resultando más apropiado para su uso con alumnos de educación primaria. Si bien la estructura factorial difiere de la obtenida con el instrumento original, esto podría explicarse por las características de la muestra (alumnos de primaria) y las características diferenciales de la población (autóctona e inmigrante) del lugar en que se aplica. Especial atención merece la consideración del tiempo de permanencia de los alumnos inmigrantes en España, ya que un alto porcentaje de los respondientes (72%) ha pasado más de la mitad de su vida en este país con la consecuente asimilación de la cultura dominante. Este rasgo podría explicar también la homogeneidad de las respuestas del grupo.

En atención a las actitudes de los alumnos hacia la relación intercultural, los resultados obtenidos indican que en términos generales éstos poseen una buena sensibilidad y competencia intercultural. Sin embargo, aunque existe un alto grado de aceptación de las diferencias, esta aceptación va asociada a una actitud *pasiva* frente a la interacción. Este extremo se aprecia en el ítem 11 referido a tratar de conocer todo sobre culturas diferentes de la propia que obtuvo un bajo nivel de acuerdo (10%). Torres (2003) plantea tres posibles respuestas de la población autóctona hacia el exogrupo, en este caso inmigrantes. La tercera de ellas es la adopción de un *pluralismo superficial* que si bien reconoce algunos de los valores culturales de dichas minorías étnicas, a la misma vez, las ignora, situación que podría explicar la pasividad con que se actúa frente a la diversidad intercultural. Asimismo, los resultados obtenidos dan cuenta de las dificultades que representan para el proceso comunicativo las diferencias lingüísticas, ya que los ítems que arrojaron puntuaciones más bajas están asociados a dificultades para comunicarse con compañeros culturalmente distintos, por ejemplo, llegar a un entendimiento comunicativo a través de gestos.

Los resultados obtenidos permiten reafirmar los hallazgos de investigaciones previas (Lee y Kroeger, 2001; Anderson *et al.*, 2006; Straffon, 2003) que sugieren que una mayor experiencia con culturas diferentes favorece la sensibilidad intercultural. En nuestro caso, todos los participantes habían tenido compañeros de clase de culturas diferentes a la propia. A este respecto cabe mencionar que una de las bondades del instrumento utilizado en este estudio es que permite valorar la sensibilidad intercultural de manera bidireccional; es decir, no sólo la actitud del grupo dominante sobre las minorías, sino también la de los alumnos inmigrantes frente a sus compañeros de origen culturalmente distinto.

Para investigaciones futuras sería deseable comparar la sensibilidad intercultural de alumnos de educación primaria y secundaria estableciendo un perfil evolutivo, así como también diseñar programas para educar la sensibilidad y competencia intercultural desde

edades tempranas. Una de las mayores limitaciones del estudio es no haber contado con una muestra representativa, así como adolecer de entrevistas y grupos de discusión para haber ahondado en los significados a las respuestas al cuestionario. Son limitaciones que recomendamos sean tenidas en cuenta en subsiguientes estudios que aborden esta temática de una manera más amplia y profunda. El presente es tan sólo un estudio preliminar de carácter exploratorio.

Referencias

- Aguaded, E. M. (2006). La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO. En Actas del V Congreso Internacional "Educación y Sociedad: Retos del s. XXI" (pp. 1-8). Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, Dpto. MIDE, Universidad de Granada.
- Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J. y Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study, *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 457-469.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 463-479.
- Belay, G. (1993). Toward a paradigm shift for intercultural and international communication: New research directions. *Communication Yearbook*, 16, 437-457.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.
- Bennett, M. J. (1998). *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Bueno, V. (2008). Los alumnos inmigrantes frenan la caída de la matrícula en religión. *Información*, 22/01/08.
- Chen, G. M. y Starosta, W. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
- Chen, G. M. y Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Croucher, S. (2004). *Globalization and belonging: The politics of identity in a changing world*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Ferrer Rodríguez, A. y Urdiales, M. E. (2004). Características de la población extranjera en España. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, VIII(160). Disponible en <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-160.htm>>
- Gay, L. R. y Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. y Wiseman, R. L. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Iglesias Casal, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, 54, 5-28.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2008). *Extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor a 31 de diciembre de 2007*. Madrid: Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración.
- Olson, C. L. y Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116-137.
- Straffon, D. A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 487-501.
- Torres J. (2003). La educación escolar en las sociedades multiculturales. En J. Martínez

Bonafé (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 113-132). Barcelona: Graó.

Vilà, R. (2003a). La competencia comunicativa intercultural en educación secundaria obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. En E. Soriano Ayala (Coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural* (pp. 103-112). Almería: Servicio de Publicaciones, Universidad de Almería.

Vilà, R. (2003b). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación. En J. Perera (Coord.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI* (pp. 259-270). Barcelona: ICE.

Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 353-372.

102. CINE Y CONVIVENCIA ENTRE PERSONAS Y CULTURAS. UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL EN LA U.B.

M. A. Pujol Maura, B. Piqué Simón.

Con la intención de buscar nuevas estrategias motivadoras para la reflexión y formación de nuestro estudiantado hemos utilizado un recurso que, con poco esfuerzo, tenemos a nuestro alcance. Ese recurso es el aprovechamiento de algunas películas de cine comercial como instrumento de aprendizaje. Por tanto a partir de la utilización este medio didáctico, hemos llevado a cabo una experiencia educativa con estudiantes de primero de magisterio de la especialidad de Educación Infantil, de la Facultad de Formación del Profesorado, de la Universidad de Barcelona. Presentamos pues, una actividad en la que mostramos como a través del visionado de la película Babel, se realizó un trabajo de reflexión, discusión y aprendizaje sobre las implicaciones educativas de la convivencia en nuestra sociedad actual y una aplicación práctica en las aulas de educación infantil.

Sinopsis de Babel

FICHA TÉCNICA

Título original: Babel

Dirección: Alejandro González Iñárritu

Género: Drama

Guión: Guillermo Arriaga

Duración: 142 minutos

Fotografía: Rodrigo Prieto

Música: Gustavo Santaolalla

Intérpretes: Brad Pitt, Cate Blanchett, Elle Fanning, Gael García Bernal, Koji Yakusho, Rinko Kikuchi



En la película, un incidente trágico en que se ve involucrada una pareja de los Estados Unidos de visita a Marruecos, desencadena una serie de acontecimientos que afectan a cuatro familias, cada una de ellas de diferentes países. Unidos por las circunstancias, pero separados por continentes, culturas e idiomas, cada personaje descubre que la familia es lo único que ofrece es consuelo.

En las lejanas tierras del desierto de Marruecos suena un tiro que desencadena una serie de acontecimientos fortuitos que servirá para conectar una pareja americana en su desesperada lucha por sobrevivir, con dos chicos marroquíes responsables involuntarios del accidente, una criada que cruza la frontera de México ilegalmente con dos niños americanos y una adolescente japonesa sorda y rebelde que tiene un padre sobre el cual pesa una orden de búsqueda y captura. A pesar de las enormes distancias y las culturas tan antagónicas que les separan, estos cuatro grupos de personas comparten un destino de aislamiento y dolor. Solo hacen falta unos pocos días para que se encuentren totalmente perdidos, perdidos en el

desierto, perdidos por el mundo, perdidos para ellos mismos, y con una situación adversa que mientras avanzan hacia el abismo de la confusión y el miedo, se hunden en las profundidades de las relaciones y del amor.

El cine como estrategias de aprendizaje

Este recurso utilizado como estrategia didáctica, pensamos que forma parte de la acción docente para hacer pensar y sentir, para consolidar conocimientos, para generar actitudes, para despertar el sentido crítico y a la vez potenciar la imaginación y la creatividad. Creemos que es una estrategia innovadora, que nos ayuda a implicar al estudiante y a realizar un aprendizaje autónomo y que nos facilita salir de la rigidez de las aulas y la unidireccionalidad de las disciplinas.

Esta propuesta nos ha permitido verificar la validez del modelo ORA (Observar, Relacionar-reflexionar, Aplicar) como vía de interiorización de los aprendizajes; este modelo surgido del grupo GIAD (Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico) de la Universidad de Barcelona y que hemos utilizado para completar otras formas de aprender, nos ha dado la posibilidad de utilizar un recurso que tenemos a nuestro alcance y que está muy próximo y presente en nuestra sociedad.

Por tanto creemos que a través de dicho procedimiento se desarrollan habilidades de observar, dejarse impactar; de relacionar los elementos cinematográficos (lenguajes, personajes, ambientes, música, temas, etc.) de películas comerciales con un tratamiento formativo; de aplicar los aprendizajes que de su visionado se desprenden y de relacionarlo con la vida real y profesional. Por todo ello, no nos cabe la menor duda de que el cine puede formar a un nivel superior y puede ser complementario a las explicaciones del profesorado en el aula, a las lecturas que se realizan durante el curso, etc. El estudiante se convierte de espectador inicial, para pasar posteriormente en generador de aprendizajes compartidos a partir de observar, reflexionar, verbalizar y vivenciar colectivamente una proyección.

La utilización del cine en entornos educativos ha contribuido a afianzar el modelo ORA como vehículo de aprendizajes compartidos, a educar en la sensibilidad y emotividad, a reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y cambio, a realizar un aprendizaje inferencial, a analizar la fuerza del impacto, a descubrir que el cine promueve un tipo de aprendizaje integrado y multisensorial tan potente como los propios entornos virtuales. En este sentido nos atrevemos a afirmar que el cine, al margen de consideraciones sociales, políticas y económicas, no sólo es un recurso más al alcance del profesorado, sino una estrategia innovadora para una formación integral, que huye de la fragmentación de los aprendizajes. Creemos que el cine induce modos de percibir la realidad, de sentir y compartir, de comunicarse y actuar. El cine, por tanto, utilizado adecuadamente, puede producir cambios personales, grupales y sociales. Permite también explorar algunas temáticas educativas desde otras miradas cargadas de emoción, argumento y de acción.

El modelo ORA: *Observar - Reflexionar – Aplicar*, nos reconoce que el alumnado que asiste a las proyecciones y participa en el forum pueda ir más allá de los que es un simple visionado, o un mero pasar el tiempo para disfrutar de buenas películas. En cada una de las películas que se presentan, existe un dossier donde el alumnado puede encontrar unas sugerencias para encaminar su trabajo de reflexión y de elaboración posterior. La experiencia que presentamos hace referencia a una de las películas visionadas en este último año y ha permitido hacer una labor de reflexión entre la temática de la propia película y uno de los temas del programa de la asignatura. Por tanto podemos observar que la aplicación del modelo ORA en el visionado de la película Babel, dio lugar a la siguiente propuesta de interrogantes:

OBSERVAR:

- ¿Qué situaciones consideráis más destacables? ¿Por qué?
- ¿Qué personaje o personajes os han impactado más? ¿Por qué?

REFLEXIONAR

- ¿Qué sentimientos os ha producido cada una de las cuatro situaciones?
- ¿Como creéis que se sienten ante cada situación?
- ¿Qué tienen en común los personajes? ¿En que se diferencian?
- ¿Qué tiene de creíble la película?
- ¿Qué relación encontráis con vuestra/nuestra realidad?
- ¿Cuál/cuáles mensaje/s creéis que nos transmite?
- ¿Qué relación encontráis con el título de la película? ¿Cómo explicaríais que se llame “Babel”?

APLICAR

- ¿Qué contenidos educativos nos permite abordar?
- ¿Con que situaciones educativas de carácter cotidiano encontráis cierta similitud?
- El director de la película dijo: *“Empecé rodando una película acerca de las diferencias que separan a los seres humanos, las barreras físicas y del idioma, pero por el camino me di cuenta de que estaba haciendo una película acerca de lo que nos une: el amor y el dolor”*, ¿con que frase os expresaríais vosotros para resumir los sentimientos que os ha provocado la película?

Una experiencia en educación infantil

Considerando la pregunta ¿que implica la “convivencia entre personas y culturas” en la Etapa de Educación Infantil?, las aportaciones de los estudiantes giraron en torno a tres ejes: la necesidad de educar en valores, la importancia del respeto a las diferencias y la certeza de educar sin barreras.

Estas aportaciones las formularon en preguntas, afirmaciones o interrogantes que sirvieron más adelante para establecer una reflexión colectiva y un debate posterior que enriqueció todos los aprendizajes realizados a lo largo de la actividad.

Los interrogantes y certezas que surgieron a raíz de los tres ejes fueron:

- *Educar en valores*. Debido a los nuevos cambios sociales, culturales y educativos surge la necesidad de fomentar la educación en valores. Desde edades bien tempranas es importante capacitar al ser humano de los mecanismos cognitivos y afectivos, que le ayuden a convivir e integrarse en el mundo que le rodea. De aquí la necesidad de compartir ciertos planteamientos:
 - Los valores como la incomprensión, la desesperación, el amor, la angustia, el dolor, el miedo, la injusticia, la soledad, la tristeza, la necesidad de ayuda, la necesidad de unión, la hospitalidad, la solidaridad.
 - El sentimiento de impotencia hacia las situaciones que nos afectan (diferencias sociales, culturales y económicas) y la necesidad de educar en la igualdad.
 - La necesidad de estar unidos y dejar la burocracia a parte, lo más importante son las personas.
 - La percepción de cuan pequeño es el mundo y cuantas cosas podemos hacer a través de la educación.
 - La firmeza de todo lo que podemos llegar a hacer para toda la gente que te importa y quieres.

- El derecho a ser tratados en igualdad de condiciones y oportunidades.
- *Educar en el respeto a las diferencias.* La importancia de la educación en valores es una necesidad y en primer lugar es una obligación que los propios educadores den buena muestra de ello en su comportamiento cotidiano. No hay mejor manera de enseñar a respetar a los demás que empezar por respetar a nuestros alumnos y colegas de trabajo. En este sentido es imprescindible no dejar de pensar y reflexionar en:
 - La existencia de un solo mundo e infinidad de maneras de vivir. Un único hecho y diferentes consecuencias para las personas.
 - Todos somos diferentes y tenemos unos valores y una vida diferente que debemos aceptar.
 - No debemos fijarnos únicamente en la apariencia externa sino conocerlas independientemente de su cultura y costumbres.
 - Aunque estemos lejos y a cierta distancia, estamos más cerca de lo que nos pensamos, debemos relacionarnos más y dejar de lado los prejuicios, porque al fin y al cabo, todos necesitamos ayuda de alguien en cualquier momento.
 - La igualdad que hay entre los seres humanos aunque pertenezcan a diferentes culturas o clases sociales. Las semblanzas que todos los seres humanos tenemos independientemente de nuestra procedencia.
 - Realidades muy diferentes de las personas que conforman el mundo y que se han de respetar y comprender. Comprender las razones de los demás para hacer lo que hacen.
 - Todos somos seres humanos, con vivencias, experiencias y sentimientos, pero todos estamos ante la misma realidad de la vida y debemos unirnos ante las diferencias para poder entendernos y construir un mundo mejor.
- *Educar sin barreras.* Para aprender valores es preciso abordarlos desde el desarrollo y fomento de la autonomía, racionalidad y uso del diálogo como mecanismo habilitador en la construcción de los mismos. Esto ocurre en el momento en que se posibilita la equidad y empatía necesarias en dicho proceso, promoviendo que las formas de pensar y actuar encuentren puntos en común. De este modo podemos resolver ciertos conflictos en la medida que eliminamos las barreras que interfieren en las relaciones, como:
 - Las fronteras físicas, geográficas y emocionales.
 - Pensar que aquello que a menudo nos separa, también nos une.
 - La dificultad de relacionarnos entre las personas y más cuando procedemos de contextos diferentes.
 - La certeza que compartimos los mismos sentimientos aunque nos diferenciamos por el idioma y cultura.
 - La incultura ante las culturas. El desconocimiento de las diferentes realidades.
 - La intolerancia ante el desconocimiento.
 - La soledad ante la incomprensión.
 - La diferencia no es un problema, lo es como la sociedad reacciona ante ella: el rechazo, la intolerancia, la corrupción.
 - La injusticia de que se anteponga la política a los intereses de las personas.

Posteriormente a la reflexión y conceptualización teórica del sentido y significado de la educación en valores, era el momento de responder a la pregunta: ¿cómo podemos trabajar la “convivencia entre personas y culturas” en las aulas de Educación Infantil? Estas fueron

algunas de las propuestas:

- *Contenidos de aprendizaje.* Enseñar valores por encima de los prejuicios y en igualdad de condiciones y oportunidades. Todos tenemos derecho a ser tratados en igualdad, no se debe hablar sin saber de que se habla, querernos, ayudarnos, escuchar a todo el mundo, pensar antes de actuar, respetarnos, ser tolerantes, etc.
- *Objetivos de aprendizaje.*
 - Conocer la diversidad que nos rodea
 - Entender las diferentes culturas
 - Ayudar a los demás
 - Afrontar los problemas
 - Respetar las diferencias
 - Valorar las diferencias
- *Actividades de aprendizaje.* Hacer actividades para dar a conocer las diferentes culturas. Incorporar las costumbres y culturas a la actividad de clase:
 - 1) Rincones culturales en el aula: alimentos típicos, músicas, juegos, cuentos, fotos de lugares y personas, etc.
 - 2) Explicaciones de personas adultas sobre su cultura
 - 3) Explicaciones de los niños sobre sus culturas
 - 4) Intercambiar conocimientos entre diferentes etnias
 - 5) Realización de un mural: "Mundo y culturas"
 - 6) Dramatización de un hecho cotidiano
 - 7) Juego de rol
 - 8) Asamblea de clase: escuchar los problemas de los demás y ofrecer ayuda colectiva
 - 9) Cuento: "La historia de Babel"
 - 10) Actividades donde se precise la ayuda entre compañeros
 - 11) Actividades que se realicen cooperativamente
 - 12) Reuniones de padres para aportar información y conocer culturas
- *Evaluación.* La educación en valores implica una observación diaria y sistemática del proceso de aprendizaje de los niños y niñas. La educadora y el educador deben ser sensibles a saber recoger de las actuaciones de su alumnado todo aquello que hace referencia tanto a las actitudes individuales como a las grupales.

Conclusión

Del mismo modo que creemos que la evaluación en la Etapa de Educación Infantil debe entenderse como el resultado de un proceso de observación diario en el que el educador o la educadora anota las conductas que considera relevantes para poder hacer un seguimiento de sus alumnos y conocer mejor sus habilidades en la adquisición de valores, nosotros como profesoras hemos recogido las evidencias de aprendizaje, no solamente a partir de las memorias o portafolios que puedan entregar, sino también evaluando las aportaciones individuales y grupales, así como la propia transferencia de aprendizajes que a lo largo de la asignatura el estudiantado realice.

Bibliografía

TORRE, S.; PUJOL, M.A. y RAJADELL, N. (2005) *El Cine, un entorno educativo*. Ed. Narcea. Madrid.

Filmografía

1999 - *El Campeón* (cortometraje), Dir. Guillermo Arriaga, México

2000 - *Rogelio* (cortometraje), Dir. Guillermo Arriaga, México

2000 - *Amores Perros* Dir. Alejandro González Iñárritu, Guión Guillermo Arriaga México

2003 - *21 Gramos*, Dir. Alejandro González Iñárritu, Guión de Guillermo Arriaga.

Estados Unidos

2006 - *Babel*. Dir. Alejandro González Iñárritu, Guión de Guillermo Arriaga. Estados Unidos

Webgrafía

http://www.apple.com/trailers/paramount_vantage/babel/

Sitio oficial: <http://www.paramountvantage.com/babel/>

Maria Antònia Pujol Maura
mapujo@b.edu

Begoña Piqué Simón
bpique@ub.edu

Miembros del Grupo de Educación Infantil de la Universidad de Barcelona (GREI)

108. EDUCAR EN VALORES Y VALORES PARA EDUCAR.

E. M. Díaz Pareja, A. MA. Cámara Estrella, J. M. Ortega Tudela.

1. Educar en valores.

La educación no es un mero aprendizaje sino una experiencia continua, que dota a la persona de recursos, instrumentos y valores, para expresarse, desear, adquirir, desarrollarse, evolucionar, compartir, socializarse... Esta educación expresa contenidos axiológicos que definen el concepto de hombre y sociedad que se desea expresar.

El hombre es un ser inacabado, que se va haciendo poco a poco, a través del contacto con los demás, y en este proceso de enculturación, asimila los valores de su sociedad. La comunicación entre el hombre y su sociedad se realiza por la educación, y es misión de ésta acercar al individuo a la realidad, a la vez que prepararlo para transformarla, si fuese necesario, en una sociedad más habitable.

La esencia de la educación es la formación de la persona en su plenitud; sin embargo, esto no siempre es fácil, ya que la formación intelectual y la correspondiente a los ámbitos ético, estético, social, físico, religioso, etc., deben ser coherentes. Esta integralidad supone que todos los miembros de la comunidad educativa aúnan esfuerzos, contribuyendo a un proyecto común (proyectos educativos), a la consecución de objetivos generales.

Los cambios constantes de la familia, las nuevas demandas de formación, la inserción de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos de nuestra vida, con la pérdida de intimidad que ello conlleva, las comunicaciones rápidas que acercan a los hombres y propician los movimientos de personas... exigen que la educación tenga un componente de calidad, como es la educación en valores, porque los valores no son cuestión de un solo individuo, sino de toda la sociedad, puesto que en sociedad se hacen determinadas opciones. Es más, sólo desde la educación, algunos sectores sociales tienen ocasión de conocer las claves que regulan la convivencia social.

La educación es necesaria para que se interioricen los valores, para que las jóvenes generaciones los hagan suyos y rompan la inercia de ser conducidos por otros. La función prioritaria de la educación es colaborar en la creación de un clima de cultura democrática, donde los valores sean plenamente aceptados por todos, especialmente por los más jóvenes.

Jacques Delors, en su obra *“La educación encierra un tesoro”*, entra de lleno en la configuración de la educación integral, formada por cuatro pilares, como “aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos, a ser”, expresando la preocupación por una formación en todas las dimensiones, de las que las dimensiones social e individual son fundamentales.

Podemos decir que educar en valores es proporcionar a las personas que están en formación unos contenidos, una visión de la vida, una actitud ante la misma que le permita actuar de acuerdo con aquello que piensa: es desarrollar en el otro su dimensión personal y trascendental y darle los medios y los ejemplos para vivir en una sociedad que no siempre va a pensar igual que ellos. En este sentido, la formación para la convivencia y la ciudadanía son aspectos integrantes de la educación integral.

Educar en valores no es solo enseñar actitudes, sino ofrecer una visión del mundo basada en unos principios que son los que desarrollan la libertad y la autonomía del individuo. Por eso, la educación en valores no se impone, se ofrece.

La calidad de la educación es una meta a la que el profesor propulsa con su intervención, y se manifiesta, entre otros factores, en la transmisión de valores. Como transmisor en el marco de la educación formal (elaboración de Proyectos Educativos, Programaciones de Aula...), el educador es un mediador y animador con gran repercusión en

los valores que adquieran los alumnos. Es uno de los elementos clave para formar personas y debe dar respuesta a cada una de las necesidades que aparecen en el aula.

El profesor es educador, y su misión es ayudar al educando a alcanzar su madurez, lograr que cada alumno se integre, de la mejor manera posible, en su propia realidad, preparar al alumno a hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que ahora no existe.

Educar es transmitir valores, porque seleccionar las materias del currículum que se dan, las actividades que se realizan, o las habilidades que se adquieren, supone hacer una valoración en base a unas preferencias.

2. Valores para educar.

Los valores de libertad, justicia, igualdad, respeto... defendidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y por la Constitución Española de 1978, son los valores que constituyen la ética de nuestras sociedades democráticas. Son valores muy amplios y susceptibles de ser enseñados y aprendidos, que cada grupo debe asumir y concretar en sus propias normas,

Un rasgo de nuestra sociedad es la distancia existente entre la implicación puntual en problemas sociales, que no afectan al bienestar personal inmediato (p. ej. solidarizarse con los damnificados de una catástrofe natural), y la ausencia de responsabilidad en situaciones cercanas, o en la consecución de valores instrumentales (trabajo bien hecho, constancia, disciplina...). El análisis de los valores de la sociedad actual realizado por Elzo (2004) ilustra claramente esta situación, cuando afirma que *"hemos creado una sociedad de derechos sin el correspondiente correlato de deberes, hemos insistido en la creatividad, en la espontaneidad, en la liberalidad de costumbres, en la queja continua, en la exigencia a los otros, especialmente a la Administración para que nos resuelva todos los problemas. Hemos hecho de la Administración un gigante. Esto es lisa y llanamente el estrangulamiento de una sociedad que ha perdido, como diría el primer Touraine, la capacidad de hacerse a sí misma. Y la solución no vendrá, como decíamos con no poca ingenuidad antaño, con un cambio en las estructuras sociales y políticas (aunque también habrá que cambiarlas) si antes de llevar a cabo éste no transformamos los esquemas de valores. El factor humano se nos antoja primario sobre el factor estructural en el actual estadio de la civilización occidental"* (Elzo, 2004, 6).

Ante la sociedad que enarbola el estandarte del solipsismo grupal (vivo en sociedad, pero haciendo lo que me apetece), el autor propone una serie de valores para educar desde las aulas y también desde las familias como la competencia personal, la racionalidad o la distinción entre «el dinero como valor y el valor del dinero». También recoge, la relación entre «la tolerancia y la autoridad responsable», entre «la permisividad y la necesaria intolerancia», la necesidad de ir más allá de la educación en los valores finalistas y poner el acento en los «valores instrumentales» y, en fin, transmitir la ilusión para trabajar en pos de «la utopía por un mundo mejor».

Sintetizando la aportación anterior, podríamos afirmar que respeto, tolerancia y responsabilidad son valores deseables para educar, tanto en el aula como en la familia. Sin embargo, para llevar a cabo una adecuada educación en valores hay que trabajar de forma continuada. Debemos **propiciar situaciones para el aprendizaje de estos valores**, aprovechando cualquier ocasión que nos permita poner en práctica los mismos.

Siguiendo en la línea anterior y desde nuestra perspectiva, pensamos que podríamos desarrollar algunas medidas concretas para fomentar el aprendizaje de aquellos valores que consideramos como necesarios. Dichas medidas serían las siguientes:

- **Educar con el ejemplo.** Nuestro comportamiento como profesores debe ser acorde con los valores que predicamos, es decir, si debemos educar en el respeto a los otros, la tolerancia y la responsabilidad, el modelo de actuación que ofrecemos a los alumnos cada día en el aula, así como las condiciones y situaciones de aprendizaje que posibilitamos deben ser coherentes. Por eso, debemos cuidar que la forma en la que nos dirigimos a ellos sea respetuosa, dejando que opinen y que elijan sus propias actividades, fomentando sus peculiaridades, valorando sus diferencias individuales, respetando sus ritmos de aprendizaje...
- **Realizar una lista de trabajos relacionados con cada uno de los valores.** Aunque pensamos que la mejor manera de trabajar los valores sería de forma transversal en todas las materias, también nos parece interesante dedicar tiempo concreto a realizar actividades y proyectos relacionados con los valores que deseamos desarrollar, planificación de forma cuidadosa su realización y evaluación.
- **Fomentar el diálogo.** Saber hablar y saber escuchar. Dedicar todos los días un tiempo a la comunicación directa con los alumnos, nos ayudaría a conocerlos mejor y a potenciar la intercomunicación. Deberíamos procurar más el diálogo y menos los mensajes negativos, que en la mayoría de los casos, en lugar de favorecer el desarrollo de los valores que perseguimos, lo que hacen es el efecto contrario. Para ello, el profesor deberá cuidar el clima de aula y las relaciones que se establecen dentro de ésta, fomentando la participación activa del alumno, dándole la oportunidad de compartir lo que sabe, lo que hace, lo que piensa y lo que cree.
- **Potenciar la autoestima.** La autoestima se refuerza, sobre todo, a través de la expresión afectiva y los mensajes positivos, en un primer momento de los padres y más adelante del grupo de iguales y de los profesores. Sin embargo, debemos tener cuidado y ayudar a los alumnos a crear una imagen de sí mismos ajustada a la realidad, ya que una autoestima excesiva puede llevar también al fracaso. Por ello, debemos tener en cuenta que es importante fomentar la confianza en sí mismo, de manera realista, prestando atención a los intereses y motivaciones de los alumnos, elogiando sus logros y actitudes positivas, premiando los comportamientos y las valoraciones positivas hacia los demás, etc.
- **Recuperar las normas básicas de la educación y la convivencia,** eliminando aquellas que suponen actitudes negativas ante las diferencias (de género, de cultura, de clase social...). En la actualidad, el racismo y la marginación plantean un problema en nuestra sociedad. Aunque la mayoría de la gente cree que no posee actitudes racistas, éstas se encuentran de forma latente en muchas personas. Podemos decir, que la escuela es un lugar privilegiado para combatir las actitudes racistas o xenófobas, a la vez que puede modificarlas o cambiarlas. Por ejemplo, los grupos de discusión pueden resultar beneficiosos en este sentido, ayudando a aclarar ideas o concepciones. Pero estos grupos deben estar bien estructurados y dirigidos, ya que de lo contrario se pueden convertir en discusiones informales, lo que contribuiría a reforzar las actitudes de partida de cada uno de los miembros.
- **Asumir la responsabilidad en las tareas asignadas.** Es importante que los alumnos sean responsables y asuman sus tareas escolares. Debemos dar responsabilidades que puedan llevar a cabo según su edad, su capacidad, sus intereses o habilidades, y que conlleven un compromiso personal en su realización. Pero el ámbito escolar no es el único en el que los alumnos se tienen que sentir responsables, la familia constituye un entorno ideal en el que se puede trabajar este tema, por ejemplo pactando determinadas responsabilidades en el hogar o compartiendo las tareas domésticas de la casa para educar a niños y niñas en la

- igualdad de género.
- **Fomentar la interacción.** Con una actitud abierta para aprender de los alumnos y reconocer ante ellos que hay cosas que no sabemos. De la interacción nos beneficiamos todos. Es importante hacerles partícipes de las decisiones del aula, de las actividades, la organización, establecer diálogos con retroalimentación...
 - **Respeto a uno mismo y a los demás.** Respetar las diferencias de hecho y de ideas. Igualmente educar en el respeto al propio cuerpo, lo que se traduce en buenos hábitos alimenticios e higiénicos, ejercicio físico moderado, prevenir adicciones, etc. Por otro lado, respetar a los integrantes de la familia: al abuelo y a la vejez, al bebé, al adolescente... a otros tipos de familias que existen en la sociedad y a la diversidad.
 - **Valorar los actos creativos de los niños y niñas.** Resulta difícil aceptar que el niño sea diferente a los demás y elogiarlo por esas cualidades que otros no tienen. Por lo general, el profesor no está acostumbrado a respuestas “originales”, por el miedo que le produce lo nuevo o el no “estar a altura” de esa respuesta. Sin embargo, potenciar la singularidad de cada uno, implica que se puedan expresar de muchas formas, para lo cual, el profesor debe identificar las facetas o habilidades del alumnado. Para ello, se puede fomentar el uso de la imaginación, dando rienda suelta a su potencial creativo; aceptar sus expresiones fantásticas y singulares, y hacer que disfrute del hecho de ser diferente.
 - **Promover la autonomía.** Es imprescindible fomentar la autonomía personal: que no esperen que se les solucione todo, sino que han de ser capaces de seleccionar y manejar materiales adecuados que satisfagan sus expectativas e intereses educativos, a la vez que se desarrolla una actitud de responsabilidad hacia la tarea a realizar. De este modo, cada estudiante puede seguir su ritmo particular de trabajo, en el que irá construyendo un conocimiento personal, a través de la reelaboración del material disponible.
 - **Derecho al error.** Todos tienen derecho a equivocarse, aunque debemos ayudarles con la reflexión posterior. La entrevista personal con el alumno puede ayudarnos a descubrir las posibles causas del error o fallo. Pero debemos tener en cuenta que, si queremos conseguir que la entrevista se convierta en un medio eficaz de obtener información relevante sobre el tema que nos ocupa, ésta debe planificarse cuidadosamente, debe ser precisa en sus objetivos y deberá tener estructuradas y secuenciadas las preguntas de manera adecuada y clara. Además, es preciso desarrollarla en un clima de confianza donde la interacción entre el profesor y el alumno sea fluida.
 - **Conocer otras formas de vida.** Las diferencias culturales trascienden las diferencias naturales, ya que tienen su base en diferencias políticas, étnicas, religiosas. Lo ideal sería poder viajar a otros lugares para conocer culturas y formas de vida diferentes a las nuestras, para comprender y acercarnos a sus creencias, para desarrollar la empatía y ponernos en el lugar del “otro”. De esta forma nuestros alumnos tendrían otra visión por ejemplo del fenómeno de la inmigración tan presente en nuestros días. Sin embargo, como en la mayoría de los casos no es posible poder trasladarnos con los alumnos al propio contexto que pretendemos conocer, podemos utilizar técnicas como el vídeo-forum o la foto-palabra para trabajar en el aula la diversidad como un valor.
 - **Autorreflexión.** Es importante enseñar a los alumnos a tener un pensamiento crítico y a reflexionar sobre sus actitudes y acciones. Por ejemplo los juegos de role-playing en los que se simulan situaciones y casos concretos, reales o ficticios, parecen ser eficaces para trabajar y mejorar las actitudes. En este punto debemos

tener en cuenta no sólo al alumnado, sino también al profesorado. Es importante buscar momentos para la reflexión, en los que hagamos un autodiagnóstico, que nos sirva para identificar, corregir o eliminar determinadas actitudes o comportamientos inadecuados en el proceso de educación en valores.

Se trata en definitiva de avanzar en la práctica diaria, consiguiendo herramientas para aprender a convivir, en un modelo de escuela acorde con los nuevos planteamientos que nos demanda la sociedad actual: educar en valores. *“Mucho se ha hablado en los últimos años del reto que tenemos los maestros en la formación de valores y actitudes en nuestros alumnos. Los padres de familia, los alumnos y docentes mismos estamos convencidos que el aprendizaje de actitudes y la formación de valores es la herencia principal que puede llevarse el alumno después de su tránsito por la escuela. No hay discusión cuando se cuestiona qué es más pertinente enseñar en la escuela: los nombres de todos los municipios que conforman el estado español o actitudes de compañerismo y solidaridad.”* (Dávila, 1999,1)

3. Bibliografía

- CLEMES, H., (1993). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate.
- MARTÍN-LABORDA, P. (1998) Programa de actuación para la formación del profesorado 1997-1998. En A. RODRÍGUEZ MARCOS, E. SANZ LOBO, y M^a V SOTOMAYOR SÁEZ. (Coords) *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea. 232-240.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen la enseñanza de la Educación Secundaria.
- DÁVILA, S. (1999). La evaluación de valores y actitudes. *Revista de Educación y Cognición*. <http://nalejandria.com.ar/akademeia/gmc/04EDU.htm> [28/marzo/2008]
- ELZO, J (2004) La educación del futuro y los valores. <http://www.uoc.edu/dt/esp/elzo0704.pdf> [14/marzo/2008]

**139. ACEPTAR LA DIFERENCIA COMO BASE PARA LA CONVIVENCIA.
ESTRATEGIAS EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.
N. Rajadell Puigros, F. López Rodríguez, B. Pique Simón, M. A. Sellés.**

Introducción

Desde el curso 2004/05 diferentes profesionales del ámbito universitario y no universitario, con una misma inquietud por la atención a la diversidad y la educación inclusiva desde una perspectiva contextual, en la etapa de educación secundaria obligatoria, decidimos crear el grupo Gr-Esoub (Grupo de Investigación sobre Educación Secundaria Obligatoria de la Universidad de Barcelona).

Bajo una preocupación común por la necesidad de abrir un proceso de transformación en los centros educativos que responda a los nuevos cambios socioeconómicos, se evidencia la diversidad de variables que entran en juego en el proceso de aprendizaje de los jóvenes y adolescentes, y que a menudo dan lugar a situaciones educativas de cierta complejidad.

Actualmente encontramos un aumento de la población que ha desbordado las previsiones educativas de muchos centros. La llegada de inmigrantes y la incorporación masiva en las aulas, ha dado lugar a un encuentro de diferencias culturales y sociales que a menudo se han traducido en fuente de desigualdades. Estas se han visto agravadas por una sociedad de consumo que ha creado unas necesidades primarias y estilos de vida distintos en la población estudiantil, que chocan con las posibilidades económicas y las concepciones generacionales de sus familias y adultos en general.

Estas diferencias suelen provocar tensiones en la convivencia diaria de algunos barrios, centros y aulas, poniendo de manifiesto la necesidad de un cambio de valores en lo que respecta a la aceptación de dichas diferencias y a una oferta de oportunidades más equitativa, que den lugar a una sociedad más inclusiva.

Esto mismo ocurre en los centros de educación secundaria que han de dar paso a una educación inclusiva que atienda a todo el alumnado y en especial a aquellos con más barreras para la participación y el aprendizaje. La existencia tanto de literatura, normativas, como de buenas prácticas educativas nos acercan a esta realidad. Buena muestra de ello son las diferentes opciones organizativas, metodológicas y comunitarias que se están llevando a cabo en estos momentos, en muchos centros de educación secundaria.

Algunas de estas opciones organizativas pasan por una estructura distinta de las aulas y grupos de alumnos, a través de la incorporación de nuevos recursos y profesionales, así como la revalorización del rol del tutor. Entre las opciones metodológicas se están llevando a cabo iniciativas de trabajo cooperativo, proyectos de trabajo y tutoría entre iguales, entre otras, que favorecen la interrelación y comunicación como base del aprendizaje. Las opciones comunitarias tienen en cuenta la participación de diferentes agentes educativos de la comunidad, tanto de la administración local como autónoma, y su implicación en la acción educativa. Desde estas perspectivas está claro que los primeros pasos para la aceptación de las diferencias y la mejora de la convivencia ya se están dando, aunque quizá tímidamente y lentamente ante la inmediatez y aceleración de los cambios.

A través de esta comunicación deseamos manifestar la experiencia que compartimos, desde esta vertiente eminentemente abierta que nos caracteriza a los representantes de Gr-Esoub, desde estas diferentes perspectivas que condensamos en una triple opción estratégica: organizativa, metodológica y comunitaria.

Opción estratégica de carácter organizativo

En los centros de educación secundaria actualmente existe una realidad educativa muy distinta a la de hace unos años. Los planteamientos comprensivos de la etapa, su obligatoriedad, su camino hacia la escuela inclusiva y los cambios socioculturales (inmigración, nuevas estructuras familiares, etc.), provocan que los centros educativos tengan que incorporar unas alternativas educativas para hacer frente a esta diversidad de situaciones y favorecer una buena convivencia.

Ante esta realidad tan diversa de alumnos/as y de situaciones personales y académicas (alumnos recién llegados a nuestro país, alumnos con problemáticas psicosociales, alumnos con distintos tipos de discapacidad, alumnos con dificultades graves en el aprendizaje etc.), los centros han de organizar sus recursos para dar respuesta a esta gran variabilidad de alumnado y evitar así que esta gran diversidad no se convierta en fuente de desigualdades.

Para adecuarse a esta nueva realidad educativa, el centro ha de gestionar sus recursos personales (profesores de atención a la diversidad, maestros de pedagogía terapéutica, psicopedagogos/as) para dar respuesta a las necesidades del alumnado. Asimismo el instituto de secundaria puede contar con unos recursos específicos como las Aulas Abiertas, las Aulas de Acogida para alumnos/as recientemente incorporados al sistema educativo catalán y la Unidad de Apoyo a la Educación Especial (USEE) para alumnado con necesidades educativas especiales.

El centro de secundaria mediante la Comisión de Atención a la Diversidad (CAD), debe organizar estrategias organizativas que marcarán las actuaciones que se lleven a cabo para atender todas las necesidades educativas de los alumnos.

Esta atención y organización de recursos para atender a todos los alumnos, ha de priorizar, además de la consecución y consolidación de las Competencias Básicas, el establecimiento de vínculos positivos entre los compañeros y el profesorado.

Puede favorecer esta interrelación positiva y mejorar las situaciones de enseñanza aprendizaje, la propuesta organizativa de trabajar con grupos flexibles, el desdoblamiento de grupos, la ampliación de dos profesores por aula así como todas las variedades de atenciones más individualizadas desde el pequeño grupo hasta la individualidad, a fin de adaptarnos al máximo a las necesidades específicas que cada alumno o alumna requiere.

Encontramos alumnos/as que presentan déficits significativos en los aprendizajes con una clara desmotivación para toda actividad escolar. Este alumnado precisa una estrategia organizativa y metodológica diferenciada del aula ordinaria; un recurso adaptado para estos adolescentes que está provocando interesantes resultados corresponde a las Aulas Abiertas.

El instituto que cuenta con una Aula Abierta compagina las actuaciones de carácter singular con metodologías básicamente de carácter manipulativo para estos alumnos con actividades en el grupo ordinario. Estas medidas ayudan a mejorar su bajo nivel de autoestima y a establecer interrelaciones más adecuadas con los compañeros y profesores, mejorando notablemente la convivencia, aunque no siempre son alumnos que provoquen tensiones o actuaciones violentas en el aula o incluso en el centro educativo.

El instituto de secundaria con un índice elevado de alumnado recién incorporado al sistema educativo, puede poner en marcha una Aula de Acogida. El diseño de este recurso está pensado para acoger a los alumnos de otros países, facilitar su integración escolar y favorecer su adaptación social al nuevo país. Debemos precisar que según el sistema educativo catalán es considerada como "recién llegado" todo aquel alumno o alumna en etapa de escolarización obligatoria que no ha superado los 24 meses de llegada a nuestra Comunidad Autónoma, y para ello podríamos considerar como "recién llegado" a un niño procedente de Badajoz como a un niño que acaba de llegar de Pekín, aunque la realidad y las

diferencias y similitudes de uno y de otro comparados con un alumno autóctono catalán son abismales. Este nuevo alumno debe y necesita percibir un respeto hacia su lengua, y su cultura, hecho que ayudará a que poco a poco vaya asumiendo la nueva lengua y las nuevas costumbres del país de acogida.

El Aula de Acogida pretende colaborar activamente con la integración de los alumnos inmigrantes, favorecer la cohesión social y facilitarles el aprendizaje de la lengua catalana, como vehículo de aprendizaje y de relación social. Asimismo fomentará el trabajo cooperativo y favorecerá las relaciones personales positivas en una constante interacción en la dinámica del centro. Si estas medidas se llevan a cabo con plena implicación del equipo docente, estos alumnos desarrollarán pautas de convivencia adecuadas y se sentirán parte integrante del centro, "su centro".

Si un centro escolariza alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes (NEE), el instituto puede solicitar a la Administración la dotación de una Unidad de Apoyo a la Educación Especial (USEE). Las USEE son unidades de recursos materiales y humanos que priorizan la participación del alumnado en las actividades generales del Centro y en las actividades del aula ordinaria, según las posibilidades de aprendizaje de cada alumno y con las adaptaciones y el apoyo humano que se precisen.

Uno de los objetivos básicos de este recurso es favorecer la máxima interrelación de los alumnos de la USEE con el resto de compañeros y compañeras del centro. Es muy importante que los adolescentes aprendan a convivir con alumnos diferentes para compartir con ellos experiencias de aprendizaje. Esta experiencia les ayudará en su crecimiento personal y emocional, al mismo tiempo que desarrollará en ellos actitudes solidarias hacia personas con handicaps.

El tutor que gestiona esta "diversidad" en su aula y acepta la diferencia como base para la convivencia, al tiempo que favorece las interacciones en su grupo, crea unos vínculos positivos entre compañeros y profesores, y consolida actitudes de respeto y solidaridad que serán la base para formar unos ciudadanos más respetuosos y sensibles con las diferencias.

Siguiendo estas pautas de escuela inclusiva, ejemplificaremos las actuaciones que en esta línea se están realizando en un instituto de Barcelona, donde cada alumno/a participa en la medida de sus posibilidades en las actividades programadas. Entre los actos de celebración del día de Sant Jordi, patrón de Catalunya y día internacional del libro; un grupo de alumnos, representativo del Centro, visitó una residencia de ancianos ubicada en el mismo barrio, para ofrecerles una lectura de poemas. Alumnos recién llegados y alumnos con necesidades educativas específicas, juntamente con sus compañeros de clase, leyeron poemas para los mayores, cada uno en la medida de sus posibilidades.

Este compartir conjuntamente experiencias y vivir la diferencia como hechos habituales y cotidianos, en el que cada uno aporta y colabora con lo mejor de sí, sin competitividad ni comparaciones provocativas, representan la mejor base para una correcta convivencia.

Opción estratégica de carácter metodológico

Según ya hemos apuntado en apartados anteriores, la situación educativa y la convivencia en los centros y en las aulas representan una complejidad creciente. A ello ha contribuido básicamente, entre otras razones, la incorporación de alumnos que en otros momentos de nuestra historia más reciente no hubiesen estado escolarizados en los centros de secundaria regulares u ordinarios. Nos referimos a aquellos alumnos que al llegar al final de la etapa de primaria presentan un retraso muy importante en los aprendizajes que conduce al fracaso escolar. También consideramos a aquellos otros chicos y chicas que por tener ciertas discapacidades, estaban escolarizados fundamentalmente en escuelas de educación especial o, sencillamente, apartados del circuito escolar. Gestionar esta diversidad no es fácil

pero aun se complica más cuando a este mosaico se le añade la incorporación de jóvenes preadolescentes llegados de cualquier rincón del planeta con dificultades más o menos importantes en la lengua y en la concepción cultural de las relaciones sociales, chicos y chicas recién llegados a nuestro país, sin tiempo apenas de elaborar el duelo del abandono de amistades, familia, y de un modo de vida determinado en su país de origen. Para hacer frente a tal complejidad, ya hemos explicado que el centro, la institución, procura gestionar dicha diversidad con los recursos propios (profesorado y horarios, por ejemplo desdoblando grupos, creando grupos reducidos, potenciando las atenciones más individualizadas, etc.), a la vez que acomoda aquellos recursos que proporciona la administración, nos referimos –por ejemplo- a las aulas abiertas, a las unidades de apoyo a la educación especial, a las aulas de acogida, etc. Todos estos recursos son importantes, aunque no suficientes para procurar que la diversidad de capacidades, de intereses, de ritmos de aprendizaje y de niveles académicos se transforme y pase de ser un obstáculo a una riqueza; para ello tendremos presente el principio de equidad educativa, entendiéndola como la que permite que cada alumno o alumna progrese al máximo de sus posibilidades teniendo en cuenta su punto de partida y sus características personales y sin que ello suponga un agravio o perjuicio para el resto de la clase. Para poder llevar a cabo dicha empresa, que a nadie se le escapa que no es sencilla, se precisa un planteamiento didáctico diferente al que se está acostumbrado desde la tradición y desde la formación. Históricamente la metodología dominante en las aulas de los centros educativos en general y de los institutos de enseñanza secundaria en particular ha sido y sigue siendo, mayoritariamente, de tipo escolástico, caracterizada por enfatizar un tipo de relación entre el docente y el discente desde el dominio del discurso único por parte del profesor requiriendo una actitud pasiva por parte del alumnado, apoyándose en el libro de texto como material casi exclusivo donde se explicita lo que se tiene que aprender. Por supuesto esta concepción tradicional de la didáctica presupone que todo el alumnado es igual, parte de los mismos conocimientos, desprecia las experiencias adquiridas no escolares y por supuesto, niega la diferencia. Reconocer la diferencia representa el primer paso para trabajar con ella; el reconocimiento es preciso para procurar compensar las situaciones deficitarias, con la intención de evitar que dichas diferencias se conviertan en desigualdades.

En otros apartados de este mismo texto se han referenciado los diferentes recursos con que cuentan los institutos de enseñanza secundaria públicos, recursos aportados por la administración y gestionados por la institución, recursos humanos, materiales y organizativos. Ahora es el momento de plantear cómo atender la diversidad desde el currículo, desde las estrategias metodológicas. En este sentido las premisas son absolutamente opuestas; en el primer caso, desde la didáctica clásica, se priman los grupos homogéneos; desde la pedagogía de la diversidad además de creer que la heterogeneidad es positiva, numerosas investigaciones y trabajos publicados en las revistas educativas lo han demostrado. Y podemos y debemos incorporar la heterogeneidad desde el principio de autonomía del estudiante.

La autonomía en el aprendizaje es fundamental, tanto desde el punto de vista motivacional como metodológico. Que los alumnos puedan trabajar autónomamente significa que el docente puede prestar atención a aquel o aquellos alumnos que lo requieran sin por ello detener la clase o interrumpir lo que están realizando los demás. Trabajar autónomamente significa que cada alumno puede llevar a cabo los mismos o parecidos ejercicios en consonancia con su propio ritmo. No obstante, podemos coincidir en las dificultades que se le plantean a cualquier docente si pretende llevar a cabo más de un currículo en el aula con el método único donde todo el alumnado tiene que llevar el mismo ritmo de aprendizaje y realizar los mismos ejercicios, en el mismo tiempo y espacio. Así pues comprobamos como la autonomía del alumnado es importante para él mismo, pero también lo representa para el docente.

Otro aspecto fundamental de la pedagogía de la diversidad emana de la necesidad de colaboración para llevar a cabo el trabajo entre los mismos discentes, aprovechando el caudal que cada uno puede aportar en beneficio del grupo. Numerosas investigaciones han demostrado que el rendimiento académico de los alumnos trabajando en entornos cooperativos es superior al que se consigue en entornos competitivos.

Así pues las diferentes estrategias metodológicas que se sustentan en estas premisas son aquellas que tienen una base de trabajo colaborativo; opciones que poseen una larga trayectoria en la historia de la Pedagogía contemporánea, pero que por razones históricas, no acabaron de arraigarse suficientemente. Nos referimos al trabajo por proyectos, por talleres, por rincones (tradicionalmente ubicados a la etapa de infantil, pero que tienen total validez en la etapa de secundaria), por tutoría entre iguales, en grupos cooperativos.

En definitiva se trata de trabajar teniendo en cuenta aquello que pueda aportar cada alumno al grupo, de acuerdo a sus posibilidades y características y teniendo en cuenta que la finalidad es el progreso curricular y personal de todo el alumnado. A través de estas estrategias metodológicas se consiguen una doble tipología de aprendizajes: los puramente académicos, los que conforman las asignaturas, las áreas del conocimiento; aunque también se alcanzan altas cotas de solidaridad, respeto, asertividad y tolerancia, aprendizajes que favorecen el desarrollo de actitudes y valores que promueven la cohesión social, tan necesaria en nuestra civilización.

Opción estratégica de carácter comunitario

De todos es sabido que la educación sobrepasa la institución escolar, y por ello se han desarrollado en los últimos años experiencias diversas que promueven esta propuesta educativa, ordenada y organizada desde la comunidad, más allá del recinto escolar.

La existencia de instituciones educativas que sobrepasa el espacio y el tiempo de la escuela es una realidad desde hace muchas décadas en Catalunya: instituciones dedicadas a potenciar las actividades deportivas, colectivos relacionados con el tiempo libre y de ocio, organizaciones favorecedoras de determinados aprendizajes como la informática o las lenguas extranjeras (prioritariamente el inglés). La oferta representaba la máxima curva de variabilidad, aunque sin ninguna relación con el resto de formación más académica.

En estos momentos, aunque siguen existiendo estas instituciones paralelas, la administración autonómica apuesta por potenciar una red educativa que favorezca la interconexión entre instituciones que juegan un papel más o menos importante en la educación de nuestros jóvenes ciudadanos. Presentamos a continuación dos ejemplos surgidos desde el Departamento de Educación de la Administración de Catalunya, en su vertiente autonómica y municipal, y que están empezando a ofrecer los primeros resultados: nos referimos a las Oficinas Municipales de Escolarización (OME) y los Planes Educativos de Entorno (PEE).

Las OME fueron creadas en el año 2004 (art. 6.4 del Decreto 252/2004, de 1 de abril), para atender el procedimiento de escolarización del alumnado a los centros docentes sufragados con fondos públicos. Se trata de un instrumento de colaboración entre el Ayuntamiento de una localidad y el Departamento de Educación del gobierno autónomo.

Las finalidades básicas de estos nuevos organismos se centran en las siguientes:

- Velar por el cumplimiento de la legalidad en el proceso de admisión del alumnado en los diferentes niveles de escolarización obligatoria: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria
- Establecer los mecanismos necesarios para orientar e informar adecuadamente a las familias de toda la oferta educativa existente
- Procurar una distribución equilibrada del alumnado con necesidades educativas

específicas que permita su integración, facilite la cohesión social y favorezca una calidad educativa más adecuada para toda la población escolar.

De este recurso emanan una serie de propuestas que favorecen la viabilidad y eficacia del mismo, entre las que destacan básicamente dos:

- Comisión de Escolarización, que vela por una distribución equilibrada tanto a principios de curso como a lo largo del mismo a través de la denominada “matrícula viva”.
- Mesa Mixta de Planificación, que analiza las necesidades de escolarización desde la vertiente humana así como la previsión y distribución de infraestructuras. La elaboración de propuestas referidas a servicios (transporte, comedor, etc.) y también a enseñanzas de régimen especial y la formación permanente de adultos, forman parte de sus funciones.

La proximidad que ofrece la OME con las escuelas e institutos así como con los ciudadanos en edad de escolarización (básicamente obligatoria aunque la realidad ha demostrado la ampliación a toda la oferta educativa municipal y metropolitana) así como a sus familias, dota de un mayor humanismo a los recursos procedentes de la administración. El hecho de que un alumno en periodo de la Educación Secundaria Obligatoria pueda acceder a un instituto en función de sus características personales, de sus intereses, de la ubicación geográfica en la que se encuentra ... y no solo de aquellos aspectos correspondientes al alumno, sino del claustro de profesores que componen el instituto o el proyecto educativo que les define, o de los recursos que disponen, ..., todas estas variables se pueden recopilar en forma objetiva, pero sus posibilidades van más allá de un simple control informático. Atendiendo al alumno, al centro, a la familia o a la comunidad, desde una faceta más personal y humana, podremos evitar guetos, reducir el nivel de tensión psicológica a un equipo docente y potenciar de manera directa o indirecta la dotación y distribución de recursos humanos y materiales.

La segunda propuesta, mucho más compleja, corresponde a los Planes Educativos de Entorno (PEE), generados de manera mixta entre el Gobierno Autónomo y el Gobierno Local, con el objetivo de ser unos instrumentos que ofrecen una respuesta integrada y comunitaria a las necesidades educativas de nuestra sociedad, coordinando y dinamizando la acción educativa en los diferentes ámbitos de la vida de niños y chicos.

Los Planes Educativos de Entorno van más allá de los Departamentos de Educación e integran otros Departamentos como Interior, Salud, Trabajo e Industria, Cultura, Justicia, Relaciones Institucionales y Participación, Bienestar y Familia, y, Presidencia. Parten de iniciativas locales y realistas que conducen a redes de trabajo cooperativo entre los agentes educativos de un territorio determinado caracterizados por una constante interacción.

Sus ejes básicos se centran en el fomento de la cohesión social, a partir de la educación intercultural y de la consolidación de la lengua catalana como lengua de uso habitual en los centros y en el ámbito de influencia del Plan y el diseño de una acción coordinada para todo el alumnado enfatizando aquel que es recién llegado o aquel con riesgo de marginación.

Mientras el gobierno local se compromete a cooperar, coordinar y optimizar los servicios municipales así como ofrecer las instalaciones e infraestructuras necesarias; el gobierno autónomo se responsabiliza de coordinar y optimizar sus recursos y servicios educativos así como los de otros departamentos implicados para optimizar al máximo el desarrollo de las actuaciones de dicho Plan Educativo de Entorno.

Básicamente, y a partir de las experiencias de miembros de Gr-Esoub en algunas poblaciones del área metropolitana de Barcelona que han iniciado sus PEE, se han detectado

dos necesidades básicas: una mayor coordinación entre los profesionales de las diferentes instituciones, y el aumento de la relación y coordinación con las familias. Derivadas de esta doble necesidad se han propuesto una serie de retos más concretos a partir de los cuales cada municipio ha activado algunos de ellos (aquellos que ha considerado más urgentes, aquellos que tenían un elevado porcentaje de éxito, etc., dependiendo de cada municipio y sus líneas de actuación del mandato político). Sin embargo señalamos a continuación aquellos que consideramos básicos y comunes en los diferentes municipios:

- Sensibilización y formación, con el objetivo de provocar actitudes positivas y de ofrecer una formación relativa a la promoción de la lengua catalana, la educación intercultural y la cohesión social, bajo una dinámica que favorezca el trabajo en red de manera coordinada
- Optimización de la escolarización, con la clara idea de garantizar la mayor y mejor escolarización para todo el alumnado, ofreciendo recursos de diferentes etiología y posibilidades, así como velando también para disminuir el absentismo escolar
- Acogida de las familias, con la intencionalidad de proporcionar la información necesaria y colaborando con aquellas familias con mayor dificultad
- Actividades extraescolares o complementarias, promoviendo la participación de todo el alumnado en actividades que fomenten el uso de la lengua catalana, la educación intercultural y la cohesión social
- Acompañamiento académico y profesional, promoviendo la continuidad en los estudios básicos obligatorios, y facilitando la orientación necesaria para la inserción laboral
- Espacios de encuentro y convivencia, fomentando actividades de crecimiento personal y de interrelación, y favoreciendo el uso de la lengua catalana entre las familias.

A partir de estas necesidades básicas, comunes en las diferentes poblaciones analizadas, cada PEE favorece la creación de Comisiones específicas de trabajo que, según hemos comentado anteriormente, varían de una población a otra en función de sus necesidades y priorizaciones. A modo de ejemplo presentamos algunas de ellas:

- Comisión de Absentismo: diseñará un Plan de actuación para garantizar el derecho a la educación existente en nuestro país, para todos los niños y jóvenes en edad de escolarización obligatoria; para ello se preocupará para conocer los factores y causas del absentismo existente, y pondrá al abasto las estrategias y recursos necesarios para prevenir y reducir las situaciones de absentismo escolar.
- Comisión de Salud y Escuela: a partir de la identificación de los diferentes agentes que intervienen en los centros para trabajar educación y salud, se intentarán optimizar las propuestas y su coordinación. Forman parte de esta comisión además de los representantes de las administraciones autonómica y local, personas relevantes en el campo de la salud básicamente a nivel local pero también asesores externos que asesorarán o formarán al resto de integrantes de la comisión.
- Comisión de Actividades Extraescolares y Tiempo Libre: se analizará la oferta existente en el municipio destinada a chicos y jóvenes, con el objetivo de evitar omisiones o duplicaciones, y optimizar la propuesta a partir de las variables de cantidad y calidad. Configuran esta comisión además de los representantes de las administraciones autonómica y local, representantes de las entidades locales dedicadas al fomento del tiempo libre a las que los alumnos de las escuelas e institutos acuden para realizar sus actividades extraescolares. Precisamente el emisor de posibles convenios de colaboración para la realización de actividades extraescolares en los patios de las escuelas o de los institutos, el Ayuntamiento, se

- interesará por estas entidades y monitores que muchos de ellos ya conocen a los chicos y chicas. También existen algunas experiencias de antiguos alumnos de los institutos que colaboran como soporte a actividades de repaso, estudio o también de ocio.
- Comisión de Familias: a partir de un diagnóstico inicial de la situación actual y de las necesidades, es indispensable apoyar a las Asociaciones de Padres y Madres (AMPAS) tanto para el desarrollo de actividades dirigidas a sus hijos como para actividades de formación, básicamente en el aspecto educativo. En estas comisiones las posibilidades son infinitas, aunque se deben concretar para evitar la dispersión. La importancia de compartir las Asociaciones de Madres y Padres actividades de formación e incluso de ocio es indiscutible y para ello se propone el desarrollo de esta comisión intercentros para el fomento de actividades compartidas sin frenar la especificidad de cada centro. De todos es sabido que la participación en las actividades escolares por parte de las familias no es masiva, y para ello es indispensable la colaboración entre los centros. También debemos señalar la importancia del conocimiento de nuestro entorno, y a su vez de nuestro interés en profundizar sobre la realidad actual y anterior de las familias inmigrantes que se instalan en nuestro país, así como sus expectativas. La imposición de nuestras costumbres o el dar por sentado situaciones, actitudes o valores, nos conduce a menudo a interpretaciones erróneas y afirmaciones equívocas.

Unas últimas palabras...

Sin pretender elaborar extraordinarias conclusiones respecto nuestra aportación a partir de la realidad conocida desde nuestro grupo de investigación Gr-Esoub, deseamos ofrecer unas últimas palabras sobre la importancia de "aceptar la diferencia como base para la convivencia". Como concepto o como intencionalidad son perfectas e inmejorables, pero la realidad, nuestra realidad, no es tan simple; sólo podremos avanzar si ofrecemos pequeños pasos

A través de nuestra comunicación hemos concretado algunas opciones de carácter organizativo basadas en una estructuración diferente de las aulas y grupos de alumnos, a través de la incorporación de nuevos recursos y de profesionales, así como la revalorización del rol del tutor. Experiencias de Aulas Abiertas, Aulas de Acogida, la incorporación de la Unidad de Apoyo a la Educación Especial o la implicación activa de la Comisión de Atención a la Diversidad (CAD) pueden favorecer esta convivencia ante la diversidad.

La revisión de determinadas opciones metodológicas como experiencias de trabajo cooperativo, proyectos de trabajo o la tutoría entre iguales, favorecen la interrelación y comunicación entre los alumnos, los docentes y la comunidad para fortalecer esta necesaria convivencia.

Por último, propuestas comunitarias que atienden esta participación de los diferentes agentes educativos de la comunidad, desde la globalización y desde la localización, con experiencias como las Oficinas Municipales de Escolarización (OME) o los Planes Educativos de Entorno (PEE), también son muestras reales y posibles, de este interés de la comunidad para hacer interpretar la diferencia en clave de riqueza.

Las opciones estratégicas desde la triple vertiente organizativa, metodológica y comunitaria representan aportaciones reales, experimentadas en el entorno de Catalunya y que han ofrecido ya sus primeros frutos; sin embargo no podemos frenar esta línea de proximidad y debemos observar la globalización desde lo local.

Referencias bibliográficas

ALVAREZ, P. y SOTO, P. (coord) (2006) *Hacia el aula intercultural: experiencias y reflexiones*. Madrid: MEC.

BISQUERRA, R. (2000) *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis

BOLIVAR, A. (2007) ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?. Política educativa, escuela y aula, *Cuadernos de Pedagogía*, 366, 73-75.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2007) *Normativa d'Inici de Curs 2007-2008*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

GILBERT, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula: las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona: Paidós.

LOPEZ, F. (2007) Los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica, *Aula de Innovación Educativa*, 167, 30-33.

MARTINEZ, R.A. y GARCIA, F.J. (2006) La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos, *Cultura y Educación*, 18, 213-218.

PIQUÉ, B. y RAJADELL, N. (2007) La atención a la diversidad en la ESO: retos y objetivos, *Aula de Innovación Educativa*, 167, 45-51.

RAJADELL, N. (1995) Estrategias para la adquisición y/o el desarrollo de actitudes y valores, en GONZALEZ SOTO, A., MEDINA, A y DE LA TORRE, S. (coord) *Didáctica general: modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid: Universitas, 431-453.

SELLÉS, M.A. (2007) Las USEE y la intervención psicopedagógica en el IES Maragall, *Aula de Innovación Educativa*, 167, 23-26.

STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999) *Aulas inclusivas*. Madrid: Nancea.

150. LA ESCUELA COMO LUGAR DE CONVIVENCIA Y DE RESPETO DE LA DIFERENCIA.

J. M. Agudo Valiente, T. Agudo Valiente.

“A todos los profesores que creemos en la escuela como lugar de CONVIVENCIA y de respeto de la diferencia y cuyo trabajo, no siempre valorado justamente, propicia que nuestros alumnos puedan integrar una sociedad plural, rica por su diversidad y capaz de convivir en paz, igualdad y armonía.”

RESUMEN

Vivimos en una sociedad pluricultural, por lo que necesitamos ciudadanos capaces no sólo de convivir con la diversidad social, sino de extraer de ella riquezas y valores formando una sociedad abierta e igualitaria.

La escuela debe ser el escenario educativo que propicie convivencia y respeto de las diferencias.

Palabras clave: Escuela, convivencia, respeto de las diferencias, diversidad.

INTRODUCCIÓN

Nuestras aulas han sufrido una transformación, cada día nuestros alumnos son más diversos, estos aportan al centro escolar, a sus compañeros y a los profesores valores y pluralidad cultural enriquecedora pero también retos educativos a los que tenemos que dar respuesta.

La escuela no debe limitarse a enseñar habilidades o destrezas, debe luchar por incrementar la igualdad, fomentar la convivencia, desarrollar competencias, forjar personas completas que puedan vivir y trabajar en un mundo cada vez más diverso. Esto se puede lograr si en nuestras aulas se crea un ambiente adecuado, en el que todos los alumnos (alumnos de diferentes capacidades y de diferentes países) se sientan aceptados e integrados, respetados y valorados, es decir propulsar una escuela Inclusiva, una escuela de todos y para todos, una escuela en la que todos los alumnos puedan trabajar, integrarse y convivir.

La composición del alumnado de nuestros centros escolares esta cambiando sustancialmente, alumnos con distintas capacidades, niños y niñas de otros países, todos aportan al centro escolar, al resto de sus compañeros de aula y a los profesores unos valores y una pluralidad cultural enriquecedora, pero también unos retos educativos nuevos y difíciles.

El tratamiento de la diversidad en el aula es complejo, las desigualdades causadas por factores sociales, culturales, étnicos o lingüísticos existen y retan a la Administración Pública que ya es consciente de esta realidad. Pero el trabajo diario en el aula y en los espacios de convivencia es el que favorecerá o impedirá una verdadera interrelación entre iguales.

La escuela debe luchar por incrementar la igualdad además de luchar activamente contra las desigualdades que proceden del exterior. Para ello será necesario conjugar políticas de igualdad socio-económica con programas de respeto hacia la diferencia socio-cultural.

“Si la educación tiene sentido es porque encierra unas metas, es decir, porque no queremos que los alumnos sean como son, porque creemos que si incorporan otras competencias serán mejores compañeros, alumnos y ciudadanos, y porque más allá de todas las incertidumbres y relativismos de la sociedad postmoderna, si educamos es porque creemos que hay conocimientos, valores y, en suma, unas competencias más deseables que

otras, y por tanto queremos que nuestro alumno sea más competente y más capaz, un peaje probablemente necesario para conseguir que sean también más felices.”(Monereo y Pozo, 2001:55).

De aquí, también la necesidad, mediante la educación, de reforzar la reflexión, el compromiso con los demás y con la justicia social y de ayudar en la construcción de unos sentimientos de igualdad menos excluyentes.

2. COMPETENCIAS DEL SISTEMA ESCOLAR PARA (CON)VIVIR CON EL SIGLO XXI

En 1996 la UNESCO publica el Informe **EDUCACIÓN** encargado a un grupo de reconocidos expertos internacionales, coordinados por Jacques Delors (Delors, J. et al, 1996). Este informe con una metáfora arquitectónica nos habla de los cuatro pilares de la educación del siglo XXI:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a convivir
- Aprender a ser

Los dos primeros pilares (aprender a conocer y aprender a hacer) nos advierten de la importancia de educar competencias que capaciten a la ciudadanía para vivir en una futura sociedad del conocimiento, puesto que será preciso trabajar en un mundo que requerirá de una gran flexibilidad, capacidad de adaptación y control de la incertidumbre, y que valorará las habilidades sociales, la capacidad para aprender a aprender y la facultad de seleccionar la información pertinente de entre el creciente e incontrolado torrente de información con que nos inundan los medios de comunicación.

Aprender a ser nos impone a los educadores la obligación de acompañar a nuestro alumnado en los procesos de socialización y de construcción idéntica. Aprender a ser en un contexto multicultural es complicado, cuando este multiculturalismo está lleno de relaciones de exclusión que dificultan tanto la consolidación de la autoestima como el reto de **aprender a convivir**, que es el cuarto pilar del informe Delors.

Juan Carlos Tedesco resume en dos estos retos: **Aprender a Aprender y Aprender a vivir juntos** (Tedesco, J.C., 2003). Afirma que enseñar a pensar bien, a pensar mejor, es de vital importancia tanto para enfrentarse adecuadamente a la complejidad como para actuar de manera más responsable. Además, nos dice: la obsolescencia de los conocimientos y habilidades será cada vez más rápida, lo cual obligará a un proceso de reconversión personal permanente a lo largo de toda la vida.

El segundo reto **Aprender a vivir juntos**, nos refuerza, según este autor a superar tanto los fenómenos del individualismo asocial como de fundamentalismo autoritario que caracterizan nuestro tiempo y que comparten una característica común; la negación de la dimensión política de la sociedad. De manera que adquiere una importancia extrema introducir en las prácticas educativas los objetivos de cohesión social, de respeto a la diferencia, de solidaridad y de aprendizaje de actitudes y estrategias favorables a la resolución de conflictos.

Según (Carbonell, F., 2005: 31) son dos los ejes básicos que deben tenerse en cuenta para el desarrollo de un proyecto de educación intercultural y para la cohesión social que pretende hacer frente a aquellos retos educativos planteados:

- a. **La educación en (y para) la igualdad.**
- b. **La educación en el (y para el) respeto a la diversidad.**

Monereo y Pozo nos hablan de Competencias para (con)vivir con el siglo XXI, “Una competencia sería un conjunto de recursos potenciales (saber qué, saber cómo y saber cuándo y por qué) que posee una persona para enfrentarse a problemas propios del escenario social en el que se desenvuelve.” (Monereo y Pozo 2007:16). Estos autores nos hablan de cuatro grandes escenarios sociales en los que transcurre nuestro desarrollo personal y de las competencias que las personas deben adquirir para desarrollarse positivamente en cada escenario:

- En el escenario educativo; competencias para gestionar el conocimiento y el aprendizaje: ser un aprendiz permanente.
- En el escenario profesional y laboral; competencias para el acceso al mundo laboral y al ejercicio profesional: ser un profesional eficaz.
- En el escenario comunitario; competencias para la convivencia y las relaciones interpersonales: ser un ciudadano participativo y solidario.
- En el escenario personal; competencias para la autoestima y el ajuste personal: ser una persona feliz.

a) La educación debe propiciar la igualdad

“la escuela debe decidir si quiere desarrollar un modelo de transmisión para la exclusión o un modelo para la solidaridad y la igualdad” (Ramón Flecha y Yolanda Tortajada)

En una educación para la igualdad como la que es necesario exigir, el objetivo prioritario debe ser el de reducir los factores de discriminación negativa, para ello hay que:

- 1. Ampliar los recursos que se destinan a la educación.**
- 2. Propiciar el interés legítimo de los padres en elegir centro educativo.**
- 3. Potenciar las escuelas integradoras, híbridas.**
- 4. Evitar los factores de discriminación negativa en el sistema educativo.**

No deja de ser significativo el hecho de que los países nórdicos de Europa (Finlandia y Suecia) que son los que obtienen mejores niveles de calidad educativa y de equidad en la adquisición de competencias básicas, hayan designado como “estructura única” el periodo educativo que va desde el inicio de la educación primaria hasta el final de la E.S.O. Durante este periodo no hay itinerarios diferenciados, la promoción de curso se hace de forma automática y sin repetir ningún curso escolar, la educación especial está integrada en el sistema educativo ordinario y prácticamente no existe la escuela privada. Es decir: han eliminado al máximo algunos de los factores más decisivos de discriminación negativa en el sistema educativo.

Crahay: “La repetición de un curso escolar no permite a los alumnos con dificultades escolares reabsorber su retraso respecto a sus condiscípulos (...) la repetición es un factor implícito de discriminación social: son mayoritariamente los alumnos de origen modesto quienes son víctimas de esta medida, y se sabe hoy a ciencia cierta que esta repetición es perjudicial para quienes la sufren. Es intolerable en distintos sistemas educativos una práctica que se sabe que es a la vez discriminatoria y perjudicial” (Crahay. M., 2000: 398-399).

5. Evitar los factores de discriminación negativa dentro de las aulas.

Tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, el efecto específico de la agrupación de los alumnos en grupos homogéneos es nulo (Crahay, M., 2000, 303)

La organización en grupos homogéneos suele ir acompañada de desigualdades en las actuaciones educativas, debidas a las diferencias en la motivación y en las actitudes del profesorado y a sus expectativas respecto al éxito o fracaso de los alumnos, además de las derivadas de los diferenciales de autoestima del alumnado y también de sus expectativas y

de las de sus familias.

Todas las investigaciones al respecto nos aconsejan trabajar con grupos heterogéneos.

Pero nos enfrentamos al siguiente dilema:

¿Cómo podemos atender la diversidad de todo el alumnado dentro del aula ordinaria?

Para responder a esta pregunta tenemos que considerar una serie de principios:

- a) Todo alumno y alumna, independientemente de sus capacidades, motivaciones, intereses, etnia o país de origen, tiene que ser atendido en el grupo de referencia al cual perteneces.
- b) El perfil del profesor de apoyo, tal y como se concebía hasta ahora, se queda obsoleto; las aulas han cambiado mucho en pocos años y también sus dinámicas de funcionamiento. El profesorado de apoyo tiene que ser un promovedor de métodos y de recurso y que trabaje conjuntamente con el resto del profesorado del centro para dar respuesta a todo el alumnado.
- c) El profesorado en su conjunto no puede seguir aislado en "su aula" es necesario abrir las ventanas al resto de la comunidad educativa y dejar que entre aire nuevo portador de ideas y métodos nuevos.
- d) Considerar que la calidad educativa de un centro tiene que ver con la capacidad que tiene dicho centro para responder eficazmente a la diversidad de su alumnado.
- e) El siglo XXI exige nuevos y profundos retos al sistema educativo, y según la L.O.E. una de las líneas principales para nuestra escuela es "el desarrollo de competencias".

Estos principios implican un cambio metodológico en el profesorado. En definitiva los que se tiene que pretender es que el docente aprenda a enseñar y los alumnos aprendan a aprender de otra forma a la que se viene haciendo habitualmente, puesto que aprender es una responsabilidad individual y del grupo de referencia en su conjunto.

En esta época de cambios continuos donde predominan las dinámicas de exclusión y la carencia de proyectos integradores hay que defender que otra educación es posible y necesaria.

6. Impulsar estrategias que garantizan aprendizajes eficientes.

Benjamín Samuel Bloom (1976) hace diversas propuestas redactadas en forma de principios para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos. Según su criterio, en el proceso para lograr los objetivos de aprendizaje deberán establecerse claramente siete etapas:

1. Descomponer la materia de aprendizaje en unidades muy concretas y bien estructuradas.
2. Evaluar si el alumno domina los prerrequisitos necesarios para el nuevo aprendizaje, y si no los domina consolidarlos.
3. Definir claramente e informar al alumnado sobre los objetivos que nos proponemos lograr. Durante el proceso de enseñanza indicar, tan claramente como sea posible, qué aprendizajes se espera que realice.
4. Aumentar al máximo la implicación del alumnado en las tareas de aprendizaje.
5. Evaluar el dominio de las nuevas competencias adquiridas al final de cada unidad.
6. Proponer ejercicios complementarios al alumnado que no ha adquirido la competencia deseada, prolongando así su tiempo de aprendizaje.
7. Evaluar, de nuevo, después de estos ejercicios complementarios.

Estas siete etapas las podemos resumir en tres principios:

- I. Focalizar las estrategias de enseñanza sobre los aprendizajes precisos que se

- quieren obtener.
- II. No iniciar nunca un nuevo aprendizaje sin asegurarse que se dominan los anteriores.
 - III. Asegurarse de que puedan disponer de un tiempo suficiente para realizar el aprendizaje propuesto.

Para seguir estos principios es necesario disponer de estrategias organizativas que permitan ritmos diferenciados de aprendizaje, sin caer en el error de los grupos homogéneos rígidos. Es necesario también delimitar con precisión los currículos escolares. Hay que cambiar en el profesorado, en el alumnado y en las familias la angustia por acabar el libro de texto por el entusiasmo por lograr las competencias básicas.

Las diversas modalidades de los grupos flexibles, entre ellas el plan Joplin, muy difundido y evaluado en los países anglosajones, propone que las agrupaciones de los alumnos han de presentar cuatro características:

1. Cada alumno/a debe estar adscrita a una clase de composición heterogénea, que es su grupo de referencia.
2. El alumnado se agrupará homogéneamente en las ocasiones en que la optimización del aprendizaje lo aconseje, pero el tiempo de trabajo en los grupos homogéneos tiene que ser claramente inferior al que se realiza con el grupo heterogéneo, para asegurar que este último sea siempre su grupo de referencia.
3. La constitución de los grupos homogéneos tiene que basarse siempre en los resultados de la evaluación de una competencia específica y no sobre una aptitud general o un perfil de comportamiento.
4. La composición de los grupos homogéneos debe ser flexible, en función de los progresos individuales que han de imponer regulares y periódicas reestructuraciones en la composición de los grupos.

Estas recomendaciones deben aplicarse también en la organización de la atención al alumnado diferente y al alumnado extranjero de incorporación tardía, que llega a nuestro país sin conocer nuestra lengua y a veces, ni siquiera nuestro alfabeto.

Existen unas metodologías útiles para gestionar los grupos heterogéneos y conseguir que chicos y chicas diversos adquieran habilidades sociales y competencias básicas, entre ellos son especialmente interesantes: **trabajo por proyectos** y **aprendizaje cooperativo**, para explicar un poco esta metodología, Aronson dio a conocer en 1978 una de las variantes del método de aprendizaje cooperativo que denominó jigsaw (puzzle), que consiste en agrupar al alumnado de la clase en subgrupos heterogéneos teniendo en cuenta sus competencias, que denominaremos equipos de trabajo. Una vez delimitado con precisión el contenido de la unidad de aprendizaje, se segmenta en subtareas (tantas como miembros tenga el subgrupo) y se invita a cada miembro de cada subgrupo a profundizar en ellas, a ser el especialista de su equipo de trabajo. En un primer momento del aprendizaje se reúnen los especialistas de cada grupo para realizar juntos la subtarea propuesta. Posteriormente volverán a recomponerse los equipos de trabajo y cada especialista del grupo compartirá con los compañeros lo que ha aprendido. Todo el mundo se convierte en imprescindible dentro de cada equipo de trabajo, puesto que cada miembro conoce una subtarea concreta. Todos los equipos de trabajo realizan un producto colectivo de síntesis (informe, mural, trabajo, ...) en el que, de nuevo, todos serán imprescindibles. El trabajo final se pondrá en común con los otros subgrupos. Algunos autores dan importancia a la evaluación del trabajo colectivo para estimular más la cooperación que la competitividad. Sin embargo no se debe descuidar la evaluación individual que facilita el cumplimiento de la sexta y de la séptima etapa de Bloom, es decir los ejercicios individualizados y complementarios, para rellenar las lagunas o corregir

los errores personales en los aprendizajes.

Cabe destacar en estos métodos tanto su interés para facilitar los aprendizajes a partir de la ayuda entre iguales (para incorporar mejor en las tareas al alumnado con necesidades educativas especiales, o que no conoce suficientemente la lengua) así como la interiorización de los aprendizajes para poderlos explicar a otros con las propias palabras como los beneficios en aspectos más educativos y socializadores que son evidentes: estímulo a la cooperación, incremento de la autoestima, facilitación de la empatía hacia la diversidad, potenciación de las competencias sociales y del trabajo en equipo, iniciación a la creatividad,...

b) Una educación para el respeto a la diversidad

“La Especie Humana es una sola y, salvo sus actos, nada hace a una persona mejor que otra. Cada vez que se olvida esta verdad simple, la civilización retrocede un paso irreparable.” Tomás Eloy Martínez.

La creciente presencia de alumnos inmigrantes en nuestras aulas, con su consiguiente presencia de lenguas y de culturas provoca un reto importante tanto al profesorado como a toda la comunidad escolar.

Nos encontramos ante una tendencia demográfica que influirá en nuestro sistema educativo y ante la que se precisa de la puesta en marcha de programas educativos concretos que ayuden a hacer frente a esta nueva situación que conlleva la transición desde aulas étnicas y lingüísticamente homogéneas hacia clases multiculturales.

Lasagabaster y Siera (2005) consideran a la inmigración como el fenómeno demográfico más conspicuo de nuestro tiempo, el cual además está impregnado de cuestiones axiológicas, puesto que la postura de cada individuo ante este fenómeno refleja una concepción acerca del mundo. Actualmente se le ha denominado la sombra de la globalización, ya que la inmigración se ha disparado, impulsada por una imagen de los países de Europa, de Estados Unidos, Canadá y Australia como territorios en los que los problemas y desventuras de los más desfavorecidos se verán aliviados y superados por las múltiples oportunidades que estas opulentas sociedades prometen.

El fenómeno de la inmigración también se hace palpable en nuestro país de manera significativa, ya que nuestra sociedad hasta hace bien poco se ha caracterizado por ser homogénea y negar toda clase de diferencia, actualmente los inmigrantes que llegan vienen de otros continentes, con otras culturas, otro color de piel, otras lenguas y otras religiones.

Los alumnos inmigrantes al llegar a nuestros centros se encuentran con múltiples dificultades, miedos, inseguridad, ansiedad ante lo desconocido. Debemos recordar que estos alumnos son comunicadores de unos parámetros culturales, de una riqueza personal indiscutible y de unas experiencias previas que le permiten aportar un enfoque distinto de las cosas. Según combinemos en mayor o menor grado el deseo de conservar o disminuir la identidad cultural del alumno inmigrante y labremos, o no, lo positivo de las relaciones interculturales, tenderemos a integrar o marginar, asimilar o separar o, incluso, a negar o ignorar la existencia de otras culturas.

Por todo esto nuestro sistema educativo tiene que responder con un nuevo planteamiento.

El enfoque intercultural de la educación defiende que el proceso de enseñanza/aprendizaje se basa en el respeto y en el mutuo conocimiento entre alumnado procedente de diferentes países, en un espacio y en un tiempo común para todos, que favorezca no sólo el contacto sino también el encuentro y que les lleve a participar con pleno derecho en una sociedad multicultural.

Toda escuela que sirve a una comunidad multilingüe, multicultural y multirracial es responsable de asegurar que cada uno de los miembros de la comunidad escolar valore la

diversidad cultural. Asimismo debe colaborar para que todos los estudiantes y sus familias se sientan integrados y valorados en la escuela sin tener que renunciar a aspectos de su cultura que son importantes para ellos.

Los destinatarios de la interculturalidad son tanto las personas que forman parte de las mayorías, como las que integran las minorías. La escuela es importante para el desarrollo de la interculturalidad, la práctica educativa debe promover estrategias de aprendizaje que enseñen a los alumnos, ciudadanos de aquí y de allá, a leer “el mundo”, sus mundos, desde diversas perspectivas, lo que supone una manera abierta de combatir el racismo desde la educación al evitar el dogmatismo de la exclusividad y la intolerancia y al pedirles a los alumnos que vean el mundo más allá de lo establecido por horizontes predeterminados.

“La escuela ha sido definida como el espacio privilegiado para la transmisión cultural, pero la escuela, pese a su importancia no tiene la responsabilidad exclusiva de esta transmisión si entendemos que la cultura es aquello que no es fruto de la naturaleza, es aquello que han ido construyendo los hombres y las mujeres a lo largo de la Historia, es todo lo que se aprende y se transmite socialmente” (Besalú, X., 2002:25).

Tiene que ser el centro educativo el que se adapte al alumnado, en lugar de exigir que sea el alumnado quien se adapte al centro. Y este principio fundamentalmente en la escuela pública durante el periodo de escolarización obligatoria ha de aplicarse al alumnado diferente, sea negro, gitano, musulmán, con diferencias físicas o en cualquier riesgo de exclusión. No tienen que sernos indiferentes ni los contenidos culturales familiares, ni su identidad étnica, ni siquiera sus convicciones. El problema mayor de muchos alumnos inmigrantes no es el de enfrentarse a la dificultad que supone el aprendizaje de una nueva lengua y otros contenidos curriculares determinados, sino la imposibilidad de dotar de sentido a estos aprendizajes y el contexto en el que estos aprendizajes se llevan a cabo. Es indispensable un clima y una atmósfera de calidad y de respeto interpersonal en el centro educativo, con un clima racista, difícilmente podrá el alumno gitano o marroquí sentir como suyo el centro educativo; la resistencia a los aprendizajes, la falta de significatividad, la imposibilidad de tejer lazos afectivos y crear grupos sociales de aprendizaje compartido, harán inútiles todos nuestros esfuerzos.

Para Elisabeth Coelho (2005) “Las escuelas además de lugares de aprendizaje académico son también instituciones sociales importante. Los alumnos deben aprender a vivir y trabajar en un mundo y una comunidad cada vez más diversos. Las escuelas que sirven a comunidades multiculturales, multirraciales y multilingües desempeñan un papel especialmente importante en la promoción de la armonía cultural, al tiempo que reconocen las importantes diferencias culturales. Las escuelas lo pueden lograr si se crea un ambiente escolar en el que los alumnos de muchos y diferentes orígenes se sientan aceptados e integrados, por medio de la valoración de sus lenguas y del fenómeno de clases en las que todos y cada uno de los alumnos aprenda a respetarse mutuamente y a valorar la diversidad lingüística y cultural. Además, es fundamental que se encuentren medios efectivos para implicar a los progenitores de todos los bagajes culturales y lingüísticos en la educación de sus hijos”.

La familia tiene mucho protagonismo, como lo tienen otros espacios y otros medios de socialización en los procesos de transmisión cultural.

3 ESCUELAS Y AULAS INCLUSIVAS: INTEGRACIÓN DE LA DIVERSIDAD.

La “Declaración de Salamanca” realizada por la UNESCO en 1995 suscribe que: (...) las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, a niños de otros

grupos o zonas, desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares (...) Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños incluidos aquellos con discapacidad. Cada vez existe un mayor consenso en que los niños y jóvenes con necesidades educativas sean incluidos en los planes educativos elaborados por la mayoría de los niños. Esta idea ha llevado al concepto de escuela integradora. El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños, comprendidos los de necesidad educativa. El merito de estas escuelas no es solo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso importante para cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que aconsejan a todos y sociedades integradoras.

Las necesidades educativas incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños se pueden beneficiar. Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje por tanto debe adaptarse a las necesidades de cada niño. Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y en consecuencia, para toda la sociedad (...) Las escuelas que se centran en el niño son además la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos.

Elisabeth Coelho (2005) nos habla de las escuelas y **aulas inclusivas** en Canadá. Para Stainback y Stainback (1992) los centros así denominados aceptan como miembros iguales de la comunidad a todos los alumnos, incluso a los discapacitados físicos, psíquicos, sensoriales, sobredotados, caracteriales, inmigrantes, procedentes de otras étnias o culturas, "normales", con riesgo, etc., con la intención de ofrecerles programas educativos apropiados y los apoyos necesarios para progresar exitosamente.

Susan Bray Stainback (2001) dice: " La educación Inclusiva es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños, sin distinción de la discapacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad por continuar siendo miembros de la clase ordinaria y por aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos dentro del aula".

No podemos olvidarnos de que existen razones de peso para conseguir una escuela inclusiva, una escuela en la que todos los alumnos puedan trabajar, integrarse y convivir, estas razones son:

- Aprender juntos alumnos diferentes es posible
- Aprender juntos alumnos diferentes es necesario
- Aprender juntos alumnos diferentes es un derecho de todos. ya que todos los alumnos tienen derecho a formar parte de la historia de su grupo clase
- Aprender actitudes, valores y normas relacionados con las diferencias individuales, raciales, culturales, familiares tienen una gran importancia para lograr posiciones no discriminatorias.

Al hablar de incluir a todos los alumnos dentro de la misma aula no podemos olvidarnos de que nos podemos encontrar con algunas consecuencias negativas, estas son:

- En un centro ordinario, puede generar miedo, ansiedad, incertidumbre.
- Pueden aumentar los problemas de convivencia, problemas de conducta y conflicto provocados por esos alumnos.
- Algunas familias de los alumnos ordinarios piensan que el tiempo que el profesor emplea en atender a estos alumnos va en detrimento de los normales.
- Es difícil completar el currículo del alumnado discapacitado o emigrante.
- Es difícil que en todas áreas puedan participar todos los alumnos.

Pero frente a estas nos encontraremos con importantes consecuencias positivas,

destacamos las siguientes:

- La inclusión es una razón de justicia.
- La educación Inclusiva es un valor.
- Aprenden a convivir juntos, evitando posibles problemas de rechazo social.
- Aprenden unos de otros
- La escuela inclusiva nos hace avanzar hacia un aprendizaje comprensivo de la realidad personal, cultural y social de nuestro entorno.

Hay una serie de principios generales que rigen la escuela Inclusiva:

- Principio de **Inclusión**, estos alumnos han de participar tanto como sea posible en todas las actividades del aula.
- Principio de **Normalización**, tratar a todos iguales evitando actitudes permisivas y de protección.
- Principio de **Personalización**, tratar a todos igual pero cada uno con sus características personales.
- Principio de **Igualdad de Oportunidades**, dar a todos las mismas oportunidades.

Para poder conseguir las premisas de las aulas inclusivas, es necesario introducir cambios importantes en el modo de trabajar dentro de las aulas. Estos cambios afectan sustancialmente la organización del trabajo en el aula que va a determinar la forma de abordar los contenidos, los objetivos y la metodología utilizada.

¿Qué podemos hacer?:

- Programas para enseñar y desarrollar las habilidades sociales apropiadas a los alumnos que se integran (con discapacidades o de culturas diferentes)
- Programas para enseñar y motivar a los alumnos corrientes a participar activamente en la integración de sus compañeros con discapacidad o de culturas diferentes.
- Programas para facilitar, promover y optimizar la interacción entre iguales de los alumnos con discapacidad o de culturas diferentes y los alumnos corrientes.
- Organizar el trabajo dentro del aula para que los alumnos puedan aprender unos de otros. Los alumnos no sólo aprenden porque el profesor les enseña, sino porque cooperan entre si enseñándose unos de otros.

Es necesario organizar el aula tal como dice Pujolás (2002) “Si queremos conseguir que aprendan juntos alumnos diferentes, se debe transformar la estructura de aprendizaje de la clase, pasando –como se dice técnicamente- de una estructura de aprendizaje individualista o competitiva (como mayoritariamente tenemos ahora) en las cuales se ignora, si no se niega, la interacción entre propios alumnos como factor de aprendizaje, a una estructura de aprendizaje cooperativa, en la cual los alumnos (con distintas capacidades, motivaciones e intereses) son estimulados a cooperar, a ayudarse unos a otros, para aprender más y mejor”.

Consideramos el aprendizaje cooperativo como la herramienta esencial para enseñar juntos a alumnos diferentes. Su principal objetivo es impulsar una corriente metodológica entre el profesorado que intenta dar respuesta a las diferentes realidades presentes en las aulas y en los centros. Esta corriente metodológica está fundamentada en la concepción de la **escuela inclusiva** y tiene como finalidad enseñar todo tipo de saberes, pero sobre todo los de desarrollo de la personalidad intercultural en los alumnos, como son el “saber ser” y el “saber convivir”. Para desarrollar en los alumnos estos saberes, es necesario organizar el trabajo del alumno en el aula de modo que los alumnos aprendan unos de otros y que todos aprendan dentro de la misma aula, lo que tenemos que conseguir es una estructuración cooperativa del

aprendizaje.

Si de verdad queremos conseguir que la diversidad sea un hecho normal, que alumnos diferentes aprendan juntos, tendremos que empezar a admitir que cuanto más heterogénea sea la composición de una clase más enriquecedora será la interacción entre los alumnos y más se corresponderá esta composición con la pluralidad social que nos rodea actualmente.

Esta forma de entender la escuela se complementa con la Normativa Legislativa¹ que nos marca la Administración, que además de especificar claramente que las medidas ordinarias de atención a los alumnos sean realizadas dentro del aula, recoge los siguientes puntos:

- Facilitar la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción de todos los alumnos a la educación, independientemente de sus condiciones o personales, sociales, económicas, de procedencia y culturales, promoviendo la discriminación positiva en el acceso temprano de aquel alumnado en situación social o cultural desfavorecida o que presente graves dificultades de adaptación escolar.
- Posibilitar la integración social y educativa de ese alumnado potenciando actitudes de aceptación y respeto en todos los alumnos.
- Potenciar la incorporación de los diferentes valores que aportan las distintas culturas y fomentar la participación del alumnado y de sus familias en la vida del centro.
- Potenciar la educación intercultural mediante el respeto a las diferencias existentes entre las diversas culturas compartiendo todos aquellos valores que puedan enriquecernos. Mutuamente.
- Orden de 25 de Junio de 2001 del Departamento de Educación y Ciencia. Art. 3º.

Como conclusión decir que muchos profesores de las distintas etapas educativas, aceptan la diversidad como un aspecto valioso y enriquecedor, además reconocen que la atención integrada de los alumnos es la forma más eficaz de educarlos en los valores de solidaridad, igualdad y cooperación que son “la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos” como indica la UNESCO.

La escuela tiene que aceptar y admitir ser la escuela de una sociedad plural y democrática.

¹ Real Decreto de 19 de diciembre de 2000 del Gobierno de Aragón de atención al alumnado con necesidades educativas especiales

Orden de 25 de junio del Departamento de Educación y Ciencia por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar.

Orden de 25 de junio del Departamento de Educación y Ciencia por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual.

BIBLIOGRAFIA:

- ABAD CALVO, M. F. y BENITO COLÁS, M. L. (Coord.) (2004): *Como enseñar juntos a alumnos diferentes: Aprendizaje cooperativo*. Zaragoza: Gobierno de Aragón: Egido Editorial.
- ANSÓ DOZ, R. (2007): *Tejiendo la Interculturalidad: Actividades creativas para el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Catarata.
- ARONSON, E. (1978): *The jigsaw classroom*. California: Beverly Hills Sage.
- BESALÚ, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- BLOOM, B. S. (1976): *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- CARBONELL i PARIS, F. (2005): *Educación en tiempos de Incertidumbre: equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: Catarata: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaria General técnica.
- CRAHAY, M. (2000): *L'école Pert-elle être juste et efficace?*. Bruselas: De Boeck Université.
- DELORS, J. (1995): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ed. UNESCO.
- DIAZ-AGUADO, M. J. (2002): *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Archidona. Madrid: Pirámide.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. y SÁEZ CARRERAS, J. (1998): *Del racismo a la interculturalidad: Competencia de la educación*. Madrid: Nancea SA de Ediciones.
- GIMÉNEZ ROMERO, C. (2003): *Qué es la Inmigración: ¿Problema u oportunidad? ¿Cómo lograr la integración de los inmigrantes?*. Barcelona: RBA
- GIDDENS, A. (1994): *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- JIMÉNEZ, R. (2004): *Inmigración, Interculturalidad y Currículo: La educación en una sociedad Multicultural*. Morón (Sevilla): Publicaciones M.C.E.P.
- JOHNSON DW. JOHNSON, RT Y OTROS (1990): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós
- LASAGABASTER, D. Y SIERRA, J. M. (2005): *Multilingüismo y Multiculturalismo en la Escuela*. Madrid: Cuadernos de Educación.
- MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Consejería General de Juventud. Los libros de la Catarata.
- MONEREO, C. y POZO, J. I. (2001): *Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. Cuadernos de Pedagogía*, nº 298, pp.50-55.
- MONEREO, C. y POZO, J. I. (2007): *Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. Cuadernos de Pedagogía*, nº 370, pp.12-18.
- PUJOLÁS, P. (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la Educación Obligatoria*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- PUJOLÁS, P. (2002): *Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en Educación*. Documento de trabajo del Seminario Provincial de Pedagogía Terapéutica de la Asesoría de Educación Especial del CPR Zaragoza L Laboratorio de Psicopedagogía. Universidad de Vic.
- PUJOLÁS, P. (2002): *El Aprendizaje cooperativo: Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje*. Laboratorio de Psicopedagogía. Universidad de Vic.
- PUJOLÁS, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- REBOLLO, M. A. (Coord). (2006): *Género e Interculturalidad: Educar para la igualdad*. Madrid: Editorial la Muralla S.A.
- SUÁREZ PERTIERRA, G. y CONTRERAS MAZARIO, J. M. (2005): *Interculturalidad y Educación en Europa*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- SUÁREZ SADOMINGO, J. M. (2004): *La Interculturalidad Pedagógica: Nuevos Enfoques. Nuevas Prácticas*. Colección Perspectiva Pedagógica.

SIGUAN, M.(2003): *Inmigración y adolescencia: Los retos de la interculturalidad..* Barcelona: Paidós D.L.

STAIMBACK, S. y STAIMBACK, W. (1992): *Curriculum. Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for all Students.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

STAIMBACK, S. Y STAIMBACK, W. (1992): *Aulas Inclusivas.* Madrid: Narcea.

STAIMBACK, S. B. (2001): *Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva.* Suports. Revista Catalana d'Educació especial i atenció a la Diversitat. Vol, 5 nº 1.

TEDESCO, J.C. (2003). *Los pilares de la educación del futuro.* En: Debates de educación (2003: Barcelona) (ponencia on line). Fundación Jaume Bofill; UOC. <http://.uoc.edu/dt/20367/index.html>

UNESCO (1995): *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad.* Salamanca.

VARIOS. (2004): *Interculturalidad. Formación del Profesorado y Educación.* Madrid: Pearson Educación.

153. APRENDER A VIVIR. APRENDER A CONVIVIR. EL PAPEL DE LOS MAESTROS COMO EDUCADORES CRÍTICOS.

M. Jiménez Delgado.

“Porque ninguno de nosotros reconocerá su propia humanidad si no la reconoce,
primero, en los otros”
(Carlos Fuentes , 2002: 323)

Qué implicaciones tiene el aprender a convivir en nuestras escuelas. Qué sentido se le da a la convivencia en nuestra sociedad. En el ya clásico informe Delors, elaborado por una comisión internacional- formada por personas del mundo de la educación y de “otros mundos” pero además compuesta por personas no solo del mundo occidental sino de todo el planeta- a petición de la UNESCO, se proponían cuatro finalidades fundamentales de la educación para el siglo XXI: aprender a ser, aprender a hacer, a conocer y a convivir. De esta última nos ocuparemos en este texto especialmente: de la necesidad de aprender a convivir, que es lo mismo que hablar del desafío que nos supone a todos vivir.

La cuestión de la convivencia, desde algunos decretos publicados recientemente, por ejemplo, las directrices para la elaboración de los planes de convivencia en los centros escolares, parece una cuestión accesorio, un instrumento necesario sólo para que el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos escolares sea posible. En este texto, sin embargo, defenderé la necesidad de asumir como objetivo central de la escuela el aprender a convivir. Para justificarlo es indispensable tener en cuenta el contexto social y cultural actual en el que vivimos - nosotros, nuestros alumnos, sus familias- contexto donde los vínculos humanos son frágiles, en muchos casos, basados en la desconfianza, en la competitividad, en el miedo y en el rechazo al otro y, por lo tanto, donde la convivencia cada día se hace más difícil y conflictiva. Considero también necesario preguntarnos por el tipo de sociedad a la que aspiramos. Indispensable es soñar y desear un tipo de mundo-más justo, más libre, más hospitalario, más equilibrado , desde el punto de vista ecológico,...- en sociedades que aspiran a ser democráticas y que intentan regirse por leyes justas y consensuadas.

Por otro lado, soy consciente de la preocupación de muchos docentes por lo concreto, lo próximo, lo urgente: la convivencia en el aula, en el centro, la relación con las familias, con el entorno próximo pero en un mundo como el nuestro donde lo local inevitablemente tiene una relación estrecha con procesos globales más amplios, las posibles respuestas a los problemas no pueden ser únicamente locales, necesariamente exigen reflexiones globales, tanto si hablamos de la convivencia como si nos referimos al cambio climático, al terrorismo, a los recursos naturales,.... Por lo tanto, nuestro análisis puede partir de lo local, lo micro: ¿Qué está pasando en las aulas de nuestras escuelas e institutos y por qué? ¿Y en el centro, en las familias, en el entorno? Y preguntarnos también desde un nivel macro, más global ¿en qué tipo de mundo vivimos? ¿Qué procesos sociales, culturales y geopolíticos están rediseñando las relaciones en nuestro planeta? ¿Sobre qué bases teóricas e ideológicas se sustenta la convivencia en nuestra sociedad y en las sociedades occidentales en general?.

Porque muy probablemente descubramos que hay relación entre nuestras vivencias concretas y los procesos más amplios y globales.

Necesitamos analizar cómo en la base de nuestra civilización está la violencia(Subirats, 2006) que legitima y organiza las relaciones políticas, económicas y sociales actuales, neoliberales, postcapitalistas y neocolonialistas(ejemplos de ello son las guerras actuales por

el control de los recursos del planeta: petróleo, madera, agua, espacios verdes,...) Nuestra convivencia, a nivel global, se fundamenta en relaciones desiguales de poder-sumisión, de dependencia desigual. Es importante analizar cómo se legitiman estas relaciones globales desiguales a través de los poderes político, económico y cultural y cómo son instrumentos legitimadores de este modo injusto- y en tanto que injusto, violento- de entender las relaciones, entre otras, las instituciones educativas porque legitiman estas relaciones desiguales en cuanto que no cuestiona los discursos sociales actuales políticos, económicos, culturales y mediáticos. Parte de la asunción acrítica de las bases ideológicas que conforman nuestra sociedad actual postmoderna, individualista y consumista. Nuestra escuela no está habituada a cuestionar lo real, lo existente, para preguntarse por lo deseable. No cuestiona nuestra sociedad, no suele permitir expresar, imaginar y soñar con una sociedad ideal, hacer el recorrido desde lo que tenemos a lo que queremos. Prevalece un discurso homogéneo, el discurso legitimador de lo que Gramsci llamó el pensamiento hegemónico: así hablamos de respeto a la diversidad cultural, a la pluralidad y también, de forma implícita, del respeto a las instituciones como si las bases del funcionamiento social fueran incuestionables. Se hace, por tanto, urgente cuestionar lo existente, lo incuestionable.

De ahí que sea necesario que desde las instituciones educativas, desde nuestras escuelas e institutos, los maestros y profesores reconstruyamos el concepto de convivencia y nos preguntemos a qué tipo de convivir aspiramos en nuestra sociedad y en nuestros centros. Esto implica también establecer una relación constante entre lo concreto y lo abstracto, entre lo local y lo global, como diría Morin(2001b), reconstruyendo así el concepto de convivencia y su experiencia práctica sin desligar este binomio. Es pues deseable buscar la coherencia entre un “vivir con” o un “convivir” justo e igualitario en las cuestiones aparentemente más lejanas y en las más cercanas: en las relaciones entre amigos, entre alumno y profesor, productor- consumidor, hombre- mujer, pareja,..

Se convierte así aprender a convivir en objetivo central del aprendizaje escolar, posible a través de la literatura, la historia, la educación para la ciudadanía, a través, en suma, de la lectura del entorno. Es una lectura crítica del mundo que pretende reconstruir los vínculos humanos desde lo cercano, lo local, desde el aula, desde el centro, el barrio sin olvidar las relaciones más globales de las que forma parte.

Qué significa convivir desde nuestras experiencias más cercanas.

Cuando decimos que convivimos con alguien quiere decir que vivimos con, que compartimos un lugar, por ejemplo, nuestra casa, si nos referimos a que convivimos con nuestros hijos o con nuestros padres o con nuestra pareja. Pero además de compartir un mismo espacio, necesitamos- nos guste más o menos- poner en común otros aspectos de nuestra vida y también necesitamos sentirnos reconocidos por los demás, por los que viven a nuestro alrededor. Todos necesitamos un reconocimiento, todos necesitamos que alguien nos mire y que esa mirada nos confirme que existimos, que importamos a alguien. Sin la mirada de fuera pereceríamos, sin esa mirada que interroga, que comprende, que cuestiona sería muy difícil vivir. Convivir es consustancial a vivir porque aunque vivamos solos, aunque nos guste en muchos momentos estar con nosotros mismos, todas las personas necesitamos vivir en relación con el mundo, con los otros. Podemos hablar de dos niveles de esta necesidad: 1) un nivel más íntimo, personal y privado: la relación con las personas con las que yo he decidido vivir o que me han tocado en suerte si de la familia se trata, así como los amigos queridos que han sido elegidos libremente y 2) un nivel más social y público, que hace referencia a relaciones más amplias también algunas elegidas y otras no: vecinos, compañeros de trabajo, En definitiva, nuestra vida no puede darse totalmente ajena a la de los otros sean personas próximas(familia, amigos, vecinos...) o no (las personas que cultivan

el café que luego yo preparo en el desayuno, las que han contribuido a fabricar el coche que poseo,...). Necesitamos para vivir bien, para una buena vida convivir en sentido amplio.

Pero estamos también en lo cierto si pensamos que en nuestra sociedad muchas veces hacemos uso de los otros, que hay también un sentido utilitario que cosifica a las personas, pero entonces esto es todo lo contrario a convivir, sería vivir “a costa del otro”. Tampoco ignoramos la dificultad de toda convivencia basada en relaciones de igualdad, la dificultad de toda convivencia cuando partimos del derecho de todas y de todos a que sean reconocidos nuestros derechos por igual: la necesidad de establecer relaciones de igualdad, no de poder-sumisión del hombre hacia la mujer, del autóctono sobre el extranjero,...; la necesidad de la libertad, de la no coacción; la necesidad de establecer de mutuo acuerdo normas y leyes que nos protejan a todos por igual y que nos obliguen a todos por igual, que permitan una convivencia basada en la apertura a los otros que, como dice Arendt, siguiendo a Lessing es el “prerrequisito de la humanidad en todo el sentido de la palabra”. (Bauman, 2006:194)

Porque aprender a convivir supone llegar a ser más humanos, implica humanizar la vida en el planeta, hacer viable y posible la vida (es mucho más que cohabitar) y tal y como afirma Bauman (2006, 201) “hoy más que nunca es urgente e imperativa una búsqueda esmerada de la humanidad en común...”. En la era de la globalización la búsqueda de una humanidad compartida es una tarea irrenunciable.

Consideramos que un paso previo e imprescindible para crear un marco adecuado a partir del cual pensar cómo mejorar la convivencia en las instituciones educativas es analizar los rasgos que definen nuestra sociedad: reducción de lo público y de lo común y privatización del espacio a favor de una idea de ciudadano reducido a espectador –consumidor, reducido también a competidor, en muchas ocasiones, frustrado; fragilidad de los vínculos sociales basados cada vez más en relaciones instrumentales perecederas (tanto a nivel laboral, como también en las relaciones afectivas,...); sociedad individualista del “sálvese quien pueda” y de “qué hay de lo mío”; sociedad mercantilizada donde todo tiene valor de uso, valor de mercado y, por tanto, todo es desechable cuando resulta inservible; ...

En la medida en que hay una mengua de espacio público (Innerarity, 2006) y una mayor debilidad y fragilidad de los vínculos humanos, más difícil se hace establecer leyes consensuadas que rijan la convivencia social y también la convivencia escolar.

Algunas propuestas

Teniendo en cuenta que no existen únicamente soluciones locales para problemas globales (Bauman, 2005, 175) parece imprescindible hacer del asunto de la convivencia y del aprender a convivir un tema central del currículo escolar de tal manera que haya una vinculación real entre conocimiento escolar y experiencia vital y social, esto es, que la escuela se ocupe de emancipar al alumno, de repensar los grandes temas que preocupan a la humanidad y que nos hacen más humanos: qué es ser humano, qué es la vida, como mejorarla, cómo resolver los problemas que nos afectan a todos. Y esto significa que los maestros necesitamos reflexionar críticamente sobre nuestra papel en las instituciones planteándonos si asumimos conscientemente el rol de tecnócratas de la educación llevando a cabo acciones y planes a partir de directrices y leyes pensadas por otros o si, por el contrario, retomamos la idea gramsciana del maestro como intelectual autónomo, crítico, comprometido con la realidad, que apuesta por las prácticas educativas vinculadas con el mundo de la vida y la experiencia siendo conscientes de que ello implica asumir una tarea política en la medida en que trata sobre nuestra humana manera de estar los unos con los otros, de convivir con los otros, como diría Hanna Arendt (2002).

Porque insistimos en la necesidad de plantearnos si, como docentes, abordamos el asunto de la convivencia como una cuestión únicamente instrumental, reconociendo la

necesidad de mejorar las relaciones entre alumnado y profesorado en aulas y centros para hacer posible el aprendizaje disciplinar (tradicional, fragmentado, a menudo descontextualizado) o si además entendemos la convivencia como concepto más amplio que abarca lo local y lo global, las relaciones que establecemos entre lo próximo y lo lejano y que forman parte del sentido de la misma escuela: hacernos más humanos, más libres, en definitiva, ayudar a la emancipación de los sujetos. Una educación que nos humaniza, que nos ayuda a construir juntos aquello que nos iguala: la dignidad y el derecho a participar en pie de igualdad en las decisiones que afectan a nuestro presente y al futuro nuestro y de nuestro planeta.

Frente a una idea utilitarista de la relación con el otro, frente a una “convivencia” basada en la subordinación y la sumisión, en el ejercicio del poder sobre los demás, necesitamos proponer en nuestras escuelas e institutos, prácticas pedagógicas que construyan vínculos afectivos y sociales capaces de generar relaciones gozosas en sí mismas, relaciones, en definitiva, que nos hagan más humanos, relaciones importantes porque produzcan dicha, felicidad, placer, humanidad.

Convivencia intercultural, convivencia democrática

Convivir, en sentido amplio, conlleva la hospitalidad recíproca, la posibilidad del cuestionamiento de lo propio y de lo ajeno y, también, por supuesto, y de forma muy importante la comprensión mutua. Y para que haya comprensión mutua es necesario el conocimiento, que implica el ejercicio del pensamiento y de la reflexión. Un conocimiento en sentido amplio que requiere estar abierto a lo nuevo, estar dispuesto a aprender de otras personas, de otras realidades, en principio extrañas pero igual de ciertas y, en principio, también igual de válidas. Por lo tanto, la convivencia en sociedades cada vez más plurales, como ocurre cada día de forma más patente, con la nuestra, requiere que no haya miradas de superioridad, de arriba abajo sino un diálogo de igual a igual, que no juzga al otro por su legado cultural, por sus pertenencias no elegidas (haber nacido aquí o allá,) Conocer otras formas de vivir y de relacionarnos con el mundo -otras formas de cocinar, de sentir,...- nos ofrece la oportunidad de reflexionar sobre nuestra propia cultura y nos permite más posibilidades para poder elegir, para no sentirnos atrapados por la propia tradición, para construir y recrear la cultura y no sentirnos obligados por ella.

Es pues necesario, para que podamos hablar de convivencia intercultural establecer un continuo diálogo a partir del reconocimiento legal y real de iguales derechos. Todavía no existe totalmente tal reconocimiento igualitario pero sí su reivindicación por parte de algunos sectores de la población (derechos de ciudadanía no vinculados al nacimiento : el voto,..).Y es que hablar de convivencia intercultural implica ampliar los límites de nuestra democracia, implica desear y luchar por la existencia de una sociedad formada por ciudadanos que se reconocen iguales en derechos y en deberes independientemente de sus orígenes sean del tipo que sea, independientemente también de su lugar de nacimiento.

En la actualidad las instituciones educativas están llamadas a jugar un papel fundamental en el establecimiento de esta convivencia, en sentido amplio, que implica la construcción de una cultura común desde el convencimiento de que compartimos la misma humanidad, y que es posible construir una sociedad un poco más democrática, más justa, menos desigual. Para ello, es importante que desde el mismo currículo escolar, en todas las etapas educativas obligatorias, al menos, afrontemos algunos **desafíos** : 1) la aceptación del diseño y del diálogo como forma de promover una educación y una convivencia más democrática; 2) la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión; 3) la educación para el reconocimiento de nuestra igual dignidad , de nuestra común humanidad; 4) desarrollo de la inteligencia crítica; 5) la comprensión del mundo cercano y del lejano y el establecimiento de

relaciones entre lo local y lo global y 6) el derecho a cuestionar la realidad tal y como se nos presenta y el derecho a soñar con un mundo más justo y más humano.

1.- La aceptación del disenso y del diálogo como forma de promover una educación y una convivencia más democrática.

La democracia lleva implícita la idea de diversidad, de ahí que la imposición de un único pensamiento- término acuñado por intelectuales como Bourdieu- sea lo más alejado de lo democrático.

La democracia implica poder disentir, la coexistencia de diversidad de opiniones porque “la diferenciación y no la uniformidad constituye la levadura y el más vital alimento para la convivencia” (Sartori, 2003, 211).

Por tanto, deberíamos enseñar y aprender dialogando sobre qué es la democracia, su funcionamiento, las leyes que rigen nuestra convivencia, la ampliación de derechos a los inmigrantes, la necesidad de regeneración democrática,...-; qué implica ser ciudadano/a, qué es la identidad - su construcción histórico-social y cultural, su construcción personal: quién soy, quién quiero ser, quién me dejan ser; qué es el pensamiento único y a qué intereses responde; cómo construir la identidad democrática moderna; el derecho a disentir como un derecho democrático; el sentido de las fronteras- lo fronterizo, este lado y el otro lado y su relatividad-; la construcción del “otro”- del “nosotros” y de los “otros”-; qué es Europa- una idea abierta y cosmopolita de Europa o la construcción de un continente fortaleza-,...

“Que haya otros que estén en desacuerdo con nosotros (...) no es un escollo en el camino hacia la comunidad humana. Lo que sí es un escollo es nuestra convicción de que nuestras opiniones son la verdad, toda la verdad y nada más que la verdad y sobre todo la única que existe, y nuestra creencia de que las verdades de los demás, si son diferentes a las nuestras son meras opiniones “ (Bauman, 2006: 195).

2. Enseñar la comprensión es un desafío importante para favorecer la convivencia. Tanto o más importante que educar para comprender las matemáticas o cualquier otra disciplina es educar para comprender a los demás. Y como bien expresa Edgar Morin (2002) “La clase debe ser el lugar del aprendizaje del debate argumentado, de las reglas necesarias para la discusión, la toma de conciencia de las necesidades y los procesos de comprensión del pensamiento de los demás, de la escucha y el respeto de las voces minoritarias y marginadas; así, el aprendizaje de la comprensión debe desempeñar un papel fundamental en el aprendizaje democrático(...) Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión demanda apertura, simpatía y generosidad.”

Ponernos en el lugar del otro, estar dispuesto a escuchar sus argumentos sin descalificar a la persona, promover la fraternidad entre los seres humanos más allá de las diferencias culturales, religiosas o de cualquier otro tipo es entender la convivencia más allá de lo conquistado desde la constitución, es ampliar las posibilidades del concepto de ciudadanía (Mate, 2007).

3- Es necesario poner más énfasis en nuestra igualdad dignidad, en nuestra común humanidad y menos en la diversidad. Los contenidos y experiencias que propiciemos en los centros deben estar encaminados a descubrir nuestra igual dignidad, nuestra común humanidad más allá de las diferencias culturales, religiosas, lingüísticas, ayudando al mismo tiempo a comprender cómo el modelo económico imperante postcapitalista, neoliberal propicia las crecientes desigualdades económicas entre unos y otros. Esto implica también, como explica claramente Rorty luchar por la justicia social. No

puede haber convivencia intercultural cuando nuestras relaciones económicas están basadas en la desigualdad y en la explotación forzando a millones de seres humanos a emigrar de forma clandestina convirtiéndose así, en muchos casos, en los nuevos explotados del siglo XXI.

Deberíamos asegurarnos de que a nuestros hijos “les preocupe el hecho de que los países que se industrializaron en primer lugar tengan cien veces la riqueza de aquellos que aún no se han industrializado. Nuestros hijos deben aprender, desde pequeños, a ver las desigualdades entre su fortuna y la de otros niños no como la voluntad de Dios ni como el precio necesario de la eficacia económica, sino como una tragedia evitable.” (Rorty, 1998:79-91)

Por tanto, conocer los problemas y las circunstancias de los individuos en el mundo global e interconectado en el que vivimos son contenidos que un currículo para una convivencia intercultural no puede ignorar: el problema del paro como una cuestión estructural y no coyuntural del modelo económico imperante, el porqué del hambre en el mundo, las causas de las migraciones, las dificultades para poder elegir de la mayoría de los seres humanos.¹

4.- Un objetivo esencial para la construcción de este modelo de convivencia que proponemos y que subyace bajo estos contenidos propuestos, es **el desarrollo de la inteligencia crítica**, esto es, el desarrollo de la capacidad para comprender el mundo en el que nos ha tocado vivir y, a partir de qué condiciones la rebelión contra este mundo, esto es, la búsqueda de alternativas, para un mundo más justo, menos desigual, más libre, es decir, para una verdadera convivencia intercultural, se convierte en una exigencia moral (Michea, 2002).

Esto supone también, ciertamente, aproximarnos al estudio de temas culturales, históricos, económicos y geopolíticos a partir del cuestionamiento constante de la realidad que nos rodea. Así el funcionamiento de la economía global, el agotamiento de los recursos del planeta, el aumento de las desigualdades y de la pobreza en grandes áreas del mundo – en lugares lejanos y en lugares próximos físicamente – debe despertar la inquietud por la búsqueda de alternativas que mejoren la vida y la convivencia entre los seres humanos.

5- Es importante, también, **comprender el mundo cercano y el lejano y establecer relaciones entre lo local y lo global**. Es necesario relacionar conocimientos, contextualizar y globalizar los saberes promoviendo un tipo de conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales de modo que puedan inscribirse en ellos conocimientos parciales y locales (Morin, 2001a).

No convivimos cara a cara, en el día a día, con las personas que cultivan el café que saboreamos cada mañana pero sí podemos favorecer unas relaciones más igualitarias reclamando un comercio justo. Esto también es trabajar por unas relaciones interculturales, de reciprocidad y no de explotación.¹¹

5. Reivindicar el derecho a soñar con un mundo más justo, más humano.

Una escuela que pretenda ser democrática e intercultural, que asuma como objetivo fundamental el aprender a convivir debe posibilitar la expresión de deseos, de sueños, de esperanzas, debe invitar a pensar propuestas nuevas.

Nuestros centros pueden posibilitar la creación de vínculos sociales y humanos reales (no virtuales ni únicamente legales), siendo uno de los lugares privilegiados y casi único para ello.

“...Son pocos los lugares en los que es posible la comparación racional entre diversas

visiones del mundo....sólo los centros de enseñanza (...)son todavía lugares de confrontación y discusión recíprocas, en los que podemos encontrar ideas mejores para un mundo mejor, como el refuerzo y la defensa de los valores universales fundamentales...”(Eco, 2003). En ellos nuestros alumnos especialmente así como toda la comunidad educativa puede tener experiencias concretas de justicia, de libertad, de igualdad, de solidaridad, de sentirse reconocidos iguales en dignidad y en derechos pudiendo empezar así a soñar y a desear que ésa sea también la realidad social más amplia y el futuro para todos.

Los centros escolares pueden ser lugares de participación democrática, así como lo son o lo deberían ser los movimientos sociales, las organizaciones vecinales, las ONGs aunque en ocasiones ya no cumplen está función o están claramente debilitadas. La apuesta por la regeneración de los movimientos sociales de base es fundamental reforzando así el tejido social y esta tarea puede empezar en nuestras escuelas.

Es imprescindible la construcción de una identidad compartida- donde los problemas del “otro” sean también mis problemas- que no es producto de la naturaleza sino de la voluntad de querer vivir juntos . Ello implica, como expresa también, Sami Naïr(2003), reglas, normas, obligaciones y valores comunes. Lo que se reclama no es solo el respeto a las diferencias (siendo casi todas respetables) sino la igualdad de derechos y el continuo diálogo para la construcción de un espacio común, compartido, democrático.

Si renunciáramos ya a priori a la construcción de este ideal de humanidad, de la universalidad de lo humano, la educación perdería gran parte de su sentido. Es imprescindible “mostrar que todos los seres humanos, enfrentados a los mismos problemas, vivimos en una misma comunidad de destino(Morin, 2001b) y que, por tanto, debemos buscar soluciones juntos.

Esta es una tarea importante, imprescindible en un mundo donde hay tantas desigualdades e incomprendiones, donde abundan y crecen los conflictos y se hace tan difícil la convivencia: la aceptación del “otro” como un igual con el que necesitamos dialogar, a quien necesitamos escuchar para construir juntos una sociedad más justa, más humana donde el “vivir con los otros”, el asunto de nuestro convivir implique, como advirtió Kant, hace más de doscientos años, la unificación de la especie humana en una ciudadanía común.

Notas

^I Para Bauman(2003, 13) “el multiculturalismo es la ideología de la élite global que considera el mundo como unos inmensos grandes almacenes con sus estantes repletos de las ofertas más variadas y donde nos podemos sentir libres para deambular por todas las plantas , probando todo lo que se nos ofrece, seleccionado objetos a nuestro antojo. Es una actitud de la gente al viajar; incluso quedándose quietos en sus casas u oficinas . Pero no es una actitud fácilmente adoptable por la mayoría de los habitantes del planeta , que permanecen en sus lugares de nacimiento y que si desean buscar una vida mejor o simplemente otra vida diferente se verían detenidos en la primera frontera, confinados en campamentos para “inmigrantes ilegales” o “deportados a sus países”. Esa mayoría está excluida del festín planetario. Para ellos no hay ningún “bazar multicultural”.

^{II} Algunos contenidos que propician este conocimiento:

-La investigación y la reflexión sobre nuestras propias historias familiares
(de dónde son nuestros abuelos, nuestros padres,.. ¿emigraron de sus lugares de origen? ¿Por qué motivos? ¿Qué dificultades tuvieron? ¿Cómo se sintieron en el nuevo lugar...?....)

-Estudio de nuestro barrio , de nuestra ciudad, de sus características urbanísticas, sociales, económicas, ...,de sus problemas, de su futuro,...a partir del cuestionamiento

constante de la realidad que nos rodea.

Hay cuestiones muy interesantes para investigar y que los alumnos pueden empezar a advertir cuando se acostumbra a mirar la realidad con curiosidad y con actitud interrogativa:

- la territorialización étnica y cultural en las ciudades
- la privatización del espacio y la estigmatización de lo público (de la escuela , de los parques y jardines,..como lugares inseguros, peligrosos, poco atractivos frente a los espacios privados: urbanizaciones, centros comerciales,...)

Descubrimiento de las conexiones entre lo local y lo global desde la literatura procedente de muy diversas tradiciones culturales. Reconocimiento, así mismo, de la común humanidad en la diversidad cultural literaria: cómo a través de la literatura podemos apreciar las mismas necesidades fundamentales en todos los seres humanos, independientemente de su procedencia.

Cómo y porqué nos podemos hacer racistas (el libro de Tahar Ben Jelloun *Papá, ¿qué es el racismo?* es interesante para introducir este tema).

“Intentemos hablar a los niños de los estereotipos racistas, de la intolerancia, del prejuicio, de los guetos, de las favelas, del apartheid, de la deportación, del genocidio”. (Eco, 2006)

- La aproximación al concepto de cultura:
- Definiciones de antropólogos, sociólogos, filósofos, escritores,...
- Concepciones cerradas y abiertas de cultura
- Su relación con la revolución tecnológica (nuevos medios de comunicación audiovisuales-internet-móvil..) y la globalización.
- Es importante, también, descubrir los procesos de homogeneización cultural y económica que nos uniformizan: porqué cada vez nuestros gustos son más similares aunque vivamos en lugares muy distantes y muy distintos: la misma moda en el vestido, en los gustos musicales, gastronómicos, ...Y reflexionar por qué a pesar de esta “proximidad cultural” nuestro vecino sigue siendo extranjero.

A qué se debe que estemos tan familiarizados con lo lejano si hablamos de coches o de productos gastronómicos pero no si hablamos de personas, porqué nuestras democracias permiten la libre circulación de mercancías, de capitales, de información o de flujos financieros pero no de seres humanos, por qué éstos no pueden ni deben moverse libremente.

En relación a esta cuestión sería pertinente tener en cuenta en la construcción del currículo democrático intercultural incluir el estudio de las políticas migratorias europeas actuales y el pasado colonial europeo (y advertir cómo hemos cambiado), así como el equívoco sobre el problema de la superpoblación del planeta, y las políticas económicas de la OMC (Organización Mundial del Comercio), por ejemplo, porque nos ayudan a entender el mundo en el que vivimos y sus problemas y en la medida en que sea mayor el conocimiento , mayores serán también las posibilidades de pensar cómo mejorarlo.

Bauman explica maravillosamente en el capítulo 2 “¿Son ellos demasiados? O los residuos del progreso económico”, de su libro *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Paidós,2005 cómo “desde sus comienzos, la era moderna fue una época de gran migración. Masas de población no cuantificadas hasta la fecha, y quizás incalculables, se movieron por todo el planeta, abandonando sus países de origen, que no ofrecían ningún sustento, por tierras extrañas que ofrecían mejor fortuna...En términos generales, los emigrantes deambulaban desde las regiones “más desarrolladas” (más intensamente modernizantes) del planeta hacia las áreas “subdesarrolladas”(todavía no expulsadas del equilibrio socioeconómico bajo el impacto de la modernización).

“ ‘Ellos’ son demasiados. ‘Ellos’ son los tipos de los que debería haber menos o, mejor aún, absolutamente ninguno. Y ‘nosotros’ nunca somos suficientes. ‘Nosotros’ somos la gente que tendría que abundar más” (Bauman, 2005:51)

Bibliografía

- ARENDRT, H. (2002) La vida del espíritu. Barcelona: Paidós
- BAUMAN, Z.(2006) Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Barcelona: Fondo de Cultura Económica (2005) vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias. Barcelona: Paidós.
- (2003) Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. Madrid: Siglo XXI
- (2003) Multiculturalismo y exclusión social, *Claves de razón práctica*, 137, 4-13.
- DELORS, J. (1999) La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- ECO, U. (2006) La fuerza de la cultura podrá evitar el choque de civilizaciones. *El País*, 12 de junio.
- INENERARITY, D. (2006) El Nuevo espacio público. Madrid: Espasa.
- MATE, R. (2007) Luces en la ciudad democrática. Guía del buen ciudadano. Madrid: Pearson Alambra.
- MICHEA, J.C. (2002) La escuela de la ignorancia. Barcelona: Acuarela.
- MORIN, E.(2001a) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.
- (2001b) La mente bien ordenada. Barcelona: Seix Barral.
- NAÏR, S. (2003) El desafío mestizo. *El País* , 12 de junio.
- PETRELLA, R. (2005) El derecho a soñar. Propuestas para una sociedad más humana. Barcelona: Intermóm Oxfam.
- RORTY, R. (1999) Philosophy and Social Hope. Penguin Books.
- SARTORI, G. (2003) ¿Qué es la democracia? Madrid: Taurus.
- SUBIRATS, E. (2006) Violencia y civilización. Madrid: Losada.

159. LA FORMACIÓN EN LA SOLIDARIDAD Y LA CONVIVENCIA A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN ACTIVA: UN ESTUDIO DE CASOS DE UN PROYECTO DE APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO.

P. Folgueiras Bertomeu, M. Martínez Vivot.

Introducción

La comunicación que a continuación presentamos describe un estudio de casos realizado en un proyecto de *Aprendizaje y Servicio Solidario (APS)* en una villa carenciada de la ciudad de Buenos Aires. Los resultados muestran la idoneidad de esta metodología, eminentemente participativa, para desarrollar diferentes tipos de aprendizajes a la vez que se fomenta la *solidaridad* y la *convivencia*. De manera previa, se exponen las principales características de esta metodología que se ubica en un paraguas más amplio: *la participación activa*. Partiendo de estas premisas, la comunicación se estructura en dos partes. La primera, el marco teórico, está centrada en los conceptos de participación activa y aprendizaje y servicio solidario, en la segunda, el marco empírico, se presentan los objetivos, la descripción del trabajo y los resultados de la investigación.

1. Marco teórico

1.1. La participación activa: una dimensión clave en educación

¿Se puede construir la ciudadanía?

En la actualidad, la modalidad de ciudadanía propuesta por Marshall¹ nos es insuficiente. La primera crítica que recibe es su conceptualización de la ciudadanía y el ciudadano como exclusivamente sujeto de derechos y, en consecuencia, como un sujeto pasivo. La segunda gira en torno al concepto de una ciudadanía universal que, pese a proclamar la igualdad para todas y todos, no ha conseguido en la práctica que el género, la cultura, la clase social, etc. dejen de ser fuentes de exclusión. Por otro lado, los grandes cambios y transformaciones sociales que en la actualidad se están produciendo influyen en la manera de entender el ciudadano/a y la ciudadanía.

Para dar respuesta desde una dimensión educativa a las nuevas características de las ciudadanas y los ciudadanos, debemos encontrarnos con una ciudadanía que tenga en la participación uno de los sus elementos básicos. No en vano la inclusión de la participación ciudadana en las sociedades multiculturales se ha convertido en el foco de discusión en el debate entre pensadores liberales, comunitaristas y republicanos. Así, aunque desde corrientes de pensamiento diferentes, autores como Habermas (2002), Rawls (2003), Kymlicka

¹ La ciudadanía social de T.H Marshall (1950) se basa en la existencia de tres aspectos correlativos en el derecho a la igualdad de la ciudadanía: el aspecto civil, el político y el social. Estos derechos se desarrollan en tres etapas:

- En el siglo XVIII se adquieren los derechos civiles que incluyen, entre otros, el derecho de libertad física, la libertad de pensamiento, la libertad de asociación y opinión, y el derecho a poseer títulos.
- En el siglo XIX se alcanzan los derechos políticos y, con ellos, el derecho a participar de forma directa a través del voto.
- En el siglo XX, con la extensión del "Welfare State", la ciudadanía adquiere derechos vinculados a la protección de las personas: derecho a la educación, a la sanidad, a las pensiones, etc.

Marshall (1950) concibe al ciudadano como aquél que goza de derechos civiles (libertades individuales), derechos políticos (participación política) y derechos sociales (trabajo, educación, vivienda, salud, etc.).

(1996), Taylor (1996) y Walzer (2004) aceptan y reivindican la importancia de los procesos de participación de la ciudadanía. Se defiende un modelo en el cual ciudadanas y ciudadanos son aquellas personas que, teniendo un derecho reconocido a participar en deliberaciones sobre como se resuelven los problemas o asuntos que afectan al espacio público, lo asumen con responsabilidad. La ciudadanía pasa a ser un proceso de construcción de todas las personas participantes; por lo tanto no está acabada, y encuentra en la participación activa una llave para su construcción.

¿Qué se entiende por participación?

El origen etimológico del término “participación” se encuentra en el latino. Pars-partis quiere decir porción o parte y capere significa tomar o coger. Traducido de manera literal el constructo quiere decir: Coger o tomar parte.

Para delimitar más el concepto es interesante la definición de Fernando Pindado (2000) quien utiliza el término en un sentido identitario, añadiendo el elemento de pertenencia a un grupo, colectivo, comunidad, país, etc.

“Participar (...) no es darse por entendido, o sentirse informado, del que hacen los representantes. Participar, supone un plus de voluntad, de intervención, un sentimiento de pertenencia a un colectivo, a un grupo, a una ciudad, a un país” (Pindado, 2000, p. 21).

En las últimas décadas, unido a la idea de creación de oportunidades, ha emergido con fuerza el concepto de empowerment. La participación como empowerment busca asegurar que todas las personas -al margen de su condición social, cultural, física y económica- puedan desarrollar sus potencialidades y capacidades, y la redistribución de poder, para que las personas adquieran un mayor control sobre sus vidas. Sin embargo, este empoderamiento ha de orientarse por necesidades e intereses establecidos colectivamente. En otro caso (orientado por intereses individuales) ya no estaríamos hablando de participación.

La definición de Carlos Giménez es probablemente la que más se aproxima al concepto que nos interesa exponer:

“...estar presente en, ser parte de, ser tomado en cuenta por y para, involucrarse, intervenir en, etc. Participar es influir, responsabilizarse. La participación es un proceso que enlaza necesariamente a los sujetos y los grupos; la participación de alguien en algo, relaciona a este con los otros también involucrados. Ser participante implica ser coagente, cooperante, coautor, corresponsable...” (Giménez, 2002, p.45).

¿Existen grados o niveles a la hora de participar?

En los procesos participativos, la intervención en la toma de decisiones puede ser una u otra dependiendo del nivel de implicación de las personas participantes y se relaciona con las posibilidades de participar y tomar decisiones. Así, esta no será siempre la misma, sino que variará dependiendo de cuando y cuanto intervienen las personas en el proceso, por lo tanto su intervención puede reducirse a la mera información o ampliarse y pasar a formar parte de todo el proceso (Briceño, 2003).

También hace falta tener en cuenta que el grado o nivel de intervención en la toma de decisiones es consecuencia de dos factores. El primero, de carácter psicológico, hace referencia a las competencias que una persona posee para tomar determinadas decisiones. El segundo, de carácter social, alude a los aspectos contextuales, legales, políticos, económicos etc., es decir, a la capacidad real y efectiva que tienen las personas para tomar una decisión. Por esto, resulta habitual que la intervención en las experiencias participativas sea gradual y diferente en cada contexto y situación. Puede empezar siendo poca e ir incrementando a medida que va adelantando o, por el contrario, puede darse un proceso a la inversa (Briceño, 2003).

Unido al anterior se encuentra el tradicional debate en los procesos participativos entre

“la posición del experto” y la “posición de los participantes” (Wandersman, 1984). En la primera son las y los profesionales -en función de su entrenamiento- quienes tienen la competencia para desarrollar actividades y programas que se ajusten a las necesidades identificadas, mientras que en la segunda las personas participantes intervienen durante todo el desarrollo; sus necesidades, valores, propuestas, etc. son tomadas en cuenta durante todo el proceso. La figura de la persona experta se diluye y todas trabajan de manera igualitaria para conseguir los objetivos establecidos.

En la siguiente figura se expone los principales elementos que condicionan el grado o nivel de intervención en las decisiones

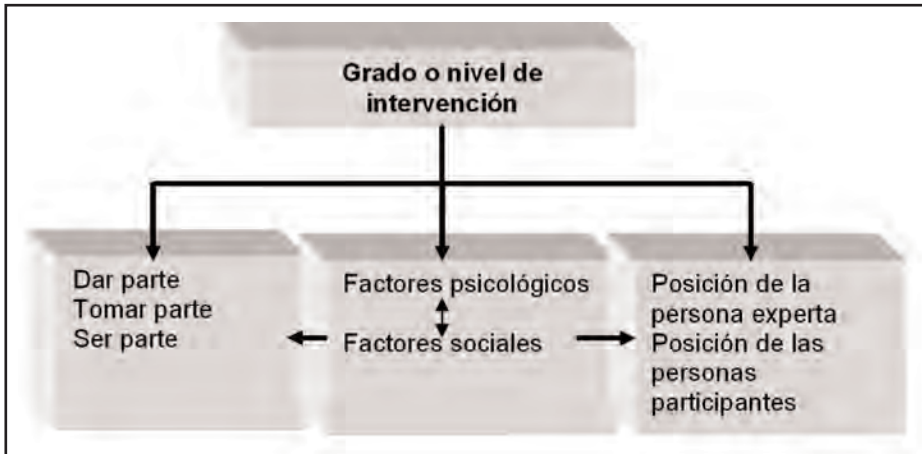


Figura 1. Elementos que condicionan el nivel o grado de participación

Trilla y Novella (2001), tomando como punto de partida algunos de los aspectos de la escalera de participación de Hart, proponen una tipología donde distinguen cuatro modalidades: la participación simple, tomar parte en un proceso como espectador sin haber intervenido en él; la participación consultiva, ser escuchado sobre los asuntos que preocupan; la participación proyectiva, sentir como propio el proyecto y participar en todos sus momentos; y la metaparticipación, generar nuevos espacios y mecanismos de participación a partir de las exigencias que manifiestan las personas participantes, y reivindicar el derecho a tomar parte en las decisiones. Consideramos que, dentro de esta clasificación, tomar parte podría relacionarse con la participación simple, mientras que ser parte estaría vinculado con la participación proyectiva o con la metaparticipación.

Estos mismos autores señalan dentro de cada tipología un mayor o menor grado de participación, dependiendo de cuatro factores: implicación o grado de identificación de las personas con “el objeto” de participación; información/conciencia o grado de conocimiento que tienen las personas sobre el objeto de participación; capacidad de decisión o nivel de intervención en las decisiones que tienen las personas con respecto al objeto de participación; y compromiso/responsabilidad o nivel de asunción que asumen las personas con respecto a las consecuencias que se derivan de la acción participativa. El mayor o menor nivel en cada uno de estos cuatro factores variará en función del tipo de participación que se genere.

A partir de los aspectos expuestos, se considera que la participación será más real y beneficiosa cuando las personas implicadas tengan la oportunidad de intervenir y tomar decisiones en todas las etapas de un proceso participativo (ser parte). Las personas aprenden a ser ciudadanas activas directamente participando, y es a través de esta participación como

la ciudadanía adquiere una conciencia crítica sobre los problemas, la motivación por el cambio y el compromiso y la responsabilidad de los resultados. A esta concepción de la participación activa respondería aquel famoso principio pedagógico de la escuela activa *learning doing* (aprendiendo haciendo). Para lo cual se necesita tener cuenta relaciones horizontales entre las personas, envolviendo una política de la diferencia y la identidad que reconozca la diversidad pero que también trate de identificar intereses comunes.

1.2 La solidaridad un valor asociado a la participación activa

Uno de los valores asociados al concepto de participación es el de *solidaridad*. La solidaridad representa unión con otras personas o grupos (especialmente con los excluidos o marginados) y un conjunto de símbolos comunes y compartidos:

“La solidaridad es pues, un valor que debe ser entendido como condición de la justicia, y como aquel ideal que, a su vez, viene a compensar las insuficiencias de la práctica de esa virtud fundamental. Es condición, pero, sobre todo, compensación y complemento de la justicia, es un valor y una práctica que está más acá pero también más allá de la justicia” (Escámez Sánchez: 1998: 442).

Por otro lado, la solidaridad –conectada con la justicia- también implica que cada persona trata a cualquier “otra” como una de “nosotras” (Habermas, 2002), esto implica:

- Descubrir que la causa de quien vive a mi lado, es también mi propia causa, aunque posea rasgos distintos a los míos o una lengua o religión diferente.
- Estar predispuesto por tanto, a actuar a favor de su causa, defendiendo sus problemas como propios, encontrando valores comunes que nos comprometemos a defender. Y haciéndolo desde el convencimiento de que la diversidad es también un valor. (Bartolomé, coord. 2003: 26-27).

Una participación activa desarrollada en planos de igualdad que, a su vez, transforme a las personas y a los contextos y cree sentido, sólo se puede hacer mediante la solidaridad. Desde las acciones solidarias se fomenta una identidad ciudadana y se potencia un mayor control de las personas sobre sus vidas.

2. El Aprendizaje y Servicio Solidario: una metodología participativa

Numerosas investigaciones realizadas en Estados Unidos y Latinoamérica (Billig, Jesse y Root, 2006; Delp y Domenzain, 2005; Fielding, 2001; Cabera, Luna y Campillo, 2006; Mitra 2004; Morgan y Streb, 2003; Oldfather, 1995; Tapia, 2002; Waterman 1997, Zeldin, 2000) han mostrado que el APS es una propuesta metodológica especialmente efectiva para fomentar la *participación activa* y mejorar *la convivencia*. El APS promueve el aprendizaje de los estudiantes a través de su *participación activa* en experiencias asociadas al servicio comunitario. A través de esta metodología, el estudiante se involucra directamente con aquellos a quienes les ofrece un servicio, adaptándose a sus necesidades y a una realidad que a menudo es muy diferente a la de los estudiantes en las aulas, constituyendo éste uno de sus mayores impactos.

El Aprendizaje y Servicio Solidario podría considerarse como la intersección entre dos tipos de experiencia. Una, específicamente académica, es la de los estudios o trabajos de campo que muchas instituciones educativas realizan con el objetivo de que los estudiantes apliquen metodologías de investigación y tomen contacto con la realidad en función de un aprendizaje disciplinar determinado (Tapia, 2000). Por otra parte, también se desarrollan *actividades solidarias*, ya sean los “padrinazgos” de escuelas rurales, las colectas y campañas por múltiples causas solidarias, y tantas otras iniciativas, todo ello mediante su participación

activa. Podemos hablar de Aprendizaje-servicio en la intersección de estos dos tipos de actividad, es decir cuando en el desarrollo de un proyecto están presentes simultáneamente, la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad solidaria. Respecto a la intencionalidad solidaria:

“Educar en la solidaridad, en el compromiso con el bien común, es sin duda una parte esencial de la educación del ciudadano que le compete indelegablemente a la escuela. Ahora bien: el aprendizaje-servicio permite generar políticas institucionales concretas para ese fin, superando lo puramente teórico o reclamativo” (Tapia, 2006).
http://www.iadb.org/etica/documentos/per_tap_apren.htm

Por tanto educar en la solidaridad implica (Tapia, 2006):

Educar en la solidaridad implica:

- Asumir un conjunto de valores ligados a la justicia y la promoción integral de los derechos humanos;
- Diferenciar actitudes efectivamente solidarias (“pro-sociales”) de intencionalidades altruistas.
- Asumir compromisos en función del bien común.

Por su parte, el Dr. Furco (1996), Director del Service-Learning Research and Development Center de la Universidad de California-Berkeley, el APS es una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos al beneficio de la sociedad. Todo ello se consigue mediante su participación e implicación.

Para la especialista Halsted (1998), el APS es:

“...la metodología de enseñanza y aprendizaje a través del cual los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades. (p.23). Asimismo, Stanton (1990) vincula el aprendizaje-servicio a la llamada “educación experiencial”:

“Es una forma de aprendizaje experiencial, una expresión de valores y servicio a los demás que determina el objetivo, la naturaleza y el proceso de un intercambio social y educativo entre aprendices (estudiantes) y las personas a los que ellos sirven, y entre los programas de educación experiencial y las organizaciones comunitarias con las que ellos trabajan.”

El Congreso de los Estados Unidos sancionó en 1990 la “National and Community Service Trust Act”, en la que se define al aprendizaje-servicio como:

- “un método por el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la activa participación en un servicio cuidadosamente organizado, que es conducido y que atiende las necesidades de una comunidad;
- está coordinado con una escuela primaria o secundaria, con una institución de educación superior, o un programa de servicio comunitario y con la comunidad;
- contribuye a desarrollar la responsabilidad cívica;
- valoriza el curriculum académico de los estudiantes y está integrado con él, o con los componentes educativos de los servicios comunitarios en los que están enrolados los participantes;
- provee tiempo estructurado para que los estudiantes o participantes reflexionen sobre la experiencia de servicio.”

En definitiva, se podría definir al APS como un *proyecto educativo solidario* protagonizado por los estudiantes, que tiene como objetivo atender a una necesidad de los destinatarios a la vez que planifica y mejora la calidad de los aprendizajes (Tapia, 2002). En esta metodología los estudiantes desarrollan competencias relevantes para la inserción en el mundo del trabajo y transversales como responsabilidad social y participación activa,

solidaridad, entre otras (Tapia, 2006).

2. Marco empírico

2.1 Objetivos de la investigación

Identificar y reflexionar sobre las aportaciones de una metodología eminentemente participativa: El Aprendizaje y Servicio Solidario.

Identificar y reflexionar sobre los elementos que promueven o frenan la participación en este tipo de proyectos basados en el APS.

2.2. Descripción del trabajo

Durante el tiempo comprendido entre septiembre y noviembre del 2007, se realiza un *estudio de casos* en profundidad en un proyecto de innovación de APS desarrollado por estudiantes y profesores de la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires en la Villa carenciada de los "Piletones".

El proyecto de innovación se inició en el año 2005, a partir de una demanda concreta y sentida por la comunidad de la Villa de los "Piletones" y relacionada con el control poblacional, la salud animal y las enfermedades zoonóticas (enfermedades que se transmiten de los animales a las personas). En el momento de realizar el estudio, el proyecto continúa funcionando y el grado de satisfacción con el mismo es elevado.

Los motivos de habernos centrado en el análisis de esta innovación responden a:

- Es una experiencia que perdura en el tiempo; es decir continua después de tres años,
- Ha sido reconocida con el Premio Presidencial dentro del programa Prácticas Solidarias en Educación Superior que cada año otorga el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina a proyectos educativos solidarios, destacando aquellos que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos al servicio de la comunidad y formarse como ciudadanos participativos y responsables del bien común.
- Ha sido valorada como una buena experiencia de APS por Maria Nieves Tapias (experta en APS y miembro del Centro latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario).

Para realizar el estudio contamos con los siguientes informantes

- Alumnado que participa en la innovación
- Profesorado que participa en la innovación
- Personas que viven en la villa de los "Piletones"
- Líderes locales que trabajan en la villa de los "Piletones"
- Personas "expertas" en APS

Las técnicas de recogida de información que utilizamos son:

- 5 grupos de discusión con alumnado
- 3 entrevistas a profesores
- 14 entrevistas informales a habitantes de la villa
- 2 entrevistas a líderes locales
- 2 entrevistas semiestructuradas a personas expertas en APS
- 5 observaciones participantes

Realizamos un análisis de contenido sistemático y nos ayudamos del programa informático ATLAS.

2.3 Resultados y conclusiones

El análisis de contenido de las respuestas de los informantes nos ofrece una visión de sus percepciones, creencias y actitudes respecto a los elementos vinculados con el APS. *En esta comunicación, únicamente, presentamos los resultados vinculados con la solidaridad y la convivencia.*

Con relación a la *solidaridad*, la experiencia de APS sirve para reflexionar sobre la necesidad de fomentar este valor en la universidad. Tanto el alumnado como el profesorado participante insiste en que este tipo de proyectos solidarios permite devolver a la sociedad lo que la sociedad le brinda con una educación pública y gratuita. Además aseguran que el proyecto les ha servido para tomar conciencia de ello. De hecho, si bien la mayoría de estudiantes afirman que la motivación primera por participar en el proyecto es más instrumental -buscan poner en práctica conocimientos teóricos- a medida que su implicación en el proyecto avanza, la motivación por continuar está más vinculada a aspectos relacionados con la responsabilidad social de la universidad y con la posibilidad de ofrecer un *servicio solidario* a una comunidad carenciada.

También resulta interesante ver que los estudiantes creen que este servicio prestado es mutuo; es decir, sienten que la comunidad les da muchísimo, incluso más de lo que ellos dan y pueden llegar a dar.

Por otro lado, destacan que la experiencia les sirve para mejorar *la convivencia* tanto entre el alumnado, como con el profesorado, como con las personas que viven en la villa. Además califican estas relaciones que se establecen de igualitarias, afirman que el proyecto les permite a todos dar y recibir.

“...esta facultad es muy individualista entonces aprendí, conocí gente de otros años, de otras edades, y me empecé a relacionar con otro tipo de gente de la misma facultad que quizás no me hubiese relacionado (...) también con la gente porque yo nunca hubiera ido a la villa por mis propios medios” (participante, grupo de discusión 3).

“Las relaciones que tenemos en la villa entre los alumnos y entre los alumnos y los profesores no se dan en el aula, porque digamos que siempre es distante entre los alumnos y profesores...” (participante, grupo de discusión 2).

“Si yo lo mismo no solo relacionarnos entre nosotros como estudiantes porque cada uno hace lo suyo y es así, sino también con la gente porque yo nunca hubiera ido a una villa por mis propios medios si no fuera por esto, ni tampoco a hacer si bien a uno le gusta ayudar a la gente solo animarse uno a hacerlo es imposible, en cambio así juntamos fuerzas” (participante, grupo de discusión 4).

Vinculado a la solidaridad, también destacar una *mayor implicación en la comunidad*, se ha promovido una mayor conciencia y valoración de las necesidades y problemas de las villas, una mayor concienciación de los estereotipos que se tienen sobre estos lugares así como la superación de algunos de ellos.

“Aprendí mucho con gente que pensé que nunca iba a conocer y que pensaba de una forma de esa gente, y me di cuenta que pensaba mal y me cambió la idea. Me cambió la cabeza” (participante, grupo de discusión 4).

“Los chicos vienen acá desde hace tiempo y son muy amables, yo a veces solamente paso para saludarlos, no creí nunca que estarían tanto tiempo” (habitante de de la villa, entrevista).

Esta implicación que tienen el alumnado y el profesorado es valorada muy

positivamente por las personas que viven en la villa.

“La gente que participa, yo creo que no solamente es lindo sino muy bueno. Y la parte del aprendizaje de la gente de aquí, de nosotros mismos ¿no?, saber que ellos van a venir (...) se ocupan de los animales y también de la parte humana.... Desde el momento que empezaron hasta hoy, usted no va a ver ningún animalito tirado en la calle, no hay animales enfermos, no hay gatitos tirados....” (Margarita Barrientos, “líder “de la comunidad de los piletones, entrevista).

También, el análisis realizado nos sirve para identificar los elementos que promueven o frenan la participación en este tipo de proyectos. Entre los elementos que motivan destacan:

- La puesta en práctica de conocimientos teóricos.
- El tipo de relaciones que se generan entre el alumnado, el alumnado y el profesorado, y entre ellos y las personas que viven en la villa.
- La devolución a la sociedad de sus aprendizajes.
- Acercar la universidad a la comunidad.

Entre los elementos que frenan destacan:

- Los horarios restringidos.
- La falta de proyectos de este tipo que diversifiquen la oferta tanto de horarios como de contenidos a poner en práctica.
- La dificultad de cumplir con el horario acordado cuando se participa en este tipo de proyectos.

Bibliografía

BARTOLOMÉ, M. Y CABRERA, F. (2007). Guía de educación para una ciudadanía activa, intercultural y crítica. Madrid, Narcea.

BARTOLOMÉ, M. (COORD.); FOLGUEIRAS, P.; MASSOT, I.; SABARIEGO, M. Y SANDÍN, M.P. (2003). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la inclusión*. Madrid: Comunidad de Madrid/Conserjería de Educación.

BILLIG, S.; JESSE, D. & ROOT, S. (2006). The impact of service-learning on high school students' civic engagement. Evaluation report prepared for the Carnegie Corporation of New York. Denver, CO: RMC Research Corporation.

BRICEÑO, M. (2003) «¿Por qué fracasan los proyectos tecnológicos educativos en las universidades venezolanas? Análisis de un caso: Universidad Simón Rodríguez» *Arbitraje*, 1 (2), pp.39-49.

CABRERA, F.; CAMPILLO, J.; DEL CAMPO, J. Y LUNA, E. (2007) « Del centro educativo a la comunidad: materiales para el desarrollo de una ciudadanía activa». En M. Bartolomé y Cabrera, F. (coord.) *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria*. (pp. 77- 140). Madrid: Narcea.

DELP, L., BROWN, M., AND DOMENZAIN, A. (2005). Fostering of Youth Leadership to address workplace and communienvironmental health issues: A university-school-community partnership. *Health Promotion Practice*, 6 (3), 270-285

ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (1998). Valores emergentes y los derechos humanos de la tercera generación. *Revista española de pedagogía*, 211, 124-139.

ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (2003). La educación para la promoción de los Derechos Humanos de tercera generación. *Encounters*, 5, 81-100.

Fielding, J. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.

- FOLGUEIRAS, P. (2005). *De la tolerancia al reconocimiento. Programa de formación para una participación intercultural*. [document en línia]. Disponibilitat: <http://teseo.mec.es/teseo/jsp/teseo.jsp> [Consulta: 03 de desembre de 2007].
- FURCO, A. (1998). *Research notes (Part I): Dissertation studies of service-learning*.
- HALSTED, A. (1998). Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio. En *Ministerio de cultura y educación de la nación. Actas I Seminario Internacional: Educación y servicio comunitario*.
- GIMÉNEZ, C. (2002) «Dinamización comunitaria en el ámbito de la inmigración», a M. J. Rubio y S. Monteros *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención*. Madrid, CSS.
- HABERMAS, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid, Santillana.
- HABERMAS, J. (2002). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.
- MARSHALL, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Oldfather, P. (1995). Songs "come back most to them": Students' experiences as researchers. *Theory into Practice*, 34(2), 131.
- Mitra, D. (2004). The significance of students. Can increasing "student voice" in schools leader to gains in youth development? *Teachers College Records*, 106(4), 651-688.
- Morgan, W. & Streb, M. (2003). First do no harm: The importance of student ownership in service-learning. *Metropolitan State Universities*, 14(3), 36-52.
- PINDADO, F. (2000). *La participación ciudadana en la vida de las ciudades*. Barcelona, Ediciones del Serbal.
- PUIG, J.M (2007). *Aprendizaje por Servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Octaedro.
- RAWLS, J. (2003). *El liberalismo político*. Barcelona, Crítica.
- TAPIA, M. N. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- TAPIA, M. N. (2002). *Service-learning in Latin America*. Buenos Aires, CLAYSS.
- TAPIA, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario. algunos conceptos*. [document en línia]. Disponibilitat: http://www.iadb.org/etica/documentos/per_tap_apren.htm. [Consulta: 03 de desembre de 2007].
- TAPIA, M. N. (2006) *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- TAYLOR, CH. (1996) *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona, Paidós.
- TRILLA, J.-NOVELLA, A.(2001) «Educación y participación social de la infancia». *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, pp. 137-164.
- WALZER, M. (1998). *Tratado sobre la Tolerancia*. Barcelona, Paidós.
- WALZER, M. (2004). *Politics and Passion: Toward A More Egalitarian Liberalism*. Connecticut: Yale University Press.
- WANDERSMAN (1984). Citizen participation. En K. Heller et coll (ed.) *Psychology and community change*. Illinois : Dorsey Press.
- WATERMAN, A. (1997). "Service Learning: Applications from the Research". National Youth Leadership Council, 187.
- WEGNER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje significado e identidad*. Barcelona: Ed. Paidós.
- ZELDIN, S., MCDANIEL, A., TOPITZES, D., & CALVERT, M. (2000). Youth in decision-making: A study on the impacts of youth on adults and organizations. <http://www.atthetable.org>.

176. VALORES Y EDUCACIÓN INTEGRAL: UNA ENCRUCIJADA DE CAMINOS HACIA LA FELICIDAD VITAL.

M. C. Gutiérrez Moar.

INTRODUCCIÓN

Las rápidas transformaciones que acontecen en la sociedad actual se transparentan y, afectan directamente a todos los agentes educativos -familia, escuela, Estado, sociedad civil, etc.- y en consecuencia, también ocasionan procesos de continuidad y cambio en los sistemas de valores asociados a las culturas. Esta situación, hace que a veces se afirme que vivimos en una sociedad sin valores, la crisis de valores, o la emersión de nuevos valores como recombinación de otros ya existentes.

Lo que se desprende de estos espejismos, es que los valores son realidades dinámicas y complejas que obligan a reformular el sentido de la «educación en valores» para saber cómo mantener el grado de responsabilidad individual y compartida de todos los agentes educativos referidos al desarrollo humano y a la función educadora que realizan.

En el ámbito de la educación, la evolución debe caminar hacia procesos de asimilación y acomodación que se unan para cubrir la necesidad de adaptación¹ hacia la configuración de una auténtica educación, es decir, aquella que propicie la educación integral del educando.

Cuando la persona alcanza un adecuado nivel de desarrollo al ir cubriendo sus distintas necesidades² con porcentajes ajustados en relación con las dimensiones del individuo, tenemos que unir los pasos dados con el bienestar subjetivo o felicidad que todos quieren vivir o experimentar en su ciclo vital como un signo de riqueza pues, ésta es una cualidad que las personas pueden poseer en mayor o menor grado.

Todo proceso educativo nos orienta hacia una *encrucijada de caminos* donde el logro de la felicidad vital exige la convergencia entre pensar, sentir y actuar como requerimiento indispensable para defender y poner en práctica la educación integral del individuo.

QUÉ ES EL VALOR Y LA EDUCACIÓN EN VALORES

En el estudio científico de los valores debemos formular una serie de interrogantes que dan sentido a los ejes de su estudio y análisis. Las preguntas a formular son:

¿Qué son los valores?, ¿Cuál es el significado de la valoración?, ¿Qué relación existe entre la educación y los valores o cuál es el sentido axiológico de la educación?, ¿Existe una Pedagogía de los Valores?, ¿Cómo ha de configurarse la educación en valores o cuál es el carácter pedagógico del valor?,...

El *concepto de valor* se configura como un juicio sobre situaciones reales o imaginarias hacia los que se inclinan las personas.

Las particularidades que mantienen los valores se identifican en ser:

- Independientes: Son lo que son. Ej. Justicia, belleza, amor,...

¹ Rojas Marcos (2004) en la obra *Nuestra incierta vida normal* establece que la capacidad de adaptación de las personas en su viaje por el mundo es alta para asumir los cambios y seguir manteniendo su equilibrio vital. Por esta razón, la adaptación nace se hace y se aprende.

² Los valores están en sintonía con las necesidades o aspiraciones humanas (Maslow, 1982) porque las personas buscan satisfacer distintos tipos de necesidades (primarias o fisiológicas (alimento, vestido, vivienda), de seguridad (afecto, salud, valores económicos...), sociales (en los grupos de pertenencia - familia amigos- la persona busca dignidad, fama, poder, prestigio, amor y afecto) y de autorrealización (buscan el sentido de la vida, la lucha por un ideal, etc. Algunos valores son bondad, belleza, verdad,...).

- Absolutos: No deben estar condicionados por lo social, histórico, biológico o individual. Ej. Verdad, bondad,...
- Inagotables: No se acaban. Ej. Nobleza, sinceridad, bondad, amor,...
- Verdaderos: Se dan entre las personas y las cosas. Han de ser descubiertos por el hombre para que formen parte de su personalidad.
- Subjetivos: Su importancia está en la apreciación realizada por los sujetos, es decir, dependen de las personas que los juzgan.
- Objetivos: Es obligatorio y universal, es decir, se dan independientemente de que se conozcan o no.

Además, otras características de los valores unidos al desarrollo humano serían (Martínez, 2000):

- Facilitan que los individuos se relacionen con el medio natural y social
- Favorecen el progreso
- Marcan patrones para tomar decisiones
- Permiten cumplir metas
- Interiorización y aprehensión a través de la experiencia vital
- Significación subjetiva o individual y otra social o comunitaria
- Dirigen y orientan las acciones humanas
- Jerarquización sujeta a modificaciones en función de las distintas etapas del desarrollo y las situaciones vividas
- Sirven de guías y principios en los que se asienta la conducta humana

En definitiva, el valor es como una «figura poliédrica» con varias caras, aristas, ángulos y visiones científicas desde las que mirar: filosófica, sociológica, psicológica, pedagógica, etc. Pero, sólo la unión de todas las posibilidades de estudio y análisis le confieren un carácter multilateral y sistémico.

Para definir que es la *valoración*, hemos de tener en cuenta que va asociada a la posibilidad de los individuos para reconocer, estimar o apreciar el valor de una persona o cosa. Pero para hacer una valoración responsable, no basta con estar informado y comprender el concepto de valor sino que es necesario realizar aprendizajes significativos generados a través de la experiencia vital.

Valorar es irrenunciable para el ser humano pero, los valores que cada individuo asume son aprendidos, por lo que pueden ser objeto de la educación. En la actualidad, cualquier propuesta de educación en valores debe pensar en una educación concientizadora, humanizadora y liberadora, que permita la vida en comunidades donde el «yo autónomo» se reconoce y se expresa desde su diferencia, al mismo tiempo que se reconoce también en un «nosotros identitario»³, que va definiéndose a partir de formas de relación empáticas y respetuosas.

La *relación* que existe entre la *educación* y los *valores* o cuál es el sentido axiológico de la educación, nos revela que la educación en valores es una necesidad inexorable, porque ha de capacitar a la persona para decir, elegir y optar en la configuración que cada uno hace de su proyecto vital individual y socialmente. Hablar de educación y desarrollo implica que la

³ Jordán, Ortega y Mínguez (2002) y Ortega (2004, 2006, 2006a y 2006b) presentan el paradigma de la *Pedagogía de la Alteridad*, es decir, la defensa de la educación como la acogida del otro para sentirse reconocido, valorado, aceptado y querido por lo que es y en todo lo que es. La clave está en confiar, acompañar, guiar y dirigir además de, aceptar ser enseñado por “el otro” que irrumpe en nuestra vida, porque en el otro podemos encontrarnos a nosotros mismos.

educación es un valor⁴ y desarrolla valores⁵ (Tourrián, 2005a y 2006).

Las dos *vertientes de la educación en valores* son:

- Como tarea. Construir experiencia axiológica, recogiendo las destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que las personas necesitan para moverse, intervenir, actuar y aprender valores.
- Como resultado: Adquirir en el proceso educativo las conductas que capacitan al educando para desenvolver su formación y proyecto de vida desde la experiencia axiológica adquirida. (Tourrián, 2005).

La *Pedagogía de los Valores* tiene sentido cuando estamos educando en valores, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje está impregnado de valores ya que forma en valores y desarrolla valores. En definitiva, se trata de:

- Determinar el sistema de valores que implica a todos los agentes educativos.
- Identificar los principios didácticos⁶ que influyen en la planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los profesionales de la educación expresan los valores como contenido a enseñar y aprender, junto al significado del valor en la realidad sociocultural y su repercusión en la actuación de las personas.

Para configurar la educación en valores o el *carácter pedagógico del valor* hemos de reconocerlo como un proceso sistémico, pluridimensional, intencional e integral en relación a la personalidad del educando⁷ quien decide elegir y realizar, experimentar o usar los valores en el marco de su proyecto de vida [estimación personal del valor + carácter patrimonial de la elección del valor].

LA EDUCACIÓN INTEGRAL A TRAVÉS DE LOS VALORES

Realizado el análisis conceptual en el que asentamos nuestra propuesta de educación integral, el paso siguiente es identificar cuál es la acepción de persona que defendemos y cuáles son los valores que se generan cuando atendemos a la educación en todas las dimensiones que son objeto de intervención pedagógica⁸.

El *ser humano* al nacer es el ser vivo más débil, indefenso e inmaduro, por lo que muestra una alta dependencia de sus progenitores. Esta situación es indicadora de la necesidad de un proceso de maduración hacia su humanización, la cual tiene como finalidad crear en cada individuo un proyecto de vida real que facilite el desarrollo de una personalidad holística y adecuada a la sociedad en la que está inmerso.

⁴ Es fundamental para la integración en el mundo –aprender a ser, a hacer, a aprender y a vivir juntos (Delors, 1996), proteger la identidad sociocultural, facilitar la autonomía, etc.

⁵ Participación ciudadana, transparencia, justicia, tolerancia, honestidad, respeto, libertad, responsabilidad, solidaridad, igualdad, diferencia, sostenibilidad, civismo, democracia, cooperación, sensibilidad, compromiso, etc.

⁶ Comunicación, participación, adecuadas relaciones inter e intrapersonales, etc. Configuran el diseño y desarrollo del currículum desde un planteamiento holístico, complejo y dialéctico.

⁷ El educando ha de ser entendido como agente de su propia educación, es decir, asume los cambios educativos que se le proponen.

⁸ Las dimensiones generales de intervención pedagógica son: Física, intelectual, afectivo-emocional, estética, social, ambiental, cívico-política, moral y religiosa.

Según las aportaciones de Delval (1985a, 1985b y 1994) en cuanto al desarrollo humano, son muchos los caminos y las influencias que se abren ante un recién nacido pero, sólo con el paso del tiempo podrá alcanzar un estado de equilibrio.

Esta evolución viene marcada por un período de inmadurez prolongado y por una alta plasticidad para aprender elementos que lo diferencian de los animales.

Las capacidades que posee el bebé giran en torno a cómo recibe la información del exterior, cuál es la forma de comunicar sus necesidades y estados y qué capacidades le sirven para actuar. (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Capacidades del recién nacido

Sistemas	Capacidades
Para percibir información del exterior	Percepción a través de los órganos sensoriales: Vista, oído, tacto, gusto y olfato.
Para actuar	Reflejos: Succión, presión palmar, de marcha, de ascensión, reptación, natación, de moro, presión plantar, de búsqueda, parpadeo, de Babinski, etc.
Para transmitir información y comunicar sus necesidades	Llanto, sonrisa-risa y expresiones emocionales (enfado, ira, alegría,...).

Fuente. Elaboración propia a partir de Delval (1994).

En el análisis del contenido axiológico de la educación se pueden identificar de forma explícita cuáles son los valores que la educación incorpora para responder a las exigencias formativas en las distintas facultades y dimensiones de la persona.

Desde el punto de vista pedagógico, el *modelo de educación integral* que une **inteligencia** -cognición-pensar-, **afectividad-emociones** -sentir-, **volición** -voluntad-, y **acción-hacer** -conducta o comportamiento- de las personas en desarrollo junto a **variables contextuales**, nos permite configurar un «todo armónico» entre valores, valoración, educación en valores y bienestar subjetivo o felicidad, para saber si los procesos de enseñanza-aprendizaje facilitan conocer qué hombre y qué sociedad queremos construir (Casares, 2007; Gutiérrez, 1996 y 2004; Olveira, Rodríguez y Touriñán, 2006 y Touriñán, 2005, 2005a y 2006).

Los valores que emanan del modelo de educación integral son los presentados en la Tabla 2 a partir de los trabajos de Gervilla (2000 y 2006-7).

El análisis de estos valores sólo tiene sentido cuando defendemos un modelo de persona abierto y una propuesta educativa inacabada.

Tabla 2. Valores y desarrollo humano

Tipos de valores	El ser humano genera valores
CORPORALES	Centrados en la construcción humana que se adquiere a través de la educación. Atiende al desarrollo biológico (alimento, salud, descanso,...), estético (apariciencia, moda, lujo,...), placentero, etc.
INTELECTUALES	Se refieren a la naturaleza racional del hombre. Saber leer y escribir, subsistir, crear-creatividad, reflexionar, tener capacidad crítica,...

Fuente. Elaboración propia a partir de Gervilla (2000 y 2006-7)

Tabla 2. Valores y desarrollo humano (Continuación)

Tipos de valores	El ser humano genera valores
AFECTIVOS	Configuran la inteligencia sintiente (ZUBIRI, 1981) o emocional (GOLEMAN, 1997). Dimensión que engloba emociones, sentimientos, afectos pasiones, motivaciones,... Ej. Amor, cariño, sensibilidad, amistad, enamoramiento,...
VOLITIVOS	Atienden a la voluntad de los seres humanos para que puedan decidir-elegir los valores que estimen más valiosos y actuar de un modo consciente, autónomo y libre. Ej. Firmeza, decisión, dinamismo, esfuerzo, compromiso, etc.
INDIVIDUALES	Atienden al aspecto singular e íntimo de las personas: Autonomía, independencia, libertad, intimidad, conciencia,...
ESTÉTICOS	Implican la belleza en todas sus manifestaciones. Literatura, pintura, música, arquitectura, escultura,...
ECOLÓGICOS	Conocimiento, respeto y cuidado del medio ambiente: ríos, playas, mares, jardines, montañas,...
LIBERADORES	Permiten actuar con independencia y autonomía sin sometimientos o imposición alguna. Ej. Autonomía, autodeterminación, emancipación, independencia, etc.
MORALES	Se ocupan de la estimación ética: bondad, malicia de la actuación humana según fines o deberes. Ej. honestidad, tolerancia, justicia, honradez, etc.
SOCIALES	Su eje son las relaciones personales (inter e intra) -familia, amigos,...- e institucionales -fiestas, la política,...-
INSTRUMENTALES	Aquellos que se identifican como medios que nos generan beneficios: coche, vivienda, trabajo, vestido, tecnología,...
TRASCENDENTES Y/O RELIGIOSOS	Expresan el sentido último de la vida más allá de la existencialidad, instituciones o acciones religiosas o a la dimensión teológica -Dios, fe, oración,...-
ESPACIALES	Reconocen el lugar-espacio como algo positivo y deseable para la vida humana individual y social
TEMPORALES	El tiempo como valor es la duración -antes, ahora, después, hoy, ayer, mañana, segundos, minutos, horas, días, meses, años,...-

Fuente. Elaboración propia a partir de Gervilla (2000 y 2006-7).

EN BUSCA DE LA FELICIDAD

“*Quien no sabe lo que quiere no puede ser feliz*”
(Rojas Montes, 2001. p. 336).

Descubrir qué es la felicidad, cómo podemos ser felices o dónde buscar la felicidad son, sin duda, grandes cuestiones a las que se debe enfrentar el ser humano y los científicos de las ciencias sociales. Desde hace tres décadas hasta la actualidad, asistimos a un aumento de trabajos de investigación (Csikszentmihalyi, Davidson, Diener, Elzo, Klein, Myers, Seligman, Wright, etc.) en las ciencias sociales que se ocupan de conocer las fortalezas y virtudes humanas para configurar la *Psicología Positiva o Ciencia de la Felicidad*.

Cuando hablamos de la felicidad, existen dos modos de abordar el tema. Puede plantearse como rasgo o estado. El *rasgo* la considera como un sentimiento que hace «leer» positivamente las diferentes situaciones o avatares de la vida y, el *estado* es lo que se consigue a través del logro de situaciones parciales o momentos de felicidad.

Para Rojas Marcos (2000) el *sentido de la felicidad* que adquieren las personas está determinado por:

- Las experiencias de vida
- Las ilusiones y miedos
- Los recursos disponibles
- La salud física y mental
- La personalidad
- La calidad de las relaciones personales
- La herencia genética
- Nuestro grado de vitalidad

Pero, además, es modificable a lo largo del ciclo vital de los individuos, es decir, debemos de disfrutarla en el momento porque es un estado transitorio⁹ asociado a la interpretación que hacemos de la realidad.

El concepto felicidad ha de ser entendido como satisfacción vital, bienestar subjetivo o psicológico,¹⁰ calidad de vida, etc. o lo que es lo mismo, como un constructo teórico resultado de las evaluaciones que hacemos de las dimensiones afectivo-emocional -cómo son de satisfactorias la emociones que experimento- y cognitiva -centrada en la evaluación subjetiva del grado en que se han logrado las aspiraciones-.

Dentro de los distintos modelos teóricos para el estudio de bienestar subjetivo o la felicidad, el que más se ajusta a nuestras pretensiones es el modelo multidimensional del bienestar subjetivo por estar basado en el desarrollo humano y asentado en seis factores: autoaceptación, crecimiento personal, propósitos de vida, relaciones positivas con los demás, dominio del medio ambiental y autonomía.

Según Bisquerra (2000) y Rojas Marcos (2000) el *perfil de la persona feliz* responde a las características siguientes:

- Persona llena de energía y decidida
- Afectuosa, flexible, confiada, creativa y sociable
- Optimista, expresiva, extrovertida, espontánea y cooperadora
- Altruista, generosa y tolerante

⁹ La felicidad se compone de pequeños momentos, de detalles vividos en el día a día por lo tanto, su característica principal es su capacidad de aparecer y desaparecer a lo largo de la vida del individuo.

¹⁰ Se define como aquello que las personas piensan y sienten sobre sus vidas y las conclusiones cognitivas y afectivas a las que llegan después de evaluar su existencia.

- Disfruta de un buen equilibrio personal, ya que es segura y posee confianza en sí misma
- Expresa sin dificultad sus sentimientos y opiniones
- Son menos hostiles y abusadores
- Son menos vulnerables a las enfermedades

Desde la educación integral del educando ¿cómo llegamos al conocimiento y a la búsqueda de la felicidad? La teoría de la felicidad humana establece que la felicidad es una vocación universal del ser humano que se asienta en una personalidad equilibrada y en la configuración de un proyecto de vida, cuyos ejes vertebradores son: Amor, trabajo y cultura. Es, en definitiva, una interpretación de la realidad que protagonizamos (Rojas Montes, 2001).

Otra gran pregunta en relación al tema de la felicidad es ¿Existe una fórmula para alcanzarla? Creo que la respuesta debe ser personal e intransferible, ya que cada uno ha de configurar cómo valora su vida y da sentido a las fórmulas de la felicidad.

Seligman (2003) presenta la fórmula siguiente para buscar la felicidad:

$F = R + C + V$

F = Nivel de Felicidad duradera
R = Rango fijo
C = Circunstancias
V = Voluntad

Para este autor, la clave está enmarcada en la *Psicología Positiva* que impulsa distintas líneas de trabajo para explorar los elementos que llevan a las personas a considerarse felices (Ver Tabla 3).

- ▶ Las variables **R** evitan que el nivel de felicidad aumente.
- ▶ **C** y **V** son dos fuerzas poderosas para elevar el grado de felicidad

Seligman concluye que:

- No hay un único camino hacia la felicidad.
- Todas estas ideas pueden ser aplicadas a distintos ámbitos de la vida como el trabajo y la empresa, el amor, la educación,...pero también es importante saber cómo repercuten en la sociedad en la que vivimos.

Tabla 3: Elementos que componen los índices de la fórmula de la felicidad

Felicidad duradera (F)	Rango fijo (R)	Circunstancias (C)	Voluntad (V)
<p>La felicidad duradera se descompone en tres partes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Vida placentera</u> en la que cultivar placeres (corporales y superiores como dicha, éxtasis, euforia,... y emociones positivas (satisfacción, alegría, realización personal, orgullo, serenidad, etc.) - <u>Buena vida o motivación</u>: Conocer las fortalezas, habilidades, virtudes o talentos y ponerlos en práctica para disfrutar del trabajo, amor, Ocio y Tiempo Libre, etc. - <u>Vida con sentido</u>: Pones tu talento al servicio de los otros 	<p>Herencia Hedonismo Rango fijo</p>	<p>Dinero Matrimonio Vida social Emociones negativas Edad Salud Estudios, clima, raza y género Religión</p>	<p>Satisfacción con el pasado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vivir el pasado - Gratitud - Perdonar y olvidar - Motivación ante la transgresión - Valoración de la vida <p>Optimismo de futuro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Optimismo - Esperanza <p>- Discutir con uno mismo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rebatimiento <p>Felicidad en el presente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Placeres - Gratificaciones

Fuente. Elaboración propia a partir de Seligman (2003).

Para Punset (2005) también hay una *fórmula de la felicidad* que se plasma en:

$$F = \frac{E (M + B + P)}{R + C}$$

F = Felicidad

E = Emociones implicadas en la acción

M = Recursos y coste energético del organismo

B = Búsqueda de nuevos horizontes

P = Parámetro de las relaciones personales

R = Factores externos de la felicidad

C = Factores internos de la felicidad

Las claves de este autor son:

- ▶ Para realizar el viaje a la felicidad hemos de saber que el inicio y final de trayecto-proyecto es una emoción.
- ▶ En la búsqueda del bienestar hemos de reducir los valores del denominador (**R+ C**).
- ▶ La base del aprendizaje de los factores significativos -numerador- (**S**) es el conocimiento emocional (**E**).
- ▶ El contenido del interior del paréntesis les permitirá descubrir que los recursos son limitados, que todo lo que nos rodea exige una atención constante y diferenciada (**M**), que es necesario disfrutar de la búsqueda y del cumplimiento de las

expectativas que nos dirige hacia la felicidad (**B**) y que en todo momento serán objeto de evaluación nuestras relaciones personales (**P**).
(Ver Tabla 4).

Finalmente, Punset considera que el educando cuando posea un conocimiento de la ciencia del bienestar, podrá adentrarse en las ciencias del conocimiento.

Tabla 4: Explicación de los factores de la fórmula de la felicidad

DENOMINADOR	NUMERADOR
Factores reductores (R) Ausencia de desaprendizaje Recurso a la memoria grupal Interferencia con los procesos automatizados Predominio del miedo	Factores significativos (S) Emoción al comienzo y final del proyecto (E) Mantenimiento y atención al detalle (M) Disfrute de la búsqueda y la expectativa (B) Relaciones personales (P)
Carga heredada (C) Mutaciones lesivas Desgaste y envejecimiento Ejercicio abyecto del poder político Estrés imaginado	

Fuente. Elaboración propia a partir de Punset (2005).

La educación integral a través de los valores y la felicidad humana se unen porque, es el ser humano el que debe buscar la estimación personal de los valores y el carácter patrimonial de la elección de cada valor hacia la consecución de la felicidad vital.

La felicidad es una conquista de la persona donde descubrimos los valores que nos importan y a los que les damos distintas prioridades, en función de las circunstancias que nos rodean.

El ser humano en su particular modo de verse a sí mismo y al mundo que vive, también se encamina hacia la transformación del mundo de acuerdo con nuestros valores prioritarios.

CONCLUSIONES

Las consideraciones finales en relación al contenido de la comunicación presentada se orientan hacia:

- Valorar es irrenunciable para el ser humano.
- Los valores son fundamentales en la educación.
- La formación integral exige la educación en valores.
- Desde la educación integral es posible una comprensión holística del ser humano y de su desarrollo personal y social.
- La felicidad es un constructo teórico que puede ser objeto de investigación científica.
- La búsqueda de la felicidad es un derecho de todo ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZNAR, P. (1995) El componente afectivo en el aprendizaje humano: Sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad. *Revista Española de Pedagogía* 200, 59-73.
- BISQUERRA, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Monografías de Escuela Española y Praxis.
- BRIZENDINE, L. (2007) *El cerebro femenino*. Barcelona. RBA.
- CASARES GARCÍA, P. M. (2007) Valores, afectividad y desarrollo de la persona. Aspectos convergentes e implicaciones educativas. En J. M. TOURIÑÁN (Coord.) *Proyecto Educación en Valores* de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI). Documento de Internet en <http://www.ateiamerica.com>
- CHASE, L. (1993) *Educación afectiva. Desarrollo académico, social y emocional del niño*. México: Ed. Trillas.
- CRUZ HERNÁNDEZ, M. (1976) *Lecciones de Psicología*. Madrid: Revista de Occidente.
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco.
- DELVAL, J. (1985a) *El mecanismo y las etapas del desarrollo*. Madrid: MEC.
- DELVAL, J. (1985b) *La escuela, el niño y el desarrollo intelectual*. Madrid: MEC.
- DELVAL, J. (1994) *El desarrollo humano*. Madrid: S. XXI.
- ESPEJO VILLAR, B. (1999) Hacia un modelo de educación integral: El aprendizaje emocional en la práctica educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 180, 521-535.
- FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. (1991) La naturaleza afectiva de la educación: Aspectos psicodinámicos. *Revista de Educación de la Universidad de Granada* 5, 119-131.
- GERVILLA, E. (2000) Valores de la educación integral. *Bordón* (52: 4) 523-535.
- GERVILLA, E. (2006-7) *Buscando valores. Análisis de contenido y modelo de educación integral*. En J. M. TOURIÑÁN (Coord.) *Proyecto Educación en Valores* de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI). Documento de Internet en <http://www.ateiamerica.com>
- GOLEMAN, D. (1997) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Círculo de Lectores.
- GUTIÉRREZ MOAR, M. C. (1996) *La educación afectiva en el ciclo 0-3: Un modelo de intervención pedagógica* (Memoria de Licenciatura). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- GUTIÉRREZ MOAR, M. C. (2004) *Afectividad y aprendizaje educativo. Hacia una Pedagogía de la Prevención* (Tesis Doctoral). Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. (Tesis publicada por la USC en formato CD-ROM con el ISBN 84-9750-325-2).
- JORDAN, J. A. ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2002) Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 93-119.
- MASLOW, A. H. (1982) *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.
- NUÑEZ CUBERO, L.; BISQUERRA ALZINA, R.; GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. y GUTIÉRREZ MOAR, M. C. (2006) El papel de la institución educativa en la educación emocional (171-196). En J. M. ASENSIO; J. GARCÍA CARRASCO; L. NUÑEZ CUBERO y J. LARROSA (Coords.) *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel [Libro y CD].
- NUÑEZ CUBERO, L.; BISQUERRA ALZINA, R.; GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. y GUTIÉRREZ MOAR, M. C. (2006) Propuestas pedagógicas para educar las emociones (197-220). En J. M. ASENSIO; J. GARCÍA CARRASCO; L. NUÑEZ CUBERO y J. LARROSA (Coords.) *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel [Libro y CD].

- MARINA, J. A. (1997) *El laberinto sentimental*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- MARTÍNEZ, M. (2000) Construcción de valores y proceso educativo. En SANTOS REGO, M. (Ed.) *A Pedagogía dos valores en Galicia* (39-69). Santiago de Compostela: ICE da USC.
- OLVEIRA, E., RODRÍGUEZ, A. y TOURIÑÁN, J. M. (2006) Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva. En J. M. TOURIÑÁN (Coord.) *Proyecto Educación en Valores de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI)*. Documento de Internet en <http://www.ateiamerica.com>
- ORTEGA, P. (2004) La educación moral como Pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, (LVII: 227), 5-30.
- ORTEGA, P. (2006) Educación intercultural y migración. Propuestas educativas [Material policopiado].
- ORTEGA, P. (2006a) Los sentimientos y la moral. [Material policopiado].
- ORTEGA, P. (2006b) Educación moral y la pedagogía de la alteridad. [Material policopiado].
- PÉREZ JUSTE, R. (2005) Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada. *Revista Galega do Ensino* (13: 45) 387-415.
- PUNSET, E. (2005) *Viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.
- PUNSET, E. (2006) *El alma está en el cerebro*. Madrid: Aguilar.
- PUNSET, E. (2007) *Viaje al amor*. Barcelona: Destino.
- ROJAS MARCOS, L. (2000) *Nuestra felicidad*. Madrid: Espasa.
- ROJAS MARCOS, L. (2004) *Nuestra incierta vida normal*. Madrid: Aguilar.
- ROJAS MONTES, E. (1989) *El laberinto de la afectividad*. Madrid: Espasa-Calpe.
- ROJAS MONTES, E. (2001) *¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima*. Madrid: Temas de Hoy.
- SAVATER, F. (2002) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SELIGMAN, M. E. P. (2003) *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- SEMINARIO GALEGO DE EDUCACIÓN PARA A PAZ (SGEP) (2005) *Educar nos afectos, frear a violencia. Sobre a educación afectivo-emocional*. Unidade Didáctica 23 no Día Escolar pola Paz (30 de xaneiro de 2005). Santiago de Compostela: Lúdica 7.
- TOURIÑÁN, J. M. (2005) Educación en valores, educación intercultural e formación para a convivencia pacífica. *Revista Galega do Ensino*, 47, 1041-1100.
- TOURIÑÁN, J. M. (2005a) Experiencia axiológica y educación en valores. De la estimación personal del valor, al carácter patrimonial de la elección de valores. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 12: 10, pp. 9-44.
- TOURIÑÁN, J. M. (2006) Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía* (64: 234) 227-248.
- ZUBIRI, X. (1981) *Inteligencia sentiente*. Madrid: Alianza Editorial.

WEBGRAFÍA

- <http://www.profes.net>
<http://www.oei.es>
<http://www.ateiamerica.com>
<http://www.eurosur.org>
<http://www.mec.es>

182. EL VALOR DE LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES.

M. Serra Mestre

INTRODUCCIÓN

El Programa de las Naciones Unidas para el Envejecimiento tiene como objetivo principal crear una “sociedad para todas las edades”.

Una “sociedad para todos”, según el PUNE, es “un objetivo fundamental de integración en una sociedad dónde cada individuo, con derechos y deberes, tiene un papel activo”, y que esta sociedad sea para “todas las edades” implica añadir la perspectiva multigeneracional, una perspectiva basada en los principios de reciprocidad y equidad.

Actualmente, se tiende a la exclusión de determinados grupos por cuestión de edad. Por ello, se hacen necesarias acciones que promuevan la participación de todos los grupos de edad. Esta participación está enfocada a la construcción de sociedades más cohesionadas.

Aún así, la visión de las relaciones entre generaciones ha ido evolucionando desde que 1999 fuera declarado por las Naciones Unidas Año Internacional de las Personas Mayores.

En 1999 las Naciones Unidas hacían referencia a sociedades multigeneracionales, por lo que las acciones y políticas iban dirigidas a diferentes grupos según la edad.

En el Plan de Acción para el Envejecimiento (Madrid 2002) las Naciones Unidas todavía hacen referencia a sociedades multigeneracionales pero ya empieza a apuntar la importancia de las relaciones intergeneracionales como algo necesario para la cohesión social.

Por último, en la Conferencia Ministerial de la Comisión Económica por Europa sobre el Envejecimiento celebrada en León en noviembre de 2007, únicamente se hace referencia a la cooperación entre generaciones, por lo tanto a las relaciones intergeneracionales.

La transición de sociedades “multigeneracionales” a “intergeneracionales” significa un avance en la construcción de la sociedad, significa pasar de la coexistencia a la convivencia entre generaciones.

La conferencia de León tenía por lema “Una sociedad para todas las edades, retos y oportunidades”. Todos los participantes coincidieron en que las relaciones intergeneracionales son uno de los pilares básicos por garantizar la cohesión social. La cooperación entre generaciones es necesaria por evitar la exclusión, deshacer estereotipos, mejorar la imagen social de las personas mayores y favorecer el compromiso de responsabilidad. En resumen, las relaciones intergeneracionales favorecen la construcción de sociedades más participativas.

BENEFICIOS DE LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES

Los beneficios de la cooperación entre generaciones pueden analizarse desde tres puntos de vista: cooperación intergeneracional a nivel social, relaciones intergeneracionales en el ámbito familiar y las relaciones intergeneracionales en el ámbito educativo (formal y no formal).

A nivel social, las políticas y acciones que potencien la cooperación entre generaciones son beneficiosas en muchos aspectos: refuerzan el respeto mutuo, reducen el sentimiento de diferencia, favorecen el intercambio de conocimientos y experiencias, ayudan al apoderamiento de las personas mayores, cosa que garantiza su participación activa en la sociedad.

Cabe añadir, también, que uno de los retos para la sociedad del siglo XXI es la creación de espacios intergeneracionales con actividades dirigidas a todas las edades: centros cívicos,

movimientos asociativos, bibliotecas...

A nivel familiar, las relaciones intergeneracionales son clave en el proceso de socialización de niños y niñas. Las personas mayores pasan a ser modelos de comportamiento, transmisoras de tradiciones, valores y actitudes. De hecho, el ámbito familiar es, según la Conferencia de León, “el nivel primero y más íntimo de las relaciones multigeneracionales”.

El informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI (Informe Delors) propone cuatro pilares básicos para la educación:

- Aprender a conocer: aquel aprendizaje que ayuda a la comprensión del mundo que rodea a l'individuo. Este proceso de aprendizaje, como bien dice el informe, no tiene un final sino que se enriquece de todas las experiencias de la vida.
- Aprender a hacer: cómo poner en práctica los conocimientos adquiridos y cómo adaptar estos conocimientos al momento en que se está viviendo.
- Aprender a ser: la educación contribuye al pleno desarrollo del individuo, un desarrollo global: emocional, intelectual, espiritual y social. Según el informe “todo ser humano deber estar en condiciones, gracias sobre todo a la educación que recibe durante su infancia, de formarse un pensamiento autónomo y de forjarse un criterio propio...”
- Aprender a vivir juntos: un aprendizaje que empieza por el descubrimiento del otro para poder, así, conocerse a sí mismo.

Podríamos pensar que la escuela construye sobre estos cuatro pilares, pero en primer lugar es la familia y, por tanto el encuentro entre generaciones, la que educa y empieza a forjar bases sólidas para el aprendizaje.

En un contexto educativo (tanto formal como formal) la cooperación entre generaciones se debe tener en cuenta a través del desarrollo e implantación de programas que incluyan la perspectiva intergeneracional y la cooperación entre colectivos d'edades diferentes.

Los programas intergeneracionales deben tener en cuenta tres conceptos básicos: sensibilización, interacción y acción conjunta.

- Sensibilizar los diferentes grupos participantes con el fin de deshacer estereotipos y potenciar el respeto y el reconocimiento.
- Interacción para favorecer el aprendizaje recíproco y potenciar la comunicación y el reconocimiento mutuo.
- Acción conjunta, los programas intergeneracionales deben promover acciones conjuntas que favorezcan el trabajo cooperativo. Ambos grupos colaboran y trabajan conjuntamente al servicio de la comunidad.

EL PROYECTO DEL DIÁLOGO EDUCATIVO INTERGENERACIONAL UN EJEMPLO DE BUENA PRÁCTICA DE PROGRAMAS INTERGENERACIONALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Entendemos por diálogo la conversación “entre dos o más personas” pero esta definición queda exigua si queremos dar un sentido más profundo al término. “Dialogar”. También quiere decir intercambiar criterios, sentimientos, ideas; significa estar abierto al otro. Un diálogo constructivo desarrolla una actitud de escucha y refuerza valores como la libertad y el respeto.

El diálogo entre personas de la misma generación parece fácil, los interlocutores comparten códigos de comunicación, canales y referentes culturales.

Pero, ¿qué ocurre cuando el diálogo se produce entre personas de generaciones distintas? De entrada puede parecer algo difícil poner en contacto dos mundos, dos realidades

distanciadas por la edad, con contextos vitales diferentes. Desde este punto de vista, puede parecer que el diálogo entre generaciones más que un diálogo son dos monólogos que nunca se acaban de encontrar. Aún así, si lo observamos desde una vertiente positiva, constructiva y educacional, el diálogo intergeneracional refuerza valores como el respeto, la memoria y la experiencia, el gusto por aprender cosas nuevas; aumenta el espíritu de cooperación. El intercambio de criterios, de sentimientos y de ideas se convierte en un prisma que muestra la realidad desde muchos ángulos.

El diálogo intergeneracional es un buen modelo de convivencia entre dos universos aparentemente diferentes.

El Proyecto de Diálogo Educativo Intergeneracional nace de la colaboración entre dos entidades con voluntad de servicio y referentes para la sociedad catalana. Por una parte, la Fundación Viure i Conviure de Caixa Catalunya, una fundación con amplia experiencia en el campo de las relaciones entre jóvenes y mayores. La Fundación acoge este Proyecto Educativo Intergeneracional en sus Clubes Sant Jordi con la intención de promover acciones que acerquen las personas mayores al mundo de los niños y de los jóvenes.

Por otra, UnescoCat- Centro UNESCO de Cataluña lleva años de experiencia en proyectos educativos, fomentando los valores de la UNESCO en estos temas: acceso a la educación de calidad, respeto y conocimiento de la diversidad. La mejora de modelos educativos y el trabajo con niños y jóvenes en favor de su crecimiento en una sociedad plural han sido siempre una prioridad por parte del centro.

Este proyecto pretende ser un vehículo de transmisión de experiencias y aprendizaje entre personas mayores y niños y jóvenes que viven en un mismo barrio o pueblo.

En el marco de una innovadora acción educativa basada en el aprendizaje cooperativo, el Proyecto de Diálogo Educativo Intergeneracional pretende potenciar la educación conjunta y fomentar la idea que el aprendizaje es un proceso de por vida.

La idea clave consiste en hacer compartir conocimientos y experiencias que potencien la comprensión de los otros, dando relevancia a los diferentes puntos de vista inherentes a la diversidad generacional, con la perspectiva de potenciar nuevas percepciones de la realidad, más ricas y tolerantes.

Los objetivos principales de este proyecto consisten en poner en situaciones educativas compartidas a niños, adolescentes y mayores: los niños y jóvenes aprenden de las personas mayores y éstas aprenden de los niños y de los jóvenes. Las actividades educativas están basadas en el intercambio y en la investigación conjunta basada en un aprendizaje vivencial. De hecho, el Proyecto Diálogo Educativo Intergeneracional aporta un aprendizaje ligado a las competencias de la vida.

Las actividades se desarrollan en tres campos de acción aplicables tanto a la educación primaria como secundaria. En primer lugar tenemos el campo que denominamos "Nos explicamos"; este ámbito está basado en la experiencia personal de los participantes y de su manera de ver el mundo; en este ámbito la gente mayor aporta a los niños y adolescentes sus conocimientos basados en la memoria, sus valores y su experiencia; por su parte, los niños y jóvenes aportan su visión de la realidad, sus preocupaciones e intereses y los conocimientos en elementos como el uso de las nuevas tecnologías audiovisuales y de la comunicación.

En segundo lugar, también se puede actuar desde el ámbito denominado "Compartimos", un ámbito dedicado al debate, a compartir las diferentes visiones sobre un mismo tema. Todos los participantes comparten sus puntos de vista sobre aspectos de interés común: el amor, la inmigración, el trabajo, la vida en la ciudad.... Las personas mayores también han sido jóvenes, y por lo tanto pueden recordar y compartir sensaciones y sentimientos con niños y adolescentes.

El último campo de acción está basado en el trabajo cooperativo, "Aprendemos juntos",

una tarea basada en el descubrimiento. Se trata de crear grupos mixtos en cuanto a edad para realizar pequeños trabajos conjuntos a partir de visitas, investigaciones y reflexiones sobre un mismo tema.

Este proyecto diseñado por Unescocat con la colaboración de la Fundación Viure i Conviure también quiere difundir el objetivo fundamental de la UNESCO: *Construir la paz en la mente de los hombres mediante l'educación, la cultura, las ciencias naturales y sociales y la comunicació*, así como difundir algunos de sus objetivos estratégicos: el valor del diálogo entre culturas y entre religiones, el desarrollo sostenible y la tolerancia.

Este proyecto se puso marcha en 2005. Desde entonces 18 centros educativos de Cataluña y 18 Clubes Sant Jordi de la Fundación Viure i Conviure de Caixa Catalunya han participado en el mismo. En total han sido más de 1200 alumnos y unos 250 socios de los Clubes Sant Jordi.

Han sido muchas las experiencias en estos tres años. Las actividades principales se han dedicado a ver la evolución del pueblo o del barrio, los cambios sociales y el uso de las nuevas tecnologías.

CONCLUSIONES

Las relaciones intergeneracionales aportan unos beneficios que podemos resumir en los siguientes puntos:

- Las relaciones intergeneracionales son uno de los principios para la cohesión social.
- Las relaciones intergeneracionales ayudan a deshacer estereotipos y fomentan la participación.
- Hace falta introducir la perspectiva intergeneracional a nivel social, familiar y educativo.
- Los programas intergeneracionales deben tener en cuenta tres conceptos: sensibilización, interacción y acción conjunta.
- La construcción de sociedades participativas pasa por el reconocimiento de todas las generaciones como agentes sociales y transmisores de valores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comisión Económica para Europa. (2007) *Informe de la Conferencia Ministerial de la CEPE sobre el Envejecimiento "Una sociedad para todas las edades: retos y oportunidades"*. León CEPE.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al. (1996). *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins* (2a ed.). Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

Hatton – Yeo A, Ohsako T. (2001) *Programas intergeneracionales: política pública e implicaciones de la investigación. Un perspectiva internacional*. Alemania. Instituto de la UNESCO para la Educación - Beth Jonson Foundation.

Larrosa, J, et al. (2007) *Entre nosaltres. La convivència entre generacions*. Aportaciones a la Conferencia Internacional sobre la Convivencia entre Generaciones, organizada por la Fundación Viure i Conviure en junio del 2007. Barcelona, La Central.

S. Kaplan M. (2002) *Intergenerational programs in schools: considerations of form and function*, *International review of education* 48,., 305-334.

Sánchez M., M. Butts D., Hatton-Yeo A., A. Henkin N, , E. Jarrott S., S. Kaplan M., et al. (2007) *Programes intergeneracionales, hacia una sociedad para todas las edades*. Colección de Informes Sociales núm. 23. Barcelona: Obra Social "La Caixa".

United Nation Programme on Ageing. (2002) *Madrid International Plan of Action on Ageing*. Nova York. Naciones Unidas.

194. ESTUDIO DE CASO SOBRE EL DESARROLLO DE LA CIUDADANÍA INTERCULTURAL A TRAVÉS DEL TRABAJO EN REDES COMUNITARIAS.

R. Vilà Baños.

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación presenta algunos de los resultados obtenidos en la investigación: *Elaboración de un programa orientado al desarrollo de la ciudadanía intercultural a través del trabajo en redes comunitarias (un estudio de caso)*¹ Investigación coordinada por Margarita Bartolomé Pina, con la participación de los siguientes investigadores principales: Jaume del Campo, Inés Massot y Ruth Vilà.[subvencionado por la AGAUR de la Generalitat de Catalunya. Nuestro estudio consiste en facilitar el desarrollo, desde una visión integral, de un Plan de ciudadanía e inmigración para localidades de menos de 4.000 habitantes con un porcentaje de población inmigrante extranjera de más del 10%. Nuestra búsqueda se hace a partir de un estudio de caso.

La finalidad general de la búsqueda está centrada en el desarrollo de mejoras en el contexto de la localidad de Sant Quintí de Mediona (provincia de Barcelona) en los procesos de acogida y de integración de la población inmigrante, potenciando unas condiciones óptimas para la convivencia. En este sentido, se pretende estimular una ciudadanía intercultural mediante la elaboración, negociación e iniciación de la aplicación de un programa que pueda ser válido por esta población. Nuestro trabajo de búsqueda durante estos años se ha centrado en el estudio y la identificación de una nueva concepción de ciudadanía, entendida especialmente como proceso y como práctica. Dentro de esta amplia concepción, la ciudadanía habría de incluir procesos civiles (derechos y deberes), procesos políticos (participación formal en los cambios de gobierno) y procesos sociales (que suponen una participación ciudadana activa).

La salud de las democracias –plantea Galdston (1991)– depende, no tanto de la justicia de las instituciones, cuanto del sentido de identidad; de la habilidad para tolerar al otro, trabajar juntas personas diversas y desear participar en procesos públicos; de la sensibilidad hacia la justicia y del compromiso en una justa distribución de los recursos. De forma parecida se expresan otros autores, que piden, por responder a los retos que hoy tiene planteados la ciudadanía en contextos multiculturales, el desarrollo de competencias en la comprensión y conocimiento de la democracia, y especialmente, la formación de habilidades, valores y actitudes que conformen una manera de ser y actuar abierta a las diferentes identidades culturales; inclusiva, posibilitando la equidad y la justicia en las relaciones establecidas y democrática porque facilita la participación cívica de todas las personas que conviven en una misma comunidad política. De manera especial, hemos trabajado teórica y prácticamente dos cuestiones básicas:

- ▶ ¿Qué modelos se están dando en la manera de entender y funcionar nuestras sociedades multiculturales? Desde aquí hemos intentado ver las bases por adelantar hacia una sociedad intercultural.
- ▶ ¿Cómo se construye el sentimiento de pertenencia a una comunidad política y qué dinámicas participativas estimulan la práctica ciudadana intercultural?

¹Investigación coordinada por Margarita Bartolomé Pina, con la participación de los siguientes investigadores principales: Jaume del Campo, Inés Massot y Ruth Vilà.

La democracia constituye un modelo estable de convivencia aportado por Occidente. Su principio fundamental es el respeto a la diversidad de creencias, formas de pensar, ideologías etc. Ahora bien, su ejercicio supone un reto para las sociedades democráticas actuales, cuando se dan posiciones asimétricas y condiciones socioeconómicas de desigualdad entre los diversos colectivos (Touraine, 1997, 2005; Kymlicka, 2003; Martiniello, 2003).

Por esto, necesitamos adelantar hacia un cambio profundo que es a la vez social, cultural y político. “No existe ninguna posibilidad de transformación significativa si no es en base a una transformación cultural que no tan sólo favorezca la implicación social y la participación sino también la convivencia en el marco de sociedades cada vez más pluriculturales” (Oller, 2003:23).

Este planteamiento, se encuentra en la misma línea del Plan de ciudadanía e inmigración 2005-2008 cuando afirma: “Catalunya debe ser un país capaz de ofrecer a sus residentes un espacio de oportunidades, unas perspectivas de asentamiento y de inserción social y económica dignas, y un contexto de participación que permita llevar a cabo sus expectativas dentro de un entorno social común. De aquí que aspiramos a una sociedad articulada socialmente bajo el principio de igualdad, con un proyecto cultural y político, abierto, común y plural. La interacción entre el recién llegado de ahora –el ciudadano catalán de mañana– y el resto de la sociedad actual, debe aportar beneficios mutuos, tanto en términos socioeconómicos como culturales. Esto comporta la responsabilidad de aceptar que este nuevo espacio compartido implica tanto renuncias mutuas como oportunidades nuevas” (Generalitat de Catalunya, 2006:33).

El año 2006 desarrollamos un estudio evaluativo de las acciones y programas presentados a la convocatoria, dentro del Plan de acción para la acogida de inmigrantes en Catalunya, y que habían sido objeto de alguna subvención (Bartolomé, Cabrera y Marín, coord. 2006). Algunas de las conclusiones a las que llegamos están a la base de esta nueva búsqueda. Recogemos aquí algunas de las más significativas para la propuesta que presentamos ahora:

- ▶ *La convocatoria ha contribuido a sensibilizar, sobre todo los ayuntamientos pequeños, a nivel político, en la necesidad de dar respuesta sistemática a las cuestiones que presenta la llegada y asentamiento en el municipio, de la población inmigrante. Se ha contribuido a crear una “toma de conciencia” de que hace falta actuar y de que “no están solos” – utilizando sus propios términos, en la medida que instancias administrativas de su propio nivel o superiores actúan en esta área. Esta apreciación quedó claramente manifestada en las jornadas valorativas que se realizaron con los responsables, así como en la valoración que se hace de la convocatoria por sus efectos en el ámbito institucional.*
- ▶ *El desarrollo de los programas y acciones promovidos por la Convocatoria ha impulsado la coordinación con otras entidades así como la coordinación entre diferentes concejalías. En este sentido, se puede decir que ha contribuido a desarrollar un trabajo en red tanto externo como interno a la entidad.*
- ▶ *Se ve necesario trabajar el tejido social con objeto de promover la participación de la población en general, pero particularmente de la población inmigrante. Se dan dificultades para que la población inmigrante participe y se implique en las acciones y actividades previstas (op.cit. 168-169).*

Desgraciadamente, esta convocatoria estuvo dirigida a las poblaciones de más de 3.000 habitantes, cuando las localidades no incluidas también están experimentando un cambio significativo en su composición demográfica y dinámica social, como consecuencia de los procesos migratorios actuales.

Por otra parte, hace falta considerar la distribución de la población en Catalunya. Catalunya, según el censo de 2001, tiene 7.083.000 habitantes en un total de 946 municipios de los que 59 superan los 20.000 habitantes. Dos tercios de la población viven en la Región Metropolitana de Barcelona. Ahora bien: del total de 946 municipios, 713 tienen menos de 3.000 habitantes. Es decir, el 75% de los municipios de toda Catalunya tienen menos de 3.000 habitantes.

Precisamente, en una investigación desarrollada por el Grupo de Búsqueda sobre Migraciones (GRM) de la Universitat Autònoma de Barcelona sobre “Lugar, identidad territorial e inmigración extranjera en áreas rurales y pequeñas ciudades de España” podemos leer en la justificación de la misma, “la línea de investigación en la que se inserta el estudio que se presenta aquí, tiene como finalidad estudiar como se articulan los fenómenos asociados a la inmigración en pequeñas ciudades y en ámbitos rurales de España y contrastar el supuesto de que estos son lugares privilegiados para el desarrollo y observación de los procesos de integración social de los inmigrantes” (Morén Alegret, 2005:8).

Nuestra búsqueda va más allá de la descripción y comprensión del fenómeno. Tiene una intencionalidad claramente orientada a la mejora. Por esto, entendemos que las dimensiones de una población pequeña posibilitan el estudio de los procesos transformadores desde una perspectiva integral y permiten el seguimiento y la búsqueda de una actuación global que resulta mucho más compleja en grandes poblaciones.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos generales de la investigación donde surge esta comunicación podrían resumirse de la siguiente manera:

- ▶ Profundizar en la realidad de Sant Quintí de Mediona para conocer las limitaciones y potencialidades de los contextos comunitarios de esta población que permitan orientar las bases por la elaboración de un programa para el desarrollo de una ciudadanía intercultural.
- ▶ Elaboración y negociación de un programa que favorezca el desarrollo de una ciudadanía intercultural, presentando las condiciones objetivas y subjetivas que hagan posible su aplicación en el municipio de Sant Quintí de Mediona.
- ▶ Aplicación inicial experimental del Programa de ciudadanía intercultural orientado a la mejora de las condiciones de acogida, integración y convivencia entre el conjunto de vecinos de Sant Quintí de Mediona, considerando la existencia de diferentes orígenes culturales y sentimientos vinculados a los procesos migratorios

En esta comunicación daremos difusión a los aspectos relacionados con el primer objetivo general que podemos concretar en los siguientes objetivos específicos:

- ▶ Desarrollar una evaluación diagnóstica de cariz participativo que permita la implicación de agentes comunitarios y técnicos del municipio en el proceso de búsqueda.
- ▶ Establecer una priorización de necesidades que guiarán las dimensiones consideradas en la elaboración del programa.

En la investigación marco de donde se deriva esta comunicación también se dio respuesta a otros objetivos relacionados con una propuesta de programa que surge desde el conocimiento obtenido con la evaluación diagnóstica que aquí se presenta y que permite estructurar un conjunto de acciones orientadas al desarrollo de competencias ciudadanas interculturales. Esta propuesta se negoció con el conjunto de agentes (comunitarios y técnicos) implicados, de tal manera que permita ser asumido por el conjunto de la vida

asociativa y cívica del pueblo. La participación directa del Ayuntamiento permitió definir las condiciones, que permitan la posibilidad de iniciar el desarrollo de dicho programa. Y así, proceder a la aplicación inicial experimental del Programa de ciudadanía intercultural orientado a la mejora de las condiciones de acogida, integración y convivencia entre el conjunto de vecinos de Sant Quintí de Mediona, considerando la existencia de diferentes orígenes culturales y sentimientos vinculados a los procesos migratorios.

Se ha seleccionado el municipio de Sant Quintí de Mediona, como el caso a estudiar, por dos razones fundamentales: este municipio reúne las características que nos hemos propuesto para el estudio sobre como se puede desarrollar la ciudadanía intercultural en una población, en cuanto al número de habitantes y el origen de la población; y en segundo lugar, ha terminado un proceso de cara a la integración de la población inmigrada en este pueblo, que ha contado con el apoyo de la Diputación y de la autoridad del municipio.

En síntesis, pretendemos trabajar conjuntamente la red de acogida que resulta efectiva en un pueblo de estas dimensiones; la sensibilización de toda la población ante el cambio experimentado, favoreciendo la rotura de estereotipos y prejuicios y la convivencia intercultural; la organización de los recursos normalizados que lleguen a esta población heterogénea, favoreciendo la visualización de los mismos, así como la participación de la población en la evaluación de su funcionamiento y en la propuesta de cambios y mejoras que den respuesta a sus necesidades; finalmente, el camino de creación y/o consolidación de la red de entidades propias del pueblo o de el entorno más próximo, implicándose en el Plan de ciudadanía; la valoración de las medidas estructurales relacionadas con la vivienda, el acceso al trabajo, la salud y la educación que se están llevando a cabo por dar respuesta a las necesidades emergentes y qué sinergias se deberán fomentar entre poblaciones próximas o desde el consejo comarcal correspondiente al pueblo porque puedan darse respuestas que serían impensables contando sólo con los recursos materiales y personales del municipio.

3. METODOLOGÍA

El diagnóstico realizado en el contexto de Sant Quintí de Mediona, presenta unas características específicas que vienen determinadas por la finalidad de la propia búsqueda. Esto supone una orientación focalizada en el que ha sido el proceso de incorporación de un importante colectivo de personas inmigradas al contexto comunitario de un pueblo pequeño.

Para este estudio diagnóstico, hemos utilizado tres fuentes de información: documentos relativos al pueblo de Sant Quintí de Mediona: documentación producida sobre el pueblo; información dada por diferentes personas que son del pueblo, a través de grupos de discusión; y un inventario rellenado por las diferentes asociaciones que existen en Sant Quintí.

Fase 1: Recogida inicial de datos. En un primer momento, los datos tienen un carácter cuantitativo y se han obtenido de fuentes municipales a partir de las estadísticas recogidas en el municipio. Esto nos ha permitido disponer de una perspectiva muy general que hace falta profundizar y completar con otra información de tipo cualitativo obtenida a partir de grupos de discusión.

Fase 2: Grupos de discusión y encuesta a las entidades.

Selección de los informantes. Los informantes constituyen un aspecto fundamental de la búsqueda, tanto por su incidencia en la comunidad como por que la información recogida sea significativa. Para los grupos de discusión, se ha hecho una selección intencional que comparan, por una parte, representantes de los diferentes grupos comunitarios (asociaciones de vecinos, ONGs, AMPAS, grupos de inmigrantes...) y, por otra parte, de los servicios,

técnicos y profesionales de los pueblos (maestros, trabajadores/se sociales, miembros de cuerpos de seguridad, técnicos municipales, etc.). A lo largo de la búsqueda, hemos añadido dos grupos homogéneos en una característica: el de jóvenes y el de mujeres, puesto que nos parecía fundamental recoger su percepción. Es importante que, además de la representatividad, sean personas capaces de aportar ideas y, en este sentido, se ha puesto una especial atención a hacer presente la totalidad de perspectivas aunque estas puedan ser discordantes o, incluso, contradictorias. Veamos a continuación las características de cada grupo de discusión:

GRUPO	COMPOSICIÓN
Primero	Personas significativas de los colectivos de autóctonos e inmigrantes que configuran la realidad actual del pueblo.
Segundo	Jóvenes, del género femenino y del colectivo autóctono. Aunque también se convocaron a jóvenes inmigrantes, finalmente, no asistieron.
Tercero	Mujeres de los colectivos autóctonos e inmigrantes con una persona encargada de traducir ya que había mujeres que no dominaban las lenguas autóctonas.
Cuarto	Representantes de las diferentes asociaciones del pueblo. Todas las personas eran autóctonas.

Tabla 1. Características de los participantes de los grupos de discusión.

Para la encuesta, nos hemos puesto en contacto con todas las asociaciones del pueblo y los hemos dejado un cuestionario en relación con las características de su asociación y su posible apertura a la población inmigrada.

Características de los grupos de discusión. De cariz heterogéneo (participación de representantes de los diferentes grupos y servicios técnicos) para contrastar ideas desde diferentes perspectivas alrededor de los problemas existentes en el contexto del pueblo debido a los cambios demográficos existentes en los últimos años.

Coordinación de los grupos. Estos grupos de discusión han sido coordinados por miembros del equipo de búsqueda y se han usado guiones que estructuran el proceso de discusión. En todo momento, se ha sido muy pendiente del grado de participación de la totalidad de colectivos, sobre todo de inmigrantes, puesto que, en otras experiencias parecidas, se ha comprobado la existencia de dificultades añadidas de estos colectivos.

Desarrollo de los grupos. Se han realizado cuatro grupos de discusión con una participación de entre 6 y 10 personas por grupo.

Recogida de los cuestionarios. Pasado un tiempo prudencial, hemos recogido los que han querido contestar. Nos han vuelto rellenado el cuestionario, diez asociaciones de las dieciocho que hay al pueblo.

Fase 3. Primera comunicación a todo el pueblo del estudio que estamos llevando a cabo. Se ha hecho a comienzos de diciembre, con la presencia y espaldarazo del Sr. Alcalde. Se presenta el grupo, los objetivos del estudio, y la justificación del mismo, así como un breve resumen de las pasadas. También el alcalde expresa su posición ante del hecho migratorio, y la importancia que puede tener empezar un proceso participativo como este. Los asistentes formulan cuestiones y dudas que los surgen a partir de la presentación hecha. Planteamos vías de participación.

4. CONCLUSIONES

Hemos podido profundizar en la realidad humana y social de Sant Quintí de Mediona, (un pueblo de dos mil habitantes con una población inmigrante, la mayoría magrebí, alrededor del 13%) y como se sitúa esta población ante del fenómeno de una inmigración acelerada y muy diversa, en aspectos culturales, económicos y sociales respecto a la población autóctona

del pueblo, tanto a nivel individual como grupal. En este estudio, nos hemos fijado de manera especial en qué papel están jugando las entidades existentes al pueblo ante la integración de la población recién llegada. De este diagnóstico se derivan las necesidades objetivas y subjetivas, que han supuesto la elaboración de respuestas estructurales y formativas, de mejora de la convivencia. Todo este proceso está produciendo cambios que, posiblemente, se desarrollarán de forma más amplia en un futuro próximo, si se ponen en práctica las propuestas ofrecidas a la ciudadanía de Sant Quintí o si se ponen en marcha procesos parecidos en poblaciones de una composición y volumen de habitantes similar.

Explicitamos ahora, las conclusiones más específicas que se pueden extraer de esta búsqueda, a partir del estudio de caso:

1. La búsqueda ha permitido explorar la utilidad de un modelo dinámico de ciudadanía intercultural, articulado con los procesos de integración y que tiene, como condición clave, la convivencia entre personas de diferente procedencia cultural y o/social.

2. El contraste entre las políticas públicas establecidas en el hecho migratorio y la percepción subjetiva de las personas del pueblo, obtenida a través de los grupos de discusión y de las encuestas a las entidades del pueblo, evidencian una cierta heterogeneidad en la gestión del cambio:

- ▶ En el terreno de la planificación municipal propuesta, como en el de las acciones concretas, se nota por parte del gobierno local una preocupación por el tema que se convierte a menudo en acciones concretas, basadas en una voluntad de normalización igualitaria de apoyo cabe el conjunto de la población (por ejemplo, libros escolares gratuitos para todo el mundo, subvencionados por el ayuntamiento).
- ▶ Sin embargo, nuestra búsqueda ha podido recoger que la población autóctona y la procedente de la migración extranjera, manifiestan un grado lo suficiente elevado de encapsulamiento dentro de cada grupo sociocultural. Las relaciones que se dan son normalmente de carácter funcional en el acceso a los servicios. Este encapsulamiento lleva a la desconfianza y desconocimiento de cada grupo respecto al otro; actitudes de rechazo y de exclusión y una cierta carencia de vida cívica en el conjunto de la población (aun cuando existen acciones, redes y dinámicas muy activas dentro del grupo autóctono) que pueda orientarse hacia la cohesión social.

3. Como aspectos más expresivos del diagnóstico podemos remarcar:

- ▶ Carencia de conocimientos de los grupos. Caracterización de cada uno por parte de los otros con afirmaciones llenas de estereotipos y prejuicios.
- ▶ Concepto de inmigración atado a la precariedad laboral y económica, que ha provocado sentimientos de desconfianza hacia los recién llegados.
- ▶ Las dimensiones identitarias de los dos grupos están bastante definidas. Los autóctonos presentan el idioma catalán como un elemento clave de su identidad, en cuanto que para los magrebíes lo es la religión musulmana (de hecho la primera reivindicación formal del colectivo magrebí fue la posibilidad de tener un lugar de culto).
- ▶ La mujer aparece como un elemento integrador dentro de la sociedad. Pero se dificulta la integración si no se da la adquisición real del catalán por parte de la población inmigrante, especialmente por parte de las mujeres. A lo largo del proceso diagnóstico, las mujeres que han participado a los grupos de discusión han sido mucho más receptivas por favorecer un cambio en las relaciones de convivencia.

De hecho, han constituido un grupo que avanza hacia la creación de una asociación de mujeres, dónde participan mujeres autóctonas y recién llegadas, que tiene un talante inclusivo (hay mujeres que todavía no conocen el catalán ni el castellano, pero que pueden participar porque otras hacen de intérpretes) y dónde empiezan a establecerse vínculos más estrechos que son claves por la convivencia al pueblo.

- ▶ Los colectivos tienden a atribuir los unos a los otros la responsabilidad de la integración.
- ▶ Hay una carencia de convivencia entre los dos colectivos dominantes. Sobre todo, se da un aislamiento en el contexto de la vida cotidiana.
- ▶ Delante de las políticas públicas, se valora positivamente la educación, pero, por parte del colectivo inmigrante se da una cierta angustia ante del proceso de regulación y de poder alquilar una vivienda dentro del pueblo. También hay una valoración negativa de los servicios médicos debido a la carencia de pediatría al pueblo y del problema de los desplazamientos de las mujeres a otros lugares cuando desconocen el catalán. Por parte de los autóctonos hay un rechazo hacia cualquier política que tienda a la discriminación positiva de los recién llegados.
- ▶ Respecto a la visión de futuro, la juventud es la que ha presentado perspectivas más optimistas, pensando que la mayoría de los problemas se arreglarán en la denominada “segunda generación” (esto contrasta con los datos de realidad del que ha pasado en otros lugares en Europa). El grupo de mujeres, ya lo hemos dicho, se presenta como el más positivo de todos. Sus aportaciones están muy orientadas a la construcción de una ciudadanía y convivencia interculturales, potenciando sus dimensiones relacionales, asociativas y éticas. El grupo de discusión de entidades y asociaciones se pronuncia en la misma dirección del grupo de mujeres pero con muchas menos aportaciones y el grupo de reflexión genérico refuerza la importancia del idioma catalán para las mujeres magrebíes, el trabajo y la vivienda para las personas inmigradas y el intercambio de culturas culinarias a la escuela por abrirse a la comunidad.
- ▶ La encuesta a las entidades evidencia la existencia de numerosas asociaciones y entidades de tipo cultural y deportivo, pero con una diferencia substancial de oportunidades sociales, culturales y lúdicas entre los habitantes de Sant Quintí en función de su procedencia cultural. Sólo 4 de estas 18 asociaciones cuentan con la participación de inmigrantes en sus actividades, y dos más están dispuestas a recibirlos. Es decir, la red sociocultural no está potenciando hoy la cohesión social de esta población.

4. Las necesidades que se desprenden de este diagnóstico están orientadas a:

- ▶ El desarrollo de un dispositivo de acogida que recoja y centralice toda la información de los servicios municipales, al mismo tiempo que se preocupe por la sensibilización de la población autóctona verso la población recién llegada.
- ▶ La formación en competencias interculturales que puedan favorecer la convivencia.
- ▶ La visualización del diferentes colectivos a través de las páginas web de la población, que dé pie a un más gran conocimiento de todos los grupos.
- ▶ La necesidad de órganos mixtos que den impulso a esta convivencia, proporcionando líneas de actuación conjuntas, la elaboración de códigos de conducta consensuados, el asesoramiento a las asociaciones y entidades con objeto de que lleguen a toda la población y, en general, asesoren a los órganos de gobierno en políticas por promover la ciudadanía al pueblo, así como en los problemas de convivencia que se deben resolver.

- ▶ La apertura progresiva de las entidades locales a toda la población.
- ▶ El adelanto de las políticas igualitarias del Ayuntamiento, con visión preventiva, favoreciendo todo el que signifique la promoción de la toda la población a nivel social, laboral, político etc.

5. Las propuestas concretas que se desprenden de estas necesidades vienen en la línea de la formación y la participación. Sin embargo, se ve la necesidad de desarrollar elementos estructurales mixtos, como la comisión de convivencia o la oficina de acogida, en coordinación con las que ya puedan existir al pueblo (como la comisión de disciplina), que apoyen a todas las iniciativas orientadas al desarrollo de un plan de ciudadanía. Sin la existencia de estos elementos estructurales, no se puede asegurar el éxito del cambio. Pero sólo estos elementos serán eficaces en la medida en que sirvan para terminar un proceso parecido al que hemos hecho nosotros, dónde poco a poco la población empieza a sentirse reclamada para un cambio. Un cambio poco preciso en un comienzo, sin ningún punto de conexión entre unos y otros colectivos, pero un cambio que debe traer a la creación de una red comunitaria más fuerte compartida por todos. Hacia allí se encamina nuestra propuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Bartolomé, M y Cabrera, F. (coor) (2007) *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable*. Madrid: Narcea&MEC.

Bartolomé, M.; Folgueiras, P.; Massot, I.; Sabariego, M.; y Sandín M.P. (2006) Estudi de cas. En Bartolomé, M.; Cabrera, F. Y Marín, M.A. (coor) *Pla d'acció de Catalunya per a l'acollida i la integració d'immigrants 2005*. Barcelona: Secretaria per a la Immigració. Doc. Policopiat, 72-166.

Bartolomé, M. (2004) Las buenas prácticas interculturales: ¿Un apoyo a la convivencia ciudadana?. En Tamarit Pérez, J. (Coord.) *La convivència en una societat multicultural*. Madrid: Col.lecció Hort de Trenor/16, 25-49.

Bartolomé, M. y Marín, M. A. (2005) Las identidades cívicas y culturales: ejes clave para la construcción de una ciudadanía intercultural. En Sacavino, S. (Coord.) *Identidad(es) y Ciudadanía Intercultural. Desafíos para la Educación*. Rio de Janeiro: Edita el Consejo de Cultura en Brasil. Publicación Multimedia.

Bartolomé, M. (2004) Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. En *Bordón Revista de Pedagogía*. Número Monográfico XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. Vol, 56, Nº 1, 65-80.

Bartolomé, M. (2004) Educación intercultural y ciudadanía. En Jordán, J.; Besalú, X.; Bartolomé, M.; Aguado, T.; Moreno, C. y Sanz, M. *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Cap. 2 Madrid: MEC, 93-122.

Bartolomé, M. y Cabrera, C. (2003) Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía intercultural. En *Revista de Educación* número extraordinario 2003 sobre Ciudadanía y Educación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, 33-56.

Bartolomé, M. (2003) Cap a una ciudadanía intercultural. Un tema emergent a la recerca educativa. En *Temps d'Educació* Nº 27,. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona, 13-32.

Bartolomé, M. (Coo) (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Galdston, W. (1991) *Liberal purposes: Goods, Virtues and Duties in the liberal state*. Cambridge: Cambridge University Press.

Generalitat de Catalunya. (2006) *Pla de ciutadania i immigració 2005-2008*. Generalitat

de Catalunya.

Kymlicka, W (2003) *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

Martiniello, M. (2003) *La Europa de las migraciones. Por una política proactiva de la inmigración*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Moren Alegret, R. (2005) *Lugar, identidad territorial e inmigración extranjera en áreas rurales y pequeñas ciudades de España. Un estudio cualitativo exploratorio*. Bellaterra Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: .

Oller, M.D. (2003) Las nuevas fronteras de la democracia. En *Revista Crítica*. Nº 906, 18-24.

Touraine, A. (1997) Faux et vrais problèmes. En Wiewiorca, M. *Una socieité fragmentée? Le multiculturalisme en debat*. Paris: La Decowerte/Poche, 291-319.

Touraine, A. (2005) *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.

Vilà, R. (2006) Intercultural sensitivity of teenagers: a study of educational necessities in Catalonia. *Intercultural communication studies*, vol. XV:2. ISSN : 1355-6509.

Vilà, R. (2006) La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural, *Revista de Investigación Educativa*, 24, 2, 353-372.

Vilà, R. (2007) Comunicación intercultural, nuevo reto educativo. En Soriano, E. *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla (260-302) ISBN: 978-84-7133-769-6 Dipòsit legal: M-42.418-2007.

Vilà, R. (2007) *La comunicación intercultural: Materiales para educación secundaria obligatoria*. Madrid: Narcea

Vilà, R. (2008) La competencia comunicativa Intercultural en adolescentes, *Infancia y aprendizaje*, 31,2.

202. PRINCIPIOS DE LA UNESCO SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL. RETOS PARA LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA.

M. R. Belando Montoro, J. A. López Herrerías.

1. INTRODUCCIÓN.

La diversidad cultural y el ejercicio de los derechos culturales han sido objeto de interés de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura desde 1950. Entre las disposiciones promulgadas figuran la Declaración de los Principios de la Cooperación Cultural Internacional de 1966, la Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en 1978 y la Recomendación sobre la Salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular de 1989.

Si bien la preocupación acerca de los derechos culturales ha tenido gran importancia desde el principio para este organismo, hay que destacar la relevancia dada, asimismo, a las cuestiones relacionadas con la diversidad cultural. Este hecho puede llamar la atención pues en los últimos años del siglo XX y principios del XXI con el proceso de globalización, la evolución de los sistemas de comunicación y transporte y el auge de las migraciones, la diversidad cultural se ha convertido en una materia de gran actualidad lo que, en ocasiones, nos puede llevar a la falsa idea de que ésta es una preocupación nueva. Sin embargo, lo realmente nuevo son las condiciones y las circunstancias en las que se está desarrollando y planteando, lo que requiere, por tanto, de estrategias y herramientas adaptadas a las actuales características sociales, económicas, tecnológicas, educativas, etc. De aquí que la UNESCO, sensibilizada ante estos requerimientos, decidiera elaborar un documento específico sobre la diversidad cultural.

En concreto, fue el 2 de noviembre de 2001, cuando la Conferencia General de la UNESCO en su 31ª reunión adoptó por unanimidad la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. La finalidad de esta Declaración era responder a dos preocupaciones fundamentales: en primer lugar, asegurar el respeto a las identidades culturales con la participación de todos los pueblos en un marco democrático y, en segundo lugar, contribuir a la emergencia de un clima favorable a la creatividad de todos, haciendo así de la cultura un factor de desarrollo.

La relevancia de este documento le viene porque es el primer instrumento legal, que posee la comunidad internacional, en el que se considera que la diversidad cultural es “patrimonio común de la humanidad”.

En esta Declaración la UNESCO proclamó unos principios sobre diversidad cultural apoyándose, entre otros, en el Preámbulo de su Constitución, donde se afirma “que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua”. Asimismo, en las disposiciones relativas a la diversidad cultural y al ejercicio de los derechos culturales que figuran en los instrumentos internacionales promulgados por la UNESCO.

En dicho documento la UNESCO parte de una serie de afirmaciones. En una de ellas subraya el respeto de la diversidad de las culturas como garante de la paz y la seguridad internacionales. Esta relación va mucho más allá de la ausencia de violencia y guerra, implica también el compromiso de resolver pacíficamente los conflictos y para ello, como veremos más adelante, la educación tiene un papel fundamental.

El objetivo manifestado es una mayor solidaridad fundada en tres elementos. Los dos primeros relacionados con la concepción de la solidaridad como un modo de pensar: el

reconocimiento de la diversidad cultural y la conciencia de la unidad del género humano. Es decir, la solidaridad basada en lo que nos une y en lo que nos diferencia, entendiendo esta diferencia como aquello que es potencialmente enriquecedor tanto para la sociedad en su conjunto como para cada uno de sus ciudadanos. Y el tercer elemento en el que la UNESCO funda la solidaridad es el desarrollo de los intercambios interculturales. En este caso, se trata de un elemento más relacionado con la acción, con el comportamiento, aunque también implica un modo de pensar. De hecho, estas iniciativas, que ya están siendo llevadas a cabo a través de programas internacionales dirigidos a los niveles educativos de primaria, secundaria y educación superior, necesitan para su mayor desarrollo de un cambio de pensamiento, de un fomento del interés por conocer “lo que se hace” en otros países, de una ilusión por comunicar lo que nosotros hacemos y por compartir experiencias.

Ello se ve a su vez facilitado por el proceso de globalización que se está expandiendo cada vez más gracias a la rápida evolución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Este proceso, según la UNESCO, constituye “un reto para la diversidad cultural y crea las condiciones de un diálogo renovado entre las culturas y las civilizaciones”.

2. DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LA UNESCO SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL.

En la Declaración Universal sobre la diversidad cultural se proclaman una serie de principios distribuidos en cuatro apartados, abarcando los siguientes temas:

1. Identidad, diversidad y pluralismo.
2. Diversidad cultural y derechos humanos.
3. Diversidad cultural y creatividad.
4. Diversidad cultural y solidaridad internacional.

Como vemos, esta agrupación se ha articulado perfilando cuatro ideas principales. En primer lugar, la necesidad de la diversidad cultural en nuestras sociedades y la riqueza que ello genera en todos los ámbitos (económico, intelectual, afectivo, moral y espiritual). La segunda idea se centra más en las personas, pues se dirige hacia la defensa y garantía de la diversidad cultural. En tercer lugar, se retoma una cuestión que se esboza en el primer punto y es la riqueza que supone la diversidad cultural. Además, se habla de las creaciones como fruto de esta diversidad así como de su reconocimiento, protección y difusión. Y el cuarto, se infiere de la idea anterior pues incide en la necesidad de colaboración tanto entre todos los países como entre todos los sectores (público, privado y sociedad civil) para proteger y promover la diversidad cultural.

A continuación vamos a analizar con más detalle cada uno de dichos grupos.

2.1. IDENTIDAD, DIVERSIDAD Y PLURALISMO.

Efectivamente, este rótulo general incide con claridad en uno de los aspectos neurálgicos de la problemática cultural y educativa de nuestra larga tradición *moderna*. Nos referimos a que en la historia del pensamiento y de las creencias dominantes en Occidente la identidad racionalista derivada del *animal racional* se definía desde la substancialidad de ciertos principios, valores y concepciones de la cultura y de la vida decididamente etnocéntricas. Occidente y sus creencias, primero, y después la arrolladora presencia de la techno-ciencia, han sido una permanente proclama identitaria en la que lo diverso y plural venían a ser considerado como un mal. A veces mayor, a veces menor. Dependía de ciertas circunstancias y experiencias.

No es extraño que la narrativa identitaria de una historia cultural que va de Platón a

Kant, pasando entre otros por Descartes y Newton, sea la expresión de un mundo de jerarquías de unos sobre otros y de dominios más o menos explotadores. Y es que si nuestro humano occidental asume el papel que se deriva de un guión de “animal racional”, además “medida de todas las cosas” (Protágoras), posteriormente capaz de enorgullecerse de “divino”, *la diosa razón*, en la presencia de la ciencia y la técnica, la secuencia coherente es que se presente en el escenario de la historia como un ser dominador y superior. Por eso, los tiempos actuales tienen puesto su afán de reflexión y de cambio en un mundo narrativo desde el que seamos capaces de reconocernos como seres de convivencia en otras formas culturales. En esta secuencia, parece muy valiosa la crítica que, por ejemplo, realiza M. Heidegger en la *Carta sobre el humanismo* de la visión humana como animal racional. Es ver lo humano desde la animalidad, no, precisamente, desde la *humanitas*. Si animalidad es *cerrazón* y racional la más significativa comprensión de lo humano, esa racionalidad actuará como respuesta operativa exigida por la animalidad, por el cierre exigido por lo inmediato. Esa secuencia interpretativa se manifiesta concreta en dos efectos: de un lado, es una racionalidad que se muestra cerrada en cuanto a saberse y sentirse superior y dominadora, y, de otro lado, esa racionalidad se cierra en cuanto que se cree determinada para dedicarse al saber funcional y explotador de la tecnología. Y, ¿por qué desde otra identidad, más desde la *humanitas*, “abiertos al ser”, dice el mismo Heidegger, esto es, desde otra narración, no nos dedicamos a ser racionalidad de otras acciones y de otras finalidades? Esto es lo que hemos llamado, tras la ineludible y necesaria crisis de la identidad *moderna*, identidad *metamoderna*. Que dejemos de reconocernos como seres de valor porque conocemos, por la ciencia, por la hija aplicativa de aquélla a través de la técnica, cuyos efectos bien conocemos y aguantamos, y nos dediquemos a sabernos seres de valor para la convivencia. Más seres de ética que de conocimiento.

Atención. Esto no quiere decir, desde una interpretación mecánica y pendular del pensamiento expresado que se defienda el desinterés y el no valor de la ciencia y la técnica. Evidentemente no. Lo que se afirma es que la identidad capaz de vivir en más *diversidad* y *pluralismo* es aquella que se considera más como ser exigido de buena convivencia, de respeto a la vida, de aceptación del otro, de reconocimiento de la radical presencia constructora de todo otro, que la que durante siglos hemos definido como una substancia racional, capaz de conocer la verdad. Aunque fuese para no reconocer a los no idénticos. Aunque fuese para hacer inviable una historia humana hipotéticamente más libre, justa, igual, digna, fraterna. Situaciones de las que hoy tenemos conciencia que no se aguantan, aunque se mantengan, y que requieren otros planteamientos. Eso es lo que se afirma en esta Declaración de la UNESCO: que hoy requerimos vivir desde otra *identidad* que potencie adecuadamente la posibilidad de ser más diversos y plurales. O que la diversidad y pluralidad sean consideradas formas idénticamente valiosas de realizar la existencia, con los otros y con lo otro.

Los tres artículos agrupados bajo este epígrafe son:

Artículo 1.- La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad.

Artículo 2. - De la diversidad cultural al pluralismo cultural.

Artículo 3.- La diversidad cultural, factor de desarrollo.

En los tiempos anteriores de la llamada *modernidad*, siglo XVI al XX, cuando “la verdad no reía” (U. Eco), el discurso de cualquier cultura dominante pretendía imponerse unívocamente a las demás, como se explicita en el ejemplo del colonialismo. Con conciencia esperanzada, aunque es mucho lo aún realizable para lograr mejores cotas de eticidad, podemos considerar nuestro tiempo, en que la “diversidad cultural” es “patrimonio común de la humanidad”, como una historia plena de posibilidades. Experiencias de violencia, de

dominación de unos sobre otros, de superioridad jerárquica, de conciencia de decadencia, y exigencias de más paz, de limitar hechos como la pobreza, el hambre y el analfabetismo (Objetivos del Milenio), han incrementado la conciencia aplicativa de ver y vivir la diferencia como un elemento de “comunidad”, de “común/unión”. En este sentido, han bastado una serie de experiencias traumáticas decisivas, como las pasadas guerras mundiales, las descolonizaciones, más o menos traumáticas, y la globalización económica del Planeta para que los anclajes inamovibles de la *modernidad* se hayan visto zarandeados por el aire fresco de una conciencia *postmoderna*. Este proceso ha sido ayudado también por las “reconstrucciones” reflexivas de filósofos y científicos como Nietzsche, Heidegger, Freud, Einstein, cuyo concurso reflexivo ha provocado una fuerte renovación en la consideración del valer humano del conocimiento y de la ciencia. Experiencias que aunque aún muy sometidas al imperio de la racionalidad funcionalista, eficientista y explotadora, han llamado la atención sobre el interés y el valor de una racionalidad más ética y abierta a otras múltiples dimensiones de la experiencia humana.

Una de las dimensiones más significativas y más relevantes para la historia del Planeta y del ser humano en él es este asunto que hace referencia al cambio de discurso sobre cómo considerarnos los grupos humanos en sí mismos, como presencias culturales, y entre ellos. Siendo cada cultura una concretada y nutriente “cárcel” de expresividad representacional (lengua), de símbolos, de experiencias y de elementos materiales, no es extraño que un inicial aprendizaje existencial tenga que ver con la afirmación hacia el interior de cada grupo nutriente y de extrañeza hacia el exterior de ese mismo grupo. Desde esa situación, lo que ahora muy oportunamente fortalece la UNESCO en la comentada “Declaración” es que esa diversidad pase a ser considerada como la apertura enriquecida hacia otros libretos posibilitadores de otras formas más abiertas y creativas de compartir la existencia humana. La ciencia (neurobiología, Rodríguez Delgado; psicología, Vigotski, Mead; sociología, K. Lewin; pedagogía institucional, Lobrot), y el arte (fusión, creatividad integradora, poesía “Sube a nacer conmigo, hermano”, P. Neruda), han fortalecido en las últimas décadas esa percepción de la vida potenciada para que la humanidad se encuentre más en la experiencia de un “patrimonio común” que como un mundo de “diversidad” *anti-pática*.

La diversidad es producto de los cambios que la cultura va sufriendo a través del tiempo y del espacio, y que van caracterizando a los grupos sociales. Esta diversidad no sólo debe ser reconocida sino que también se ha de poner todo el empeño en afianzarla pues constituye un factor de desarrollo en todos los ámbitos (económico, intelectual, afectivo, moral y espiritual). Además, la herencia cultural es una de las riquezas más importantes que podemos dejar a las generaciones futuras.

Ahora bien, una vez identificada la fuente de la diversidad y reconocida su importancia para todas las sociedades, el segundo principio presenta la respuesta política al hecho de la diversidad: el pluralismo cultural. Y éste siempre en un marco democrático. Porque la democracia es precisamente una forma de vivir juntos en comunidad y supone un respeto de la dignidad humana, pluralismo y diversidad cultural. Es decir, es en los contextos democráticos donde encontramos el pluralismo cultural, y éste a su vez, es el que favorece la diversidad. Se garantiza, de este modo, no sólo la cohesión social sino también la vitalidad de la sociedad civil y la paz.

Para resumir este primer apartado, se puede afirmar que la diversidad de las diferentes manifestaciones culturales a lo largo del tiempo y del espacio supone una múltiple riqueza y fuente de desarrollo para toda la humanidad que debemos preservar. Si bien, para propiciar su desarrollo es necesario contar con sociedades democráticas.

2.2. DIVERSIDAD CULTURAL Y DERECHOS HUMANOS.

En este apartado se incluyen los siguientes artículos:

Artículo 4.- Los derechos humanos, garantes de la diversidad cultural.

Artículo 5.- Los derechos culturales, marco propicio para la diversidad cultural.

Artículo 6.- Hacia una diversidad cultural accesible a todos.

En el epígrafe anterior se habla de la necesidad de reconocer y consolidar la diversidad cultural por los efectos positivos que puede conllevar y ahora se vuelve a hacer hincapié en ello, pero en este caso, se centra más en sus beneficios para las personas, de aquí que se la defiende como imperativo ético y se aluda en dos de los artículos a los derechos humanos.

El respeto a los derechos humanos supone el respeto a los derechos culturales¹ y aquí se incorporan importantes preceptos tales como los referidos a la posibilidad de expresión y difusión de las obras en la lengua que se desee, al derecho a una educación y formación de calidad en las que se respete la identidad cultural de cada persona, la viabilidad de elegir la vida cultural en la que cada uno desea participar y que el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales sean los únicos límites a las prácticas de cada cultura.

En el último artículo se afirma que sólo se garantizará la diversidad cultural cuando ésta sea accesible a todos. Aunque en la actualidad los avances tecnológicos y de los medios de comunicación hacen posible la rápida y constante difusión de información, ideas, expresiones artísticas, etc. En una gran diversidad de idiomas y en múltiples formatos, lo cierto es que en muchas regiones del mundo no se tiene acceso a estos medios. Por tanto, los esfuerzos de los organismos intergubernamentales deben centrarse, por un lado, en facilitar esta accesibilidad pero, asimismo, en formar a los ciudadanos en el uso provechoso de los diversos medios.

Sintetizando este segundo apartado, se puede afirmar que el respeto a la dignidad humana es inseparable de la diversidad cultural, por tanto, los derechos culturales forman parte de los derechos humanos. Ahora bien, los derechos culturales –que, a su vez, hacen posible el desarrollo de una diversidad creativa- deben ser garantizados y, para ello, es fundamental hacer posible que todas las culturas puedan estar presentes en los medios de expresión y de difusión.

2.3. DIVERSIDAD CULTURAL Y CREATIVIDAD.

Tanto a nivel individual como colectivo es una experiencia muy significativamente contrastada la que evidencia el cómo los encuentros culturales son germen de creatividad. Grecia y los persas, la Baja Edad Media de los siglos XII y XIII, esforzada y emergente carrera por el saber, tras el choque con los pueblos del norte, el siglo de oro español en la configuración cultural reencontrada tras siglos de lucha y expansiva presencia colonizadora. Y más y más ejemplos. Y a nivel individual. Detrás de cada experiencia de explosión creativa hay un viaje, un traslado de contexto vital. En la biografía de cualquier escritor, científico, artista, en general, creador, hay un cambio de contexto comunicador, desde el que se animan respuestas y mensajes de todo tipo sorprendentes. Desde la psicología y pedagogía evolutivas y desde la pedagogía de la creatividad está bien demostrado que el cambio de experiencias, que incorporan en el mundo “autopoietico” de cualquier sujeto otras comunicaciones, son estímulos que ineludiblemente provocan otras respuestas. Cerca de nuestro hoy, la política educativa de la Unión Europea de las becas Erasmus, por ejemplo, son una decidida aplicación de esta conciencia al desarrollo educativo de los universitarios europeos.

Desde cualquiera de las tesis explicativas de los aprendizajes, ya el conductismo, ya el cognitivismo, ya el constructivismo, ya el paradigma participativo, aparece como relevante

para potenciar y abrir la personalidad hacia otros horizontes y estilos de existencia el encuentro con lo diferente. El sujeto construye nuevos mundos perceptivos, estéticos, éticos, desde el encuentro comunicacional con retos que le provocan construir nuevos circuitos de significación. Las personas reaccionan ante lo nuevo que se ofrece como un sorprendente, inesperado, campo de experiencia. Lo repetido y lo chocante, lo permanente y lo innovador, lo mantenido y lo inesperado, por proximidad o por lejanía se convierten en fuerza emergente de incorporar otras maneras de saber, de convivir, de sentir. Los individuos interiorizan reflexivamente, rumian nuevas palabras de comprensión de realidad y de experiencia, cuando aparecen elementos provocadores de ampliación de los registros dominantes hasta entonces. Y así más. Precisamente, como agudamente explica desde sus investigaciones H. Maturana, el estilo autopoiético del conocer humano nos obliga a abrir esa tendencia a la inmersión solipsista en uno mismo poniéndonos en contacto con otros mundos que promueven el fortalecimiento de la propia dinámica personal hacia la creatividad.

Este epígrafe contiene, igualmente, tres artículos:

Artículo 7.- El patrimonio cultural, fuente de la creatividad.

Artículo 8.- Los bienes y servicios culturales, mercancías distintas de las demás.

Artículo 9.- Las políticas culturales, catalizadoras de la creatividad.

En este punto se vuelve a hacer hincapié en los beneficios que conlleva la diversidad cultural pero, sobre todo, se plantea la importancia del reconocimiento de las creaciones y del establecimiento de condiciones que favorezcan la producción y difusión de bienes y servicios culturales diversificados.

Si bien, el apartado se inicia con un artículo que explica el origen de la creatividad a través de las tradiciones culturales y, especialmente, cuando éstas entran en contacto con otras culturas. De aquí se justifica la necesidad de preservar y transmitir el patrimonio cultural a las generaciones futuras.

Así, y desde una inquietud eminentemente pedagógica, considerar “el patrimonio cultural, fuente de creatividad”, requiere insistir en dos complementarias propuestas de acción educativa. Programas válidos ahora que, por ejemplo, siendo Europa, nos acercamos a la aceptación de contextos político-culturales más amplios, y que siendo gallego, catalán o asturiano, reivindicamos con fuerza la presencia histórica y consciente del río, del traje regional y de la expresión de la muy propia lengua nacional. Esas dos propuestas pueden formularse de la siguiente manera: a) todo patrimonio cultural debe ser respetado y comunicado. Esto es, deben ser anulados los discursos de poder más o menos acomodado, histórico, poderoso, que por una u otra razón oficialice ciertas sendas en lo vivido como patrimonio cultural en detrimento de otras linealidades. Lo pequeño, lo menos poderoso, lo menos presente en la marcha de las fuerzas históricas no debe quedar relegado en el vacío del desconocimiento ni de la ignorancia. Es el movimiento sístole de la dinámica vital. Más ese reconocimiento a lo diferente debe complementarse con los ámbitos más amplios de poder y de presencia de las siempre complejas y ricas realidades humanas. En el complementario recorrido diástole. Cuando ambos estilos de presencia se dan de forma equilibrada la ineludible diversidad cultural con que los humanos diacrónica y sincrónicamente verbalizan e interpretan el mundo se hace efectiva la fuente de creatividad que conviene a todos los grupos humanos. Creatividad necesaria para ser capaces de emprender actividades de liderazgo económico, de otra convivencia y de otro mundo político, estético, ético y el largo etcétera que pueda referirse a todas y cada de las complejas experiencias humanas.

En el siguiente artículo se quiere llamar la atención sobre el hecho de que los bienes y servicios culturales, aún siendo bienes de consumo, deben ser considerados y protegidos especialmente, pues, como ya se había indicado anteriormente, ellos contienen la identidad

y valores de sus creadores, constituyendo un importante patrimonio cultural.

Para ello es necesario que cada Estado desarrolle políticas culturales que, por un lado, garanticen la libre circulación de las ideas y las obras, pero también facilite la producción y difusión (local y mundial) de bienes y servicios culturales diversificados.

Retomando el primero de los artículos de este apartado, vemos su directa relación con el artículo 1 (“La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad”), pues en ambos se realza la importancia de las tradiciones culturales, de los intercambios y contactos con otras culturas, lo que genera un patrimonio cultural diverso que debe ser preservado y transmitido a las futuras generaciones como un patrimonio común de la humanidad.

2.4. DIVERSIDAD CULTURAL Y SOLIDARIDAD INTERNACIONAL.

Aquí se incluyen los siguientes artículos:

Artículo 10.- Reforzar las capacidades de creación y de difusión a escala mundial.

Artículo 11.- Forjar relaciones de colaboración entre el sector público, el sector privado y la sociedad civil.

Una vez determinada en el apartado anterior la importancia de que los Estados definan y apliquen políticas culturales que favorezcan la creatividad, ahora se hace hincapié en la necesidad de la cooperación internacional. En concreto, se alude a los desequilibrios que se producen en los intercambios culturales a escala mundial, en los que los países en desarrollo suelen ser los mayores perjudicados.

Efectivamente, uno de los retos más relevantes que nuestro mundo globalizado tiene en la actualidad es el de lograr la coherencia entre la lectura del mundo, la experiencia del mundo y las actividades que se promueven. Esto es, cómo decir y hacer para que la ineludible y aceptada ya hoy diversidad cultural se viva en contextos de solidaridad internacional. Hay una conciencia más o menos difusa de que no tiene sentido, de que es inviable, cuando no un profundo contrasentido, el que pretendamos vivir aceptando la diversidad cultural y al tiempo estemos en la situación de insolidaridad internacional en la que estamos. Esto es tangible cuando se conocen los afanes económicos que pretenden explotar competitivamente espacios y personas bajo el pretexto aceptado de que hay que mantener el predominio económico-político de unos pueblos sobre otros. O cuando se mantienen las ingentes diferencias entre el desarrollo y el infradesarrollo, entre pobreza y riqueza, entre hambre y abundancia, entre explotados y explotadores. Por eso, se hace imprescindible desde el horizonte educativo para la interculturalidad, asunto que siempre ha de tener un sentido ético, que la creatividad y la conexión comunicacional del mundo no se realice desde prismas de poder jerárquico de unos sobre otros. Una propuesta de globalización intercultural, establecida sobre esquemas *modernos* derivados de la *lógica científica-tecnológica*, es una trampa inaceptable que desde la política, la pedagogía, y todo el conjunto interdisciplinar de los saberes humanísticos tiene que ser superada.

Es en esta perspectiva en la que en el artículo 11 se propone “forjar relaciones entre el sector público, el sector privado y la sociedad civil”. Se entiende que estas relaciones pueden ser el medio para que esas actuales divergencias e incoherencias entre la imperfecta solidaridad internacional y la deseable buena convivencia de la diversidad cultural sean superadas. Tal vez, sobre todo, por medio de la cada vez más presente “sociedad civil”, el nuevo sector de dinamización e incidencia políticas, que haciéndose presente en la sociedad de manera efectiva remueve formas establecidas de toma de decisión y de actividad socioeconómica. De modo que en ese renovado escenario de convivencia la diversidad cultural sea posible y sea además un buen método estratégico de logro de mayor solidaridad internacional.

Así, el último artículo, recogiendo la importancia de las políticas públicas culturales a las que se aludía anteriormente, reconoce que con ellas deben colaborar el sector privado y la sociedad civil para garantizar la preservación y promoción de la diversidad cultural.

3. OTROS VALORES Y OTRAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA OTRA DIVERSIDAD CULTURAL.

La investigación pedagógica y la acción educativa se ven permanentemente azuzadas por los retos humanos, que en los diferentes ámbitos de la compleja realidad puedan surgir. Así, no es menor en el momento actual de nuestra psico-cultura, el que nos consideremos apelados por la exigida experiencia de solidaridad presente en un tiempo de globalización en que todos, reconociéndonos diversos, nos sabemos apelados para la buena convivencia. Por eso, uno de los intensos focos de investigación y práctica educativa hoy está centrada en el análisis y en los procesos de la interculturalidad. ¿Qué tipo de sujeto posibilita un mundo más solidario? ¿Qué aprendizajes son capaces de potenciar sociedades más hábiles para vivir la diversidad cultural de forma adecuada? Y así otras preguntas.

Respecto de la primera pregunta, hace ya algún tiempo se ha insistido en repetir con cierta sencillez la conveniencia de alcanzar un nuevo humanismo, un neohumanismo. Nosotros, los autores de esta comunicación, concretamos ese mensaje de la propuesta neohumanista, en consonancia con la denominación de la cultural occidental, en que debemos ser capaces de orientarnos hacia una psicocultura metamoderna. Esto es, que el tiempo de la palabra/razón epistémico-tecnológica debe verse como agotado y ser capaz de subsumirse dialécticamente quedando al servicio de una palabra/razón ética.

En esta secuencia insinuada, desde Grecia hasta aquí, en grandes pinceladas podríamos considerar la visión de lo humano en tres grandes paradigmas:

Tiempo mítico: antes del siglo V a.C. Palabra/razón <i>mítica</i> . Valor: belleza	Tiempo científico: S. V. aC. – siglo XX dC. Palabra/razón <i>epistémica</i> . Valor: verdad	Tiempo ético: S. XX dC. Palabra/razón <i>ética</i> . Valor: bondad.
--	---	---

Este proceso histórico no es leible de manera mecánica y excluyente. Son matizaciones dialécticas de la compleja experiencia humana. En cada momento de retos-respuestas históricos los humanos actuamos de una manera matizada. Los griegos, cuna de cultura, antes del encuentro con los persas y de la presencia dominadora del romano, vieron el mundo en clave de musas, de belleza, de creatividad imaginativa. Aquellos retos exigentes sacudieron esa forma de verse en el mundo y alumbraron la propuesta *epistémico* de la vida. Conocer las causas, acercarse al dominio de la verdad, intentar la medida de todas las cosas. Y siglo tras siglo, logrados avances desde esa luz, hemos llegado hasta aquí. Momento en el que se hace evidente que dadas las condiciones de vida, la conciencia problemática por lo vivido, y el agotamiento de utilidad de esa razón, se hace necesario otra lectura de lo humano. Lectura que no aborrece el pasado. Lectura que subsume el valor de la razón epistémico. Pero, lectura que ya tiene conciencia de que con más de lo mismo no podemos seguir adelante. Y, entonces, se hace necesario, pasar a otra palabra/razón que se defina en el fortalecimiento de la vida como encuentro de seres que se realizan en el afán por hacer más ética la existencia, la convivencia. No ser humanos para conocer, sí como función, no como fin de la existencia, y sí ser humanos para hacernos la convivencia buena, a cuya finalidad todas las funciones quedan referidas. También la de conocer. Esto es, la de la ciencia, la tecnología y todos los aspectos de la organización social que se fundamentan en ese ya desfasado estilo de la realidad humana.

La otra pregunta anterior se refería a qué aprendizajes vivir para acercarnos a esa sociedad global capaz de más diversidad cultural válida. Desde luego no los tan reiterados en mensajes políticos, periodísticos y hasta, a veces, académicos, de aprender a ser “competente para ser competitivo”. ¿Hemos hecho la investigación y la descripción de qué tipo de convivencia y de mundo globalizado puede derivarse de grupos diferentes de poder, de historia y de medios, si todos nos preparamos para ser competentes de forma competitiva? Un mundo en el que los intentos de convivencia pacífica y solidaria son imposibles. Si algunos pueblos ganan competitivamente, y no cooperativamente, quiere decir que algunos pierden. Y si pierden quiere decir que siguen viviendo en la jerarquía, en la diferencia, en la explotación y en el predominio de unos sobre otros. Entonces, difícil será que se alcance una adecuada educación para potenciar textos como los de la Declaración de la UNESCO. También para conseguir realmente que el mundo de una mayor solidaridad y aceptación de la diversidad sea viable sin que el tiempo sea demasiado extenso o tengan que ocurrir demasiadas truculencias. El reto educativo consiste en educarnos en una apertura hacia lo ético, que subsuma como medio el afán por *epistémicamente* mantener el mundo establecido, que ya conocemos es valioso para algunas poderosas minorías.

4. Referencias.

- Derrida, J. (1985). *La voz y el fenómeno*. Valencia: Per-Textos.
- Einstein, A. (2002) *Mi visión del mundo*. Barcelona: Tusquets.
- Heidegger, M. (1966). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Taurus.
- Lewin, K. (1960). *Teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.
- López Herrerías, J. A. (2005). *Educación para una cultura comunitaria*. Valencia: Nau Llibres.
- Vigotski, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Zubiri, X. (1985). *Inteligencia sentiente*. Madrid: Aguilar.

¹ En el artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos se lee lo siguiente: “1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten. 2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora”. También en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966, en sus artículos 13 y 15, se hace referencia, por un lado, al derecho a la educación y se afirma que ésta “debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz” (art. 13). Por otro lado, en el artículo 15 se reconoce el derecho a participar en la vida cultural así como a una protección de los intereses morales y materiales que puedan corresponder a los autores, derivados de sus producciones científicas, literarias o artísticas.

217. EL CONOCIMIENTO COMO DIÁLOGO DE DIMENSIONES: UNA APROXIMACIÓN A LA EPISTEMOLOGÍA COMPLEJA.

R. A. Delgado Angarita.

RESUMEN

El presente estudio propone el conocimiento como diálogo de dimensiones, como una aproximación a la epistemología compleja, y las posibles vinculaciones con la universidad. En tal sentido, se hace un análisis de los principales elementos históricos, que fueron conformando poco a poco lo que hoy se constituye como la universidad venezolana, acercamiento que relaciona las ideas y formulaciones de Foucault y Morín sobre el saber y el conocimiento, De igual forma se despliega un análisis de la posmodernidad, como elemento principal de entendimiento para la crisis de fundamentos que surgen de la misma modernidad y que dan cabida para entender y afrontar la realidad social actual y posteriormente se estructura la aproximación a la epistemología compleja, de manos del propio autor que la instaura, a través de su obra, como lo es Edgar Morín, el cual, establece los principios básicos de la misma. Metodológicamente el estudio, se configuró como documental, a través de la hermenéutica dialéctica, desarrollada por medio del análisis de contenido, de textos relacionados con la universidad, la posmodernidad y la complejidad. Finalmente se estructuraron los argumentos finales derivados de la investigación, ante la necesidad hoy más que nunca de abandonar las ataduras disciplinares y constituir en nuestra universidad espacios plurales para la construcción de conocimiento, saberes y el intercambio reflexivo.

Palabras Clave: Universidad, Saber, Conocimiento, Modernidad, Posmodernidad, Complejidad.

SEGMENTO INTRODUCTORIO

En su devenir histórico el hombre ha desarrollado potencialidades inherentes a su condición de ser único e irreplicable. Pero este desarrollo lo realiza no únicamente como individuo, sino también, como miembro de una sociedad. Siendo en esta doble dimensión que construye las respuestas a las necesidades que le plantea la realidad que lo enmarca, configurada por ellos mismos a través de su quehacer.

La sociedad como centro natural donde existe el hombre permite el desarrollo de las relaciones de este con otros individuos, procesos que toma auge y subsiste a partir de la Educación, la cual en Venezuela se estructura en niveles y modalidades que sistematizan la educación dirigida desde la Educación Inicial hasta el nivel superior. Caracterizado Por el Ministerio de Educación cultura y Deporte (2001), "como un conjunto multi-institucional cuyo desarrollo se ha producido de manera desarticulada y fragmentaria, con graves problemas que han ido acumulándose durante su formulación y desarrollo"...(P18). Siendo Este nivel, el escenario al que va encaminado el presente estudio. Por constituirse la universidad, como sistema social complejo y que tiene como objetivo la preparación del recurso humano que requiere el país para su desarrollo, en el que coexisten relaciones y retroacciones contradictorias producto del pasado histórico y cambios actuales.

En este sentido, las nuevas exigencias a la universidad venezolana actual, con su carga de pesimismo e incertidumbre, exige que los hombres y mujeres que formamos parte de las universidades, realicemos los mejores esfuerzos por, comprender la difícil situación que recorre nuestro país, y empinarnos por encima de las circunstancias inmediatas, para

proponer salida y opciones de la universidad moderna, en cuanto a su capacidad de reflexión metódica y de respuesta eficaz ante las nuevas situaciones del contexto social nacional. Realidad que cobra mayor fuerza, ya no hablando de la universidad moderna, sino ante la configuración comunicacional de un nuevo ordenamiento social, la universidad debe redimensionarse así misma para coexistir coherentemente con las nuevas realidades socio-políticas.

En este orden, el presente estudio tiene como propósito, delinear los aspectos más importantes a objeto de justificar, el conocimiento como diálogo de dimensiones en la universidad venezolana, donde se integre lo científico y lo filosófico, De acuerdo, al desarrollo de las siguientes interrogantes como ejes orientadores del corpus de la investigación:

¿Se constituye la Universidad como escenario generador o reproductor de saberes?

¿La Crisis de fundamentos en todos los campos del conocimiento responden a la transformación del saber?

¿Es posible la aplicación epistemológica del pensamiento complejo cómo dialogo de dimensiones?

Interrogantes que a consideración de la autora, permitirán más que una señalización de la situación de la universidad como estructura inserta y dependiente de la dinámica económica y política, un ubicarse en el aquí y en el ahora, ante lo cual, el referente que se asume para dar respuesta a estas es Morín (1.999), quien nos orienta para los tiempos de la incertidumbre, donde no hay conocimientos certeros, los principios de la termodinámica, acabaron con el principio determinista, invirtió el orden del mundo, surgiendo una relación dialógica al mismo tiempo complementaria y antagónica entre orden y desorden. Importantes elementos para entender una nueva realidad social, ya que de la incertidumbre en física y biología, pasa a la incertidumbre humana. En este sentido, es posible la educación en el mundo incierto, tomando en cuenta la ecología de la acción, donde cualquier acción ejecutada entra en un juego de interacciones y retroacciones, que incluso puede generar lo contrario a lo esperado. Hay que aprender la causalidad mutua interrelacionada, dejando la causalidad lineal, ya que las mismas causas no causan los mismos efectos, de esta forma se impulsará un conocimiento capaz de enfrentar la complejidad. Ante lo cual, la universidad debe traspasar las fronteras, pero estas solo serán derribables en la medida que el recurso humano que la comanda, la administra y hace vida institucional dentro de la misma, concientice el contexto social signado por la complejidad y la complementariedad.

Por tanto, la investigación emprendida es de tipo documental, constituida por Rodríguez y Pineda (2003) como: "El desarrollo de las capacidades reflexivas y críticas a través de la interpretación, análisis y confrontación de los informes recogidos" (p.82).

El abordaje metodológico se hace a través de la hermenéutica dialéctica, tomando como referencia la acción discursiva desarrollada por Martínez(2004), al referir la interpretación como fusión de horizontes, en la cual se desarrolla una relación dialéctica entre las expectativas del interprete y el significado del texto o acto humano, fundamento tomado de la obra verdad y método de Gadamer.

De igual modo se utiliza como técnica el análisis de contenido, como técnica de análisis textual, que tiene como objetivo describir la importancia que el texto hablado o escrito tienen en la comprensión de la vida social (op.cit.)

Para lo cual, se analiza el contexto universitario actual, la crisis de los fundamentos de la racionalidad moderna y el pensamiento complejo, que permitan el posterior surgimiento de comunidades trasdisciplinarias en la educación superior, que puedan ser útiles en la integración teórico-práctica de la complejidad y la educación posible.

El contenido del estudio está estructurado en tres capítulos, distribuidos de la siguiente manera:

Capítulo I, La universidad escenario ¿generador o reproductor de saberes?, el cual se

ordena en tres partes: 1.- Elementos Históricos Configuradores del Sentido de la Universidad Actual, 2.- el Saber y El conocimiento y 3.- La Educación posible.

Capítulo II, Crisis de Fundamentos o transformación del saber, el cual contiene: Elementos configuradores de la posmodernidad y el saber científico y la posmodernidad.

Capítulo III, Aproximación a la epistemología compleja, en el que se desarrollan: Conociendo al pensamiento complejo, el conocimiento del conocimiento y la humanidad de la humanidad.

Capítulo IV, en el que presentan los argumentos finales que se derivan del estudio, como aportes de interpretación y comprensión en clave hermenéutica dialéctica, para la universidad venezolana.

LA UNIVERSIDAD ESCENARIO ¿GENERADOR O REPRODUCTOR DE SABERES?

1.- Elementos Históricos Configuradores del Sentido de la Universidad actual

En Venezuela, la Educación Superior es diversificada, por lo que se encuentran en el país varios modelos de universidades, se pudiera decir aquí, las tradicionales, las bolivarianas, nivel técnico, las militares, entre otras. Las cuales abordan el problema del saber superior de una manera individual, no existiendo en la práctica un modelo o sistema coherente de universidad, con una calidad uniforme, sino un conjunto de instituciones, muchas veces con intereses diferentes, con el objeto de producir profesionales, sin enfatizar y en algunos casos sin crear las condiciones adecuadas para el desarrollo del saber.

Fenómeno que tiene sus raíces históricas, en las instituciones que se organizaron bajo un esquema eminentemente profesionalista, el cual se preocupó más por las aplicaciones de la ciencia que por ella misma, gestando así en su seno y en sus inicios el dejar de lado la investigación científica como tarea fundamental de la Universidad, así desde los inicios de la República se adoptó el modelo francés o napoleónico (Tünerman, 1993), quedando de la universidad tradicional el legado de la escasa investigación; caracterizada por: poca o ninguna interrelación entre el planteamiento y ejecución de proyectos, duplicación de esfuerzos, ya que en diferentes unidades de la misma institución acometían proyectos similares, poca o ninguna incorporación de docentes y estudiantes en aquellos proyectos que fuesen de su interés y la limitación en cuanto a la difusión de los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones, la cual dificultaba su aprovechamiento y utilidad, limitación en la posibilidad de acometer proyectos de investigación entre varias unidades o departamentos de la misma institución, ya que se actuaba sin ninguna coordinación entre investigación y la docencia (Chacín, 1.995).

Es así, como se gestó la herencia cultural de una concepción de la universidad que no era la mejor para la creación de una universidad moderna y eficiente. Ya que el legado del pasado, actuó con poderosa inercia, para no darle a Venezuela la universidad que necesita para realizar su destino. (Pietri, 1965). Condición que hoy cobra mayor fuerza y presencia, en el ámbito universitario venezolano, en el cual se favorece la función docente, dejando relegada a la investigación y la extensión. Aun cuando las universidades concentran la mayor proporción de investigadores del país, internamente representan una minoría de la planta académica.

En este mismo orden, la extensión universitaria, tan importante, en el marco global de la misión de la universidad de hoy, al igual que la producción de conocimientos, a través de la investigación, y la formación de profesionales competentes mediante la acción docente. Las actividades de extensión que se realizan actualmente en la universidad venezolana lucen rutinarias y descontextualizadas, con poco impacto real en la necesidades que los nuevos tiempos le plantean tanto a la comunidad interna como externa. En un entorno poco estable, de grandes transformaciones científico-tecnológicas y socio-culturales, como ocurre en el

presente, se hace indispensable el rol mediador que debe jugar la extensión universitaria como factor de vinculación entre la universidad, los cambios del entorno y viceversa. (Bolívar R. 2000)

El análisis de la acción discursiva de los estudios relacionados con el escenario universitario, hasta aquí permite una primera inferencia, tomando como significativa la teoría de la acción. Se ve claramente que existe una diferencia o distancia entre la misión como teoría de acción explícita y la misión como teoría en uso (Picón, 1994). Es decir, si la universidad tiene claramente establecido su operatividad a través de tres funciones Claves como lo son, docencia, investigación y extensión (teoría explícita, lo que dice ser y hacer la universidad), y en la práctica la fuerza de la universidad se inclina a la docencia, sin existir un verdadera equilibrio entre dichas funciones (teoría en uso, lo que se infiere del comportamiento real de la universidad).

De igual forma, La prospectiva universitaria, por su configuración histórica ligada a los cambios ocurridos en los otros sectores del país (políticos, económicos, etc), le atribuye a factores extra universitarios, como: nivel de crecimiento de la economía, estabilidad política y fluctuación en las demandas escolares que requiere para que no se quede en la profesionalización, sino que busque la creación de un verdadero clima intelectual y de saber en pro del desarrollo del país.

Los cambios históricos motorizados por el estado venezolano en el plano educativo, fueron acometidos a través de la planeación para el desarrollo del país. Por medio de los denominados planes de la nación, constituidos en estrategias para el desarrollo, que en caso específico de la educación superior y a partir de 1.960 hasta actualidad, han correspondido al modelo social predominante.

Cuadro1

Visión de conjunto de la Universidad y su interrelación con el saber y el conocimiento

Significante	significados	Inferencias
Elementos Históricos Configuradotes del sentido de la universidad actual	- Universidad diversificada -Organización profesionalista - Desequilibrio en las funciones de docencia, investigación y extensión. - Influencia Política en la universidad. - Retos externos de la universidad actual. - Relaciones intersubjetivas que se tejen en el seno de las universidades	1.- Distancia, de la misión universitaria como teoría de acción explícita y la misión como teoría en uso. 2.- Relación universidad con cambios políticos y económicos, consecuente masificación agresiva del sector universitario oficial. - Formación de conjuntos epistémicos, mundo de la vida o sociocultural de los grupos universitarios.
El saber y el conocimiento	Saber (Foucault) Conocimiento (Morín)	1.- El saber como producto de las prácticas discursivas de los sujetos sociales. Indispensables para el desarrollo de la ciencia
Educación Posible	Naturaleza educable y educando del hombre El papel de la escuela en los cambios actuales	2.- el conocimiento como fenómeno multidimensional 1.- generaron corrientes

		pedagógicas, materializar la enseñanza formal del hombre 2.- nuevas formas de concebir al hombre como eje central de la educación, 3.- Redimensionar el rol del docente y del estudiante universitario.
--	--	---

Elaboración : La Autora

El Cuadro anterior, refleja la visión de conjunto de la universidad, como expresión de la sociedad venezolana, donde se tejen a nivel micro las prácticas sociales, las cuales a decir de Foucault (1978) pueden llegar a engendrar dominios de saber que no solo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento (p.14). Siendo así como el ordenamiento democrático representativo fue gestando históricamente una universidad, en la que la crítica la disidencia y la deliberancia, fueron valores poco racionales dentro de esa conformación del entramado social.

De igual manera, la universidad apoyada en modelos tradicionales, se ve seriamente comprometida por la necesidad de cambio que exige el ordenamiento social de un nuevo contexto socio-político; sería mi criterio a través de la modernización inmediata de las instituciones superiores que produzcan ciencia y tecnología propias donde los estudiantes estén comprometidos en el deseo de motorizar el progreso con base en el dominio del conocimiento y no en la búsqueda de un título universitario que produzca un status social, como en la burocracia democrática, Sin embargo ,la realidad social actual en la que se está gestando las bases de un nuevo ordenamiento con la incorporación nuevamente al estado de la institución militar, en contraposición al orden partidista militarizado y desmilitarizado (López, 1999)

Finalmente, se puede decir a propósito del escenario universitario actual enmarcado dentro de una situación política y social bien particular, comienza a construir una línea de acción fundamental en la reconstrucción de una nueva sociedad. En este sentido, la educación superior es una de las claves para poner en marcha los procesos necesarios para enfrentar los desafíos del mundo globalizado y de la tecnoinformación, siendo estos algunos de los desafíos a los cuales se deben volcar los esfuerzos de las universidades nacionales autónomas, experimentales, bolivarianas y privadas.

¿CRISIS DE FUNDAMENTOS O TRANSFORMACIÓN DEL SABER?

Elementos Configuradores de la Posmodernidad

Para conocer la posmodernidad, hay que referirse necesariamente a la modernidad, la cual a decir de Bermejo (2005), los tiempos modernos o la modernidad filosófica, se basa fundamentalmente en dos ideas:

1.-Descartes y el siglo XVII, cuya pretensión fue construir una ciencia exacta que sirviera de “fundamentum inconcussum” par el dominio sistemático de la naturaleza, lo que genero una cultura de progreso, originando una civilización científico-técnica.

2.-Característica formal de la primera modernidad serían: Primera; *pathos* fundacional o espíritu de nuevo comienzo, nuevo enfoque, nuevo método, nueva unidad sistemática y de nueva ciencia.

Esta Primera Modernidad, inaugura el programa de la razón instrumental y la lógica del dominio universal, totalizante y uniformador.

En el seno de la modernidad del siglo XX, surgen las bases para el cambio de paradigma

Caracterizado por el cambio de la unidad por el paradigma de la pluralidad

- Ciencia, donde reinaba el determinismo, predicción, unidad y totalidad, ahora reina discontinuidad, pluralidad y antagonismo.
- La Crítica contra la racionalidad científico-técnica, ahora se convierte en autocrítica.
- La filosofía, acepta la simultaneidad en la historia de la disparidad y la heterogeneidad irreductibles.

Lo que trajo como consecuencia a decir de Colom y Mélich (1994), la crisis de la modernidad como problematización del mundo de la sociedad, de la vida y de la identidad. Así la crisis significa que ninguna interpretación, ninguna gama de acciones posibles, puede ser aceptado como único, verdadera e incuestionablemente adecuada. Si la modernidad es un mundo incierto, lo es porque las instituciones que tradicionalmente eran las encargadas de transmitir el sentido, esto es las referencias compartidas (familia y escuela), no poseen hoy en día los mecanismos para ejercer su función. Los hombres y mujeres no encuentran puntos de referencia minimamente estables portadores de sentido para ubicarse cordialmente en su mundo (los únicos puntos que aparecen remiten al sistema tecnológico, a la lógica instrumental).

La Crisis generalizada de la modernidad, constituye un universo en el que las instituciones (familia y escuela) se ven impotentes para realizar su función transmisora de sentido, y por esta razón la modernidad se convierte en un mundo simbólicamente desestructurado, es decir, en un momento histórico en el que el tiempo y el espacio dejan de ser humanizadores, configuradores de sentido, de identidad de lazos sociales, de semánticas cordiales para convertirse en lugares de anonimato y den cambios patológicos. Existen tres aspectos a considerar en la crisis del hombre moderno: el lenguaje, la burocracia y la tecnología.

En primer lugar, la crisis de la modernidad, es ante todo y sobre todo una crisis de lenguaje. Por un lado el lenguaje signico ha colonizado al lenguaje simbólico y por otro, la imagen mediática gobierna nuestro mundo de la vida cotidiana. En relación al lenguaje en la modernidad hay tres fetiches: el hecho, la cifra y la imagen. La modernidad es una sociedad de ídolos de fetiches, es una cultura idolátrica.

En segundo lugar, esta crisis de lenguaje va acompañada de uno de los acontecimientos más importantes de la sociedad moderna: la burocracia, la aparición de la figura del funcionario especializados en todos los niveles del orden es típico de la cultura moderna: porque lo específico de la modernidad no es tanto el funcionario en sí, sino su lógica, la lógica del funcionariado, de la especialización, de la intercambialidad. Así el sistema burocrático es el principio administrativo de la sociedad moderna. Donde las relaciones entre las personas no son relaciones de autoridad sino de poder, un poder que se ejerce a través del cargo que el poderoso desempeña en el sistema social.

En tercer lugar, la crisis se agudiza con el imperio de la racionalidad instrumental que todo lo puede y todo lo abarca, la cual es propia de la modernidad, Así con la transformación de la técnica en tecnología, en sistema tecnológico, hay una proliferación de experimentos que sustituyen a las experiencias. Es decir, las modernizaciones consisten en la sustitución (parcial) de los mundos de procedencia mediante mundos objetivos probados experimentalmente y generados técnicamente, que su vez requieren (para que se oriente en ellos) al ser humano intercambiable a costa de sus diversidades tradicionales. Convirtiéndose consecuentemente, dentro de su mundo de la vida en experto, y lo que es se convierte en cosa (en objeto exacto, en instrumento técnico, en producto industrial en mercancía calculable económicamente, todo lo cual, uniformiza a los mundos de la vida.

Análisis precedente que sirve, como antecedente para la comprensión de la llamada posmodernidad, ante el reconocimiento de la complejidad semántica del Post-modernismo, inherente al actual momento histórico. En el que existen una amplia gama de aportes que abarcan todos los ámbitos de la cultura y el conocimiento, en tal sentido, a continuación se presentan de manera resumida, algunos de los representantes más significativos en esta materia.

APROXIMACIÓN A LA EPISTEMOLOGIA COMPLEJA

Conociendo el pensamiento complejo

Hablar de complejidad es adentrarse en la obra de Edgar Morín, descifrar sus líneas en *La Méthode*, no es tomar los mandamientos del pensamiento complejo, sino sensibilizarse a las enormes carencias de nuestro pensamiento. Las cuales son motivo y orientación para el autor, el cual, después de pasearse por múltiples disciplinas se convence que el conocimiento no puede ser dividido en parcelas, Procediendo por ruptura, integración y reflexión, ha querido darle una forma, ha querido situarse en un lugar en movimiento, en definitiva, en un pensamiento complejo que conecte la teoría a la metodología, a la epistemología y aun a la ontología, a través de macro-conceptos como constelación y solidaridad de conceptos que nos ayuden a pensar la complejidad de lo real (Morín, 2003).

Por todo ello, merece ser leído y releído con atención, ya que entender el pensamiento complejo povendrá del conjunto de nuevos conceptos, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos y de nuevas reflexiones que van a conectarse y reunirse, y más aún para los profesionales de la docencia, como referente actual necesario para afrontar la educación en la realidad social que se instaura en la actualidad.

En tal sentido, el camino de aproximación a la epistemología compleja iniciado como elemento base de entendimiento y proposición del conocimiento como diálogo de dimensiones, se presentarán las siguientes categorías que por lo proliza y abundante de su obra, se tomarán algunos de los elementos más importantes que caracterizan y estructuran el pensamiento complejo, no en forma reduccionista, sino holográmica, ya que al descomponer el todo en las partes, se conocerá el todo. Puesto que, no solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte.

El Conocimiento del Conocimiento

Los dos primeros métodos I y II, al tratar el conocimiento físico y el conocimiento biológico, ya abordaba la física del conocimiento (Método I) y la biología del conocimiento (Método II). Así la naturaleza de la Naturaleza y la vida de la vida constituyen juego de palabras que expresan la voluntad de unir el 1er nivel de los conocimientos, el de las ciencias referidas a los objetos físicos y biológicos a un 2do nivel reflexivo sobre los conceptos e ideas de estas ciencias.

El conocimiento del conocimiento es un título que nos conduce al nucleus mismo de la empresa reflexiva enfrentándonos a la paradoja clave: el operador del conocimiento debe convertirse al mismo tiempo en objeto del conocimiento. El conocimiento del conocimiento se nutre principalmente de los conocimientos científicos, porque son los que resisten la prueba de la verificación-refutación suministrando datos relativamente seguros. Pero se esfuerza en pensar y reflexionar los conocimientos científicos auto-elaborándose como epistemología compleja. Por tanto el método que guía para elaborar la epistemología compleja es el mismo que resulta de la epistemología compleja.

La Complejidad Humana

El ser humano es un metaviviente, que a partir de aptitudes organizadoras y cognitivas, crea nuevas formas de vida, psíquicas, mentales y sociales. Así conocer lo humano no es separarlo del universo, sino situarlo en él.

El hombre ha aprendido el doble enraizamiento, en el cosmos físico y en la esfera viviente, estamos a la vez en la naturaleza y en la esfera viviente. La Humanidad de la Humanidad nos muestra que hay una unidad humana (rasgos biológicos), pero al mismo tiempo hay una diversidad humana (rasgos psicológicos, culturales, sociales), en forma dialógica unidad-diversidad, que va de la anatomía al mito, en palabras de Morín (2001) "El Tesoro de la humanidad está en su diversidad creadora, pero la fuente de su creatividad está en su unidad generadora". (p.74).

Sin embargo, el pensamiento disyuntor ha generado un problema epistemológico, para el conocimiento y la comprensión de lo humano, por la imposibilidad de concebir lo múltiple en lo uno y lo uno en lo múltiple. Lo que se traduce en la separación del hombre biológico del social y el pensamiento reductor, reduce la unidad humana a un sustrato solamente bioanatómico. En tal sentido, la unidad compleja favorece la diversidad que se inscribe en la unidad, donde, se consideran al mismo tiempo las diversidades de la cultura, del individuo y del interior del individuo, sin reducir la unidad humana a un solo criterio o determinación (ya sea genética, cerebral, mental o cultural), ya que la unidad de un complejo generativo, produce en efecto diversidades ilimitadas.

Siendo de esta forma, como Morín, a lo largo de su obra la Humanidad de la Humanidad, despliega en el conocimiento racional de lo humano el reconocimiento que él excede al homo sapiens.

Por lo cual, rompe con la concepción insular que aísla al humano del mundo biológico y físico. Lo enraza en este mundo. Muestra que, cual un elemento de holograma, no sólo somos una pequeña parte del cosmos, sino también que el cosmos se encuentra presente en nosotros. Muestra que la identidad humana comparte una identidad física y biológica.

Siendo así como la unidad humana (genético, fisiológico, cerebral) se encuentra fuertemente afirmada, pero no menos fuertemente afirmada la diversidad humana, a todos los niveles, biológico, individual y cultural. De tal forma, que este estudio rompe con la concepción coherente que petrifica lo humano, mostrando su inacabamiento y su incompletad.

Contexto anterior que conduce o constituye una nueva autoorganización de la humanidad, donde el porvenir incierto e invisible, configuran sin embargo, el advenimiento de una sociedad-mundo, de las metamáquinas y de la metahumanidad, procesos interrelacionados, que para infortunio o beneficio del destino humano, será visto en el futuro, siendo ahora el momento vital para la reforma del pensamiento, ya que ese futuro depende también de la mente humana, para que salga de la miopía y fragmentaciones impuestas culturalmente. En tal sentido, la acción discursiva del autor, en su Método V, se presenta a través de las categorías más significativas consideradas por la autora, en el siguiente cuadro.

ARGUMENTOS FINALES

En tiempos de revalorización de los contextos, culturales, socio-económicos y políticos, no existen verdades que sean valederas para todas las instituciones. Sin embargo, cada país y cada institución en particular, debe abocarse a pensar los cambios para dar respuestas a sus problemáticas, sin perder de vista los cambios externos. En tal sentido, se presentan los siguientes argumentos discursivos derivados del presente estudio, que serán enriquecidos y ampliados, ya que se constituyen no como final sino como un nuevo comienzo, en la búsqueda, consolidación y aplicación de un conocimiento universitario como diálogo de dimensiones, a través y con la epistemología de la complejidad.

- En toda sociedad, el eje fundamental es la educación, es por ello, que soy de la idea, que es el momento oportuno para promover la transformación de nuestras instituciones de educación superior, aprovechando el potencial humano que tenemos y con base en la excelencia académica y con la organización de las instituciones superiores en pro del establecimiento de redes de integración que le permita intercambiar formación valiosa para producir avances tecnológicos, ya que siempre ha existido la posibilidad de transformación la cual ha sido desaprovechada por los gobernantes, donde cada uno ha personalizado sus intereses en detrimento de los intereses generales de la sociedad.
- Es importante resaltar que las universidades del país, confrontan problemas de deterioro que son herencia del pasado reciente, pero también se ven enfrentadas por situaciones nuevas, territorios que a veces son inexplorados aún por la investigación, por lo que se hace necesario la reconceptualización en casi todas las temáticas educativas a saber:
- Cómo responder a la pertinencia socio-económica, para ampliar y diversificar la función social de las universidades.
- Repensar el papel de las disciplinas y las profesiones.
- Impulsar nuevas alianzas estratégicas de la universidad con la sociedad. Elementos, que constituyen a grandes rasgos los principales retos que se le plantean a nuestras universidades en la actualidad.

LISTA DE REFERENCIAS

- Bermejo, D. (2005) Posmodernidad: pluralidad y transversalidad. Editorial Antropos.
- Bonal X. (1998) Sociología de la Educación. Una aproximación Crítica a las corrientes contemporáneas. Ediciones Paidós. Barcelona-Buenos Aires-México.
- Colom A. y Melich J., (1994) Después de la Modernidad. Nuevas filosofías de la educación. Ediciones Paidós. Barcelona-Buenos Aires-México.
- Comisión Nacional de Currículum (2002) Lineamientos para abordar la Transformación en la Educación Superior. Escenarios Curriculares
- Jameson, F. (1996): Teoría de la Postmodernidad. Trotta, Madrid.
- León Rojas A. (1988) La Educación y el desarrollo social. Ediciones Funda Mérida. Venezuela.
- Ley de Universidades (1.970) Gaceta oficial n. 1,429, extraordinario 8 de septiembre de 1970.
- Lytard, J. (2001) La Posmodernidad. Editorial Gedisa S.A. Barcelona, España.
- López, R. (1996) Noción de Cambio, disponible en: <http://www.uchile.cl/facultades/csociales/nuevoexcerpta/comunidad.htm>. (Consulta, Julio de 2007)
- Martínez, M. (2006). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Editorial Trillas. México.
- Medina, M. (2000) Futurita. Prospectiva en Acción. IESALC/UNESCO. Caracas.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2001) Políticas y Estrategias para el Desarrollo de la Educación superior en Venezuela.
- Morín, E. (2003) Introducción al Pensamiento Complejo
- Morín, E. (1999) El Método III. El Conocimiento del Conocimiento. Ediciones Cátedra S.A. Madrid.
- Morín, E. (1.999). El Método I: La Naturaleza de la Naturaleza. Ediciones Cátedra S.A.
- Morín, E. (2002). El Método II: La Vida de la Vida. Ediciones Cátedra S.A.

Morín, E. (2001). El Método V: La Humanidad de la Humanidad. Ediciones Cátedra S.A.

Rodríguez, Y. y Pineda, M.(2003). La experiencia de Investigar. Ediciones Papiro.

Ruiz, B. (2000) La Universidad venezolana en una época de transición. Documento en línea: disponible en

<http://www.ucla.edu.ve/dac/investigaci%F3n/compendium7/Epoca%20de%20Transicion.htm>. (Consulta, Noviembre de 2007)

Sacristán J.G. (2005) La Educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación. Colección Pedagogía

Toffler , A. (1979) La tercera Ola. Documento en línea. Disponible en:
http://es.wikipedia.org/wiki/La_tercera_ola. (Consulta, Enero de 2008)

Tunnerman, C. (1993) Historia de la Universidad en América Latina. De la época colonial a la reforma de Córdoba. Colección Aula. Caracas. Venezuela.

Vattimo, G. (1989) La Sociedad Transparente. Documento en línea. Disponible en:
<http://www.infoamerica.org/teoria/vattimo2.htm>. (Consulta, Enero 2008)

UNESCO (1998) Declaración Mundial Sobre La Educacion Superior en El Siglo XXI: Visión Y Acción.

Universidad Pedagógica Experimental. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (2006). Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. Caracas: FEDUPEL.

219. NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y PARA LA CIUDADANÍA.

M. García Blanco.

RESUMEN

A través de esta comunicación pretendemos ofrecer una visión más humanista desde la cual poder atender las demandas formativas que han sido planteadas por profesores de Primaria y Secundaria de la zona noroeste de la Comunidad de Madrid, pero que se pueden extrapolar al colectivo docente de manera general, ya que se trata de fomentar actitudes, creencias, valores, expectativas... necesarias en todo profesional de la educación que pretenda transmitir y conseguir una convivencia intercultural.

Por ello, se hace cada vez más necesaria la puesta en práctica de una metodología de enseñanza basada en la Educación Intercultural, donde se incluye la educación para la ciudadanía. Pero no basta con elaborar un modelo cognitivo y teórico, sino que hay que enseñar, formar e instruir al profesorado para que, posteriormente, pueda llevarlo a cabo con los alumnos en las aulas. Además, no debemos olvidar otra dimensión menos trabajada, la dimensión actitudinal.

Esta dimensión es quizá la más compleja por la fuerte implicación personal-individual que cada profesor debe poner para desarrollarla, ya que se basa en una actitud y actividad reflexiva que exige una responsabilidad moral. No debemos verla como algo pasajero o de moda, sino como el reto y la base fundamental en la que se debe apoyar todo profesor que pretenda ofrecer una educación de calidad para todos, cuanto más en entornos multiculturales.

**“Si quieres cambiar al mundo,
cámbiate a ti mismo”
(Gandhi, M.)**

INTRODUCCIÓN

El año 2008 ha sido proclamado por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea como el *Año Europeo del Diálogo Intercultural*. Decir hoy que vivimos en sociedades multiculturales puede parecer una obviedad, pero parece necesario recordarlo de manera insistente con el objetivo de concienciar a los ciudadanos de la necesidad de no sólo vivir en sociedades multiculturales, sino que además esa convivencia ha de ser intercultural, es decir, basada en el diálogo, el respeto, el entendimiento, la solidaridad, la ciudadanía participativa, etc.

Esta tarea debe ser puesta en práctica por todos los miembros de la sociedad y desde todos los ámbitos. El entorno educativo es en el que recae de manera más obligada esta cuestión, sobre todo desde la llegada de alumnos extranjeros a los centros educativos, donde aparecen en mayor medida conflictos escolares entre los propios alumnos, con los padres y con el profesorado.

El profesorado es uno de los colectivos más afectados por esta situación, ya no tan nueva ni reciente. A través de la respuesta a numerosas encuestas, entrevistas... los profesores manifiestan la imposibilidad de atender a la diversidad que se encuentran cada día en las aulas. Muchos son los motivos por los que el profesorado se siente desbordado ante esta situación.

Por ello, se hace imprescindible que se les proporcione los recursos y la formación necesaria para poder desempeñar su labor con calidad y eficacia. La formación de los docentes y de los futuros profesores es una tarea aún pendiente en nuestros planes de estudio y en la mayoría de las actividades de formación permanente de este colectivo. Pero, en este momento, disponemos de una oportunidad excepcional para diseñar unos planes de estudio o grados que atiendan a estas necesidades reales, a través de los Grados que se están diseñando dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

A través de esta comunicación pretendemos ofrecer una visión más humanista desde la cual poder atender las demandas formativas que han sido planteadas por profesores de Primaria y Secundaria de la zona noroeste de la Comunidad de Madrid, pero que se pueden extrapolar al colectivo docente de manera general, ya que se trata de fomentar actitudes, creencias, valores, expectativas... necesarias en todo profesional de la educación que pretenda transmitir y conseguir una convivencia intercultural.

1. DEMANDAS FORMATIVAS DEL PROFESORADO EN RELACIÓN A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

1.1- Instrumento de recogida de información

Para conocer las demandas que el profesorado de los centros educativos de Primaria y Secundaria plantea, se ha diseñado un cuestionario compuesto de 115 preguntas con diferentes tipos de respuestas, unas de carácter cerrado con respuesta de opción múltiple (de 1 a 6) donde el profesorado debe posicionarse *de acuerdo* o en *desacuerdo* con las distintas afirmaciones; y otras son cuestiones de respuesta abierta, donde el profesorado expone sus reflexiones, opiniones, aportaciones... sobre el tema y sobre el cuestionario.

El instrumento comienza con una serie de preguntas generales cuyo fin es la descripción de la muestra. Estas cuestiones se refieren principalmente a los datos personales y profesionales del profesorado que responde al cuestionario y las características del centro educativo: número de alumnos extranjeros y su porcentaje sobre el alumnado total del centro; cuántos alumnos extranjeros tiene de media por aula; si ha recibido formación específica sobre la atención a este tipo de alumnado; cómo considera la respuesta del centro a la presencia de alumnado extranjero...

Consideramos importante destacar cómo la presencia de alumnos de origen extranjero en los centros educativos dibuja unas aulas más diversas cultural y lingüísticamente. Esta situación también conlleva unas circunstancias nuevas para el profesorado, con respecto a las metodologías de enseñanza, las estrategias... ya que pueden no servir de la misma manera para todos los alumnos. Por ello, debemos reflexionar sobre si la situación necesita solamente un cambio de metodología o debe ir más allá.

Según nuestro entendimiento debe ir más allá. Por ello, cuando nos surgió la idea de realizar esta investigación considerábamos de vital importancia conocer las actitudes y las opiniones que los profesores en ejercicio tienen sobre la diversidad existente en los centros educativos, sobre todo en una comunidad como la de Madrid que, con Cataluña, son las que tienen el índice de inmigración más importante en España.

En ese *ir más allá* nos preguntamos sobre qué podíamos preguntar a los profesores para que nos indicaran aspectos necesarios para cambiar y/o mejorar la atención y calidad educativa. Para ello, revisamos algunas de las investigaciones relacionadas con el tema y nos dimos cuenta que una de las cuestiones menos trabajadas y estudiadas, quizá por su complejidad, era cómo y por qué conocer las actitudes y opiniones del profesorado, y cómo éstas influyen directamente en la atención educativa.

La respuesta a todas estas inquietudes tiene que ver con la vital importancia que tienen nuestras actitudes y visiones ante determinadas situaciones de la vida. Consideramos fundamental que todos los profesores, y en especial aquellos que se enfrentan a aulas diversas, posean unas actitudes tolerantes, de respeto, con carácter abierto... ante la diversidad cultural que existe hoy en día en nuestra sociedad y que, además, va cada vez a más. Estas actitudes son la base principal que debe aparecer en todo Modelo de Educación Intercultural, donde la formación del profesorado es vital para conseguir una educación igual para todos y de calidad.

Por todo ello, y basándonos en la necesidad de ofrecer al profesorado un Modelo Educativo de Educación Intercultural, consideramos muy importante conocer cuáles son las opiniones y las actitudes que el profesorado tiene ante la presencia de alumnado extranjero, cómo perciben su llegada desde diferentes aspectos, cuál debe ser la respuesta del centro, cómo debe ayudar la Administración Educativa..., entre otros aspectos. Y, para ello, para detectar y conocer cuáles son las actitudes que debe desarrollar el profesorado que se encuentra en aulas multiculturales y multilingüísticas, se ha diseñado el cuestionario donde se le pregunta sobre las distintas formas de actuar en el aula ante la diversidad de alumnado, tanto desde la perspectiva metodológica como de comportamiento, técnicas, estrategias, etc. Asimismo, se les pregunta por su opinión acerca de la presencia de distintas culturas y religiones en el aula, como de las expectativas que tienen con respecto a las posibilidades académicas de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas.

Para seleccionar los aspectos que pretendemos medir con nuestro cuestionario, nos basamos principalmente en las investigaciones de Jordán (1994) y García Sánchez (1998) analizando los aspectos que ambos medían a través de sus cuestionarios. También utilizamos algunas de las cuestiones del Informe del Defensor del Pueblo y del instrumento del profesorado, una vez aplicado el instrumento en un IES, cuando realizamos las modificaciones a nuestro Cuestionario. Teniendo en cuenta estas investigaciones y sus instrumentos decidimos tener en cuenta los aspectos siguientes:

- ▶ **Actitudes** del profesorado hacia el alumnado extranjero: pretenden medir las valoraciones que el profesorado realiza para conocer si su actitud es positiva o negativa hacia el alumnado extranjero.
- ▶ **Creencias** del profesorado: se pretenden conocer las opiniones de los profesores en relación a los siguientes tipos de creencias:
 - *Religiosas y Culturales*: grado de tolerancia de los profesores hacia las distintas culturas y religiones.
 - *Metodológicas*: percepción y opinión de los profesores sobre su actuación metodológica en aulas multiculturales. Así como su opinión sobre la utilización del trabajo cooperativo.
 - *Sobre la Escuela*: nivel de implicación que el profesorado considera que debe tener la escuela con respecto a la integración socioeducativa de los alumnos/as extranjeros.
 - *Interés del profesorado hacia la Formación*: importancia que los profesores otorgan a su formación, inicial y permanente, con respecto a la atención a la diversidad de alumnado y a la Interculturalidad.
 - *Hacia el alumnado extranjero, con respecto al resto del alumnado*: percepción de los profesores con respecto a las relaciones que establecen los alumnos extranjeros con el resto de alumnos del centro.
- ▶ **Expectativas** del profesorado hacia el aprendizaje del alumnado extranjero: probabilidades de aprendizaje y éxito académico que, según los profesores, pueden alcanzar los alumnos extranjeros.
- ▶ **Otras opiniones** complementarias de los profesores: referidas a cuestiones más específicas sobre la Interculturalidad. Algunas de las cuestiones están relacionadas con medidas llevadas a cabo por la Comunidad de Madrid para la integración de los alumnos extranjeros, como por ejemplo las *Aulas de Enlace*, enmarcadas dentro del Programa de Escuelas de Bienvenida.

Estos aspectos han sido desarrollados mediante la formulación de distintas cuestiones que nos permitieran realizar una medición lo más exhaustiva posible, sobre todo teniendo en cuenta las características del entorno donde se encuentra la población de estudio; ya que en las investigaciones relacionadas con la inmigración, una condición imprescindible es conocer el entorno donde se va a investigar. La población inmigrante tiende a situarse en unas mismas zonas geográficas en función de donde se encuentren sus compatriotas. Por ello, es fundamental conocer el entorno para poder describir las características de la población que se va a analizar.

1.2- Muestra de la investigación

Para la selección de la muestra que disponemos se realizó un muestreo estratificado en porcentajes, con el fin de obtener una muestra representativa en función de la población objeto de estudio. Para hacer llegar los cuestionarios a los centros, en primer lugar, se estableció contacto con los equipos directivos de los mismos, con el objeto de explicarles los objetivos del estudio y en qué consistía su participación. De los 24 centros que componían la muestra, tan sólo 3 de ellos no aceptaron participar en el estudio. El siguiente paso fue ir a los centros a entregar los cuestionarios para que se distribuyeran al profesorado. El número de cuestionarios entregados al profesorado fueron 970, de los cuales se nos remitieron 193, es decir, casi un 20% (19,89%) del total; este índice de respuesta se puede valorar, *a priori*, de no muy favorable, ya que de cada diez profesores respondieron al cuestionario dos, este sesgo suele ocurrir cuando el sistema empleado para la recogida de información es por correo postal. Pero, consideramos que era el mejor sistema, ya que se trata de un tema delicado y complejo, pretendíamos evitar posibles sesgos y, de la misma manera, hacer que el profesorado que respondiera al cuestionario lo hiciera libremente y con tiempo para su reflexión.

El profesorado de la muestra de la investigación se compone de 193 sujetos, 134 profesoras y 58 profesores, que corresponde a unos porcentajes del 70% y del 30%, respectivamente. El intervalo de edad se encuentra entre 30 y 60 años, donde la mayor representación, con un 26,6%, corresponde a la franja que va de los 40 a los 50 años, seguida por la de los 50 y 60 años (24,5%) y la de 30 y 40 años (24%). Con estos datos podemos señalar que existe una distribución representativa por edades.

En cuanto a los años de docencia que posee el profesorado de la muestra, cabe destacar que un 33,5% dice tener *entre 25 y 35 años*, o *más* de experiencia docente, seguidos con casi un 30% (29,8%)

de los que dicen poseer entre 5 y 15 años de docencia.

La distribución de la muestra en función de la etapa educativa en la que imparte docencia se reparte entre casi un 30% (29,6%) de Maestros de Primaria y casi un 50% en *Secundaria*, con una representación del 24% de profesores de ESO y un 23% de profesorado que imparte docencia en ESO y Bachillerato.

Entrando en las cuestiones relacionadas directamente con el tema objeto de estudio de la investigación, el profesorado dice tener experiencia con alumnos extranjeros-inmigrantes en su/s aula/s en un 89%, frente a un 11% que dice no tener este tipo de alumnos. El 84% del profesorado de la muestra manifiesta llevar 3 o más cursos trabajando con alumnos extranjeros-inmigrantes en el aula. Del profesorado que tiene estos alumnos, el número oscila entre 1 y 16, encontrándose los mayores porcentajes *entre 2 (28%) y 3 (20%) alumnos extranjeros-inmigrantes de media por aula*. En relación al número de nacionalidades de dichos alumnos, las frecuencias se reparten entre 1 y 21, siendo 2 la frecuencia más elegida con un 28,5%, seguida de 3 con un 25,5%. Los principales países de procedencia del alumnado extranjero-inmigrante se ven representados según el siguiente orden: latinoamericanos; de Europa del Este; magrebíes; asiáticos; y, por último, del África Subsahariana.

1.3- Resultados de la investigación en relación a las demandas formativas del profesorado

Como hemos comentado en el apartado anterior, se ha empleado el *Cuestionario de opinión del profesorado hacia la diversidad (alumnado extranjero-inmigrante)*, para conocer las opiniones, creencias, actitudes y expectativas que el profesorado de la zona noroeste de la Comunidad de Madrid tiene hacia la atención a la diversidad, en concreto sobre su nivel de preparación y formación, sobre su metodología, sus expectativas de éxito académico de los alumnos extranjeros, etc.

De los análisis realizados se desprenden una serie de conclusiones que nos pueden ayudar para mejorar la tarea docente y la calidad de la educación, mediante el diseño e implementación de una oferta formativa, inicial y permanente, donde se responda realmente a las demandas y necesidades que nuestro profesorado presenta. Tal y como apuntábamos en la introducción de esta comunicación, este puede ser un buen momento para tener en cuenta las opiniones y demandas del profesorado con el objetivo de diseñar unos Grados dentro del EEES que realmente cubran las necesidades formativas que el profesorado en ejercicio manifiesta.

De todos los análisis realizados en esta investigación y de las opiniones que en ella han ofrecido los profesores de Educación Primaria y Secundaria, comprobamos y constatamos que el profesorado siente y manifiesta la necesidad de formarse en metodologías, estrategias y técnicas que mejoren su práctica docente en relación a la atención a la diversidad, en concreto, al alumnado extranjero. Al profesor le resulta más fácil manifestar su opinión cuando se trata al colectivo docente en general, mientras que si se le pregunta de manera individual y directa sobre su propia práctica, le cuesta más manifestar su opinión, inclinándose por opiniones propias de discursos socialmente aceptables. Por ello, se hace difícil y complejo el detectar las actitudes y creencias reales y no sólo las "aceptables socialmente".

Este es uno de los aspectos que consideramos fundamentales en nuestro estudio. Creemos que una de las mayores dificultades de este tema radica en la escasa formación de actitudes que reciben nuestros docentes tanto en su formación inicial como a lo largo de su vida (permanente). Los Maestros de Primaria reciben una formación eminentemente didáctica y el profesorado que ejerce en el nivel de Secundaria recibe una escasa formación para el desempeño docente, ya que realizan un curso de capacitación docente donde la formación que reciben es bastante insuficiente para desenvolverse en el aula, tal y como manifiestan en sus respuestas.

La formación de actitudes también está siendo trabajada por Jordán desde el año 2004, autor que lleva muchos años trabajando sobre la formación del profesorado en Educación Intercultural. En su libro del 2004 propone un Modelo Global de Formación Continua para el profesorado, donde desarrolla tres dimensiones como fundamentales de ese modelo: cognitiva, técnica y *actitudinal*. Ésta última dimensión es en la que pretendemos hacer un mayor hincapié a través de nuestro estudio, ya que consideramos que incluye las emociones y la capacidad moral que todo docente debe desarrollar. La complejidad de esta dimensión se manifiesta en la fuerte implicación personal-individual que cada profesor debe poner para desarrollarla, ya que se basa en una actitud y actividad reflexiva que exige una responsabilidad moral. No debemos verla como algo pasajero o de moda, sino como el reto y la base fundamental en la que se debe apoyar todo profesor que pretenda ofrecer una educación de calidad para todos, cuanto más en entornos multiculturales.

De todas las necesidades y demandas planteadas por el grupo de profesores que forman la muestra de nuestra investigación, un total de 193 profesores/as, es curioso comprobar que el profesorado no percibe una necesidad real de formarse en el cambio de actitudes como herramienta importante para la atención a la diversidad. Esto puede y creemos que es debido a la distinta percepción que cada uno tiene sobre su forma de proceder y cómo se percibe desde fuera. Tal y como dice Jordán (2004:13) <<una cosa es el "discurso" utilizado con familiaridad y otra, bien distinta, la "percepción real" de una diversidad>>. En temas tan delicados y complejos como es la atención a la diversidad del alumnado extranjero, juegan su papel otros aspectos como puede ser actitudes racistas, prejuicios, estereotipos, etc., que hacen que las personas manifiesten una postura que está socialmente aceptada, aunque en la práctica emplean estrategias diferentes.

Llama la atención cómo casi un 80% de la muestra del estudio manifiesta que en los últimos tres años no ha recibido ningún tipo de formación específica relacionada con la atención al alumnado extranjero; y el 20% restante dice haber recibido Cursos, Seminarios o Jornadas. A este dato hay que sumarle el interés individual del profesor por documentarse por su cuenta en relación al tema. Un 35% del profesorado de la muestra dice que sí, que frecuentemente se preocupa por leer y documentarse sobre el tema, frente al 50% que dice hacerlo de manera ocasional y el 15% que manifiesta no hacerlo.

La formación que se ofrece al profesorado en relación a la atención a la diversidad y a la Educación Intercultural, suele estar relacionada directamente con el conocimiento de las culturas y sociedades de origen de los alumnos extranjeros. Por ello, los profesores del estudio manifiestan, en un 35%, conocer mucho o bastante de las características sociales y culturales de sus alumnos extranjeros, mientras que un 49% dice conocer algo y un 16% poco o nada.

A la hora de preguntar al profesorado sobre cuál es su percepción sobre la formación que ha recibido, la que están recibiendo y las expectativas de cómo debería ser, encontramos muy poca homogeneidad en sus respuestas, lo que quiere decir que el profesorado no tiene una respuesta similar en este aspecto. Aunque cabe la excepción cuando se les pregunta su opinión sobre si la metodología que emplean en el aula es adecuada para atender a todos los alumnos; en este caso el profesorado manifiesta estar de acuerdo con esta afirmación, aunque existe alguna matización. En la pregunta 63 del cuestionario se les preguntaba con respecto a todos los alumnos, y su porcentaje de acuerdo es del 80%, mientras que en la cuestión 35 se diferenciaba a los alumnos españoles de los alumnos extranjeros y, en este caso, la proporción de acuerdo disminuye 16 puntos porcentuales, hasta llegar al 64%.

Por otro lado, resultan curiosas las respuestas de los profesores a las cuestiones 46 y 92 del cuestionario, donde se les preguntaba su opinión y percepción sobre si los profesores tienen la formación y experiencia necesaria para trabajar con alumnos extranjeros (46) y si se sienten preparados y formados para atender las nuevas situaciones que presentan los alumnos extranjeros (92), donde las respuestas presentan unos porcentajes muy similares, repartidos casi a la mitad. En la primera cuestión los porcentajes se distribuyen con un 58% en desacuerdo y un 42% de acuerdo, mientras que en la pregunta 92 sucede a la inversa y con porcentajes similares, un 43% se posiciona en desacuerdo y un 57% de acuerdo. Una vez más se puede comprobar cómo la percepción general que una persona puede tener sobre algo puede ser distinta que la que tiene cuando se refiere a él directamente, es decir, en primera persona. En estas respuestas se refleja cómo los profesores de la muestra consideran que a nivel general sí creen que los profesores están formados y preparados para atender al alumnado extranjero, pero de manera individual su percepción es menos positiva, no piensan que estén formados y preparados para atender la diversidad del alumnado extranjero.

Cuando se les pregunta sobre si están preocupados por no saber qué hacer para mejorar su docencia para atender a las demandas del alumnado extranjero, destaca cómo un 65% de los profesores de la muestra manifiestan estar de acuerdo con esta afirmación, es decir, que se muestran inquietos y preocupados por buscar alternativas que mejoren su práctica docente. Por ello, también les planteamos algunas cuestiones relacionadas con la metodología del Aprendizaje Cooperativo, ya que consideramos que es una metodología muy eficaz para trabajar con equipos diversos, apoyándonos en autores tan representativos como Díaz Aguado (2002) y Aguado Odina (2003). Las respuestas a las cuestiones sobre este metodología específica reflejan cómo el profesorado la considera muy adecuada (con porcentajes del 70%, 72% y 88%) para trabajar con grupos heterogéneos y que, además, el alumnado extranjero obtiene mejores resultados académicos con esta metodología de trabajo.

En relación a la formación y preparación inicial de 153 profesores (un 83%), de los 184 que respondieron a esta cuestión, manifiestan estar de acuerdo con la afirmación que dice que esa formación inicial no es suficiente para atender a la realidad de la diversidad y del alumnado extranjero con

el que se encuentran en las aulas al comienzo de su desempeño profesional.

CONCLUSIONES

Con los datos obtenidos de las respuestas al cuestionario, hemos podido comprobar cómo el profesorado está muy sensibilizado, preocupado y *susceptible* con el tema de la Interculturalidad y de todo lo relacionado con esa cuestión, refiriéndonos a la integración de los alumnos extranjeros-inmigrantes y las diferentes formas de resolver las situaciones, a veces problemáticas, que se desarrollan en el aula debido a este fenómeno. El profesorado manifiesta abiertamente su postura favorable a colaborar en investigaciones que les puedan ayudar para su desempeño profesional, pero consideran que son excesivas y que luego no reciben resultados de las mismas.

Con este estudio, pretendíamos conocer qué actitudes debe desarrollar el profesorado para poder implementar en el centro educativo y en el aula un Modelo de Educación Intercultural que contribuya a su mejor funcionamiento y repercuta en una mayor calidad y equidad educativas. Pero hemos podido constatar que el profesorado mantiene un discurso que podríamos denominar “políticamente correcto”, aunque sí se han detectado las principales demandas formativas que los profesores manifiestan necesitar para poder atender a la diversidad de una manera eficaz.

Retomando la dimensión actitudinal a la que aludíamos en el apartado anterior, hemos de añadir que esta dimensión debe formar parte del Modelo de Formación del Profesorado en Educación Intercultural, donde los aspectos teóricos y metodológicos-estratégicos complementen esta área actitudinal, donde también se desarrollan las emociones y la responsabilidad moral. Hansen (2001) ya apuntaba cómo los profesores del Siglo XXI deben despertar la sensibilidad y el compromiso ético-profesional acerca de la influencia y del protagonismo (citado en Jordán, 2004:40), el docente debe pensar continuamente sobre cómo ha de mejorar su labor educadora, lo que conlleva la adquisición de una *actitud reflexiva* primero el docente consigo mismo para conocer cómo hace las cosas profesionalmente, y así poder reflexionar y hacer autocrítica de su quehacer. Pero el profesor sólo no puede realizar este autoconocimiento, necesita ayuda y guía para conocer su bagaje de esquemas, creencias y actitudes (Jordán, 2004:33).

En esta ‘toma de conciencia profesional’ es donde tienen cabida las emociones y los sentimientos que se producen en el profesor. Existen muchos enfoques desde los que trabajar las emociones y los sentimientos: estudio y análisis de casos; grupos de discusión; estudios socioafectivos... mediante los cuales el docente “vive”, de manera empática, situaciones similares a las que puedan vivir sus alumnos extranjeros.

En definitiva, construir sociedades y escuelas interculturales pasa por un cambio de actitudes en toda la sociedad, en todos los agentes educadores: familia, profesorado, personal de administración y servicios, administraciones, agentes sociales, etc. Debemos adoptar una conciencia y reflexión crítica y constructiva; desarrollar una visión más abierta y no tan problematizadora en relación a la presencia de extranjeros (en las aulas, comunidades de vecinos, ámbito laboral...); ser conscientes de que la diversidad es realmente enriquecedora, no sólo dentro de un discurso sino en la práctica diaria; asumir nuestra responsabilidad como profesionales de la educación, adoptando actitudes de escucha, reconocimiento, tolerancia con los alumnos y con nuestros compañeros docentes. Asumir una actitud y comportamiento enmarcados en una ciudadanía participativa nos lleva a la construcción de sociedades multi-interculturales donde el desarrollo individual de cada persona y, por ende, el de la sociedad sea el fin último de la educación, no sólo del ámbito escolar.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO ODINA, T. (2006). *Guía inter: una guía para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid, CIDE-Catarata-FETE-UGT.

- (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- (1996). *Educación intercultural: necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.

AJA, E. y DÍEZ, L. (Coords.) (2005). *La regulación de la inmigración en Europa*, Barcelona: Colección Estudios Sociales Nº 17, Obra Social-Fundación La Caixa.

BANKS, J. (Ed.) (2003). *Diversity and citizenship Education. Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.

BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 33-56.

BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Ed. Síntesis.

CARBONELL, F. (1999). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En VV.AA. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (99-118). Barcelona, Fundación "La Caixa".

DEFENSOR DEL PUEBLO y UNICEF-Comité Español. *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid, Defensor del Pueblo, 2003. En Red desde el 24 de junio de 2003:

<http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/Escolarizacion.zip>

DÍAZ AGUADO, M^a J. (2002). *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Pirámide.

HANSEN, D.T. (2001). *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea-Books.

JORDÁN SIERRA, J.A. (Coord.) (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Catarata.

- (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Ceac.

- (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

MALGESINI y JIMÉNEZ (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Cueva del Oso.

TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?*. Madrid: PPC Editorial.

VV.AA. (2003). *La construcción de la ciudadanía intercultural en la escuela*. Madrid: Fundación Santa María.

235. VALORES VIVIDOS EN LA ESCUELA PRIMARIA Y VALORES NECESITADOS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO.

R. Navarro Hinojosa, M. C. Corujo Vélez.

Introducción

Educación es formar a la persona integralmente, es decir, formarla en todas sus dimensiones individuales, sociales y trascendentales, que se proyectan en los cuatro pilares en los que Delors, en su obra *La educación encierra un tesoro*, fundamenta la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Los dos primeros se identifican con la dimensión individual de la persona en sus ámbitos cognoscitivo y procedimental y los otros dos entran de lleno en las dimensiones social y trascendente en el ámbito de la educación afectiva, dentro de la cual situamos la educación en valores, parte esencial de una buena educación, que ha de ser democrática, es decir, para todos, pero principalmente para los de mayor riesgo de vulnerabilidad social (Bolívar, 2007), y contemplada como una experiencia axiológica y personal de participación y de aportación al conjunto de la sociedad, pues el sesgo propio de la mundialización, la civilización científico-técnica, la sociedad de la información, junto con el sentido democrático de las sociedades abiertas, que se manifiestan en la participación, la autonomía y el reconocimiento y el respeto al otro, configuran el nuevo marco de pensamiento, que justifica el sentido de la educación en valores en nuestro tiempo (Tourrián, 2007: 263).

Nuestra aportación a este tema se centra en conocer a través de los alumnos de Magisterio, que han cursado las dos asignaturas de Prácticas de Enseñanza, sus experiencias acerca de los valores que se viven en los Colegios de Educación Primaria y qué valores deberían prestársele más atención, según las necesidades detectadas. Obviamente, los estudiantes de Magisterios son los futuros maestros que van a llevar a cabo la formación de los alumnos en los primeros tramos del sistema educativo, base de los demás. Aunque somos conscientes de que en la formación de los alumnos ejercen un papel fundamental los padres y también la sociedad en general, es importante prestar atención a lo que piensan los futuros docentes sobre los valores que, desde su punto de vista, se viven en las aulas y acerca de su propia formación en el tema que nos ocupa.

Objetivos de la investigación

Los objetivos de nuestro trabajo han sido, por tanto, conocer desde el punto de vista de los alumnos de 3º de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria, los valores que se practican en los Colegios de Educación Primaria, los valores que consideran que deben ser puestos en práctica, la importancia que les conceden y qué valores consideran que la sociedad necesita para ser más humana. Igualmente, son objetivos de nuestra investigación saber si ellos se consideran preparados para impartir y hacer vivir estos valores y si debería ser la Facultad la encargada de formar en valores. Finalmente, hemos querido saber si el ser hombre o mujer, haber realizado las Prácticas en centros públicos o concertados y estar éstos ubicados en Sevilla o en su provincia son factores diferenciadores.

Metodología

El trabajo que hemos realizado puede definirse como un estudio descriptivo y, por tanto, la metodología seguida ha sido descriptiva, y ha consistido en preguntar a los alumnos de tercer curso de Magisterio, tras haber realizado las Prácticas en los Colegios de Primaria, en

dos cursos diferentes, sobre los valores que se viven en sus aulas. Para ello hemos elaborado un cuestionario que hemos denominado *Cuestionario sobre valores en la Escuela Primaria* y se lo hemos aplicado a los dos grupos de alumnos de la especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. El análisis de la información la hemos llevado a cabo mediante el programa informático SPSS. El cuestionario consta de preguntas cerradas, semiabiertas y abiertas. Hemos querido averiguar también si los factores correspondientes al sexo, tipo de centro y lugar donde se encuentra ubicado podrían ser diferenciadores de valores. Para ello hallamos los valores de las medias en cada grupo considerado y, posteriormente, el valor del estadístico de contraste T para el contraste de medias y el grado de significación correspondiente.

Población y muestra

Según los datos proporcionados por la Secretaría de la Facultad, la población la forman los 110 alumnos matriculados en el último curso de la especialidad de Educación Primaria, si bien al aplicar el cuestionario estaban en clase entre los dos grupos de mañana y tarde 50 alumnos (45,45 % de la población), que hacen que la muestra no haya sido aleatoria, puesto que sólo se lo hemos podido aplicar a los que estaban presentes.

El Cuestionario

El Cuestionario sobre valores en la Escuela Primaria, que hemos elaborado y aplicado en nuestra investigación, lo integran diez cuestiones, de las cuales las tres primeras se refieren al sexo (hombre o mujer), al tipo de Colegio (público o concertado) y al lugar (Sevilla capital o provincia), y las siete restantes, a valores. En la cuarta les presentamos una relación de 24 valores y se les pide que los califiquen en una escala que va de 5 (se vive plenamente en las aulas) a 1 (no se vive en las aulas), según su grado de vivencia. En la quinta se les pide que indiquen, de dicha relación, cuáles deberían ser trabajados en las clases. La sexta es una cuestión abierta en la que se les pregunta qué importancia tiene cultivar esos valores en el aula. Las dos siguientes son semiabiertas porque se les pide que justifiquen su respuesta y en ellas se busca información acerca de si se consideran preparados para impartir esos valores y si creen que es en la Facultad donde deberían adquirirlos y, la 9, es otra cuestión abierta que completa a las dos anteriores en la que se les pregunta a los que han contestado afirmativamente, cómo debería llevarse a cabo dicha formación. El cuestionario se cierra con una pregunta abierta en la que se les pide información acerca de los valores que ellos creen que la sociedad necesita para ser más humanitaria.

La relación de valores recogidos en el cuestionario ha sido elaborada siguiendo, en líneas generales, la ya clásica y no menos importante clasificación de García Hoz en valores individuales, sociales, técnicos y trascendentales y a los recogidos en la Ley de Educación de Andalucía (LEA) de 2007 en lo concerniente a la etapa de la Educación Primaria, y de ambas fuentes hemos seleccionado los siguientes: criterio propio, autoestima, fortaleza, sinceridad, justicia, solidaridad, compañerismo, amistad, honestidad., respeto a las personas, sobriedad, orden, constancia, respeto a las cosas, hacer las cosas bellas, responsabilidad, tolerancia, igualdad, defensa de la paz, defensa de los derechos humanos, convivencia en libertad, creatividad, esfuerzo y curiosidad e interés por saber.

Los tres primeros -criterio propio, autoestima y fortaleza- son valores individuales, cuya internalización supone autonomía, seguridad en uno mismo y capacidad para hacer frente a los problemas. Son valores fundamentales que sirven de base a todos los demás. Educar para la autonomía es la otra cara de educar para la libertad, sin la cual no cabe una ciudadanía educada (Bolívar, 1998: 72). La sinceridad, la solidaridad, el compañerismo, la amistad, la honestidad y el respeto a las personas son valores sociales que se manifiestan cuando las personas se relacionan con los demás y son igualmente importantes y necesarios,

más en la actualidad dada la multiculturalidad de nuestros centros, a fin de conseguir un clima en el aula de confianza, respeto y afectividad, necesarios para su desarrollo pleno como personas. La sobriedad, el orden, la constancia, el respeto a las cosas y hacer las cosas bellas son valores técnicos y estéticos, importantes en un mundo donde unos tienen mucho y otros no tienen nada; donde el orden y la perseverancia van a ser imprescindibles para la adquisición de buenos hábitos, entre ellos el del estudio, y en el que respetar lo que nos rodea y hacer las cosas lo más estéticamente posible contribuyen a hacer más agradable y saludable la convivencia democrática.

El resto de los valores, relacionados con los anteriores -responsabilidad, tolerancia, igualdad, defensa de la paz, defensa de los derechos humanos, convivencia en libertad, creatividad, esfuerzo, curiosidad e interés por saber- han sido recogidos de la Ley de Educación de Andalucía, si bien la mayoría ya formaban parte de los fines educativos de leyes anteriores. Ser responsable es también ser autónomo en la medida en que se responde de los actos realizados por sí mismo, y ser tolerante, respetar las diferencias. La responsabilidad y la tolerancia son valores fundamentales y, al igual que los demás, han de trabajarse desde la familia y la escuela para poder integrarse activa y eficazmente en la sociedad. La igualdad de todos los alumnos y alumnas es un valor que ha de vivirse en la escuela, proporcionando igualdad de oportunidades para todos, pero teniendo como punto de partida la realidad diferencial de cada uno. La defensa de la paz, la defensa de los derechos humanos y la convivencia en libertad son tres valores que se potencian e interrelacionan mutuamente y la educación debe inculcar en los niños esos valores, viviéndolos dentro del aula, porque el mundo actual está necesitado de estos valores como de todos los demás. Como se sabe, la educación para la paz hace tiempo que está integrada en el currículum de la Educación Primaria como tema transversal.

Educar en los derechos humanos presupone comprometer la educación con un proceso continuo y permanente al que se asocian valores e ideales que reivindican una profunda transformación de la sociedad y, consecuentemente, la denuncia de todas aquellas circunstancias que violan, limitan o condicionan la dignidad humana en su irrenunciable aspiración a una convivencia libre, equitativa, solidaria, justa, democrática y pacífica (Caride, 2007: 326). Finalmente, la creatividad, el esfuerzo y la curiosidad y el interés por aprender son valores individuales imprescindibles en las aulas porque enriquecen la personalidad de los alumnos, facilitándoles el progreso en todos los ámbitos. Ya García Hoz decía que la creatividad es el quehacer más propio y más completo de la educación personalizada. El esfuerzo, recogido como principio fundamental en la anterior Ley de Calidad de la Educación y en la actual Ley Orgánica de Educación, es un valor en educación porque sin él no pueden alcanzarse los objetivos del currículum al igual que sucede con la curiosidad y el interés por saber, pues sin ellos no puede producirse el auténtico aprendizaje.

Resultados

Pregunta de investigación 1

En ella pedíamos a los encuestados que indicaran si era hombre o mujer y el resultado fue que de los 50, 41 eran mujeres (82 %) y 9, hombres (18 %), como puede verse en la siguiente Tabla:

Tabla 1: Sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	9	18
Mujer	41	82
Total	50	100

Preguntas de investigación 2 y 3

Las hemos agrupado porque las dos se refieren a los centros donde habían realizado las prácticas, por si el tipo de centro o el lugar pudieran influir en los valores. En la 2 les preguntamos por el tipo de centro, encontrándonos que 42 (84 %) las habían llevado a cabo en centros públicos y sólo 6 (12 %), en concertados. Los 2 alumnos restantes de la muestra dicen que un curso lo realizaron en un centro público y otro en uno concertado, como puede verse en la Tabla 2.

Tabla 2: Tipos de centro

Tipos de centro	Frecuencia	Porcentaje
Público	42	84
Concertado	6	12
Público y Concertado	2	4
Total	50	100

En la 3 les pedíamos que dijeran el lugar donde estaba ubicado el centro y las respuestas han sido las siguientes: 27 (54 %) dijeron en la provincia de Sevilla, 22 (44%) en Sevilla capital y el restante manifestó haber realizado las Prácticas en Sevilla, un año, y en la provincia otro (Tabla 3).

Tabla 3: Lugar del centro

Lugar del centro	Frecuencia	Porcentaje
Sevilla capital	22	44
Provincia	27	54
Sevilla capital y Provincia	1	2
Total	50	100

Pregunta de investigación 4

En esta cuestión les pedíamos que de la relación de valores seleccionados calificaran de 1 a 5 su vivencia en las aulas (1: No se vivía en las aulas; 2: Raramente se vivía; 3: Algunas veces se vivía; 4: Frecuentemente se vivía; 5: Siempre se vivía; 6: NS/NC) y los resultados de sus respuestas se encuentran en valores porcentuales en la Tabla 4.

Tabla 4: Valores vividos en el aula

Valores	1	2	3	4	5	6
Criterio propio	2	10	68	18	2	-
Autoestima	-	10	34	44	10	2
Fortaleza (fuerza para afrontar problemas, ánimo)	-	18	38	32	12	-
Sinceridad	2	16	28	34	20	
Justicia	-	8	40	30	14	-
Solidaridad	-	4	20	50	22	4
Compañerismo	-	8	24	44	24	-
Amistad	2	8	12	44	34	-

Honestidad (integridad, honradez, dignidad)	-	6	44	32	16	-
Respeto a las personas	-	10	20	48	22	-
Sobriedad (sencillez, moderación, no destacar)	6	12	44	28	10	-
Orden	-	4	40	38	18	-
Constancia	2	8	30	48	12	-
Respeto a las cosas	-	2	30	52	14	2
Hacer las cosas bellas	-	14	46	34	6	-
Responsabilidad	-	8	32	40	20	-
Tolerancia	-	8	28	44	18	2
Igualdad	-	4	34	32	30	-
Defensa de la paz	-	6	12	42	38	2
Defensa de los derechos humanos	2	12	14	34	38	-
Convivencia en libertad	2	8	24	34	30	2
Creatividad	-	18	36	32	14	-
Esfuerzo	-	6	30	40	22	2
Curiosidad e interés por saber	4	10	38	34	12	2

Entre los valores presentados, los alumnos/as han percibido en sus prácticas que siempre se vivían en las aulas: la defensa de la paz y de los derechos humanos (38 % en ambos casos), la amistad (34 %) y la igualdad y la convivencia en libertad (30 % cada uno); seguidos con el 22 % de la solidaridad, el respeto a las personas y el esfuerzo y con el 20 % tanto la responsabilidad como la sinceridad. Los restantes valores que siempre se vivían presentan porcentajes poco relevantes.

Las respuestas de los alumnos/as acerca de los valores que se vivían frecuentemente en los Colegios han sido las siguientes: respeto a las cosas (52 %), solidaridad (50 %), respeto a las personas y constancia (48 % en ambos), autoestima, compañerismo, amistad y tolerancia (44 %, cada uno), justicia y orden (38 %), sinceridad, hacer las cosas bellas, defensa de los derechos humanos, convivencia en libertad y curiosidad e interés por saber (34 %), fortaleza, honestidad, igualdad, creatividad (32 %), sobriedad (28%). Los demás resultados no alcanzan el 20 %.

Entre los valores que raramente se vivían en las aulas destacan: criterio propio (68 %), hacer las cosas bellas (46 %), honestidad y sobriedad (44 %), justicia y orden (40 %), fortaleza y curiosidad por saber (38 %), creatividad (36 %), autoestima e igualdad (34 %), responsabilidad (32 %) y con el 30 %, constancia, respeto a las cosas y esfuerzo.

Los valores que raramente se vivían en las aulas y que no se vivían ofrecen porcentajes poco significativos.

Pregunta de investigación 5

Con esta cuestión pedíamos a los alumnos/as que de la anterior relación de valores dijeran cuáles consideraban que deberían ser trabajados en el aula. Pues bien, el 20 % ha contestado que todos deberían ponerse en práctica en el aula, *para formar ciudadanos críticos y de futuro* y el 80 % restante ha señalado varios valores, siendo los más elegidos el compañerismo (40 %), el respeto a las personas e igualdad (38 %), tolerancia (32 %) y respeto a las cosas y autoestima (28 %). Los demás valores han obtenido porcentajes poco relevantes, ocupando los últimos lugares el orden y hacer las cosas bellas. Hay que destacar que este

último no ha sido elegido por ninguno de los encuestados. En la Tabla 5 presentamos en primer lugar los alumnos/as que han elegido todos los valores y en las filas siguientes los valores de mayor a menor grado de elección.

Tabla 5: Valores que deberían ser trabajados en el aula

Valores	Frecuencia	Porcentaje
Todos los valores	10	20
Compañerismo	20	40
Respeto a las personas	19	38
Igualdad	19	38
Tolerancia	16	32
Autoestima	14	28
Respeto a las cosas	14	28
Creatividad	10	20
Curiosidad e interés por saber	9	18
Responsabilidad	9	18
Honestidad	9	18
Criterio propio	8	16
Sinceridad	8	16
Justicia	8	16
Amistad	8	16
Esfuerzo	7	14
Convivencia en libertad	4	8
Sobriedad	4	8
Constancia	3	6
Fortaleza	3	6
Defensa de los derechos humanos	3	6
Defensa de la paz	2	4
Orden	2	4
Hacer las cosas bellas	0	0

Pregunta de investigación 6

En esta cuestión les preguntábamos acerca de la importancia que tiene para ellos cultivar estos valores en el aula y todos han reconocido su importancia para la mejora de la sociedad y la educación de los alumnos en los siguientes términos: *muy importante para crear ciudadanos democráticos* (16 %), *desarrollo de la persona en la sociedad* (14 %), *contribuye a formar a los alumnos adecuadamente* (14 %), *es la base de la educación y mejora su funcionamiento* (10 %), *es importante tener valores cuando sean mayores* (8 %), *esencial para la buena convivencia en la escuela y en el futuro* (6 %), *esencial para saber ser personas más que saber conceptos* (4 %), *para cultivar la personalidad* (4 %), *para que el día de mañana sean buenas personas* (4 %). El resto de las respuestas presentan porcentajes poco relevantes. Cuatro alumnos/as (8 %) no han contestado a esta cuestión.

Preguntas de investigación 7, 8 y 9

Con estas tres preguntas abordábamos el tema de la formación en valores de los alumnos que se encuentran en el último curso de la carrera de Magisterio y dónde y cómo debería llevarse a cabo dicha formación. Concretamente, la cuestión 7 decía: *¿Te consideras preparado/a para impartir esos valores?* La mayoría (66 %) ha contestado afirmativamente, si bien el 32 %, un porcentaje bastante considerable, ha respondido que no. Uno no ha contestado (Tabla 6).

Tabla 6: ¿Te consideras preparado/a para impartir esos valores?

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	33	66
NO	16	32
NS/NC	1	2
Total	50	100

Al pedirles que justificaran por qué se sienten preparados, la respuesta más frecuente ha sido *creo que la mayoría de ellos los tengo* (36 %), seguida de otras de menor frecuencia tales como *me gusta la docencia* (9 %), *tengo conocimientos suficientes para impartirlos* (9 %), *porque tengo entusiasmo* (9 %), *intentaré poner todo mi entusiasmo en ello* (9 %). Los demás comentarios son irrelevantes. El 27 % no ha contestado.

Entre los argumentos utilizados por los alumnos para decir que no se sienten preparados destacan *no he recibido la formación necesaria* (31 %), *no sé como enfocarlos* (19 %), *falta de seguridad* (13 %). El 19 % no ha expresado su justificación.

En la cuestión 8 les preguntábamos si consideran que es en la Facultad donde deberían adquirir su formación en valores. Una amplia mayoría -66 %- ha respondido afirmativamente, el 32 % ha dicho no y el restante no sabe/no contesta, igualándose las respuestas con las de la cuestión 7 (Tabla 7).

Tabla 7: ¿Consideras que es en la Facultad donde deberías adquirir esos valores?

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	33	66
NO	16	32
NS/NC	1	2
Total	50	100

Los que han dicho sí argumentan lo siguiente: *forma parte de la formación de un maestro* (18 %), *nos deben enseñar a formar personas* (12 %), *para poderlos enseñar mejor* (9 %), etc. El 41 % no ha fundamentado su respuesta.

Los que han manifestado que no es en la Facultad donde deberían adquirirse esos valores consideran *que se aprenden a lo largo de la vida* (44 %), *hemos tenido que adquirirlos antes* (25 %), *se aprenden desde pequeño* (12 %), El resto no ha justificado su respuesta.

La cuestión 9 completa la anterior, pues en ella pedíamos a los que han manifestado que es en la Facultad donde debería llevarse a cabo su formación en valores, cómo creen que debería llevarse a cabo esa formación y reconocen que si se los enseñaran, sabrían transmitirlos mejor, para lo cual la mayoría propone que se debería incluir en el currículum de Magisterio un asignatura, más práctica que teórica, sobre valores. Sus respuestas han sido las siguientes: *a lo largo de los tres años de la carrera de forma práctica* (31 %) *una asignatura por curso y tratarlos en todas las materias* (25 %), *una asignatura específica obligatoria* (21%), *mediante el ejemplo* (9 %). El 14 % no ha respondido.

Preguntas de investigación 10

En la última cuestión se preguntaba sobre los valores que necesita la sociedad actual para ser más humanitaria. Diez alumnos -20 %- han respondido que serían necesarios todos los que aparecen en el cuestionario y de los cuarenta restantes, cada uno ha señalado los que consideran más importantes, siendo los más elegidos los siguientes: *respeto a las personas* (42 %), *solidaridad* (30 %), *tolerancia* (28 %), *compañerismo* (16 %), *justicia e igualdad* (14 %) en ambos casos, etc. Los demás valores no han obtenido porcentajes significativos.

Finalmente, para saber si las variables sexo, tipo de centro y ubicación de los mismos podían ser factores diferenciadores de valores, hallamos las medias de cada uno de esos grupos y, posteriormente, se aplicó la prueba T para el contraste de medias y el grado de significación correspondiente. Cabe decir que existen diferencias significativas con una confianza del 95 % cuando el valor de significación es inferior a 0.050 y como esto ha ocurrido en muy pocos casos, puede afirmarse que, prácticamente, no hay diferencias significativas. Igualmente, las diferencias de medias observadas son pequeñas para poder llegar a la conclusión de que los valores son diferentes en uno y otro grupo.

Conclusiones

Del análisis de los resultados podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Entre los valores que siempre se vivían en las aulas están de mayor a menor frecuencia: la defensa de la paz, los derechos humanos, la amistad, la igualdad y la convivencia en libertad, seguidos de la solidaridad, el respeto a las personas, el esfuerzo, la responsabilidad, la sinceridad, la defensa de la paz, los derechos humanos, la amistad, la igualdad y la convivencia en libertad.
- Entre los valores que deberían ser practicados en las aulas el 20 % ha contestado que todos deberían ponerse en práctica *para formar ciudadanos críticos y de futuro* y el 80 % restante ha señalado varios valores, siendo los más elegidos: el compañerismo, el respeto a las personas, la igualdad, la tolerancia, el respeto a las cosas y la autoestima.
- En cuanto a la importancia que los futuros maestros conceden a trabajar estos valores en el aula, todos han reconocido su importancia para la mejora de la sociedad y la educación de los alumnos.
- Referente a su formación en este tema, la mayoría de los encuestados dice sentirse preparado y la misma mayoría reconoce que debería ser en la Facultad donde se recibiera esta formación, proponiendo ampliar el currículum de Magisterio con asignaturas obligatorias sobre valores y su didáctica.

- En relación a los valores que ellos consideran que la sociedad necesita para ser más humanitaria, los más elegidos son: respeto a las personas, solidaridad, tolerancia, compañerismo, justicia e igualdad.
- Los factores referidos al sexo, tipo de centro y ubicación de los mismos no son diferenciadores de valores, pues las diferencias de medias observadas no son significativas.

Referencias bibliográficas

- BOLÍVAR, A. (1988). *Educación en Valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: C.E.J.A.
- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (eds.) (2007). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: Ed. PPC.
- BOLÍVAR, A. (2007) Escuela y formación para la ciudadanía. *Bordón*, 59, 2 y 3: 353-373.
- BOLÍVAR, A. (2008) *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- CARIDE, J. A. (2007) Derechos humanos y políticas educativas. *Bordón*, 59, 2 y 3: 313-334.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- GARCÍA HOZ, V. (1972) *Educación personalizada*. Valladolid: Miñón.
- GERVILLA, E. (2000) Valores de la educación integral. *Bordón*, 52, 4:523-535.
- GERVILLA, M^a A. (1997) *Estratégicas didácticas para educar en valores*. Madrid: Dykinson.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2004) Programas de Educación Moral: criterios para su elección y para su puesta en práctica. *Proyecto educación en valores .Etei Proyectos (www.Ateiamérica.com)*.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2007) *Ley de Educación de Andalucía*. Sevilla.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006) *Ley Orgánica de Educación*. Madrid.
- PÉREZ YUSTE, R. (2007) Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. *Bordón*, 59, 2 y 3: 239-260.
- TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (2007) Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón*, 59, 2 y 3: 261-311.

236. ENGAÑO, MENTIRA Y AUTOENGAÑO EN LA RELACIÓN DE AYUDA. C. Salavera Bordás.

RESUMEN:

En la relación terapéutica la confianza se evidencia como algo fundamental para un buen avance del proceso. Sin embargo, se detecta por parte de los profesionales, que las personas en ocasiones recurren al engaño, la mentira o el autoengaño para acceder a nuestros servicios o continuar con ellos una vez comenzado el proceso. Esto tiene graves consecuencias no sólo en la relación que se había establecido entre profesional y paciente, sino en el pronóstico mismo y en el éxito de la intervención misma. Analizar por qué sucede esto, lleva a plantear qué temores y qué esperanzas tiene el paciente cuando solicita ayuda a los profesionales.

INTRODUCCIÓN:

En numerosas ocasiones, quizá en demasiadas, nuestro trabajo diario se ve afectado, por un nuevo dato, un nuevo factor, algo que aparece de improvisto, que no había comentado la persona y que modifica, cuando no echa por tierra el trabajo anterior. ¿Qué lleva a la persona a no contar “toda la verdad”? ¿Qué lleva a alguien a romper la “alianza terapéutica”?

La relación profesional de ayuda es el resultado de una interacción dinámica y se caracteriza porque alguien solicita la ayuda del profesional (Rosell, 1989). Éste, utiliza unos conocimientos, con unas técnicas determinadas y una experiencia acumulada en el ejercicio de la profesión. Esto se pone al servicio del primero y en relación con él, intenta ayudarle a solucionar lo que le llevo a la consulta.

Si la relación tal como se define es tan perfecta, encaminada a la ayuda de la persona, poniendo todos los recursos al servicio de la ayuda por parte del profesional a la persona que acude al servicio ¿qué hace que no cuente toda la verdad, oculte datos o simule síntomas? ¿qué le lleva a tomar esta decisión? ¿cómo lo hace? ¿qué podemos para descubrir el engaño? ¿qué se puede hacer al respecto? A estas preguntas pretende dar respuesta este trabajo.

MENTIRA, ENGAÑO, AUTOENGAÑO Y SIMULACIÓN:

Aclarar que no todas las mentiras constan de cosas que no son verdad, podemos considerar la ocultación de información, como otra manera de mentir. Además, también se puede engañar a otro sin la utilización de la palabra, con el uso de una sonrisa falsa, con la manera de andar o adquiriendo posturas que confundan al otro (p. ej. posturas que muestren confianza en uno mismo, cuando no es así).

La mentira, el engaño, no es exclusivo de los seres humanos, en el mundo de los seres vivos lo vemos continuamente: plantas que cambian de color, hongos de apariencia saludable que resultan ser tóxicos, animales como el camaleón que camufla su cuerpo cambiando de color para protegerse de sus enemigos. Otros como el lagarto *Uta stansburiana* del sudoeste de Estados Unidos, en los que machos con un tamaño más reducido se camuflan entre las hembras, engañando a otros más agresivos, con el fin de procrear y continuar la especie (Punset, 2005). Quizá la diferencia sea que el hombre es el único capaz de usar la mentira de manera reflexiva, en relación con su persona y su identidad (Porcel y González, 2006).

¿Por qué se miente entonces? Sin duda detrás de la mentira hay una intención clara de obtener beneficio, poder, status, dinero,...conseguir lo que queremos manipulando o

engañando al otro. Admitimos que la mentira puede tener distintas variantes. Puede ser inocente, humorística, perversa y puede ser hasta bondadosa y útil (Porcel, 2006), pero tenemos qué saber por qué nos mienten los pacientes. Esto entra dentro del misterio de las relaciones humanas, lo que parece quedar demostrado es que mentir es ventajoso, la evolución lo ha integrado en la naturaleza (Smith, 2005).

Si se analiza la mentira y el engaño desde otra perspectiva, se llega a la contemplación del autoengaño, una opción con mayores riesgos para la persona. El problema entonces gira ciento ochenta grados para el profesional, que pasa de ser engañado a tener que mostrar cuál es el verdadero problema, oculto para la persona que lo padece. Además detrás de la queja que se le formula, puede haber, en muchas ocasiones es así, una demanda o queja latente.

Tenemos que hablar también de la simulación. Resnick (1997) diferencia entre simulación pura o fingimiento de un trastorno no existente; simulación parcial o exageración consciente de síntomas presentes o de un trastorno no superado; y falsa imputación, la atribución errónea de síntomas reales a una determinada causa, debido a un engaño inconsciente o a una mala interpretación de la situación (Insúa et. al., 2006).

Es a partir de aquí, cuando tenemos que hablar de temores y esperanzas en la relación de ayuda, en ambas partes implicadas: profesional (ayudador) y persona (ayudado). Por un lado encontramos las esperanzas con las que parte un profesional, cuando comienza un trabajo con la persona espera ayudar, comprender y empatizar.

Pero el profesional también tiene unos temores de partida: escarbar en el pasado, hacer daño y no poder ayudar a la persona.

Por otro lado, están las esperanzas del paciente y también sus temores. Son éstos los que sin duda van a influir, sino a determinar los componentes básicos que llevan a la persona a la mentira, el engaño, el autoengaño y la simulación en la relación con el profesional, para seguir obteniendo beneficios primarios de la terapia y secundarios (atención, compañía, complicidad,...) de esa relación terapéutica.

ESPERANZAS DE LA PERSONA:

La persona acude a alguien al que le otorga un principio de autoridad en la materia y unos poderes: saber ayudar, saber solucionar lo que le trajo al servicio,... La relación terapéutica comienza en el mismo momento en que alguien decide pedir ayuda a otro para solucionar algo que le está superando y que por sí mismo ni con ayuda de los más cercanos, consigue solventar. Mucho antes de conocerse persona y profesional ya ha comenzado la relación terapéutica. Se está empezando a formar el encuadre, la persona elige que tipo de profesional necesita y dentro de esa especialidad, quién le puede ayudar más y mejor en su situación.

Cuando alguien se decide a dar el paso de pedir ayuda, tiene la esperanza de ser escuchado, quiere alguien que le comprenda, que empatices con él, que le comunique y le transmita esa recepción del mensaje de ayuda que está emitiendo. Necesita que la comunicación verbal y no verbal del profesional al que solicita ayuda, funcionen y le devuelvan que ha sido escuchado. Todos los recursos del profesional tienen que ponerse en funcionamiento para conseguirlo. Se muestra como vital, como afirman numerosos estudios, que en el primer minuto de la comunicación entre dos personas, es dónde se determinará gran parte del futuro de la misma.

Otra de las esperanzas que tiene la persona que pide ayuda es, sin duda alguna, ser ayudado. Si la empatía, comprensión, manejo de los canales de comunicación, se muestran vitales para un primer contacto, en un segundo momento, lo que espera la persona es ayuda.

Un último aspecto sobre el que muestra esperanza la persona es encontrar a alguien

que le ayude a soportar la carga, necesita compartir su dolor con otro, como quién comparte un secreto. Necesita sentir el alivio a la presión que siente. No siempre desde lo material, muchas veces el dolor desaparece compartiéndolo con otro. En ocasiones se trata simplemente de compartir eso que no le permite un funcionamiento normal, que le está produciendo una sobrecarga física o mental, una manera de liberar estrés es transfiriéndolo a otro (Punset, 2005).

TEMORES DE LA PERSONA:

En su relación con los profesionales, además de esperanzas, tiene grandes temores:

Ser juzgado: muchas veces hacen una ocultación de ciertos datos, por temor a que emitamos un juicio de valor. Es evidente que a nadie le gusta ser juzgado, menos a alguien que parte en una posición de inferioridad en la relación de ayuda. Es difícil reconocer que se consumen ciertos alimentos, se tienen ciertos hábitos o no se realiza esa tarea encargada por los profesionales.

Ser abandonado: teme que con lo que nos cuente nosotros tomemos la decisión de dar el proceso por finalizado. Uno de los temas en el que más resistencia se encuentra, es cuando tienen que hablar de hábitos personales, relaciones interpersonales, o temas familiares.

En nuestras disciplinas, se trabaja mucho con las tareas para casa: actividades que el paciente tiene que realizar en el entorno de su hogar, no siempre las hacen. Es aquí dónde entra en juego otro concepto como es la simulación. Se simula para conseguir atención del profesional, bien al inicio del proceso, bien a lo largo del mismo para evitar ser abandonado. Si importante es el enganche terapéutico, tanto o más, es el cierre del caso.

Defraudar al profesional: las profesiones de ayuda tienen prestigio en nuestra cultura, se consideran con cierto respeto por parte de la población en general, como demuestra la última encuesta del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2005) sobre profesiones más valoradas por los españoles. Si a esto sumamos que trabajamos dentro de una relación de ayuda, que en principio parte en términos de desigualdad, nosotros tenemos lo que el otro desea, la persona considerará un fracaso que el terapeuta no vea cumplidas las expectativas del tratamiento, por lo que intenta en todo momento agradar al profesional.

¿SE PUEDE CONTROLAR LA MENTIRA Y/O EL ENGAÑO?

Sin duda, es complicado. El engaño consiste justamente es eso, en engañar al otro y que ese otro no lo perciba. Pero ¿hay indicios, notas, pautas que pueden ser indicadores de ese intento de no decir todo, de ocultar cosas, de contar “otra historia”?

A pesar de lo que afirman determinados libros de autoayuda sobre la utilidad en este aspecto de la comunicación no verbal (Davis, 2000; Pease, 1998) no parece que sea una tarea fácil, más bien se puede calificar como difícil. Así, frente a creencias populares que afirman que cuando alguien no mantiene la mirada, la desvía a la izquierda, se frota un ojo, titubea en el habla, se toca la oreja, y otros tantos signos,....puede ser indicativo de que la persona está mintiendo, las evidencias empíricas no están del todo de acuerdo con estos “síntomas de la mentira”, con lo que no se pueden utilizar como métodos de discriminación al respecto.

En este sentido, las personas identificamos con mayor facilidad verdades que mentiras. En el caso de los profesionales de la relación de ayuda, esto se acentúa, tenemos la idea que los demás nos dicen la verdad, por defecto confían en las personas, en todas, incluso en aquellas que mienten.

Hay modos menos sofisticados, cuando alguien llega tarde a la cita, pone excusas para no venir a la siguiente, cuenta historias inverosímiles, busca explicaciones peregrinas a

sus comportamientos,.... puede ser un indicio de que la simulación, la mentira o el engaño pueden estar presentes.

Lo que parece evidenciado por estudios empíricos (DePaulo et. al., 2003) es que al mentir las personas responden de forma más evasiva e impersonal, sus comunicaciones parecen más ambivalentes y discrepantes, las mentiras tendrán menos detalles, el narrador parece más inseguro y vacilante, su voz sonará tensa, hay una estructura menos lógica y hay un mayor número de negativas y quejas (Masip, 2006). Todo esto, sirve en población normal o clínica, pero en población con psicopatología grave, las distorsiones son tales, que nos llevaría a error. Determinadas patologías vienen condicionadas por sus síntomas, que dificultan la comunicación y relación. Delirios, trastornos de personalidad graves, llevan a equívocos en estos aspectos, no podemos concluir que el paciente quiera engañar, sino que él lo cree así, para él es una certeza.

Así, en caso de sujetos con esquizofrenia, sus delirios son tales, que dan lugar a lo que algunos califican de habla esquizofrénica (Salavera, 1998). Otra excepción la encontramos en personas con trastorno grave de personalidad, por ejemplo trastorno antisocial, en el que hacer daño, engañar, forman parte de lo más interno del sujeto (DSM IV-TR). En estos casos es complicado descubrir la mentira y el engaño.

Pero sin duda, es ante el cierre del tratamiento, cuando más intensos se hacen la mentira, el engaño o la simulación. La persona no quiere dar por finalizado el proceso, quiere continuar "su trabajo" con nosotros. Es el momento de realizar un buen cierre del proceso terapéutico, un buen ejemplo se ve dentro de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) de Hayes, que lo trabaja con la metáfora "ya sabes conducir" (Wilson y Luciano, 2002). En la misma se trabaja la similitud de aprender a leer o conducir y la experiencia adquirida por la persona en la resolución del problema que le trajo al despacho y tener que realizarlo de ahora en adelante autónomamente.

CONCLUSIONES:

Hasta la fecha, en la detección de la mentira, se recurría a las creencias populares y a los libros de autoayuda. Estos indicadores se han mostrado poco fiables empíricamente (Masip, 2006). Sin embargo, hay indicadores validados en estudios (Vrij, 2000) que podemos utilizar en esta tarea.

Los temores y las esperanzas que tiene la persona al llegar al servicio, con el profesional de la ayuda, influyen en cómo se establece esa relación y cómo discurrirá en su caminar juntos (Salavera et al., 2003, 2006).

Establecer un buen encuadre terapéutico desde el principio, con continuas revisiones del mismo se revela fundamental de cara a conseguir un alto grado de confianza en la relación terapéutica.

Cuidar aspectos, hasta ahora, poco estudiados en determinadas disciplinas como el cierre, ayuda a una buena finalización del mismo, así como a disminuir aspectos como la mentira, el engaño, el autoengaño y la simulación. Profundizar en este tema, parece interesante y necesario, dado el grado de afectación que tiene en el trabajo de los profesionales de la salud y en el índice de tasas de abandono de tratamiento.

BIBLIOGRAFÍA:

- Abozzi, P. (1997). *La interpretación de los gestos*. Barcelona: Martínez-Roca.
- American Psychiatric Association, (2004). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (4ªed. Revisada)*. Ed. Masson, Barcelona.
- Bobenrieth, M (2002). Normas para la revisión de artículos originales en Ciencias de

la Salud. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 509-523.

Davis, F. (2002). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.

García, L., Gregedo, L. y Fernández, S. (2004). Evaluación de la simulación de problemas de memoria dentro del ámbito legal y forense. *Revista de Neurología*, 38, 766-774.

Hamilton, G. (1987). Teoría y práctica. Trabajo social de casos. México: La Prensa Médica Mexicana.

Inda, M., Lemos, S., López, A. M. y Alonso, J. L. (2005). La simulación de enfermedad física o trastorno mental. *Papeles del psicólogo*, 26, 99-108.

Kassin, S. M. (2005). On the psychology of confessions. *American Psychologist*, 60, 215-228.

Masip, J. (2005). ¿Se pillan antes a un mentiroso que a un cojo? Sabiduría popular frente a conocimiento científico sobre la detección no verbal del engaño. *Papeles del psicólogo*, 26, 78-91.

Pease, A. (1998). *El lenguaje del cuerpo. Cómo leer el pensamiento de los otros a través de sus gestos*. Barcelona: Paidós.

Porcel, M. y González, R. (2005). El engaño y la mentira en los trastornos psicológicos y sus tratamientos. *Papeles del psicólogo*, 26, 109-114.

Punset, E. (2006). *El viaje a la felicidad*. Barcelona: Destino.

Rosell, T. (1989). *La entrevista en el trabajo social*. Barcelona: Euge.

Salavera, C., Casanova, E., Hidalgo, C., López de Munain, G. y Salcedo, J. (2003). Habilidades sociales, psicología y fisioterapia como parte del tratamiento fisioterápico. *Anales de Ciencias de la Salud*, 6: 63-70.

Salavera, C., Herrando, V., Sierra, B., González, M. y Casanova, E. Habilidades de comunicación del terapeuta como parte activa en el proceso terapéutico. *Trabajo social*, 36

Smith, D. L. (2005). Mentirosos natos. *Mente y cerebro*, 14, 64-69.

Sotillo, M., Riviére, A. (2001). Cuando los niños usan las palabras para engañar: la mentira como instrumento al servicio del desarrollo de las habilidades de inferencia mentalista. *Infancia y aprendizaje*, 24, 291-305.

Wilson, K. y Luciano, M. (2002). *Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT): un tratamiento conductual orientado a los valores*. Madrid: Pirámide.

246. LAS TECNOCiencias EN UN MUNDO GLOBALIZADO. ALGUNAS REFLEXIONES PARA UN DEBATE SOBRE LAS FINALIDADES CIUDADANAS DE LA CIENCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL APRENDIZAJE¹.

M. R. Quintanilla Gatica², M. Romero Jeldres, Rodríguez E.

Resumen

El propósito fundamental de este trabajo es reflexionar sobre los principales factores que están interviniendo en la equidad y calidad de la educación científicotecnológica en América Latina, particularmente en la calidad de sentido, sin ningún afán particular que no sea el de continuar insistiendo en la necesidad de definir, caracterizar y promover nuevos modelos de formación inicial y continua de profesores de ciencias experimentales para una cultura ciudadana basada en la diversidad y en la consolidación de innovaciones que articulen necesidades, desarrollo, crecimiento con igualdad y educación. Para ello, se desarrolla un breve análisis preliminar a modo de diagnóstico del problema como sus consecuencias directas e indirectas en el tema de la equidad y calidad de la educación científico-tecnológica, y se proponen algunas ideas directrices que contribuirían a superar las dificultades diagnosticadas.

Palabras claves: innovación, educación científica y tecnológica, ciudadanía y valores.

Summary

The fundamental intention of this work is to talk about the main factors that are including part in the fairness and quality of the scientific education in Latin America, particularly in the quality of sense, without no particular eagerness that is not the one to continue insisting on the necessity to define, to characterize and to promote new models of initial formation and continuous of science teachers for a citizen culture based on the diversity and in the consolidation of innovations that articulate necessities, development, growth with equality and education. For it, it is developed to a brief preliminary analysis as a diagnostic about the problem like their direct and indirect consequences in the subject of the fairness and quality of the scientific education, and some ideas set out directives that would contribute to surpass the found difficulties.

Key words: innovation, scientific and technological education, citizenship and values.

Introducción

Existen profundos cambios en las características de la economía y la producción en Chile a partir de la instalación del modelo neoliberal desde la década de los años ochenta, el cual se ha expresado permanentemente en un crecimiento económico importante y en la reducción del Estado. Estos cambios han estado sustentados, por una parte, en la incorporación de capital extranjero, con importantes facilidades, y la introducción de tecnología aplicada a la producción y, por otra, en la suscripción de tratados internacionales

¹ Una versión preliminar de este artículo fue aceptado para su presentación en la versión 33° del Congreso Mundial de Escuelas de Trabajo Social realizado en Santiago de Chile durante el mes de agosto de 2006

² Este trabajo contribuye a potenciar la producción científica del proyecto FONDECYT 1070795 financiado por la Comisión Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) que dirige el mencionado profesor.

de libre comercio bilaterales, acuerdo de asociación y complementación³, con énfasis en la reducción de aranceles para exportaciones e importaciones y, en menor medida, con efectos en aspectos educativos y culturales, los que han creado un escenario que impulsa un crecimiento económico de alta concentración y enormes desigualdades⁴; sin embargo, este amplio despliegue de tratados ha tenido escaso impacto en relación con la educación y, en especial, con avances en la preparación de la población respecto de los temas científico tecnológicos.

Así, 'equidad y calidad' de la educación científico-tecnológica continúa siendo una tarea incumplida en nuestro país, con las perniciosas consecuencias que ello significa en la formación del profesorado, en el sistema escolar, en el desarrollo cultural de la población y consecuentemente en el desarrollo de Chile con igualdad. Una de las variables más determinantes de éste problema que se arrastra desde el siglo XIX⁵ es el rezago histórico en los modelos de formación inicial y continua de profesores de ciencias naturales, lo que ha atenuado o más bien impedido el desarrollo cultural y educativo del ámbito científico tecnológico para toda la población, particularmente para el profesorado y estudiantes de ciencia alejados de los grandes centros de formación que históricamente se han preocupado de ello.

Por otro lado, la 'importación' y recepción pasiva de modelos y formas de análisis para los problemas, tomados directamente de importantes pensadores de otras latitudes, pero que por razones obvias no se ajustan a nuestras realidades y necesidades, aunque sin negar su utilidad para la solución de algunas problemáticas autóctonas, ha actuado como freno a la creatividad de quienes tratamos de pensar soluciones para nuestros contextos y no siempre han repercutido favorablemente en la solución de los problemas prácticos, teóricos y metodológicos que nos ocupan.

Con relación a lo anterior, resulta evidente que la instalación y promoción de las innumerables Reformas Educacionales en los últimos treinta años en América Latina y Europa ha traído consigo una serie de decisiones de diversa naturaleza que fundamentan los complejos y profundos procesos de transformación institucional que ello implica según los contextos sociales, políticos, culturales y económicos de intervención en que se han desarrollado y continúan operando estas Reformas. Tales transformaciones han considerado por una parte temas inherentes a las políticas educacionales de Estado y por otra, en algunos casos ha afectado los modelos de formación inicial y permanente del profesorado de ciencias en diferentes niveles, modalidades y lógicas de intervención. Como derivación a estas iniciativas (algunas rigurosas y asertivas, otras francamente lamentables) se han revisado los marcos teóricos que direccionan estas transformaciones, las orientaciones metodológicas de ejecución e instalación y aspectos técnico-estratégicos conducentes al seguimiento y evaluación de estos complejos procesos. Esta dinámica, ha privilegiado con distinta relevancia e impacto, áreas del conocimiento educativo y pedagógico en ámbitos tan diversos como la gestión y la administración educacional, el currículum, la evaluación, la sicopedagogía y, naturalmente, las didácticas específicas o disciplinares.

³ De acuerdo con la información del Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile (:Acuerdos de libre comercio: 7; Acuerdos de asociación: 2; Acuerdos de complementación: 7. <http://www.direcon.cl/21/04/2007>.

⁴ Según el índice de GINI, calculado por el Banco Mundial en el año 2003, Chile ocupa el 4° lugar, en América Latina, en cuanto a desigualdad con un índice 57,1.

⁵ Desde 1843, con la promulgación de los planes y programas para la educación secundaria, en Chile, se inicia una perspectiva humanista clásica del currículum que reduce el ámbito de la enseñanza de las ciencias a un espacio de 4 horas semanales en ese nivel escolar para todas las ciencias naturales, el cual permanece así hasta la reforma curricular del año 1965, donde se amplía a 6 horas semanales en el plan de estudios escolar secundario para todas las ciencias naturales.

Calidad y equidad en la educación científico-tecnológica

En los últimos decenios, desde mediados de los setenta, se están efectuando amplios y específicos análisis del sistema escolar a partir de distintas dimensiones y puntos de vista, particularmente desde nuevos sectores sociales y productivos, que han ingresado en estas preocupaciones donde primero, fueron los psicólogos y sociólogos; luego, científicos, economistas, ingenieros, empresarios, los que están aportando una mirada distinta a la del pedagogo, donde se tensionan perspectivas sustentadas en la complejidad con miradas simplificadoras y hegemónicas.

Desde 1981, hemos sido testigos, en Chile, del proceso de descentralización y de privatización del sistema escolar, lo que se ha hecho más evidente en el ámbito de las universidades; sin embargo, existe una tendencia general en esa línea proyectada hacia todos los niveles de este sistema; si se incluye la educación superior, se evidencia claramente una privatización acentuada en los últimos seis años.

Hemos vivido, en estos últimos veinte años, un proceso de rentabilización de los recursos educacionales tanto en relación con el financiamiento como en cuanto a los resultados educativos del sistema. Respecto de este último aspecto, se han construido propuestas de control externo al sistema con referencia a la "calidad" de éste; estas propuestas son de ámbito nacional e internacional, en el caso de Chile está el SIMCE y la PAA, y otras propuestas internacionales en las que el país ha participado como el TIMSS (Rendimiento Estudiantil Internacional en Matemática y Ciencias) y el Programa PISA de la OCDE (Programme for Indicators of Student Achievement), donde Chile participó en la aplicación de 1999 y ocupó el puesto 35 entre 38 países, ubicándose muy por debajo del promedio internacional y considerablemente más bajo que los países asiáticos, incluyendo a Malasia y Tailandia (PREALC: 2001). A partir de 1995, se comienza a preparar la Reforma Educativa, que ha tenido ocupados a los profesores y profesoras y a las instituciones escolares en el tema de los cambios producidos en el ámbito curricular: objetivos fundamentales, transversales, contenidos mínimos y otras materias.

Otro tema de orden no escolar pero con alta incidencia en la escuela se ha ido imponiendo con fuerza en los últimos cincuenta años, se trata de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). La informática, los equipos computacionales, la difusión del software, los aparatos electrónicos y de sonido, los nuevos sistemas para ver películas, distinto tipo de microscopios, telescopios y otros instrumentos disponibles para una población mayor que la especializada, más bibliotecas al alcance de distinto público superando el modelo segmentado de la biblioteca del siglo XIX, juegos electrónicos personales y abiertos a la población. Por su parte, se ha producido un considerable esfuerzo, a nivel estatal y privado, en la provisión de alguna de estas tecnologías para las escuelas.

Las reflexiones, las ideas, los fenómenos anotados, contextualizados en el ámbito educativo muestran que la educación, hoy, es un proceso complejo; la crisis es muy profunda tanto con referencia a aspectos conceptuales como de organización, de planes de estudio, de contenidos eruditos, de dinámica interna de los estudiantes, de métodos y de una Teoría Didáctica de los Contenidos Científicos Escolares (TDCCE), todo ello como inercia de una educación instalada en distintos momentos del siglo XIX y en los inicios del siglo XX con la introducción de la psicopedagogía, en los laboratorios de psicología aplicada, y un afanzamiento de la perspectiva humanista con algunos atisbos orientados específicamente hacia la enseñanza de las ciencias naturales.

Estos elementos, brevemente enunciados y analizados, permiten dar sentido a una pregunta de la vida cotidiana, de los padres y madres, de los niños, niñas y jóvenes, de los ciudadanos que reflexionan sobre la educación científica en nuestra época: por qué la escuela no recoge la cultura actual de tipo científico y tecnológico, por qué sabemos más de lo actual

a través de los medios de comunicación que en procesos sistemáticos desarrollados en la escuela, qué lleva a la escuela a estar limitada en su apertura a la cultura actual.

Los años de reformas, desde los noventa, han estado marcados por la herencia persistente de la racionalidad dogmática y pragmática acerca de la naturaleza de la ciencia y su enseñanza. La razón instrumental, inspira estas reformas, porque existe preocupación apresurada por los contenidos eruditos sin contexto cultural ni valórico y así, las finalidades de la ciencia; las preguntas epistemológicas 'racionales y razonables' caen en el vacío, los grandes cambios epistemológicos vuelan por encima de las reformas educativas, las nuevas orientaciones de la física y de la astronomía, de la biología, del genoma humano, se olvidan por la seguridad de la mecánica tradicional, de la ley de la gravedad, de los sistemas biológicos; a veces, también, por la prudencia respecto de la profundidad de los cambios o en algunos casos por simple ignorancia. Las reformas educativas y curriculares siguen siendo pensadas como en el siglo pasado: la lengua, base de la unificación nacional y de la civilización de la clase popular y de los aborígenes; la educación que nuevamente sostiene ideológicamente una estructura social y económica*.

Esta razón dogmática, instrumental y pragmática contiene símbolos poderosos, aplastantes por su aparente relación con los resultados –saturan los análisis–, con los buenos resultados educacionales que toda sociedad legítimamente busca. No somos sino herederos de las opciones tomadas luego de la Segunda Guerra Mundial, donde el tema de la información científica es concebido sólo como un asunto mecánico, cuantitativo, estadístico; un cálculo de probabilidades para encontrar la codificación con mejor resultado de velocidad y costo; un modelo mecánico donde importa sólo el canal de transmisión (Mattelard: 2000). Interesa menos una construcción de sentido; se separa la información del sentido de la cultura y de la ciudadanía. Lo mismo acontece con las reformas educacionales: la efectividad se vacía de sentido, se construye una propuesta educativa de enseñanza de las ciencias naturales sin escenario cultural y ciudadano (Quintanilla, 2006).

Tal vez las preguntas son muchas y variadas pero, es necesario hacer un esfuerzo similar para encontrar las respuestas. Más bien, se ha trabajado en la adopción de respuestas foráneas. Nuevamente se sabe mucho de las reformas educacionales realizadas en las economías emergentes de Asia –sin analizar críticamente su incierta situación social actual–; se estudia con dedicación privada y pública las reformas educacionales y sus derivados realizadas en algunos países de la Unión Europea, se toman acríticamente modelos sistémicos de la escolaridad, se plantean problemas importados; existen pocos estudios 'racionales y razonables' en los centros escolares, universitarios, y de investigación, que se planteen temas de futuro en base a las adopciones señaladas; es un riesgo enorme asumir problemas foráneos; pero, también, es un riesgo enorme pensar y actuar en forma divergente y alternativa al pensamiento oficial, a la opinión legitimada, porque ello implica reducir las posibilidades de obtener financiamientos y continuar por la senda del progreso 'asumido políticamente'.

En la observación de los niños, niñas y jóvenes que están en las escuelas es posible descubrir, en ciertos sectores sociales, que los conocimientos científicos escolares son desvalorizados, tienen una limitada legitimidad, se los cita como conocimientos escolares 'exclusivamente algorítmicos', tal vez con una sensación de incertidumbre sobre su validez, frente a otros conocimientos duros, fruto de lecturas, estudios, de la televisión y, sobre todo, de lo que proporcionan la red Internet y los programas computacionales al alcance de algunos de ellos.

* Luego de los drásticos cambios económicos, sociales, viene el convencimiento, la lectura ideológica y cultural, la transformación de la cultura para sostener los cambios en el tiempo.

En otros términos, lo simbólico, lo estético, cultural y valórico sobre la naturaleza de la ciencia, pierde en la escuela su contenido material, se desvanece su calidad, pierde el sentido y la significación; por tanto, la ausencia de la relación símbolo-realidad hace que su valor sea limitado en el discurso del profesorado de ciencias. Así, tanto las preguntas que la escuela se hace sobre la cultura, la sociedad, la ciudadanía, las personas son asintónicas con las preguntas que los niños y niñas, los jóvenes buscan en su contexto social, cultural y político, como las respuestas que proponen en su enseñanza.

Hoy, la comunicación y la informática constituyen instrumentos que están afectando el significado de la cultura tecnocientífica, dan sentido al entorno, al sí mismo, y ello hace que tengan un enorme potencial, muy incipientemente propiciado trabajado por los centros escolares e inserto en los grupos de investigación universitarios; se ha dejado a las grandes multinacionales norteamericanas, europeas, asiáticas, que nos comuniquen sus 'productos científicos', su verdad, sus sistematizaciones, sus conclusiones. Envasan en interesantes software sus productos.

La comunicación contemporánea, potenciada por la tecnología, se ha asegurado el control del lenguaje, de los fenómenos y del sentido de la ciencia. Crea las palabras apropiadas para las situaciones, los objetos y problemas que propone, se desarrolla un lenguaje casi planetario, aún en lo relativo al idioma. Pero, además, se suministran los códigos científicos que permiten analizar, interpretar y dar sentido a esas mismas situaciones, conflictos, objetos, modos de vida que se imponen desde los medios de comunicación masivos

Así, plantear la calidad y equidad de las tecnociencias, significa recoger la cultura actual, insertar la escolaridad en la vida ciudadana, integrar las personas en su compleja identidad, superar la estandarización de estos temas y pensar de manera 'racional y razonable' los procesos discursivos de la naturaleza de la ciencia en la formación docente y en la enseñanza desde una visión realista pragmática en que conocimiento sobre y acerca de la ciencia, se transforma en un saber fascinante para aprender a 'leer el mundo' (Quintanilla, 2006).

Las tecnociencias y la formación docente frente a una cultura de la diversidad

Las nuevas tecnologías, en su desarrollo e implantación han provocado no sólo transformaciones industriales, urbanas y sociales, sino que hoy se les podría considerar como una variable endógena que se instala en el desarrollo productivo de las naciones, pudiendo incluso clasificarlas como naciones con más o menos "grados de cobertura tecnológica" y esto porque la tecnología hoy se anexa no sólo a la ciencia, sino a la economía y la producción industrial, además a las relaciones personales, a la política y a la cultura, de esta manera, los grados de desarrollo tecnológico de una nación, pueden hipotecar el crecimiento económico, cultural, social y político de ella, puesto que determinan la concepción de la producción industrial como también las pautas de gestión de todas ellas y los valores subyacentes que la impulsan (Romero, 2006).

En esta idea, un *primer* antecedente es evidenciar que hay una violenta transformación en las gestiones del sector de servicios, de la cultura productiva de un pueblo, hasta en las formas en que se enfrenta el ocio, los cuales cambian cuando la ciencia y la tecnología cambia, ya que ella introduce objetivos, patrones o modelos de comportamientos antes no dimensionados y suscitan dificultades principalmente a los países que no la producen, planteándoles dificultades hasta en sus propios sistemas de exportaciones.

Un *segundo* antecedente radica en la formación de una economía global que segrega a sectores sociales y países que no pueden conectarse, exigiéndose para ello una voluntad política, de objetivos que atiendan el desarrollo integral de las personas por sobre el desarrollo de esta sociedad industrial. Sin embargo esta economía global no sólo excluye o devalúa los

sistemas económicos de los países con menor desarrollo, sino frente a la falta de tecnología, obliga a los pueblos a disminuir sus sistemas de productividad, puesto que la gestión, producción y distribución, se organiza hoy en torno a procesos de comunicación e información sistemática. Esto trae aparejado transformaciones en el empleo, el cual se descentraliza, se desagrega, posibilitando a las empresas ahorros en costos, ganancias a corto plazo, pero socavando la proliferación de empleo directo y cambiando el rol de trabajador y sus competencias en uno orientado a la planificación de proyectos, mantenimiento de máquinas, optimización de procesos, etc.

Un *tercer* antecedente, dice relación con los recursos técnicos con que cuentan los países cuando se enfrentan a revertir esta situación y su orientación flaquea al entrelazar la innovación tecnológica, los recursos técnicos y las relaciones con la economía, esto nos pone en una situación coyuntural donde la innovación no se plantea con autosuficiencia, es decir adquisición de tecnología extranjera obtenida en un mercado de transferencia de ella, generando muchas veces dependencia, cuando el retraso histórico de una nación va acompañado de una falta de inversión en el desarrollo científico y tecnológico.

El impacto de los recursos tecnológicos en la conformación del aparato productivo de esta sociedad tecnologizada, resulta entonces vital, siendo las nuevas tecnologías de información y comunicación, un primer antecedente que nos hacen pensar que estamos en una nueva sociedad y en una “nueva cultura docente”; ya que la informática, la electrónica, las telecomunicaciones, la ingeniería genética, junto a las tecnologías de automatización como la robótica, transforman el aparato productivo, la gestión, la convivencia, las nociones de espacio, de tiempo, de comunicación y es entonces que se nos hace indiscutible sentir que estamos en una nueva lectura educativa y cultural.

Un *cuarto* antecedente son los enfoques que la ciencia y la tecnología tiene cuando se la incorpora en la enseñanza obligatoria escolar, dado que se aborda desde la formación técnica de los potenciales trabajadores por una parte, concentradas en visiones deterministas del desarrollo tecnológico porque se centra sólo en los productos y los procesos tecnológicos, o bien focalizados en la preparación de futuros científicos *generadas sobre una concepción científica dogmática, neopositivista, utilitaria e instrumental de la ciencia, paradigma dominante en los centros de formación docente y en centros de investigación en ciencias básicas y aplicadas.* (Quintanilla, 2005). Esto por cierto genera un abismo cuando se trata de resaltar los aspectos culturales y organizativos de la ciencia y la tecnología, como necesidades, para no sólo comprender el papel de la ciencia y la tecnología en esta sociedad, sino más bien, para la formación de ciudadanos informados, emprendedores, gestores e innovadores de soluciones científicas y tecnológicas pertinentes y apropiadas a nuestra realidad y nuestro entorno, potenciadoras de una mirada ética en torno a las nuevas creaciones humanas.

En ese tenor, hoy se miran acciones como las experiencias exitosas de la llamada industrialización tardía, -entendidas como políticas que ponen en práctica transformaciones en la educación y la capacitación , aumentando el potencial científicotecnológico del país, con miras a la formación de una moderna ciudadanía, vinculada tanto a la democracia y la equidad como a la competitividad internacional, dado que han permitido a países como Corea, Japón, Taiwán, entre otros, un crecimiento sostenido apoyado en la incorporación y difusión del progreso científico y técnico, potenciado por la educación y la producción de conocimientos en los propios procesos de desarrollo; o medidas como la incorporación en muchos países de una estructura curricular que propende a la transmisión de una cultura científica y tecnológica, siendo Chile por ejemplo- un país que considera obligatoria desde los primeros niveles de estudio, la formación tanto en Ciencia como en Tecnología.

La formación continua de profesores de ciencias como sujeto social e histórico

Las Reformas Educativas y el análisis de sus resultados muestran que la formación inicial y continua de los profesores y profesoras ha sido tratada en forma tangencial, casi residual. Las preocupaciones de los reformadores se ha orientado con mayor énfasis hacia el tema de la gestión escolar, cuyos resultados después de treinta años no es mejor sino, más bien, se constata una permanencia de escuelas que tienen escasa capacidad para producir sus proyectos educativos y curriculares, y de incidir en profundidad sobre las estrategias educativas utilizadas en las aulas, definiéndose dichas estrategias bajo la categoría de 'enseñanza' más que de aprendizaje, lo que se proyecta de modo muy especial en el ámbito de cultura científica y tecnológica, la que sigue siendo escasa y abstracta tanto en los estudiantes como en la población.

El desarrollo científico tecnológico requiere de una política de actualización, capacitación y formación permanente de los profesores y profesoras como sujetos sociales. Los estudios, desde los años noventa⁶, insisten en esta ausencia tanto de una pertinente política como de la consideración de éstos como sujetos sociales, asimismo existen múltiples consecuencias, cuya consideración se plantea en distintas partes de este documento.

Refiriéndose a la situación de Chile, algunos estudios (Rodríguez, 1995; 1997; 2006) indican que existen dos tendencias que afectan gravemente a las ciencias naturales en el sistema escolar: una notoria reducción de los profesores y profesoras en Física y Química, por cuanto otras actividades ofrecidas por el mercado de servicios resultan más atractivas para estos docentes, y una crisis en la demanda por estos estudios a nivel de la formación docente universitaria, motivado principalmente por una reducción de la empleabilidad de los egresados.

Los sistemas de formación continua están agotados. La base epistemológica que los sustenta valora sólo los conocimientos y habilidades enseñados por formadores, a menudo, sin experiencia en terreno, en las escuelas; dirigiéndose a un grupo de docentes "imaginados", sin conocimiento de sus prácticas cotidianas en las aulas, con una escasa valoración por las prácticas docentes cotidianas.

Por otra parte, las políticas de formación continua han estado asociadas a la aplicación de las reformas curriculares, asumiendo una dinámica de poder de arriba hacia abajo; esto es, sustentadas en una racionalidad pragmática, determinando en el ámbito tecnocrático los conocimientos y habilidades que los profesores y profesoras 'deben' saber, desapareciendo el sujeto profesor o profesora; por tanto, descontextualizados de la práctica docente, de las condiciones escolares, de los grupos de estudiantes, de los conocimientos previos, etc., nuevamente una política de formación continua dirigida a grupos docentes imaginados.

Asimismo, las acciones de formación continua están centradas principalmente en cursos administrados por universidades, ONGs y otras; con escasas actividades de observación de experiencias, de reflexiones e intercambios con y entre profesores y profesoras, sin considerar procesos de autoperfeccionamiento y otras actividades que tenga como eje al sujeto profesor, profesora. Se desconoce al sujeto social que está inserto en el sistema escolar y en la sociedad

Los planes de formación continuada separan, en múltiples ocasiones, la especialidad científica de lo tecnológico, de lo didáctico; la segmentación lleva a una desafección respecto de la formación continuada que refuerza los hábitos y comportamientos que se han seguido por muchos años.

⁶ Proyecto IBERCIMA.

Las políticas en este ámbito de la formación continuada requiere de:

- La consideración del sujeto social de la educación científica y tecnológica. Este sujeto instalado en distintos ambientes sociales y educativos tiene conocimientos, habilidades, expectativas y desafecciones; tiene una identidad que se reconoce en imaginarios sociales compartidos (Castoriadis: 2003).
- La integración de la cultura científico tecnológica de la sociedad donde habita el profesor y profesora, el espacio cultural de la escuela. En estos ambientes se reconocen las identidades científico tecnológicas a través de sus imaginarios sociales proyectados en estos temas.
- El apoyo a grupos de trabajo en las escuelas y liceos para el desarrollo de programas de autoperfeccionamiento; ello requiere de condiciones laborales y profesionales que posibiliten esos procesos.
- El establecimiento de espacios de diálogo científico y tecnológico entre las escuelas, con sus docentes, y las instituciones de formación de profesores y profesoras e instituciones de investigación y experimentación científico tecnológica.
- El desarrollo de redes de profesores y profesoras de ciencias naturales, mediante instrumentos tecnológicos (Internet y otros) que posibiliten intercambios profesionales, de experiencias, y debates sobre los temas que interesan.
- Un diálogo con la comunidad y las instituciones sociales que posibilite, en una doble dirección, el mutuo intercambio de conocimientos y habilidades; la interacción de distintos imaginarios sociales sobre ciencia y tecnología.
- La instalación de instrumentos de permanente comunicación y el acceso a publicaciones mediante incentivos para los involucrados.
- La integración de la formación continua de los profesores y profesoras en una dinámica de construcción ciudadana, que posibilite lecturas de la realidad en sus medios de comunicación, en sus productos, y que facilite una participación creativa y responsable.

Estas perspectivas sobre la formación se sustentan en la superación de la mirada hacia el docente como funcionario, como una función, para insertarlo en la sociedad como sujeto social, como ciudadano que configura, a través de sus actuaciones, una sociedad democrática y participativa por sus conocimientos y habilidades en ciencia y tecnología, por la identidad que construye culturalmente.

Algunas experiencias en Chile

En Chile, particularmente en el Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, hemos introducido paulatinamente en los últimos cinco años, la temática de la innovación científicotecnológica a través de la didactología como metaciencia desde una *postura crítica* en diferentes niveles: el programa de formación pedagógica para científicos, los Seminarios interinstitucionales de formación científica y docente, el desarrollo de Tesis de maestría y doctorado vinculadas a problemas de enseñanza científica en el área de la biología, la física y la química y la constitución de un Equipo multidisciplinario de formación, investigación y producción de material científico con fines docentes: el Grupo GRECIA. En cada uno de estos ámbitos de formalización, la idea central es potenciar la idea de que la didáctica de las ciencias se constituye en un cuerpo de conocimientos que opera sobre la base de una visión naturalizada de la ciencia y su enseñanza (Quintanilla, Izquierdo, Adúriz-Bravo, 2005). En este sentido hemos desarrollado libros de textos escolares, modelos teórico-metodológicos, instrumentos y estrategias de evaluación y cursos de doctorado especializados en temas tales como: resolución de

problemas científicos en el aula, prácticas experimentales, historia de la ciencia y didáctica, metodologías de investigación en didáctica de las ciencias experimentales, por nombrar sólo algunos.

Actualmente, estamos trabajando en propuestas de cursos de profundización institucional y en la elaboración de materiales para incorporar otros temas de las metaciencias tales como la *epistemología* y *la historia de la ciencia* en la formación inicial del profesorado, del mismo modo que continuamos preocupados de la formulación de modelos teóricos para incorporar las metaciencias en la formación continua del profesorado de ciencias naturales y tecnología. Algunos de nuestros materiales ya han sido publicados y se están utilizando en grupos de innovación docente y de investigación, conscientes de la coexistencia y persistencia de ideas sobre la naturaleza de la ciencia que deben todavía evolucionar hacia nuevos modelos epistemológicos y didácticos.

Bibliografía consultada

Alvarez Lires, M; Quintanilla, M.; Pérez Rodríguez, U., Solsona, N. (2005) Educar en los Derechos Humanos a través de la Historia de la Ciencia: una experiencia de innovación en la enseñanza secundaria. Actas del Congreso Sin ciencia no hay cultura, U. de Vigo, España.

Aparici, R. y García Matilla, A. (1987) Lectura de imágenes. Ediciones de La Torre. Madrid.

Castoriadis C., (2003) La institución imaginaria de la sociedad, vol., Buenos Aires: Ed. Tusquets.

Chomsky, Noam (2001) La (Des) educación. Capítulo I. Editorial Crítica. Barcelona.

Etchegaray F. (1995) "La vocación: una definición y un modelo" Monografías en Educación. Ed.. P. Universidad Católica de Chile- Université René Descartes, Sorbonne Paris V

Ford, A. (1996) Paradoja de la aldea global. Citado en: Diario El Clarín, Buenos Aires, Argentina (28 de julio de 1996)

GRUNWALD DECLARATION ON MEDIA EDUCATION, recuperado en Julio 9 de 2005, Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF

IBERCIMA (1994) Diagnóstico sobre la formación inicial y permanente de profesores de Ciencias y Matemática (nivel medio) en los países Iberoamericanos. Madrid: OEI

Mattelart, Armand (2000) Cómo nació el mito de Internet, en: Le Monde Diplomatique, N° 1, Año I, Septiembre 2000, Santiago, págs. 4 y 5.

MINEDUC (2005) "Informe Comisión Formación Ciudadana" Serie Bicentenario.

MINEDUC (2004) Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía. Unidad de Curriculum y Evaluación.

Kohury P.(2005)¿Una globalización justa?Revista Universitaria, P. Universidad Católica de Chile N° 87.

Masterman, L. (1993) La enseñanza de los medios de comunicación. Ediciones de la Torre, Madrid.

Morduchowicz Roxana. El sentido de una educación en medios. Revista Iberoamericana N° 32. 2003 recuperado en mayo 25 de 2005, disponible en <http://www.campusoei.org/revista/rie32a02.htm>

PREALC, 2001, Quedándonos atrás, Santiago Quintanilla,M. (2006) Educación científica de calidad hoy, ciudadanía para el mañana.Actas del IV Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias, La Habana, Cuba

Quintanilla,M. (2006b) Didactología y formación docente: el caso de la educación científica (documento de trabajo). Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de

Chile.

Quintanilla, M. (2005) Historia de la Ciencia y formación docente: una necesidad irreductible. Revista TED, UPNB, Colombia, Número Extra, Mayo, 34-43.

Romero-Jeldres, Marcela. (2006) La Educación en Medios y su relación con el Subsector de Educación Tecnológica en el Primer Ciclo de Educación General Básica. Tesis de Magíster en Comunicación y Educación. Facultad de Comunicaciones. Pontificia Universidad Católica de Chile. Marzo 2006.

Rodríguez F., E. (1995) Disponibilidad de profesores para la calidad y equidad de la educación media, en Revista Pensamiento Educativo, vol. 16, pp 267 – 294, Santiago, Chile

Rodríguez F., E. (1997) Dimensiones de la formación de profesores en Chile, en un contexto de reprofesionalización, en Revista Educación y Pedagogía, Vol. 9, pp. 97 – 138, Medellín, Colombia.

Rodríguez F., E. (2006) Derecho de todos a una educación para esta sociedad. Una propuesta comparativa para el currículo escolar, pp. 284 – 295, en: Naya Luis y Dávila (coord.) 2006, El derecho a la educación en un mundo globalizado, San Sebastián (España): ed. Erein.

Schaeffer, P. (1990): «Incidencia de los media sobre la educación general». En: UNESCO: Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000. Madrid, Narcea , pp. 196-207.

Schmucler, Héctor (1997) Memoria de la comunicación. Cap.I: Regreso de las palabras; Cap.II: Tecnologismo. ; Cap.IV: ¿Educación para la tecnología? . Editorial Biblos.

UNESCO (2002). Youth Media Education. The Seville Seminar. Ci.com series N°3.cd. UNESCO Communication Development Division. Paris.

Universidad Nacional del Centro, Argentina, (varios autores) Aportes políticos y pedagógicos para re-pensar la EGB (1999): Primera parte, punto 2.Estado, sociedad y educación; Segunda parte (completa).

World Bank, 2003, Inequality in Latin America and the Caribbean: Breaking with History?, Washington D.C.

**249. VALORES PARA LA CIUDADANÍA, VALORES PARA LA EDUCACIÓN.
P. Casares García.**

1. La educación para la ciudadanía como parte del desarrollo integral de la persona

Abordar la cuestión de la ciudadanía en relación a la convivencia y a la educación entra de lleno en un planteamiento educativo integral y en los aspectos sociales de la educación considerados como parte de la integralidad (Pérez Juste, 2007). Asumimos, asimismo, que toda educación es transmisión de valores, por lo que la educación para la ciudadanía precisará determinar aquellos valores sociales que inciden más intensamente en la formación de las personas en cuanto miembros de una comunidad político social en la que ordenan su convivencia como sujetos de derechos, y en cuanto afectados por un ordenamiento jurídico propio de un país democrático –como es el caso de España–.

Todo proyecto educativo está vinculado a un modelo de persona. Nadie duda –y así lo han manifestado y lo respaldan los expertos en pedagogía, las leyes y documentos que regulan los sistemas escolares y un largo etcétera entre el que se encuentran, entre otros, la Constitución Española, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Declaración Universal de los Derechos del Niño– que una educación de calidad ha de ser integral, es decir, ha de desarrollar todas las dimensiones del ser humano, de forma que llegue a la plenitud de la autorrealización. No se trata de algo nuevo: Hablamos de una antigua aspiración que, en diferentes culturas y momentos de la historia, desde las civilizaciones clásicas hasta nuestros días, han abordado la tarea educadora desde una perspectiva integral aun mucho antes de la aparición del término/significante. Serán siempre propuestas relativas a su contexto histórico, social y cultural, propuestas educativas de cuya concepción del mundo y de la persona se derivarán modelos de contenido muy dispar –e incluso contrapuesto–; serán propuestas educativas, en fin, que nos parezcan más o menos próximas al concepto de educación integral tal como lo concebimos actualmente desde la complejidad de nuestro propio contexto –temporal, social, cultural–, sin embargo, todas ellas comparten la noción de la persona como un ser que ha de desplegarse en todas su facetas¹.

Llegados a este punto, es oportuno insistir en la necesidad de determinar cuáles son las dimensiones de la persona que ha de desarrollar una educación completa. ¿Para qué determinarlas?: De una parte para facilitar el establecimiento de los fines y objetivos de la educación, así como los medios para alcanzarlos (Castillejo, 1994: 25), de modo que se ordene y se dé cumplimiento a la integralidad; de otra parte, para dar la obligada transparencia y para proceder al análisis crítico de las políticas educacionales, precisamente a través del modelo de persona –sea o no integral– que se perfila en sus fines (Gervilla, 1993; Casares, 1999).

Muchas han sido las aportaciones, en buena parte ya clásicas, para establecer un modelo integral de persona (p.e. Marín Ibáñez, 1976, 1985 y 1989; García Hoz, 1991; Gervilla, 1993, 2000; Casares, 1999, 2006). En todos estos enfoques el ser humano se considera en

¹ Desde el hombre bello y bueno de la paideia griega, pasando por la *gnosis* de Clemente de Alejandría, el modelo de Tomás Moro para los utópicos, la teoría educativa de Rabelais, el humanismo pedagógico de San Ignacio, la *Pansophia* de Comenio, el *gentleman* de Locke, el ideal educativo de Gracián, la *educación* completa de Condorcet, el desarrollo de todas las facultades propugnado por Pestalozzi... hasta llegar a la ILE, las escuelas del Ave María, el *hombre omnilateral* de pensamiento pedagógico marxista o el Personalismo de Maritain y Mounier, por poner algunos ejemplos. (vid. Casares, 2001, 87-120).

su singularidad y su autonomía; también en su apertura. Es en este último aspecto que mencionamos donde entra en juego la dimensión social, a la que vamos a referirnos en el presente trabajo como parte de un planteamiento educativo integral que ha de ser acorde con el entorno sociopolítico: La educación no aspira únicamente a un proyecto de persona, sino también de sociedad, y ambos han de estar ajustados entre sí, por un principio lógico de coherencia. Si la educación es búsqueda de un modelo de persona, no podemos plantearnos dicho ideal en al vacío, sino vinculado a un contexto social, que configurará el perfil que se pretende alcanzar de acuerdo con valores propios de dicho contexto. En este sentido, “en las sociedades abiertas occidentales, la ciudadanía y la convivencia se han convertido en ejes fundamentales de la educación, porque representan de manera genuina los ámbitos externo e interno de la educación de la responsabilidad con sentido democrático” (Tourrián, 2007: 11). Así lo perciben también los legisladores; así se declara en el preámbulo de la LOE: “la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica” (Preámbulo, Párrafo 1). La novedad de la ley está en incluir una materia específica para este cometido en la educación primaria, ESO y bachillerato, con el fin de “ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global” (LOE, Preámbulo, párrafo 49). En realidad, es una forma de buscar eficacia, de tener mayor garantía de logros educativos en valores sociales y de convivencia que ya se habían planteado anteriormente, por ejemplo en la LOGSE, como aspectos formativos (Casares, 1999 y 2000)². Lo novedoso, por tanto, no está en la búsqueda de formar a las personas de acuerdo con determinados valores propios del contexto democrático, sino en no confiar dicha formación únicamente a la transversalidad y recurrir a un tratamiento disciplinar.

2. En busca de un concepto de Educación para la ciudadanía

Tres perspectivas pueden ayudarnos a definir la educación para la ciudadanía (EpC): Conceptual, pedagógica y político/social.

a) Desde una perspectiva conceptual, ser ciudadanos en una sociedad global es ser portadores de un estatus diversificado que encuentra su primer espacio en lo inmediato y local, pero se expande hasta ubicarse en lo internacional.

En este sentido, la Educación para la ciudadanía es educación de la persona en su calidad de ciudadana, es decir: miembro activo de una comunidad social –local, regional, nacional o internacional– y, como tal, sujeto de derechos y obligada al cumplimiento de

² En el primer trabajo, siguiendo un procedimiento inductivo, mediante la metodología del análisis de contenido aplicada a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, se hallaron quince valores cuya jerarquía, en el total de la ley, presentamos aquí:

1. Trabajo	4. Libertad	7. Derechos	10. Solidaridad	13. Paz
2. Comunicación	5. Respeto	8. Convivencia	11. Tolerancia	14. Deberes
3. Vida social global	6. Democracia	9. Participación	12. Cooperación	15. Igualdad

En el segundo estudio, partiendo de los valores relacionados con la convivencia hallados en el texto de la ley, se procedió al análisis del Diseño Curricular Base de Educación Primaria.

En ambos casos, únicamente se contabilizaron los hallazgos que se presentan en los documentos como valores que transmite la educación y que deberán ser adquiridos por los alumnos: Principios, fines, objetivos, capacidades, hábitos, conocimientos y aprendizajes específicos. Se hizo así por considerar que son únicamente estos los que expresan el modelo de persona que se pretende alcanzar.

deberes. Cabe diferenciar entre la educación para la ciudadanía, que hace especial énfasis en los espacios más inmediatos y próximos, y educación para la ciudadanía global, que se universaliza abriéndose a los derechos Humanos y conectando lo local con lo global.

b) En el plano pedagógico, la educación para la ciudadanía ha de contemplar aspectos instructivos y formativos que sean la base para construir una ciudadanía global, crítica, comprometida y activa. Es decir: Saber, valorar, saber hacer, saber ser.

La educación para la ciudadanía es educación en valores y éstos poseen componentes cognitivos, afectivos y conductuales sin cuya concurrencia coherente y completa no podemos considerar que un valor se ha integrado por completo³.

c) En el plano político/social, es necesario que nos preguntemos qué ha de ser y qué no ha de ser la educación para la ciudadanía. En España está marcada por el signo de la discrepancia, habiendo sido motivo de objeción de conciencia por parte de aquellos padres que la consideran, en algunos aspectos, disonante con sus convicciones⁴. La educación cívica no ha de ser fuente de beligerancia, un espacio que pueda mirarse con cautela o rechazo bajo la sospecha de adoctrinamiento –so pena de transgredir principios democráticos irrenunciables⁵ y de ejemplificar y transmitir vivencialmente los (anti)valores opuestos a los que se pretende transmitir⁶–; por el contrario, la educación para la ciudadanía ha de ser una acción con finalidades y contenidos consensuados, basada en valores comunes compartidos por los diferentes sectores implicados, como es propio de las sociedades democráticas, o, en su caso, adaptada allí donde colisione con las convicciones morales de los afectados. En este sentido, el reto democrático es el diálogo, el consenso, buscando los mínimos comunes para que puedan ser aceptados por el máximo de personas.

³ Recordemos los momentos del proceso de valoración como los describieron Cembranos, Bartolomé et al. (1981, 25-26): Captación, preferencia, adhesión, realización a través de la conducta, compromiso de manera estable, comunicación vivencial, organización en una jerarquía personal.

⁴ Recogemos aquí algunos acontecimientos que ilustran dichas discrepancias: El día 3 de mayo de 2008, en la página web del periódico *el País*, en donde se formula la pregunta "¿Estás de acuerdo con que se pueda objetar en Educación para la Ciudadanía?", se habían recogido 103.051 respuestas con el siguiente resultado: 77% Sí está de acuerdo. 23% No está de acuerdo. Como el propio diario indica, la encuesta no es científica, "responde tan sólo a las respuestas voluntarias de los lectores que desean exponer su opinión". <http://www.elpais.com/encuestas/resultados.html>, sin embargo, resulta indicativa del interés ciudadano hacia esta problemática. Asimismo, se ha creado un Observatorio para la Objeción de Conciencia, con sede en Madrid, y ha tenido lugar el I Encuentro de Objetores a Educación para la Ciudadanía en el que el Sr. Jaime Urcelay, presidente de Profesionales por la Ética, presentó el número de objeciones a EpC registradas hasta aquel momento que, según esta fuente, ascendía a 25.000. <http://www.hazteoir.org/node/10547>. Por otra parte, en sentido contrario a lo que había sucedido en Asturias y Cataluña, el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía ha reconocido posteriormente el derecho de unos padres a ejercer la objeción de conciencia ante la EpC. Y escuelas católicas representadas por FERE-CECA y EyG, han decidido impartir la EpC adecuándola a sus respectivos idearios (ABC, 2 de mayo de 2008).

http://www.abc.es/hemeroteca/historico-10-03-2007/abc/Sociedad/la-escuela-catolica-adecuara-educacion-para-la-ciudadania-a-su-ideario_1631900116062.html

⁵ "Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones". Constitución española de 1978, art. 27.3.

⁶ Es necesario tener presente que en la transmisión de valores pesan antes las vivencias que la instrucción y que la sociedad actúa informalmente como agente moral (vid. Ortega 2007:117).

3. ¿Cuáles han de ser los valores para la ciudadanía y por qué determinarlos?

Se ajustan en buena medida con los que en otro momento habíamos denominado *valores comunitarios* (Casares, 2001, 171): Consideramos valores para la ciudadanía a los “referidos a la persona como miembro de una comunidad político/social –local, provincial, autonómica, estatal o supranacional– y a su relación en ella con las demás personas en cuanto vínculo estructural antes que afectivo. Algunos de estos valores coinciden con una selección de ítems tomada de un cuestionario de valores previo (Casares, 1995) –basado en un modelo de educación integral– y actualizado por el grupo de investigación al que pertenezco: *Valores Emergentes y Educación Social (HUM-580)*, de la Universidad de Granada. Dichos valores pueden agruparse del modo que sigue:

Valores estructurales.- Es decir, aquellos que son inseparables del ordenamiento jurídico del Estado social y democrático de derecho: Estado, ley, política, constitución, democracia, ciudadano, votar, derechos, deberes.

Valores constitucionales.- Declarados como valores superiores del ordenamiento jurídico en la propia Constitución (art. 1.1): Justicia, libertad, igualdad, pluralismo político.

Valores de encuentro.- Aquellos que, como los anteriores, situados en el marco de los valores comunitarios suponen intercambio y relación de calidad con otras personas, agrupación para la búsqueda conjunta de objetivos: Asociación, bien común, convivencia, comunidad, consenso, colaborar, diálogo, sindicato, paz.

Valores de la diferencia.- Relacionados con diferentes circunstancias sociales, culturales e ideológicas de las personas y el modo de afrontarlas para que éstas no vulneren la convivencia: Solidaridad, respeto, tolerancia, inmigrantes, multiculturalidad.

Determinar cuáles sean los valores para la ciudadanía es un buen punto de partida para decidir los correspondientes fines de la educación⁷ y diseñar intervenciones pedagógicas de acuerdo con éstos. Asimismo, pueden tomarse como base para construir instrumentos de evaluación útiles para el diagnóstico o como referencia de logros alcanzados tras las oportunas intervenciones⁸.

4. Buscando valores para la convivencia ciudadana en nuestro entorno.

En los últimos años venimos investigando los valores de nuestros alumnos de Ciencias de la Educación, habiendo extendido el estudio, posteriormente, a los alumnos mayores del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada. Recogemos aquí resultados obtenidos de analizar las respuestas que dieron los ítems definidos y enumerados en el apartado anterior. El conocimiento de lo que estiman o no estiman valioso las personas con las que habremos de trabajar constituye una riquísima fuente de información sobre la que apoyar diseños y acciones educativas y movilizar como recursos humanos al propio alumnado en las puestas en acción de los proyectos. Por otra parte, respecto al primer grupo es de gran interés conocer su escala axiológica, ya que tratándose de futuros educadores, es presumible que en el futuro lleguen a tener influencia en este sentido sobre las personas con las que trabajen. Respecto a los alumnos mayores, no cabe duda de que los datos obtenidos son

⁷ “Los fines suponen no sólo referencia al valor, sino también a las decisiones humanas, que son actos por los que se responde, de acuerdo con las oportunidades, a una realidad externa, que modifica la premiosidad de nuestras necesidades. Los fines no son sólo valores, sino valores elegidos”. Touriñán, 1989, 17-18.

⁸ Aunando ambos aspectos, ésta podría ser una posible secuencia lógica para la acción educativa: 1. Determinar valores. 2. Decisión de objetivos. 3. Construcción de instrumentos de evaluación de valores. 4. Evaluación diagnóstica mediante los instrumentos elaborados. 5. Toma de decisiones a partir de la información obtenida. 6. Diseño y puesta en práctica de intervención. 7. Nuevas evaluaciones. 8. Nuevas decisiones y procesos de intervención.

útiles para adecuar las enseñanzas a sus intereses y, por tanto, podemos hacerlos servir para motivarlos en un momento de sus vidas en el que precisan adaptación personal a cambios de índole diversa; pero además, el hecho de contar con personas de otra generación, que han tenido experiencias vitales en una etapa clave de la historia, la sociedad y la política de nuestro país muy distintas a las de los jóvenes, nos da una posibilidad única no sólo de conocer en qué medida pesa o no la educabilidad histórica, sino también de plantear actividades intergeneracionales en las que todos aprendan y se enriquezcan mutuamente.

4.1. **Ámbito y descripción de la muestra.**- Trabajamos con un grupo de 836 alumnos: 602 jóvenes estudiantes de Ciencias de la Educación (Pedagogía, 93; Ed. Infantil, 57; Ed. Primaria, 133; Audición y Lenguaje, 38; Ed. Física, 48; Ed. Especial, 57; Ed. Musical, 52; Inglés, 41; Francés, 22; Ceuta, 13; Melilla, 45) y 234 mayores matriculados en las respectivas sedes del Aula Permanente (Granada, 103; Motril, 50; Baza, 41; Guadix, 21; Melilla, 19). Como se ha dicho, todos ellos de la Universidad de Granada.

Tanto entre los jóvenes como entre los mayores, predomina fuertemente el número de mujeres. Políticamente, los jóvenes se inclinan hacia la indiferencia, con tendencia a la izquierda por parte de aquéllos que se decantan por alguna opción; y en cuanto a la religión, los creyentes superan a los no creyentes, con fuerte predominio de los poco practicantes y no practicantes. Por su parte, los mayores manifestaron mayor inclinación política hacia el centro derecha y el centro; mientras que en las creencias religiosas es considerable el número de creyentes y, en especial, el de practicantes. Por último, el estado civil de los alumnos mayores se distribuye en 61.5 % casados; 20.9% viudos; 10.7% solteros; 2.6% separados; 0.9% divorciados; y su edad oscila entre los 47 (dos sujetos) y los 83 años (un sujeto), siendo la media de 62, la mediana de 62 y la moda de 60 años.

4.2. **Objetivos.**- Con el presente trabajo pretendemos:

a) Constatar si los alumnos de Ciencias de la Educación y del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada aprecian los valores relacionados con la ciudadanía que hemos agrupado en las cuatro categorías anteriormente definidas:

- Valores estructurales: Estado, ley, política, constitución, democracia, ciudadano, votar, derechos, deberes).
- Valores constitucionales: Justicia, libertad, igualdad, pluralismo político.
- Valores de encuentro: Asociación, bien común, convivencia, comunidad, consenso, colaborar, diálogo, sindicato, paz.
- Valores de la diferencia: Solidaridad, respeto, tolerancia, inmigrantes, multiculturalidad.

b) Averiguar si existen diferencias entre estos valores determinadas por el sexo y por pertenecer a un grupo de edad distinto.

4.3. **Estructura formal del test.**- Está basada en las características del valor (vid. Casares, 1995, 518-521). Se contemplan para cada ítem cinco posibilidades de respuesta; a cada una de ellas le corresponde una codificación numérica que, posteriormente, es la utilizada en la corrección del test:

Muy agradable (MA=2), Agradable (A=1), Indiferente (I=0), Desagradable (D= -1) y Muy Desagradable (MD= -2). El instrumento admite corrección y análisis individual -que informa sobre un individuo-, y también grupal, proporcionando datos globales acerca de conjuntos más o menos amplios de personas. Para interpretar los resultados tendremos en cuenta que, cuanto más se aproxime a 2 una respuesta (media o directa), mayor agrado habrá mostrado una persona o el grupo; por el contrario, cuanto más se aproximen a -2, mayor será

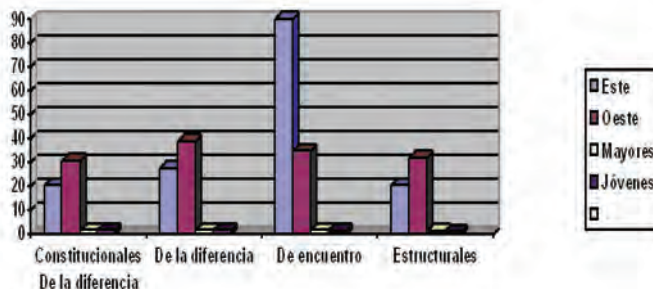
el desagrado expresado. Las puntuaciones próximas a cero indicarán indiferencia o dispersión causada por puntuaciones extremas de signo contrario, es decir: una desviación típica alta.

4.4. Exposición de resultados.- Los hemos tabulado para una mejor lectura:

Valores	Estructurales	Constitucionales	De encuentro	De la diferencia
Mayores	1,21	1,41	1.28	1.35
Jóvenes	0.81	1,46	1.17	1.39

Tabla 1. Media de medias en las cuatro categorías analizadas, según grupo de edad.

En la tabla, y especialmente en el gráfico, se observa que las jerarquías de jóvenes y mayores coinciden, aunque unos y otros difieren en las puntuaciones.



Considerados globalmente, los valores más apreciados tanto por los jóvenes como por los mayores fueron los constitucionales y los menos apreciados resultaron los estructurales; si bien la tendencia en términos generales es a mostrar agrado, destaca la media por debajo de uno para estos últimos en el caso de los jóvenes. Esta primera aproximación precisa análisis más profundos antes de que podamos pensar en posibles aplicaciones a partir de aspectos compartidos, en posibles enriquecimientos mutuos o en intervenciones que propicien el desarrollo de valores.

Apoyándonos en las tablas siguientes se hacen análisis más pormenorizados. Trabajamos con puntuaciones medias y desviaciones típicas. Las almohadillas significan que, en los valores marcados, se encontraron diferencias significativas entre mayores y jóvenes, mientras que los asteriscos indican diferencias significativas entre hombres y mujeres de una misma generación.

Valores	Ciudadano#		Constitución#		Deberes#		Democracia		Derechos		Estado#		Ley#		Política#		Votar#		
Mayores	Sexo	Hb	Mj	Hb	Mj	Hb	Mj	Hb	Mj	Hb	Mj	Hb	Mj	Hb	Mj	Hb	Mj	Mj	
	Media	1,19	1,25	1,26	1,26	1,36	1,28	1,52	1,48	1,49	1,41	1,00	1,17	1,31	1,33	,52	,43	1,24	1,28
	Total ¹	1,24		1,26		1,30		1,49		1,43		1,13		1,33		,45		1,28	
Desv.T.	,552	,586	,620	,675	,653	,653	,606	,729	,639	,622	,673	,702	,820	,715	,863	,869	,775	,757	
Jóvenes	Sexo	Hb	Mj	Hb	Mj*	Hb	Mj	Hb	Mj	Hb	Mj*	Hb	Mj	Hb	Mj	Hb	Mj	Hb	Mj
	Media	1,03	1,08	1,05	,85	,74	,74	1,35	1,41	1,34	1,50	,55	,50	,64	,67	-,07	-,04	,66	,60
	Total	1,07		,90		,74		1,40		1,46		,52		,66		-,05		,61	
Desv.T.	,719	,621	,808	,831	1,008	,965	,907	,736	,685	,579	,996	,864	1,056	,938	1,155	,932	1,111	1,00	

Tabla 2. Valores estructurales. Media y desviación típica según sexo y grupo de edad.

⁹ Puede haber ligeras variaciones en la media del total de una población, si la comparamos con las medias correspondientes a hombres y mujeres respectivamente. Esto se debe a que el sistema perdió algunos casos al contemplar la variable sexo.

El primer dato a destacar es que entre hombres y mujeres mayores, tanto la *t* de Student como la U de Mann-Whitney revelaron que no existen diferencias significativas para ellos en la percepción de ninguno de los valores de las categorías presentadas, salvo en el caso del diálogo, que fue ligeramente más apreciado por las mujeres; por tanto, todo el grupo del Aula Permanente, ya sea en sentido más positivo o más negativo, tiene una percepción semejante de los ítems presentados.

Siempre en términos de puntuaciones medias, todos los *valores estructurales*, con excepción de “política” fueron apreciados por el grupo de los mayores. Ambas generaciones aprecian por igual *democracia* y *derechos*; sin embargo, en los restantes valores, el aprecio de los mayores es siempre el más alto y con diferencias significativas marcadas por la prueba *t*. Aparte de este dato, en los jóvenes, la situación presenta mucha más variabilidad: En su caso, los valores más apreciados (por encima de la puntuación de agrado), fueron *democracia*, *derechos* y *ciudadano*. *Constitución* se aproxima al agrado, sin alcanzarlo en el caso de las mujeres (la media global indica que esto se debe más a la indiferencia -28%- que al desagrado). Cuando se trata de deberes, la indiferencia de los jóvenes llega al 17,8%, y su desagrado crece globalmente hasta el 13,5% (D+MD). La ley, como norma a la que hay que sujetarse, no es del gusto del 10,8% (D+MD), mientras que el 28,1% parece “pasar”.

Ambas generaciones aprecian por igual *democracia* y *derechos*, pero la percepción de los ítems restantes presentó siempre diferencias significativas tendiendo las respuestas de los jóvenes a ser las más bajas (salvo en *derechos*). Se diría que los mayores aprecian más un ordenamiento a cuya construcción han asistido, de la que en cierta medida han sido partícipes y que significa un cambio deseado respecto a la etapa política anterior. ¿Qué les pasa a los jóvenes? En buena medida su respuesta es acorde con la desconfianza en las instituciones propia de la postmodernidad (*Estado*, *ley*, con puntuaciones bajas), también se les ve poco comprometidos e implicados (están dispuestos a ejercer sus derechos y parecen satisfechos viviendo en un ordenamiento democrático, pero en buena parte tienden a volver la espalda a los *deberes*, y en muchos casos, votar, que exige implicarse, no entra en sus cálculos.

¿Hemos de preocuparnos ante su posición ante la ley y la participación democrática a través del voto? Posiblemente sean éstas, junto a la asunción y compromiso con sus deberes, una de las zonas más urgentes a trabajar desde un punto de vista formativo.

Por último, cabe destacar el varapalo de jóvenes y mayores a la clase política, especialmente en el caso de los jóvenes en que la puntuación media toca el desagrado.

Respecto a los valores constitucionales, ambos grupos de edad percibieron positivamente *igualdad*, *libertad* y *justicia*, con diferencias significativas entre ambos para las dos primeras. *Libertad* e *igualdad* presentaron diferencias entre los jóvenes, siempre puntuando más alto las chicas. Merecería la pena indagar si la razón está relacionada con la cuestión de la igualdad entre ambos sexos.

Valores		Igualdad#		Justicia		Libertad#		Pluralismo político	
Mayores	Sexo	Hb	Mj	Hb	Mj	Hb	Mj	Hb	Mj
	Media	1,58	1,64	1,77	1,64	1,67	1,60	,96	,70
	Total	1,62		1,67		1,61			
	Desv.T.	,572	,517	,505	,696	,513	,559	,931	,979
Jóvenes	Sexo	Hb	Mj*	Hb	Mj*	Hb	Mj	Hb	Mj*
	Media	1,66	1,78	1,60	1,75	1,72	1,75	,84	,57
	Total	1,75		1,71		1,74			
	Desv.T.	,517	,463	,657	,524	,521	,474	1,008	,927

Tabla 3. Valores Constitucionales. Media y desviación típica según sexo y grupo de edad.

Respecto al pluralismo, las dos generaciones puntuaron por debajo de la media de “agrado”, esta diversidad no es, en general, del gusto de nuestra población -¿tal vez se percibe como fuente de conflictos?, ¿rechazo de las posiciones ideológicas distintas?, ¿falta de madurez para aceptarlas?-. Tratándose de uno de los valores fundamentales del ordenamiento jurídico, se hace preciso conocer las razones y plantear estrategias de intervención. En estos casos es muy útil complementar este tipo de pruebas con otras cualitativas, como entrevistas, debates, etc. que en sí mismas tienen una fuerza educativa muy poderosa.

En los valores de encuentro, la tabla muestra tendencia de los mayores a valorar más alto. Como dato que nos resulta esperanzador, la paz ocupó la cúspide de la jerarquía, seguida en las dos generaciones por diálogo, colaborar, convivencia y bien común, coincidiendo ambas jerarquías en estos valores como los más altos. También hay coincidencia en los dos menos apreciados, al no alcanzar la puntuación de uno (aunque está próximo) el valor asociación. El valor menos apreciado y con una media muy cercana al cero es sindicato. Parece que haya cierta desconfianza hacia las instituciones, ya comentada antes, o quizá resistencia al corporativismo, puede que por razones semejantes a las que les llevan a “castigar” a la clase política, que tan baja puntuación recibe y que incluso fue de signo negativo en el grupo de jóvenes. La llamada de atención aquí debería ser para los dirigentes políticos que, al parecer provocan desencanto, desilusión, cuando no desconfianza.

Valores	Asociación		Bien Común#		Colaborar		Comunidad#		Consenso#		Convivencia#		Diálogo		Paz		Sindicato		
	Hb	Mj	Hb	Mj	Hb	Mj	Hb	Mj	Hb	Mj	Hb	Mj	Hb	Mj*	Hb	Mj	Hb	Mj	
Mayores	Sexo																		
	Media	,85	,96	1,39	1,46	1,52	1,55	1,19	1,16	1,13	1,20	1,46	1,55	1,52	1,68	1,81	1,84	,06	,27
	Total	,95		1,45		1,55		1,17		1,19		1,53		1,64		1,83		,22	
	Desv.T.	,711	,694	,685	,588	,540	,554	,729	,700	,680	,689	,605	,576	,504	,528	,441	,387	1,017	,866
Jóvenes	Sexo																		
	Media	,87	,86	1,23	1,28	1,43	1,53	1,01	1,08	1,10	,88	1,32	1,43	1,48	1,64	1,72	1,86	,13	,12
	Total	,87		1,26		1,50		1,06		,94		1,41		1,60		1,83		,12	
	Desv.T.	,791	,696	,659	,616	,670	,538	,801	,695	,786	,789	,700	,631	,665	,515	,505	,392	1,098	,886

Tabla 4. Valores de encuentro. Media y desviación típica según sexo y grupo de edad.

Finalmente, los valores de la diferencia obtuvieron siempre puntuaciones de agrado en todos los casos, con una única excepción: *Inmigrantes*. Nos consta que otras investigaciones realizadas en nuestro entorno próximo han hallado la inmigración como un área problemática (en parte relacionada con el paro), no exenta de manifestaciones racistas en los jóvenes (Jiménez Bautista, 2006). En nuestro caso, cabe preguntarse si se trata de esta misma problemática o no. No deja de ser contradictorio que se considere como valor de agrado la multiculturalidad y se rechace la inmigración; nos preguntamos si en el primer caso responden lo que consideran “correcto” y en el segundo se expresan más de acuerdo con lo que sienten y piensan. Este ítem se constituye, desde luego, un área en la que profundizar y, probablemente un factor de riesgo hacia esa paz a la que todos aspiran y que se erigió como el valor más alto de todos los analizados.

Valores	Inmigrantes		Multiculturalidad#		Respeto		Solidaridad		Tolerancia#		
	Hb	Mj	Hb	Mj	Hb	Mj	Hb	Mj	Hb	Mj	
Mayores	Sexo										
	Media	,56	,70	1,09	1,13	1,81	1,83	1,79	1,74	1,28	1,44
	Total	,66		1,09		1,83		1,76		1,41	
	Desv.T.	,744	,873	,680	,731	,441	,392	,409	,453	,685	,595
Jóvenes	Sexo										
	Media	,59	,65	1,20	1,35	1,67	1,80	1,56	1,78	1,36	1,58
	Total	,64		1,32		1,77		1,73		1,52	
	Desv.T.	,910	,892	,822	,766	,526	,426	,651	,461	,711	,058

Tabla 5. Valores de la diferencia. Media y desviación típica según sexo y grupo de edad.

Síntesis, reflexiones y propuestas

- La educación para la ciudadanía requiere la integración de valores que forman parte de un modelo integral de persona.

- En nuestro país, la EpC ha surgido bajo el signo de la discrepancia, lo que requiere escucha de todas las partes, así como arbitrar soluciones adecuadas para quienes consideran vulnerados sus derechos.

- Definir la EpC y determinar cuáles son los valores propios de la convivencia ciudadana en espacios próximos y remotos es esencial para establecer fines y objetivos de la educación. No solo los que determinan las leyes, sino también aquellos otros que, en el marco de la libertad de enseñanza y de la libertad de cátedra, sea aconsejable concretar en el currículo para cada entorno específico.

- Es esencial definir el contenido de los valores para la convivencia ciudadana, puesto que las discrepancias surgen buena parte de las veces de su significado, no de los significantes que pueden llamar a error cuando se los utiliza vacíos de contenido, lo que no deja de ser arriesgado.

- Sería interesante retomar la urbanidad, tan olvidada hoy, como “micro-ciudadanía” de los espacios próximos de relación, que convergen con el civismo y con las habilidades sociales.

- Es necesario crear instrumentos para evaluar los valores que es aconsejable que las personas adquieran para integrarse activamente en su entorno cívico, llegando, como ciudadanos de pleno derecho, a estar dispuestos a hacerse responsables de los compromisos que les corresponden como tales. Aunque no tiene por qué ser el único recurso disponible a tal efecto, tales instrumentos ofrecerán, por una parte, información muy valiosa para conocer la situación de partida sobre la que establecer diseños pedagógicos de intervención y, por otra parte, serán también útiles para hacer un seguimiento de la eficacia de las intervenciones planteadas.

- Si la población analizada en este trabajo respecto a los valores cívicos muestra tendencias axiológicas que precisan ser intervenidas, por otra parte también ofrece recursos humanos de interés en el desarrollo de los valores para la convivencia ciudadana. Ambos grupos nos parecen un reflejo de las circunstancias sociales, históricas y culturales de su generación, que pueden propiciar en enriquecimiento mutuo en el encuentro intergeneracional

- El encuentro intergeneracional es un espacio privilegiado de aprendizaje desde la diversidad de experiencias.

- Finalmente, si se me permite acabar con palabras prestadas, quiero recalcar que no está todo hecho “no hay un futuro con un sentido predeterminado. Nosotros somos, mediante nuestras acciones, quienes tenemos la posibilidad de conferirle a tal futuro un sentido y significado concreto” (Escámez, 2007:196).

BIBLIOGRAFÍA

BOLÍVAR, A. (2007) Escuela y formación para la ciudadanía, en *Bordón* 59 (2-3), 353-373.

CABRERA, F. (2008) Elaboración y evaluación de programas de Educación para la Ciudadanía. En: *Bordón* 59 (2-3), 375-398.

CASARES GARCÍA, P. M. (1995): Test de valores: un instrumento para la evaluación, en: *Revista Española de Pedagogía*, 202, 513-537.

CASARES GARCÍA, P. M. (1996) El perfil social de la persona. Análisis de valores sociales en la LOGSE. *Revista de Ciencias de la Educación*, 167, 403-414.

CASARES GARCÍA, P. M. (1999) *Los valores en la LOGSE: modelo educativo, modelo de persona*. T Rodríguez Neira, L. Álvarez Pérez y otros. *Cambio educativo. Presente y futuro*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 365-376.

CASARES GARCÍA, P. M. Los valores de convivencia en el Diseño Curricular Base de Educación Primaria. *Revista de Ciencias de la Educación*, 183, 279-289.

CASARES GARCÍA, P. M. (2001) *Los valores del profesorado en formación y su incidencia educativa*, Granada: Editorial Universidad de Granada.

CASARES GARCÍA, P. M. (2006) Valores y currículo: Una propuesta para educadores. en A. HIRSCH ADLER (Coord.) *Educación, Valores y Desarrollo Moral*, México: Gernika, 359-390.

CASARES GARCÍA, P. M. y otros (2007a) La formación para la convivencia ciudadana, una responsabilidad compartida. En J.M. TOURIÑÁN (Coord.) Foro ATEI para la educación en Valores. Vídeo disponible en: <http://www.ateiamerica.com/pages/eduvalores.htm>

CASARES GARCÍA, P. M. (2007b) Valores, afectividad y desarrollo de la persona. Aspectos convergentes e implicaciones educativas. En: J.M. Touriñán López: *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*. Santiago de Compostela: ICE., 93-104.

CASTILLEJO, J.L. (1994) La educación como fenómeno, proceso y resultado. En J.L. CASTILLEJO, G. VÁZQUEZ, A.J. COLOM, y J. SARRAMONA (1994) *Teoría de la Educación*. Madrid: Taurus, 15-28.

CEMBRANOS, M^a C. y BARTOLOMÉ, M (1981) *Estudios y experiencias sobre educación en valores*, Madrid: Narcea.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA Aprobada por Las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978. Ratificada por el pueblo español en referéndum de 6 de diciembre de 1978.

ESCÁMEZ, J. (2007) La formación de la responsabilidad. Objetivo prioritario de la educación. En J.M. TOURIÑÁN (coord.) *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*. Santiago de Compostela: ICE, 195-208.

LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN, BOE de 4 de mayo.

GERVILLA, E. (1993). Los valores de la LOGSE, *Revista Española de Pedagogía*, 195, 269-289.

GERVILLA, E. (2000): Modelo axiológico de educación integral, *Revista Española de Pedagogía*, 215, 39-58.

GERVILLA, E. (2004) Buscando valores. Análisis de contenido axiológico, *Perfiles Educativos*, UNAM, 26 (103), 95-116.

IBÁÑEZ MARTÍN, J.A. (2007) Criterios para la acción en el ámbito de la educación moral: Programas y métodos. En J.M. TOURIÑÁN (coord.) *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*. Santiago de Compostela: ICE, 209-216.

JIMÉNEZ BAUTISTA, F. (2006) La inmigración marroquí en Granada: su imagen y percepción por los jóvenes granadinos, *Estudios Geográficos*, LXVII, (261), 549-578.

MERINO, D. (2004) El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16, 49-64.

NAVAL, C. y HERRERO, M. (eds.) (2006) *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*, Madrid: Encuentro.

ORTEGA, P. (2007) Educación y conflicto. En: J.M. TOURIÑÁN *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*. Santiago de Compostela: ICE, 105-120.

PÉREZ JUSTE, R. (2007) Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. En: *Bordón* 59 (2-3), 239-260.

PROFESIONALES POR LA ÉTICA (2008) Objeción de conciencia frente a educación para la ciudadanía. Guía jurídica. <http://www.profesionalesetica.org/>

PUIG ROVIRA, J.M^a (2005) El aprendizaje-servicio como educación para la ciudadanía, en: J. VERA (coord.) *Educación intercultural, diversidad e inmigración*, Madrid: Fundación Santa María, 127-137

RUIZ CORBELLA, M. (coord.) (2003): *Educación moral: Aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.

RUIZ CORBELLA, M. (2004) El centro educativo, escuela de ciudadanía, en *Revista Española de Pedagogía*, 229,

SANTOS GÓMEZ, M. (2005) Antecedentes del valor educativo "tolerancia", en *Revista Española de Pedagogía*, (231), 223-240.

SANTOS GÓMEZ, M. (2006) Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular, en *Revista de educación*, 339, 883-901.

SORIANO, A. (2007) Los caminos de la educación cívico-moral, en: *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 73-97.

TOURIÑÁN, J.M. (1989) Las finalidades de la educación. Análisis teórico, en: J.M. ESTEVE ZARAZAGA (ed.): *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Actas del II Congreso Nacional de Teoría de la Educación, Málaga, Universidad de Málaga, 15 - 36.

TOURIÑÁN, J. M. (2007a) Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica. Santiago de Compostela: ICE.

TOURIÑÁN, J. M. (2007b) Educación en valores como construcción y uso de experiencia axiológica. En J.M.Touriñán (coord.) *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*. Santiago de Compostela: ICE, 11-21.

TOURIÑÁN, J. M. (2007c) Valores y convivencia ciudadana: Una responsabilidad de formación compartida y derivada. En: *Bordón* 59 (2-3), 261-311.

VARIOS (2005-2007) *Proyecto Educación en valores* (Coord. J. M. TOURIÑÁN) ATEI. Proyectos ([www. Ateiamerica.com](http://www.Ateiamerica.com)).

250. APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LAS APORTACIONES DE LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO ÁMBITO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA, AL DESARROLLO DE LA CONVIVENCIA PACÍFICA.

S. Longueira Matos.

Resumen

El marco legislativo actual incluye la educación musical como parte de la formación general de los individuos y por lo tanto la reconoce como ámbito de intervención educativa propio y singular. A partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) las enseñanzas tradicionalmente denominadas de régimen especial pasan a denominarse enseñanzas artísticas, integrándose así dentro del sistema educativo. La educación musical es una dimensión general de intervención y como tal es susceptible de ser tratada, como un problema pedagógico general que permite desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos de manera integral y no diferencial.

Al hablar de educación musical debemos distinguir tres ámbitos de caramante diferenciados, a pesar de que a lo largo de la historia hayan podido llegar a confundirse: la formación musical profesional, la formación docente, y la formación general que integra educación musical.

Por otro lado, el marco de pensamiento que justifica actualmente el sentido de la educación en valores se configura a partir de la mundialización, la civilización científicotécnica, la sociedad de la información, y el sentido democrático de las sociedades abiertas que se manifiesta en la participación, la autonomía y el reconocimiento y respeto al otro.

El alcance transnacional de las acciones globales y la glocalización han potenciado el sentido de lo social, superando los derechos sociales que requieren la subsidiación del Estado para alcanzar derechos que reclaman la cooperación positiva de los Estados y la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales (Tourrián, 2007).

En este contexto, familia, estado, escuela y sociedad civil se encuentran en una encrucijada de responsabilidad social compartida respecto a la educación y a la educación en valores. La interculturalidad, la ciudadanía, el trabajo, la identidad y los derechos de primera a cuarta generación son cuestiones actuales impregnadas de valores y su aprendizaje y la manera de asumirlos marca el contenido de la educación en su sentido axiológico.

En este trabajo se plantean las posibilidades de la educación musical, como ámbito de intervención en la educación general, al desarrollo de la convivencia pacífica ciudadana.

Existen numerosas capacidades relacionadas con la convivencia que están directamente vinculadas al desarrollo de la práctica musical en el aula. Cada vez que nuestros alumnos trabajan en equipo, de forma coordinada para conseguir un producto artístico musical, se crean las condiciones adecuadas para el desarrollo de la convivencia con sentido integral, personal y patrimonial.

En el trabajo se presentan además algunos proyectos en marcha que centran su intervención en el desarrollo social a través de la educación musical.

Introducción

El marco legislativo actual incluye la educación musical como parte de la formación general de los individuos y por lo tanto la reconoce como ámbito de intervención educativa propio y singular. A pesar de que ya en la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) se contempla la música como parte del currículo de la educación general, no será hasta la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de

Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) cuando realmente la música pase a formar parte del currículo de la educación obligatoria, siendo impartida por profesorado especializado. Así mismo, la educación musical fuera de este ámbito se denomina educación de régimen especial, reconociendo dos ámbitos de desarrollo: los conservatorios, vinculados a la formación de profesionales del ámbito, y las escuelas de música, encargados de la formación de aficionados. Una de las grandes novedades de la LOGSE fue que a los primeros se les dotó de un currículo desarrollado igual que a los niveles de educación obligatoria. A partir de la Ley Orgánica 2/2006, de de 3 de mayo, de Educación (LOE) las enseñanzas tradicionalmente denominadas de régimen especial pasan a denominarse enseñanzas artísticas, integrándose así dentro del sistema educativo. Se plantea por tanto una nueva realidad, no se trata de preparar a todos como si fueran a ser instrumentistas expertos. No se trata de que todos sean vocacionalmente músicos. Se trata de que la educación musical es una dimensión general de intervención y como tal es susceptible de ser tratada, como un problema pedagógico general que permite desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos de manera integral y no diferencial. La educación musical es así problema emergente en el sentido técnico del término: en el todo hay algo más que las partes, desde el punto de vista pedagógico. No se trata de tener oído absoluto o habilidad del virtuoso. En la educación musical como concepto pedagógico, hablamos de un área de intervención orientada al desarrollo y construcción de experiencia musical basada en competencias que permiten aunar inteligencia, voluntad y afectividad en el desarrollo de toma de decisiones personales que tienen implicación en cada proyecto de vida (Tourrián, 2005), sea o no el alumno en el futuro, un profesional de la música. Esto quiere decir que el desarrollo de un experto no es el problema de la formación entendida como educación musical general, a menos que digamos que la educación musical sólo es una rama de enseñanza profesional muy elevada y no una cuestión de educación general. Lo que, tal como se ha desarrollado la legislación, tendría ya carácter contradictorio e incompleto.

En este trabajo se plantean las posibilidades de la educación musical, como ámbito de intervención en la educación general, al desarrollo de la convivencia pacífica ciudadana.

La educación musical como ámbito de intervención educativa

En los últimos años la demanda social hacia una educación musical de calidad se ha multiplicado, alcanzado cotas muy elevadas, lo que ha generado un crecimiento importante de escuelas y conservatorios de música. Hasta el momento se ha invertido en el crecimiento de recursos: más centros, más docentes, más medios, recursos y materiales didácticos. Lo mismo sucedió con la expansión cuantitativa de los sesenta en la educación obligatoria que en los países occidentales más desarrollados no se aproximó al concepto de calidad hasta principios de la década de los ochenta. Actualmente los centros de educación musical no reglada (escuelas de música privadas, municipales o con carácter de asociación cultural), y los centros de educación musical reglada (públicos o autorizados) han aumentado su presencia, multiplicando las plazas ofertadas y las posibilidades de acceso de la población a una educación musical fuera del sistema educativo obligatorio, entendida como *formación alternativa* y paralela al mismo. Esta oferta tiene respuesta en una demanda cada vez más numerosa y que confía en las posibilidades de la educación musical como área de formación y educación portadora de numerosas capacidades para el desarrollo integral de los receptores.

Al hablar de educación musical debemos distinguir tres ámbitos de caramente diferenciados, a pesar de que a lo largo de la historia hayan podido llegar a confundirse:

1. la formación musical profesional,
2. la formación docente y
3. la formación general que integra educación musical.

Actualmente la *formación musical profesional* se imparte en los conservatorios de música y en algunas facultades de Historia. Los conservatorios se dividen en elementales, profesionales y superiores. Cada uno de niveles, de cuatro, seis y cuatro o cinco cursos respectivamente da lugar al diploma o título correspondiente. La clasificación de estos grados y las materias que configuran los planes de estudios para cada uno de ellos vienen configurados de forma muy similar desde 1812 situando la formación instrumental como eje del currículo. Muchas de las carencias actuales del sistema educativo musical centran su explicación en los antecedentes histórico legislativos.

Los conservatorios superiores de música son los que expiden la titulación superior, equivalente a todos los efectos a la de licenciado universitario. La extensión de los planes de estudios de las diferentes especializaciones referidas a los ámbitos de creación (composición), interpretación (instrumentistas y dirección), pedagogía (docentes en diferentes áreas y ámbitos) e investigación (musicología, etnomusicología, flamencología).

Tres son las vías de formación para ejercer la *función docente* en los diferentes ámbitos del sistema educativo en la especialidad de música: las titulaciones profesional y superior expedidas por los conservatorios de música, la titulación de Maestro en la especialidad de Música, y la licenciatura de Historia y Ciencias de la Música, especialidad de Historia.

Una de las principales cuestiones que afectan al desarrollo de este ámbito es la diferenciación entre conocimiento del área cultural a impartir por un docente, en este caso la música, y conocimiento de la educación. En la capacidad de discernir ambas categorías y de reconocer la necesidad de formación especializada en el segundo reside la mejora en la formación docente existente. Tal y como afirma el profesor Touriñán (1987, 1991, 1995), la imitación y la experiencia no son suficientes para crear conocimiento especializado en la educación, es necesaria una formación más sólida. A este respecto Perrenoud (2004), afirma que las carencias de los docentes en este ámbito siempre son descargadas y derivadas al alumno.

En la *educación musical como formación general* se centran los principales esfuerzos de este trabajo. La educación musical es un ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado desde la formación general del individuo y no sólo como ámbito de especialización o profesionalización.

Como ya se ha expuesto al principio, a pesar del desarrollo legislativo que plantea la Ley General de Educación a través de las orientaciones pedagógicas para los niveles de Educación Infantil, Educación General Básica, y el desarrollo del plan de estudios de Bachillerato, la norma se limitó a una declaración de intenciones sin que la educación musical llegase a integrarse en las aulas. La norma que representa un cambio real en el tratamiento o consideración de la música en la educación obligatoria es la LOGSE que, a partir de 1990, exige y garantiza la presencia de esta materia en nuestras escuelas y su desarrollo por parte de profesorado especializado. Hasta este momento la formación musical de la población corría a cargo de los conservatorios de música, orientados hacia la profesionalización y con connotaciones elitistas, y las escuelas de música, generalmente creadas a partir de asociaciones culturales a modo de base de agrupaciones instrumentales aficionadas como bandas de música o grupos folklóricos, o de titularidad municipal.

Como ámbito de intervención la música se reconoce como un área de expresión, nos ayuda a comprender el mundo y actuar sobre las áreas de experiencia. Actualmente se engloba dentro del área de expresión dinámica. Según las orientaciones pedagógicas de la EGB de la LGE de 1970 la expresión dinámica es un área educativa que engloba la educación del movimiento acogiendo diferentes manifestaciones expresivas: ritmo, expresión corporal, mimo, dramatización, juegos, gimnasia, deporte, música... Recoge el movimiento como un área imprescindible en la formación integral de la persona, basándose en la capacidad expresivo corporal, gestual y verbal. Sin embargo, creemos que la música ha evolucionado y

tiene un lenguaje propio, pues es un área de expresión peculiar (tiene algo de expresión plástica, dinámica, lingüística, matemática y mediada o audio-visual-virtual).

Actualmente, en demasiadas ocasiones, la Educación Musical basa su intervención en aspectos ya desarrollados o en desarrollo en el alumno como el lenguaje, la concepción matemática, el desarrollo psicomotriz, etc., lo cual identifica sus componentes con los de otras áreas de conocimiento, negando el ámbito propio de intervención. De este modo nos encontramos ante un problema de orientación o mentalidad, ante una forma de Educación Musical subalternada, donde no se consigue crear mentes musicales. La tradición de la subalternación en la Educación Musical, que la entiende siempre en términos de pericia instrumental, ha dado como resultado la grave situación de una arquitectura disciplinar basada en bloques curriculares independientes que no centran la intervención pedagógica en la obtención de competencias propias del ámbito musical.

Educación en valores y convivencia ciudadana.

El marco de pensamiento que justifica actualmente el sentido de la educación en valores se configura a partir de la mundialización, la civilización científico técnica, la sociedad de la información, y el sentido democrático de las sociedades abiertas que se manifiesta en la participación, la autonomía y el reconocimiento y respeto al otro (Tourrián, 2003, 2004 y 2004e; SEP, 2004).

En nuestros días, junto con la globalización, hay cuatro ideas que han modificado el contexto de trabajo y de pensamiento (Tourrián, 2006b, 228-229):

1. La idea de Tercer Sector (Sociedad Civil, sector no lucrativo) que, junto con el estado y el mercado, contribuye a regir los destinos del mundo desde sus agrupaciones como formas de organización (Salamon, 2001).
2. La idea de Tercer Entorno (la sociedad-red) que, junto con el entorno rural y el entorno ciudad, configura nuevas posibilidades para la sociedad (Echeverría, 1999). Este nuevo entorno genera condiciones icónicas y simbólicas singulares que afectan al lenguaje, la comunicación y la forma de vida (OCDE, 2003).
3. La idea de Mundialización que, a partir del atentado de 2002 contra las Torres Gemelas, ha empezado a modificar el sentido de la transnacionalidad, porque la seguridad ciudadana, el terrorismo internacional y la inseguridad jurídica alcanzan nuevas formas y consecuencias generales para la vida en el planeta (Castells, Giddens y Touraine, 2002).
4. La idea de Tercera o Cuarta Vía que, bajo la propuesta de sociedad del conocimiento y de respeto al desarrollo sostenible, propugnan hacer frente a la globalización y a la transformación continua de la vida personal en el mundo moderno desde el triple objetivo del bienestar económico, cohesión social y libertad (Giddens, 1999).

El alcance transnacional de las acciones globales y la *glocalización* han potenciado el sentido de lo social, superando los derechos sociales que requieren la subsidiación del Estado para alcanzar derechos que reclaman la cooperación positiva de los Estados y la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales (Tourrián, 2007).

En este contexto, familia, estado, escuela y sociedad civil se encuentran en una encrucijada de responsabilidad social compartida respecto a la educación y a la educación en valores. La interculturalidad, la ciudadanía, el trabajo, la identidad y los derechos de primera a cuarta generación son cuestiones actuales impregnadas de valores y su aprendizaje y la manera de asumirlos marca el contenido de la educación en su sentido axiológico.

Desde el punto de vista de la intervención pedagógica la educación en valores es susceptible de ser considerada un ámbito general de educación orientado al desarrollo del

área de experiencia axiológica en procesos de enseñanza y aprendizaje, que permiten generar y conformar los determinantes internos de conducta del alumno, lo que nos obliga a afrontar desde la intervención pedagógica los retos derivados del conocimiento, la estimación, la enseñanza, la elección y la realización del valor, porque la cuestión principal es que dichas finalidades intrínsecas pasen a formar parte de la experiencia, para uso y construcción del proyecto de vida personal.

En las sociedades europeas, la ciudadanía y la convivencia se han convertido en ejes fundamentales de la educación porque representan los ámbitos esenciales educativos de la responsabilidad con sentido democrático (Popper, 1981; Romay, 2002; Escámez, 2003; Escámez y Gil, 2001).

Construir la convivencia es uno de los problemas fundamental de nuestro mundo, desde muy diversas perspectivas. La educación de la conciencia moral es un objetivo imprescindible para afrontar esta tarea en la que la sociedad civil tiene un papel especialmente significativo. La manifestación más genuina de la acción moral en la sociedad civil es el desarrollo de la moral civil que cumple su función identificadora, conformadora y legitimadora de la vida social en convivencia (Tourrián, 2003, 2005 y 2007).

La educación se configura como un factor de desarrollo socio-moral en el marco de la sociedad abierta multicultural y pluralista, donde la decisión del sujeto aparece como una cuestión de derechos y compromiso ético que no opone autonomía y comunidad, lo cual enlaza con el fundamento moral de lo social. Un objetivo básico de la Pedagogía es hacer comprender que la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad deben cumplir (Ibáñez-Martín, 1975; Tourrián, 2006).

Escuela, familia y sociedad civil tienen que propiciar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para su desarrollo. La función educadora requiere la utilización del *pensamiento* y de la *experiencia personal* enriquecida por la propia comunidad humana. Esto es así porque se favorece una actividad socialmente organizada en un marco de relaciones inter- e intra- personales que ayudan a la construcción individual de cada sujeto, con sentido axiológico.

Por lo tanto, el sentido axiológico en la educación para la ciudadanía sigue siendo una necesidad inexorable: tenemos que orientarnos y aprender a elegir, estar capacitados para optar, porque nuestro proyecto de vida, individual y social es una cuestión abierta y de derecho, un compromiso de voluntades, axiológicamente orientado hacia un mundo personal y social mejor (Tourrián 2005, 2005a, 2005b).

Dado que la educación es un valor y, además, desarrolla valores, el sentido axiológico y su permanencia en la educación nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo del ciudadano (Hallak, 2003; Ortega, 2004; Tourrián, 2003 y 2005; Escámez, 2003; Martínez, 2003 y 2004; Morín, 2000; Savater, 2000; en Tourrián, 2007):

- la educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en un mundo que reclama competencias específicas para “aprender a ser”, “aprender a hacer”, “aprender a aprender” y “aprender a vivir juntos”.
- La educación es uno de los instrumentos más grandes para promover y proteger la identidad cultural.
- La educación es la vía adecuada para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado.

Aportaciones de la educación musical al desarrollo de la convivencia pacífica.

La educación musical así como su importancia en la formación del ser humano, ha sido objeto de estudio desde la antigüedad, siendo Grecia la que mayor valor formativo le concede, teniendo un lugar relevante dentro de la educación, pues era considerada fundamental para la preparación del ser humano, pasando por Roma y las civilizaciones cristianas. A lo largo de toda la historia tenemos referencias de la preocupación por los aspectos científicos, filosóficos, morales y educativos de la música.

La educación musical ha pasado de considerarse un “lujo ornamental”, a una necesidad educativa que debe extenderse al mayor número posible de personas. Este reconocimiento y el interés suscitado por esta área educativa se pone de manifiesto en la proliferación de investigaciones, experiencias, artículos e iniciativas sobre la misma, así como en el aumento de la demanda social hacia su enseñanza. Esta demanda basada en el reconocimiento de las posibilidades de la educación musical por parte de las familias y la sociedad en general ha desbordado la previsión de plazas escolares en centros de formación específica como conservatorios y escuelas de música, tanto públicos como privados. En parte esto ha sido así por la incapacidad de la escuela de dar respuesta a este reconocimiento social del valor de la educación musical y su influencia positiva en el desarrollo integral del individuo.

La promoción de las actividades y las prácticas artísticas en la escuela está destinada a lograr distintos fines importantes: el primero se refiere a la necesidad de fomentar el acceso a las artes de la mayoría de los niños. Es igualmente importante construir la diversidad cultural y el desarrollo sostenible a partir de las manifestaciones artísticas y culturales que se desarrollan tanto a escala local como nacional. Por otra parte, al otorgarle a la enseñanza de las prácticas artísticas el lugar que le corresponde en los centros de transferencia de conocimientos (escuelas, instituciones y centros culturales, centros de formación), esta enseñanza se convierte por su propia naturaleza en un verdadero instrumento de promoción de los valores no solo éticos sino también estéticos. Se reconoce generalmente que la educación artística despierta la creatividad del niño y fortalece sus capacidades de acción. Finalmente, las actividades artísticas, inciden en el fortalecimiento de la conciencia de sí mismos, y de su propia identidad, sin por ello olvidar la confianza y el interés por el otro.

Entendiendo educación musical como ámbito de intervención educativa, estamos haciendo extensible todas las valoraciones del apartado anterior a la misma. Sin embargo, más allá del mero hecho de ser un área de formación del individuo, en este trabajo se defiende su especial valor como ámbito de creación de determinantes internos en el alumno con carácter axiológico, específicamente en la formación de individuos y ciudadanos capaces de crear y sostener una convivencia pacífica.

En nuestros días, el choque de civilizaciones, provocado por fundamentalismos enfrentados, puede ser transformado, mediante un compromiso de voluntades personales e institucionales orientados a la alianza de civilización (Huntington, 2005) para vivir juntos y en paz en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales sin convertirlos en guerras de religión y/o identitarias. Se plantea la necesidad de *regenerar* la democracia para los que ya la “disfrutan” y de *generarla* para los demás (Morín, 2000, 63).

Cómo la educación afronte esta formación en valores es lo que nos ocupa, así como el “valor” que se conceda a la educación musical en esta organización. Es necesaria otra educación, la pedagogía de la sensibilidad o deferencia (Tourrián, 2006b, 231) como alternativa a la pedagogía racional tecnológica. Debemos centrar nuestra atención en qué hombre y qué sociedad queremos construir, aquí y ahora, para que la educación pueda dar respuesta a los ámbitos de la educación general que configuran al hombre actual,

proporcionando soluciones de contenido propio de las áreas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística, mediada o audio visual virtual) y experiencia (histórico social, natural, trascendental, geográfico ambiental), atendiendo al carácter axiológico de la educación que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación. El énfasis en el aspecto afectivo y volitivo de la educación es necesario, porque se echa de menos una educación de los sentimientos que desarrolle en los alumnos la empatía, el afecto y el cuidado o atención hacia el otro (Tourrián, 2007).

El valor de la educación musical en este contexto y las posibilidades que nos ofrece, son evidentes. Tal y como expresa Kaori Iwai (UNESCO, 2002, 28) las experiencias educativas actuales que insisten en la importancia de la educación artística comienzan a tenerse en cuenta en todo el mundo. Los programas centrados en la enseñanza que favorece la creatividad han despertado gran interés. La corriente que fomenta las actividades artísticas, y concretamente las musicales, en las escuelas no sólo ha contribuido a facilitar la práctica de las artes en contextos formales y no formales, sino también a mejorar la calidad de la educación reconociendo la función de las artes y la creatividad en el ámbito escolar como medio de promover valores éticos. El uso de un lenguaje universal, capaz de transmitir y traducir mensajes emocionales, supone una herramienta privilegiada para aproximarnos al desarrollo del ámbito afectivo del alumno. Reorientar los procesos educativos insertando y aproximándonos a la diversidad de la creatividad cultural, así como el planteamiento de la música como manifestación intercultural, proporcionará una valiosa área de intervención para abordar los aspectos planteados en los párrafos anteriores.

En la llamada de D. Federico Mayor Zaragoza, Ex-presidente de la UNESCO, y Presidente de la Fundación Cultura de Paz, a favor de la promoción de la Educación Artística y de la Creatividad en la escuela, dentro del marco de la construcción de una cultura de la paz (XXX Sesión de la Conferencia General. París, 3, XI, 1999) se incluye:

“En un mundo en el que las estructuras familiares y sociales se transforman a causa de unos impactos -a menudo negativos- sobre los niños y los adolescentes, la escuela del siglo XXI debe ser capaz de anticiparse a las nuevas exigencias, concediendo un lugar privilegiado a la enseñanza de unos valores y unas materias artísticas que favorezcan la creatividad, esa capacidad característica de los seres humanos. La creatividad es nuestra esperanza” (Mayor Zaragoza, 1999).

Haciendo una síntesis de diferentes investigaciones, artículos, la aplicación en diferentes países de planes regulares y sistemáticos y de la propia experiencia profesional de diferentes docentes, podemos afirmar que una educación musical regular y constante contribuye a potenciar una serie de cualidades y habilidades que podemos distribuir en tres ámbitos principales, el físico y psicomotriz, el cognitivo y el conductual. A continuación se hace una síntesis muy escueta de algunos de estos beneficios, que, si bien no son exclusivos de la educación musical, se ha comprobado que se ven potenciados por la misma:

Ámbito cognitivo:

- Potenciación del razonamiento inductivo/analógico.
- Mejora del lenguaje hablado-escrito.
- Potenciación de la memoria y las representaciones mentales.
- Mejora de la atención sostenida.
- Aprendizaje de segundas lenguas.
- Influencia en el pensamiento matemático.

Ámbito físico y psicomotriz:

- Control de los movimientos en general, y especialmente desarrollo de la psicomotricidad fina.
- Equilibrio y control del cuerpo.
- Control de la respiración.
- Asunción de mecanismos de relajación.

Ámbito socio-afectivo (Longueira y López, 2004):

- Mejora de la confianza en uno mismo y de sus capacidades (autoconcepto).
- Asunción de responsabilidades y compromisos.
- Perseverancia.
- Miedo relativo al fracaso.
- Mayor grado de tolerancia en las relaciones interpersonales.
- Control de las emociones (relaciones interpersonales) y expresión de los sentimientos.
- Capacidad de resolución de problemas por sí mismo.
- Fomentar las actividades cooperativas.
- Educar en la no competitividad.
- Desarrollo del criterio personal.
- Comunicación y empatía: aprender a escuchar a los demás desde un punto de vista emocional que permita situarse en el lugar del otro.
- Pautas de organización y auto-gestión de los recursos y la automotivación.
- Valorar las compensaciones del esfuerzo y el trabajo: entender que ambos pueden sustituir la falta de aptitudes.

Como se puede observar en la lista anterior, existen numerosas capacidades relacionadas con la convivencia que están directamente vinculadas al desarrollo de la práctica musical en el aula. Cada vez que nuestros alumnos trabajan en equipo, de forma coordinada para conseguir un producto artístico musical, en clases colectivas instrumentales, con su participación en agrupaciones, en grupos de cámara, o en coro, se están estableciendo las condiciones adecuadas para aprender a relacionarse y a convivir con el otro. Cada vez que interpretamos, nos escuchamos, valoramos nuestra actuación, pero sobre todo la evaluamos con respecto a los otros y nos adaptamos, porque el resultado artístico nunca será el mismo. El producto musical generado en estas actividades será consecuencia de la relación de todos los componentes y de su capacidad de comprensión, adaptación e implicación con los demás.

Sin embargo, para que el desarrollo de estas capacidades suponga beneficios y posibilidades reales de intervención en la convivencia pacífica, debemos afrontar la problemática más profunda y que afecta, no sólo a las enseñanzas musicales, sino a la concepción del sistema educativo actual, como es la educación que queremos, el tipo de modelo humano que perseguimos, actualmente dominado por la cuadratura científica y el avance tecnológico, descuidamos la formación integral del individuo, desde la vertiente más emocional, humana y profunda que nos facilitarían las artes.

Despins (1986, 18-19) afirma que la sociedad actual ha priorizado, desde siempre, los aprendizajes relacionados con el hemisferio cerebral izquierdo. De este modo se desarrolla un interés social por todo lo que es analítico y lineal, y por el desprestigio de la creatividad ante otras tareas más técnicas. En la educación actualmente priman las áreas de lengua y matemáticas. Esta preponderancia de lo científico dentro del currículo hace que lo académico ejerza una doble presión sobre el currículo musical: por un lado; sobre los contenidos, que, además de centrarse en su parte más académica en vez de en la estética, sirven como medio para trabajar otros ámbitos; y, por otro, sobre el tiempo que se le dedica, pues el dárselo a la

música supone *quitárselo* a las disciplinas “básicas”.

El sistema educativo se aleja de la educación artística en general y en particular de la musical, y aleja la responsabilidad de decidir sobre el futuro de estas enseñanzas en los niveles más bajos de la estructura, niveles en los que recibe a más alumnado, y por lo tanto, llega a más población.

La incardinación en la práctica: algunos proyectos de intervención social a través de la educación musical.

Tal vez uno de los ejemplos más renombrados, es la iniciativa de integración y colaboración que Daniel Barenboim, renombrado pianista y director judío, y W. Said, catedrático de literatura palestino, pusieron en marcha, inicialmente creando una formación orquestal donde jóvenes músicos de religión hebrea e islámica, procedentes de Oriente Medio, compartiesen espacio, intereses y objetivos. Las dimensiones de la experiencia siguen creciendo. Pero es posible que no sólo haya servido para acercar intereses entre vecinos enfrentados, sino para dar a conocer el conflicto y sus consecuencias.

Otro ejemplo conocido por todos es la iniciativa de Yehudi Menuhin, músico comprometido con el cambio social, que ha apostado por la práctica artística como fuente de cooperación, a través del proyecto MUS-E (Música-Europa) iniciado en Suiza en 1994 y extendido por toda Europa. Yehudi pretende que la música y otras artes (danza, artes plásticas, artes marciales, arte dramático y circo) formen parte de la vida cotidiana y, por lo tanto, de la enseñanza general. Llega a España en 1996 y se ha desarrollado en 91 centros educativos.

Otras iniciativas se han basado en el desarrollo cívico a partir de un territorio concreto. Es el caso del Barbican Centre de Londres, situado en el corazón de un barrio bombardeado en la II Guerra Mundial. Es el centro cultural más grande de Europa. Sus 119 entradas representa su filosofía: las diferentes posibilidades de entrar en las artes, pensando, explorando y creando. Rodeado de rascacielos también está cerca de los barrios más pobres de la ciudad, dirigido a los más jóvenes hasta a los que nunca se habían acercado a las artes.

El The Sage Gateshead situado al Noroeste de Inglaterra, sigue los pasos del anterior. Se define como un centro internacional dedicado a la música y su descubrimiento. Su objetivo principal es la revitalización de la ciudad con el germen de la cultura y la renovación musical del Norte de Inglaterra. Su oferta da tanta importancia a los programas educativos como a las actividades de espectáculo.

Casos más cercanos los encontramos en el Centro de las Artes de Hospitalet, vinculado al servicio a su entorno, la red de escuelas de música de Tarragona, el programa que desarrolla la Universidad Carlos III de Madrid basado en trabajo de coros de voces blancas en los que participan barrios muy dsfavorecidos del sur de la comunidad, o Xamfrà, un proyecto que acerca la música, la danza y el teatro, a través de talleres, a los jóvenes de entre 5 y 20 años del barrio barcelonés del Raval (Pagès, 2007), desarrollando actividades a partir de las cinco de la tarde en un instituto de enseñanza secundaria del barrio, un núcleo compuesto por unas 35.000 personas de alrededor de ocho culturas distintas (predominantemente española, india, pakistani, de Bangladesh, filipina, colombiana, ecuatoriana y marroquí).

Conclusiones

Todos parecemos estar de acuerdo en que debemos conseguir que la educación alcance todos los aspectos de la personalidad. Después de un siglo en el que se ha dado prioridad al hecho de dar y recibir información, y en el que las prácticas de evaluación de la calidad de la educación también han hecho hincapié en los aspectos instrumentales de la enseñanza, ha emergido el sentimiento de que los aspectos espirituales y simbólicos deben

volver a ser primordiales en las prácticas e instituciones educativas. Ciertamente, entender las formas de expresión y la producción espiritual y simbólica de otros pueblos puede suponer una contribución muy significativa a la paz, la convivencia, el entendimiento internacional y, como consecuencia, a hacer que la globalización tenga *un rostro más humano*, como desea la mayoría de la humanidad (Braslavsky, 2002, 1).

La reflexión sobre la educación musical, en la etapa histórica más reciente, se ha centrado más en los medios que en los fines, el sentido de la educación musical y el concepto en tanto que educación, estableciendo la necesidad de formular un marco teórico adecuado. Para abordar la educación musical como ámbito de intervención educativa y su implicación en el desarrollo de la convivencia pacífica debemos aceptar la necesidad de una educación integral y personal con sentido patrimonial (Tourinán, 2006, 236). *Educación integral* significa atender la formación desde inteligencia, voluntad y afectividad con el objetivo de afrontar con libertad y posibilidades de éxito las diferentes situaciones que se nos plantean en los distintos ámbitos de la vida (personal, familiar, social, profesional, etc.). Cuando hablamos de *educación personal*, nos referimos a la capacidad de crear modelos propios, originales, singulares y autónomos, dentro del espacio cultural, apartándose de la repetición de modelos preestablecidos. *Educación patrimonial* hace hincapié en el uso patrimonial de la formación, de tal manera que lo aprendido pase a formar parte de la experiencia personal para construir con ella el propio proyecto de vida y la formación. Cuando hablamos de educación para la convivencia pacífica, es necesario tener en cuenta estas tres dimensiones educativas, donde la educación musical puede desempeñar un papel determinante como parte de la formación general.

Bibliografía:

ALONSO, M^a. L., PEREIRA, M^a. C. y SOTO, J. (2003): La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención. En BENSÓ, M^a. C. y PEREIRA, M^a. C. (Coords.). *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense, Auria.

BRASLAVSKY, C. (2002): Una estrategia posible para reforzar las humanidades en la educación. *Perspectivas* (XXXII: 4).

CASTELLS, M., GIDDENS, A. y TOURAINE, A. (2002) *Teorías para la nueva sociedad*. Santander, Fundación Marcelino Botín.

CARTÓN, C. y GALLARDO, C. (1994): Educación musical. "Método Kodály". Valladolid, Castilla.

DESPINS, J. P. (1986): *La música y el cerebro*. Barcelona, Gedisa.

ECHEVERRÍA, J. (1999) *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona, Destino.

ESCÁMEZ, J. (2003) Los valores y la educación en España: 1975-2001 (205-237). En ORTEGA, P. (Ed.) *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Murcia, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.

ESCÁMEZ, J. y GIL, R. (2001) *La responsabilidad en la educación*. Barcelona. Paidós.

GIDDENS, A. (1999) *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid, Taurus.

HALLAK, J. (2003) Globalización, derechos humanos y educación (127-142). En NÚÑEZ, L. y ROMERO, C. (Eds.) *Evaluación de políticas educativas*. Actas del VIII Nacional de Teoría de la Educación.

IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1975) *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la civilización científico-técnica*. Barcelona, Herder.

IWAI, K. (2002): La contribución de la educación artística a la vida de los niños.

Perspectivas (XXXII: 4).

LONGUEIRA, S. y LÓPEZ, J. S. (2004): Educación Musical. *Ensaio* (7). pp. 76-83.

MARTÍNEZ, M. (2003) Educación en valores en la formación del profesorado (105-116). En BENSO, C. y PEREIRA, C. (Coords.) *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense, Auria. Fundación Santa María.

MARTÍNEZ, M. (2004) Seis preguntas sobre ciudadanía y educación para la ciudadanía. *Proyecto Educación en valores*. ATEI Proyectos (www.Ateiamerica.com).

MAYOR ZARAGOZA, F. (1999): Llamada a favor de la promoción de la educación artística y de la creatividad en la escuela, dentro del marco de la construcción de una cultura de la paz. *XXX Sesión de la Conferencia General*. París, 3, XI, 1999. www.unesco.es

MEGÍAS, I. y RODRÍGUEZ, E. (2001): *Jóvenes entre sonidos. Hábitos, gustos y referentes musicales*. FAD y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. www.fad.es.

MORÍN, E. (2000) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas, UNESCO-IESALC.

OCDE (2003) *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Madrid, MECD-OCDE.

ORTEGA, P. (2004) La educación moral como Pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía* (LVII: 227) 5-30.

PAGÈS, M. (2007): Xamfrà: la música, la danza y el teatro para la convivencia multicultural. *12 Notas* (56). pp. 28-30.

PERRENOUD, P. (2004): Suffit-il d'être expert pour former des experts? *Enseigner la musique*. (6-7). pp. 87-106.

POPPER, K. R. (1981) *La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires, Paidós

RÍO, D. (1999): *Las aptitudes musicales y su diagnóstico*. Madrid, UNED.

ROMAY BECARÍA, J. M. (2002) *Lecturas para estos tiempos. Sociedad abierta, globalización, inmigración, multiculturalismo*. Santiago, Fundación Caixa Galicia.

SALAMON, L. M. y Otros (2001) *La sociedad civil global. Las dimensiones del sector no lucrativo*. Madrid, Fundación BBVA.

SÁNDOR, F. (Ed.) (1981): *Educación musical en Hungría*. Madrid, Real Musical.

SARMIENTO, P. (2007): El proceso es el resultado. *Scherzo* (XXII: 219) pp. 150.

SAVATER, F. (2002) *El valor de educar*. Barcelona, Ariel. 16ª ed.

SEP (2004) *La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad*. Actas del XIII Congreso Nacional de Pedagogía. Valencia, Sociedad Española de Pedagogía.

SITE (2004) *Familia, educación y sociedad civil*. Lugo. ICE de la USC. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.

TEDESCO, J. C. (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y sociedad moderna*. Madrid, Anaya.

TOURIÑÁN, J. M. (1977) La estimación personal del valor y su sentido pedagógico. *Revista de Ciencias de la Educación* (90) 271-282.

TOURIÑÁN, J. M. (1979) El sentido de la libertad en la educación. Madrid, Magisterio Español.

TOURIÑÁN, J. M. (1987) *Teoría de la Educación*. Madrid, Anaya.

TOURIÑÁN, J. M. (1989) Las finalidades de la educación: análisis teórico (15-36). En ESTEVE, J. M. (Ed.) *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Málaga: Universidad de Málaga.

TOURIÑÁN, J. M. (1990) La profesionalización como principio del Sistema Educativo y la función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación* (141) 9-23.

TOURIÑÁN, J. M. (1995) Exigencias de la Profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación* (164) 411-437.

TOURIÑÁN, J. M. (1996) Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no

formales e informales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (8) 55-80.

TOURIÑÁN, J. M. (1997) La racionalidad de la intervención pedagógica: explicación y comprensión. *Revista de Educación* (314) 157-186.

TOURIÑÁN, J. M. (1998) Derechos humanos y educación para el desarrollo", *Revista Española de Pedagogía* (LVI: 211) p. 429.

TOURIÑÁN, J. M. (1998) Educación y derecho al desarrollo. *Revista Española de Pedagogía* (56: 211) 415-436.

TOURIÑÁN, J. M. (1999) Enseñanza pública-enseñanza privada. Nuevas perspectivas de análisis. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación* (4: 3) 7-36.

TOURIÑÁN, J. M. (1999a) Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de diversidad desde la perspectiva de la sociedad de la información (39-69). En TOURIÑÁN, J. M. (Dir.) *Educación y sociedad de la información: Cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas*. Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias da Educación da Universidad de Santiago de Compostela.

TOURIÑÁN, J. M. (2002) Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica (179-198). *Revista de Educación*. Número extraordinario de 2002.

TOURIÑÁN, J. M. (2003) Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria* (15) 213-234.

TOURIÑÁN, J. M. (2003a) Mismo espacio y tiempo virtual. Una propuesta para la investigación de la intervención pedagógica. *Revista de Educación* (332) 213-232.

TOURIÑÁN, J. M. (2004) Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón* (56: 1) 25-47.

TOURIÑÁN, J. M. (2004a) Familia educación y sociedad civil (7-14). En SANTOS, M. y TOURIÑÁN, J. M. (Eds.) *Familia, educación y sociedad civil*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Santiago de Compostela, ICE de la USC.

TOURIÑÁN, J. M. (2004b) La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía* (LXII: 227) 31-56.

TOURIÑÁN, J. M. (2004c) (Coord.) *Educación en valores*. ATEI Proyectos (www.Ateiamerica.com).

TOURIÑÁN, J. M. (2004d) *La educación para la paz y las revistas profesionales.: el reto de la ciudadanía compartido en la educación. Conferencia Mundial para la paz, la solidaridad y el desarrollo*. Congreso Mundial Educación y cultura de paz. Santiago de Compostela, UNESCO, Xunta de Galicia.

TOURIÑÁN, J. M. (2004e) Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. En J. M. TOURIÑÁN (Coord.) *Proyecto Educación en valores*. ATEI. Proyectos (www.Ateiamerica.com).

TOURIÑÁN, J. M. (2005a) Posibilidad y necesidad de la educación en valores. *Revista Galega do Ensino* (13: 46).

TOURIÑÁN, J. M. (2005b) Experiencia axiológica y educación en valores. De la estimación personal del valor, al carácter patrimonial de la elección de valores. *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación* (12: 10).

TOURIÑÁN, J. M. (2005c) *La educación en valores como objetivo de la formación para la convivencia pacífica*. Conversas pedagógicas sobre educación en valores. Ourense, Fundación Santa María.

TOURIÑÁN, J. M. (Coord.) (2005) *Proyecto Educación en valores*. ATEI. Proyectos (www.Ateiamerica.com).

TOURIÑÁN, J. M. (2006) La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios sobre Educación* (10: Junio) 9-36.

TOURIÑÁN, J. M. (2006a) Conocer, estimar, enseñar, elegir y realizar valores: retos epistemológicos de la investigación pedagógica. *Universitas Tarraconensis Revista de*

Ciencias de l'educació (30: Juny) 173-212.

TOURIÑÁN, J. M. (2006b) Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía* (64: 234) 227-248.

TOURIÑÁN, J. M. (2007a) Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón* (59; 2 y 3) 261-313.

TOURIÑÁN, J. M. (2007b) *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*. Santiago de Compostela: ICE de la USC.

TOURIÑÁN, J. M., ORTEGA, P. y ESCÁMEZ, J. (2006) La educación para la ciudadanía, intraculturalidad y convivencia en las sociedades pluralistas y abiertas. En J. M. TOURIÑÁN (Coord.) *Proyecto Educación en valores*. ATEI. Proyectos (www.Ateiamerica.com).

VARIOS (1999): *O centro integrado de música. Ponencia de Música e Artes Escénicas*. Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega.

253. APRENDIENDO A CONDUCIR, APRENDIENDO A CONVIVIR: VALORES VIALES, ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y PUBLICIDAD TELEVISIVA DE JUGUETES.

C. Sánchez Blanco.

RESUMEN:

La presente comunicación da cuenta de algunos de los resultados de la investigación que se viene llevando a cabo en torno a la difusión en la infancia de valores en relación a la conducción a través de la publicidad televisiva de juguetes reproductora de una serie de estereotipos capaces de enturbiar la convivencia. Mujeres y hombres, hombres y mujeres, en lugar de rivalizar, deberíamos aliarnos en esta meta común de educar a los niños y niñas desde las edades más tempranas para una movilidad sostenible y por lo tanto respetuosa para con la vida, y alejarnos de ese discurso que enfrenta a hombres y mujeres al centrar la discusión en quienes son los mejores conduciendo. Son sin lugar a dudas muchos los obstáculos que nos encontraremos por el camino, comenzando por esos valores que desde los medios de comunicación pretenden convertir en legítimas y naturales las diferencias en cuanto a la conducción de hombres y mujeres, alimentando discursos injustos que convierten en diferentes los derechos y deberes en relación a la conducción en función del género. En este sentido, los resultados de la investigación de Montoro (2004) dan cumplida cuenta de estas situaciones prejuiciosas que denunciamos, y en la cual se concluye que los niños y niñas entrevistados entienden que mientras que el padre se salta las normas de tráfico porque quiere, su madre lo hace porque se despista.

1. Planteamiento del problema

La presente comunicación responde a algunos de los resultados obtenidos en la investigación cualitativa que se viene llevando a cabo desde febrero del 2006 bajo el título "Jugando a conducir y aprendiendo a convivir en la Etapa Infantil: dilemas, contradicciones y propuestas para una práctica educativa". Los accidentes de tráfico se han convertido en un problema importantísimo de salud pública, necesitado de diversas líneas de actuación para su prevención, entre las que se encuentra la misma educación. La construcción de valores viales en los ciudadanos y ciudadanas asociados a la conducción constituye un aspecto esencial donde la educación desde los primeros años adquiere un papel fundamental. Se trata, por lo tanto, de valores que están muy directamente ligados a la convivencia en las vías públicas. Es por ello que el respeto a los derechos de las personas en la movilidad que se desarrolla en calles, caminos, carreteras, etc., tanto en un vehículo, como a pie, cobra un valor fundamental, así como los deberes que se derivan de ello

Si la publicidad de los juguetes infantiles resulta a todas luces inevitable, pues sabemos de la importancia de ésta en una economía neoliberal como la que tenemos, resulta extremadamente importante el control de sus contenidos y el trabajo con la infancia desde la escolaridad más temprana alrededor de estos contenidos, ya que puede, como ya analizamos en las Jornadas sobre salud y seguridad vial (Santillana del Mar, 2007), estar sosteniendo modelos que tengan que ver con la promoción de comportamientos de inseguridad vial y falta de convivencia en los asuntos de movilidad. La concreción del área curricular Lenguajes: comunicación y representación en la Etapa de Educación Infantil desde la docencia, por ejemplo, debiera descender al análisis con los niños y niñas de los anuncios bajo la óptica de instrumentos para vender a toda costa y su capacidad con todas las estrategias que utilizan,

para dirigir las voluntades de los consumidores en la dirección de lograr los mayores beneficios económicos, promocionando tanto el consumo de juguetes como el propio consumo de determinados prototipos de juegos, que igualmente adquieren el valor de mercancía, como lo hace el propio juguete como objeto de juego. Se impone así como necesario el análisis y la discusión desde las edades más tempranas, con los chicos y chicas de los valores que en relación a la conducción se están filtrando a través de los anuncios de determinados juguetes. En el caso de los niños y niñas más mayores, en la educación secundaria la asignatura optativa Comunicación Audiovisual, constituye un excelente foro donde viene abordándose contenidos de estas características, sin embargo, entendemos que hay que comenzar mucho antes, de manera que la publicidad sea un asunto que sea trabajado a lo largo de todo el currículo desde el comienzo de la escolaridad y no como un asunto puntual referido a un área curricular determinada y a una etapa concreta.

Es así necesario, que el análisis y discusión de esa publicidad referida a los juguetes vehículos y destinada a los niños y niñas, esté presente en todos aquellos foros preocupados por su educación, siempre bajo el prisma de la necesidad de una seguridad vial, donde la convivencia y la sostenibilidad de la vida resultan claves. Se trata, de esta forma, de prevenir que la identidad de los conductores y conductoras del mañana se vaya alimentando a base de rivalidades con los otros, y más concretamente, de rivalidades entre hombres y mujeres, pues sabemos de la importancia de que ésta se tiña de tintes colaborativos, que son al fin y al cabo los que favorecen la convivencia y contribuyen a prevenir y aminorar los desastres humanitarios del tráfico.

2. Datos relevantes sobre el diseño de la investigación

Los resultados presentados en esta comunicación, responden sólo a una parte de la investigación que se viene llevando a cabo. Se han obtenido a partir del análisis de anuncios de juguetes grabados durante la campaña de Navidad del 2006. Para su análisis se han tenido en cuenta tanto los discursos orales que aparecían en los mismos, como los personajes y el argumento y las características del tipo de escena que representan. Los anuncios grabados se hallaban adscritos a la programación infantil, mayormente asociados al programa de "Los Lunnis". Esta selección fue debida a que el citado programa ha sido difundido e interiorizado por la población como programa televisivo con carácter eminentemente educativo para niños y niñas de cortas edades. De los anuncios grabados se entresacaron aquéllos que guardaban relación con la conducción de vehículos, obteniendo un total de 58 anuncios, grabados entre los meses de octubre y noviembre del 2006, procediendo posteriormente a transcribir los discursos verbales que aparecían en los mismos.

Otras iniciativas incluidas en esta investigación han sido: estudio de caso vertebado sobre una etnografía, entrevistas abiertas a niños y niñas sobre sus juegos y análisis cualitativo de sus producciones.

3. Resultados relevantes:

Los prototipos de mujeres y hombres adultos que presentan en los anuncios de juguetes están asociados a la conducción de vehículos. En estos prototipos de hombre y mujer la posesión de un vehículo, al igual que la vestimenta, les da identidad. El vehículo viene a ser un elemento más del atuendo con el que se presenta el juguete para su consumo. Así, las *Brath* disponen de un coche específico para su uso y disfrute, las *Barbies Californias Girls* se presentan con su supercaravana o en caso de las princesas *Barbies* con su correspondiente carroza. En el caso de los varones, los personajes de acción, que se presentan como defensores, se supone, de la justicia, como es el caso de la saga de los *Action Man*, como su

propio nombre indica, y donde se incluyen también héroes ya tradicionales como *Spiderman*, se presentan con sus estruendosos y sofisticados vehículos que van desde bólidos, motos, a disparatados y fantásticos vehículos adecuadas a las diferentes misiones que han de cumplir. Esta situación se repite en el caso de sus opuestos, los malos, que les incomodan y/o les atacan y cuentan también entre sus útiles para desarrollar sus acciones con poderosos vehículos para sus fechorías.

Hay que destacar que en el caso de las muñecas mujeres, sin embargo, no es la velocidad, sino la lentitud, el conducir paseando, el modelo que predomina en la publicidad de este tipo de juguetes, pues de esta forma, a pesar de desplazarse en un vehículo, puede dejarse ver y apreciarse su belleza en toda su plenitud. Se compite en la faceta del atuendo físico y de lo corporal, y como mucho del estatus social, con lo cual la violencia física no se da como tal en este tipo de anuncios, aunque ello no significa la ausencia de una violencia estructural, pues el coche en este caso se utiliza como un instrumento para realzar la belleza femenina según cánones ya tradicionales, de manera que los coches donde viajan a menudo tienen colores pastel, brillan y/o posen formas redondeadas. En el caso de los muñecos hombres, por el contrario predominan los colores oscuros, rojos y/o anaranjados y en algunos casos con formas que rompen con los cánones tradicionales de los vehículos, simulando formas zoomórficas asociadas a animales feroces.

Hay, por lo tanto, una gran diferencia entre el coche que se presenta en la publicidad para las niñas y la que se presenta para los niños. La segunda asociada al riesgo, a la velocidad, a las situaciones agresivas; y la primera asociada al glamour, la belleza, para dejarse ver físicamente en todo su esplendor, para dejar ver a través de su atuendo físico su riqueza, y para ello es necesario, por supuesto correr menos. La máxima aventura a la cual se atreve Bratz con su vehículo es ir de safari urbano (*“colección safari urbano, braz, atrevidas como tú de Bandai”*), mientras que Action Man con toda una saga de vehículos se dirige a salvar a la humanidad de los malos.

Elas son esbeltas, con ojos grandes, bienparecidas, van ataviadas con gafas, joyas y vestidos a la última, a veces con la música a todo trapo. Ellos igualmente son bienparecidos a no ser que se trate de personajes malvados como corresponde al estereotipo fealdad igual a maldad (Sánchez Blanco, 2006), fuertes, musculosos, vestidos con ropa paramilitar la mayoría de las veces y/o aludiendo a deportes de riesgo, entre otros, la escalada, el puenting, el motociclismo o el automovilismo. En ambos casos el vehículo se presenta como un elemento más para realzar el poder de la belleza y/o, el poder de la fuerza física según corresponda, ya sea yendo despacio o desplazándose a toda velocidad. El caso es hacerse notar, que los otros se den cuenta de que existes, quedando además definitivamente reforzado el poder del juguete: Poseer el juguete convierte a su dueño en más guapo y/o en más fuerte según se trate.

En cualquiera de los casos de juguetes de mujeres presentadas con vehículos, éstos representan un instrumento para el entretenimientos que permiten por un lado ir de compras y por otro las relaciones sociales ociosas, caras y por supuesto poco comprometidas, frente al uso de los coches, reservado para los muñecos varones que se encuentran al servicio de acciones bien comprometidas, ya estén presididas por loables intenciones o dirigidas por villanas causas, pero en ambos casos recurriendo a la violencia para la salvaguarda o destrucción de las mismas. Conviene añadir además, que los muñecos varones adultos que aparecen asociados a los anuncios de juguetes vehículos poseídos por mujeres adultas, como por ejemplo la *supercaravana de Barbie* están ataviados con vestimenta y tienen un aspecto físico que nos evoca esa *metrosexualidad* de la que hablaba Mark Simpson en 1994 y que en el fondo no hace sino mostrarnos esa disolución de la cultura gay que se viene produciendo a través de irrupción en la sociedad en general de fenómenos como el culto al cuerpo, la progresiva feminización del varón heterosexual y los cambios en cuanto a la utilización de

esquemas de relación interpersonal entre personas del mismo o de distinto sexo (Guash: 1995, 156-157).

Bien a menudo el mensaje es que las mujeres con clase, de elevado estatus social no pueden ir a pie. Cuando no hay vehículos las alas serán las que les permitan no pisar esa calle de las clases populares, como le sucede a toda esa saga de hadas que van desde las Hadas Purpurina, Marmedia o las wixs. Incluso no faltan las colas de pescado que van a permitir a las mujeres permanecer al margen de la calles y desplazarse por el agua que al fin y al cabo limpia al menos a primera vista en cualquier circunstancia, como el caso de *Ariel Colita Mágica*. Además, hemos de tener en cuenta que mujeres y calle no se han llevado bien en esa historia tan llena de prejuicios de las denominadas mujeres decentes, de manera que mejor visto estaba permanecer en un vehículo que sola en la calles y a pie. Recordemos como calle y prostitución femenina en nuestra propia historia cultural han venido estando, para desgracia nuestra, bien ligadas.

Si hacemos retroceder a las mujeres en el tiempo, a la época de los príncipes y las princesas con poder absoluto sobre las clases populares, vamos a encontrarlas en cierto modo *motorizadas* con las más variadas carrozas reales. No olvidemos que hasta a Cenicienta el Hada Madrina le proporcionó para no ir a pie al baile, una lujosísima carroza recurriendo a una sabrosa calabaza. Si bien ir a pie no da estatus, no faltan los anuncios donde la muñecas mujeres se les permite ir a pie cuando la clase, el estatus, se significa a través de las mascotas de raza. En este caso las *Barbies* o esas *Bratzs* que se han añadido en esta última campaña, caminan por la loable causa de facilitar que sus mascotas hagan sus necesidades. Finalmente, siguiendo esa tónica de no tocar el asfalto, se han ideado en la actual campaña de la saga *Barbies*, las *Myscene rollers girls radiocontrol* que se desplazan en patines. Es decir, todo menos plantar el pie en *ese vil asfalto que ensucia*.

En todos estos discursos tampoco cabe ir en transporte público porque de igual manera es propio de la plebe, rebaja estatus y hasta contamina de vulgaridad, a no ser que sea en un estupendo avión o en un transatlántico. Sólo a *Los Lunnis* en un ejercicio de esnobismo se les permite ir en bus, pero claro, son *Los Lunis* que no son gente de este planeta. Finalmente, queremos señalar también que con todos estos vehículo acompañando a las muñecas y muñecos que representan adultos, se pretende también conseguir un incremento de la aceptación del juguete entre el público infantil.

Los enfados y la agresividad al volante se reserva fundamentalmente para el mundo masculino que está legitimado para derrapar, muy de moda en las últimas producciones hollywoodienses, hacer chirriar los frenos, llevarse objetos por delante, hacer cabriolas y en general tener prácticas de riesgo que pongan en peligro la vida, unas para acabar con la maldad y otras para propagarla, como ya hemos ido viendo. Sólo a Pixelchix, de los personajes femeninos analizados, se le permite tocar la bocina o enfadarse, pero poco, o llevar velocidad mientras conduce, aspectos estos que por otra parte no son recogidos en los anuncios y que sin embargo sí aparecen como funciones del juguete que se pueden ver en su página web en inglés¹.

Hay coches de muñecas mujeres que no son publicitados en la televisión y que sin embargo sí aparecen en su páginas web como el coche de las pollypockets denominado pollywheels no publicitado en tele, pero existe (rosa y con cinturón y con formas de deportivo). Diremos así, finalmente, que se publicita menos la relación mujer-coche que la relación varón-coche en los anuncios analizados. En el caso de los muñecos hombres los coches se representan asociados muy a menudo a armas y en general a las acciones violentas. Mientras que en los anuncios analizados los muñecos hombres tienen a su disposición un vehículo, no

¹ Véase <http://pixelchix.everythinggirl.com/us/shop/shop.aspx?9> (última consulta: 16/11/07).

pasa lo mismo en el caso de las mujeres, publicitándose muñecas mujeres sin vehículos; algunas, incluso, a pesar de disponer de este accesorio como las *pollypocket*, sin embargo no vimos este accesorio como motivo de publicidad televisiva en la campaña analizada. Sin embargo, hay que decir que el coche en cuestión, tiene hasta nombre específico – *pollywheels*² - No quiero finalizar este apartado sin referirme a ciertas especificidades en relación a al tuning en el caso de las mujeres. En este caso este tuning se presentan como una fórmula para estrenar coche, para tener varios coches en uno, de manera que el culto a la novedad que llevan al consumo masivo es un valor asociado y no tanto la velocidad o el parecerse al héroe como puede ser un personaje de película y/o un deportista de élite. Esta es la situación que hemos encontrado en el caso de las *pollypocket* y sus coches³.

4. A modo de consideración final

De la mano de la publicidad de juguetes de vehículos en la televisión vienen enganchados todo un conjunto de valores indeseables asociados a la injusticia y la discriminación, que se encuentran metidos en la misma sociedad de mercado en la que vivimos y que tiene evidentemente en los medios de comunicación poderosos aliados, pero también, contradictoriamente, poderosos enemigos, pues a través de ellos es también posible generar no pocas estrategias destinadas a denunciar y combatir no pocos estereotipos fuente de no pocas situaciones de desigualdad que enturbian la convivencia.

Somos conscientes que en la sociedad de mercado esos valores pugnan por extenderse por doquier, reforzados por las más variadas políticas económicas públicas y privadas, de manera que resultaría un despropósito aislar a la infancia metiéndola en una especie de azucarero donde el mundo resulta apacible y maravilloso (Sánchez Blanco, 2000). Desenchufar el televisor, no ir al cine, suprimir los videojuegos o apagar los ordenadores hasta que los niños y niñas crezcan, no haría más que ocultar un problema que más tarde o más temprano tendrán que enfrentar. Por el contrario, entendemos que desde las más variadas instituciones involucradas en la educación tendríamos que asumir el compromiso ético de ofrecer a la infancia las más variadas experiencias que les permitan construir estrategias útiles para ser capaces de analizar las herramientas utilizadas por la publicidad de juguetes de vehículos para difundir valores que les alejan de asumir la conducción de éstos bajo valores que tienen que ver con la responsabilidad y la sostenibilidad de la vida.

La letra pequeña que acompaña a los anuncios no resuelve problema alguno a la infancia en esta elección, pues si para el adulto resulta prácticamente imposible leerla ya que las imágenes en los anuncios se suceden a velocidad de vértigo, para la infancia igualmente, resulta a todas luces una quimera su lectura. Cuestiones como las relativas al importe del juguete, ficción animada, número de piezas, venta por separado, funciona con pilas, marca del producto, número de vehículos incluidos, animación por ordenador, con suma frecuencia no son procesadas a nivel de la conciencia del espectador, situación que nos parece un ataque a los derechos de los consumidores y consumidoras infantiles y/o adultos, que debería ser perseguida y erradicada.

Utilizando el marco legal que se encuentra a nuestro alcance, las políticas y las instituciones educativas, junto con las personas involucradas en ellas, y en general los ciudadanos y ciudadanas que persigue un mundo más justo, tiene la obligación de intervenir en relación a los contenidos de la publicidad destinada a los niños y niñas, así como de revisar

² Véase <http://es.pollypocket.com/garden/pollywheels/landing.aspx> (última consulta 3/12/07)

³ Véase el vídeo de *pollypocket* en http://es.pollypocket.com/mall/toyshop/tv.aspx?tv_id=1&product_number=K8359 (última consulta 3/12/07)

y discutir los contenidos de aquellos recursos ofrecidos como divertimentos para la infancia, de manera que se contribuya a tomar conciencia y se denuncien todos esos modelos de comportamiento que se ofrecen que atentan contra los valores de convivencia, entre los que se encuentra los relativos a la movilidad, poniendo en marcha medidas al respecto. Hemos así de ofrecer a la infancia herramientas educativas de análisis que les permitan hacer frente a esa avalancha inevitable de imágenes que acerca de la movilidad se suceden por doquier, bien sea a través de la televisión, los videojuegos, los juegos de ordenador, películas, los juguetes, cuentos, etc., para que los valores que sustentan no hagan mella en la construcción de su identidad como peatones y como conductores de un presente más inmediato a través del uso de vehículos como el triciclo o la bici, o del futuro, como los vehículos de motor.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIL, G. (1997): *Teoría general de la información*. Cátedra, Madrid.
- BARTHES, R. (1986): *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona, Paidós.
- BASSAT, L. (1999): *El libro rojo de las marcas*. Madrid, Espasa.
- BAUMAN, Zygmunt: *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 2002. Véase también versión electrónica del libro http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T04_Docu5_%20ModernidadLiquida_Bauman.pdf (última consulta 8/12/08)
- BILBENY, Norbert (1997): *La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre (1996): *Sobre la televisión*. Anagrama, Barcelona, 1997.
- CASTEL, Robert: *Encuadre de la exclusión*, en: KARSZ, Saül (Coord): *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa, 2004, pp. 55-109
- BILBENY, Norbert (1997): *La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital*. Barcelona: Anagrama.
- CATHRO, Lorraine (1996): "Trabajos académicos y cambio social: otras voces, otras ideas", en: ROSS EPP, Juanita y WATKINSON, Ailsa M. (1996): *La violencia en el sistema educativo*. Madrid, La Muralla, pp. 238-251.
- DOMINGO, Laura: coches inteligentes para "conductores ebrios", en: *EL MUNDO*, 9/04/2002.
- ECO, U. (1981): *Lector in Fábula*. Barcelona, Lumen.
- GITLIN, Todd: *Enfermos de información. De cómo el torrente mediático está saturando nuestras vidas*. Barcelona: Paidós, 2005.
- GONZÁLEZ MARTÍN, J. A. (1996): *Teoría general de la publicidad*. Madrid, FCE.
- GUASCH, Oscar (1991): *La sociedad rosa*. Barcelona: Anagrama. 1995.
- Jean-François Ravel: "El Automóvil: el gran suicidio", en: *Diario 16*, 21/ agosto/1998. Véase <http://www.pacocostas.com/opinion43.html>- (última consulta 24/11/2006)
- KLEIN, Naomi (1999): *No logo. El poder de las marcas*. Barcelona, Paidós Contextos.
- LOMAS, C (1996): *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Barcelona, Octaedro.
- LORENTE, J. (1995): *Casi todo lo que sé de publicidad*. Barcelona, Folio.
- LIPOVETSKY, Gilles (2006): *La felicidad paradójica*. Barcelona, Anagrama, 2007.
- LUCERGA PÉREZ, M^aJ. (1996): "Jasps rebeldes y espontáneos. El discurso publicitario juvenil como un ejemplo de doble vínculo" en: DÍEZ DE REVENGA, Pilar y JIMÉNEZ CANO, José María (Edrs.): *Estudios de Sociolingüística. Sincronía y diacronía*. Murcia, DM.
- MANSO PÉREZ, Violeta (1993): *La Educación Vial en España. Aspectos históricos*

comparados y proyección social. Tesis Doctoral. Salamanca, Universidad de Salamanca.

MONTORO, L: "Infractores hereditarios", en: Revista *Tráfico*, núm. 169, noviembre-diciembre 2004, pp. 40-41.

NAVAS HERNÁNDEZ, Raquel Ester y PASTOR DEL CASTILLO, Pedro José: (2006): "La educación vial: experiencias educativas de la Dirección General de Tráfico para escolares de la Etapa Infantil", ponencia presentada en: *IV Jornadas de Educación Infantil: el reto de la Educación Vial*. A Coruña, Universidad de A Coruña, 9, 10, 16, 17, 23 y 25 de octubre del 2006.

ORTEGA, E. (1997): *La comunicación publicitaria*. Madrid, Pirámide.

REYGADAS, Luis (2002): *Ensamblando Culturas*. Barcelona: Gedisa.

SÁNCHEZ BLANCO, Concepción (2006): *Violencia física y construcción de identidades. Propuestas de reflexiones críticas para las escuelas infantiles*. Barcelona, Graó.

SÁNCHEZ BLANCO, Concha (2000): *Dilemas de la educación infantil*. Vol I y II. Morón de la Frontera, MCEP.

SCHLOSSER, Eric (2001): *Fast Food. El lado oscuro de la comida rápida*. Barcelona: Grijalbo. Colección Debolsillo. 2002.

SCHOR, Juliet B.: *Nacidos para comprar: los nuevos consumidores infantiles*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2006.

SCHOSTAK, John y SCHOSTAK, Jill (2008): *Radical Research*. Londres, Routledge.

TANAKA, K. (1994): *Advertising Language. A pragmatic approach to advertisements in Britain and Japan*. Londres: Routledge.

WATKINSON, Ailsa M. (1996): "aguantar a los pequeños que llegan a las escuelas", en: ROSS EPP, Juanita y WATKINSON, Ailsa M. (1996): *La violencia en el sistema educativo*. Madrid, La Muralla, S.A, 1999, pp. 255-278.

269. LOS VALORES ÉTICOS EN LA PROFESIÓN DOCENTE: DE LA CONCEPCIÓN PERSONAL A LA PROFESIONAL.

M. R. Afonso.

Introducción

La comunicación que presentamos se inscribe en el proyecto de investigación “Pensamiento y formación ético-deontológicos de profesores”, inserido en la Unidad de Investigación y Desarrollo de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Lisboa, reuniendo a una equipa de profesores de diferentes grados de enseñanza.

El proyecto tiene como objetivos generales – caracterizar el pensamiento ético-deontológico de los profesores de diferentes niveles de enseñanza y identificar variables de diferenciación; identificar estrategias de los profesores para la promoción del desarrollo moral y social de los alumnos; identificar eventuales relaciones entre las concepciones éticas de los docentes y la escoja de estrategias; desarrollar acciones de formación ajustadas a las necesidades identificadas; y evaluar los efectos de la formación desarrollada.

Su concretización se desarrolla en dos fases: caracterización de la situación a través de la recoja de datos por medio de entrevistas, cuestionarios de evaluación y de necesidades de formación (1ª fase); intervención a través del desarrollo de situaciones de formación y evaluación (2ª fase).

Al iniciarse, en este momento, la preparación de la 2ª fase, entendemos oportuno divulgar una parte de los resultados de la investigación ya realizada, asientes en la análisis del contenido de 26 entrevistas semi-directivas hechas a profesores de los diferentes grados de enseñanza no superior (las entrevistas hechas a profesores de la enseñanza superior han originado un estudio separado).

De entre las categorías encontradas subrayamos las siguientes: la concepción de la profesión docente, concepción personal de ética; manifestaciones de la dimensión ética de la profesión; el profesor y el desarrollo ético y social del alumno; y la formación ética.

El objetivo de la comunicación es mostrar, por una parte, que los valores éticos y de convivencia ciudadana, de una forma general presentes en todos los temas, están desde luego, presentes en la concepción que los profesores tienen de su profesión, en su concepción personal de ética y en las manifestaciones de la dimensión ética de la profesión; y, por otro lado, que el discurso de los entrevistados acerca de la ética integra los valores sociales y de ciudadanía, algunos de los cuales pretenden que sus alumnos adquieran.

Para un encuadramiento, abordaremos, en un primer momento, los aspectos relacionados con la noción y la perspectiva éticas; en un segundo punto, haremos referencia a los aspectos metodológicos; en el tercer punto presentaremos los resultados de la investigación; y en el cuarto punto presentaremos las conclusiones.

1 - Contribución para una comprensión conceptual

Tiendo como presupuesto tornar los resultados de la investigación practica más comprensibles, haremos la abordaje de algunos de los conceptos fundamentales, desde luego, la noción de acción ética, inscrita en las corrientes teleológica y deontológica, y aún en otras perspectivas, como sean las éticas argumentativas y sustantivas. En relación con estas ultimas, y con el intuio de alguna sistematización, que nos permita pensar, seguiremos en líneas generales el pensamiento de Ricoeur (1991).

Decir que la función docente es marcadamente ética se ya tornado senso común, solo haría falta pensar un poco para se concluir que una actividad que tiene en su dominio no sólo la instrucción pero también la formación de niños y jóvenes no puede dejar de fuera los valores éticos y ser ella misma ejercida con conciencia ética, por parte de todos los participantes, concretamente los profesores. Esta percepción es corroborada por los estudios de diferentes autores que han mostrado que los valores que orientan la acción docente son fundamentalmente de naturaleza ética (Estrela, 2003, 2006; Galveias, 1997; Seiça, 2003).

Dimensión ética igualmente presente en la Ley de Bases del Sistema Educativo portugués que, al referir que la educación debe contribuir para "...el desarrollo pleno y armonioso de la personalidad de los individuos, incentivando la formación de ciudadanos libres, responsables, autónomos y solidarios ..." (LBSE, Art.2, 4), inscribe las intenciones educativas también en el ámbito de los valores éticos y de ciudadanía. De aquí decore que la educación tenga de integrar finalidades éticas y cívicas, debiendo los profesores tener competencias en ambos dominios, como, además, es referido tanto en el Estatuto de la Carrera Docente (2007) como en los documentos sobre los perfiles profesionales de los educadores y profesores.

Aún, y de acuerdo con los estudios referidos, los valores éticos parecen constituirse como fundamentales, tal vez, porque son el pañuelo de fondo de toda la acción humana, dando valor a lo que hacemos, sea en que función, papel o circunstancia fuere, estando por eso presentes también en el discurso educativo y pedagógico, aún que, la mayoría de las veces solo expresos al nivel de la percepción y de la ética personal del profesor. La cuestión es saber se pueden los profesores desempeñar su función ética sin una formación específica o se esta es necesaria, de modo a tener un mayor dominio de los conceptos y un gaño significativo en la capacidad de reflexión y de respuestas a los problemas. Y, una segunda cuestión, saber se la ética y los valores éticos constituyen algo que pueda ser enseñado o escrito como una prescripción.

En verdad, nunca actuamos de forma neutra, todas las personas tienen valores y principios que orientan su acción y por eso también influyen en el desempeño profesional independientemente de lo que consideren poder ser una ética de la profesión. Aún así, es de admitir la importancia de principios y valores comunes al grupo profesional para un mejor desempeño. La segunda cuestión es de respuesta mas difícil, una vez que la ética no es un saber que se pueda transferir de un sujeto a otro, ni algo que posamos interiorizar, de inmediato, por la simples lectura de un código de conducta; es algo que hace parte de nuestra propia identidad presente en lo que somos, pensamos y hacemos.

Unos dirán que la ética es hacer bien lo que tenemos que hacer, otros que es cumplir deberes, otros que es tener razones que justifiquen y legitimen la acción, etc. Sea como fuere, tratase de una capacidad de reflexión crítica, presente en el modo como distinguimos el bien del mal, el justo del injusto, y se expresa en decisiones libres y conscientes, a través de las cuales cada uno da sentido a su acción individual, interpersonal y colectiva.

Muchas veces escuchamos decir: "aquella es una persona que siempre actúa bien, muy ponderada, responsable, mide las consecuencias, para no tener sorpresas desagradables"; y también oímos decir: "aquella es una persona que actúa por principios, tiene una gran noción del deber, no se deja influir por determinados intereses". Este discurso común está en la base de la reflexión, respectivamente, teleológica y deontológica de la ética, a que nos hemos referido.

En las éticas teleológicas, la acción se desarrolla en vista de un fine, un bien, a que se aspira y que orienta todo el raciocinio practico. Aristóteles es el primero y, por ventura, el mas importante filosofo de esta corriente ética, para el hay tantos fines cuantas las acciones o realizaciones, pero solo uno es perfecto, el *soberano bien*, valiendo por si y en si mismo, es para este fin ultimo que todas las acciones humanas deben tender. Así, la persona moral es

aquella que, libremente, hace una *recta-escoja*, o sea, escoge actuar virtuosamente, es la virtud, esa disposición que, aún que adquirida por el treno, por el habito, se hay tornado cuase natural en nosotros, el medio para hacernos la mejor escoja.

Pero se la ética aristotélica tiene una dimensión de universalidad – la consideración del *soberano bien* – ella no está presente en muchas otras éticas de naturaleza teleológica, en que, como sabemos, el valor depende siempre de los fines considerados y de los medios escogidos, y por eso muchas caen en el relativismo de los fines particulares. También el discurso común muestra esta dificultad, cuando oímos por ejemplo decir: “es una persona a quien solo interesan los resultados, no mira a medios para llegar a los fines”. Bastaría solo esto para tener que cuestionar algunos de los aspectos a que las éticas teleológicas nos pueden conducir.

En las éticas deontológicas es la consideración de un principio lo que determina la acción. Para Kant, lo mas importante filosofo de esta corriente, tratase de un principio racional que la razón impone a si misma como un deber” (1785/1988:33). Así siendo, cada uno debe someter las *máximas*, o sea, los principios que escoge para determinar sus acciones a la proba de la universalización, cuestionándose:- Es este principio valido para todos los sujetos racionales? Solo se fuere universalizable es moral. Al restringirse así el campo de la moral, excluyendo, de los principios de acción, los intereses, los sentimientos y las motivaciones particulares, la formalidad kantiana se torna de difícil aplicación a los contextos y a las sociedades actuales, en que el confronto de valores y creencias es una realidad cotidiana.

Las éticas argumentativas parecen traer una alternativa. Habermas (1986), por ejemplo, aun en una perspectiva universal, propone una ética en que el principio de universalización no se coloque en el inicio de la acción y sea, antes, el resultado de una argumentación racional hasta llegarse al argumento que todas las personas acepten y por eso se pueda universalizar – lo que solo acontecerá con argumentos de naturaleza racional. Excluyese, por lo tanto, todas las convenciones o tradiciones culturales, por eso, continua a subsistir la dificultad en resolver muchas de las situaciones de conflicto.

Otra alternativa es la presentada por las designadas éticas sustantivas que hacen recurso de un saber practico que incorpora valores contextuales. Pensamos que la perspectiva ético-moral de Ricoeur es muy interesante porque al fundamentar, a partir de Aristóteles y Kant, una pasaje entre la teleología y la deontología y al recorrer a una *sabedoria practica* hará posible ultrapasar los conflictos prácticos. Dice este autor que todos tenemos una intención ética, o sea, al reflexionar sobre nuestras acciones nos descubrimos personas con capacidad de iniciativa, de resolver problemas, de colocar cuestiones, de introducir mudanzas en el decurso de las cosas, y por eso nos reconocemos libres, con estima y estimables; también el otro (el tu) es igualmente libre y estimable, hay entre mi y el otro una solicitud, una reciprocidad, que debemos reconocer; este reconocimiento es también debido a todos los otros, lo que solo será posible a través de la regla de la justicia al nivel de las instituciones. Esta intención ética sería suficiente se fuésemos siempre capaces de actuar bien; pero, la verdad es que no lo somos, la existencia del mal nos impide muchas veces de lo hacer. Entonces, es necesario que nuestras intenciones éticas, a través de las reglas de la autonomía, del respecto, y de la justicia, gañen fuerza normativa. Pero, ya hemos visto las limitaciones de las éticas universales, por la imposibilidad de aplicación en algunos casos particulares. Entonces es necesario volver de nuevo a la interrogación ética, anterior a cualquier normatividad moral, y preguntar: - frente a esta situación, cual es la mejor forma de actuar distanciándome lo menos posible de la regla (que continua como referencia, solo no puede ser aplicada por imposibilidad practica)?

Es la respuesta a esta cuestión que conduce a la *sabedoria practica*. Para su fundamentación Ricoeur, mismo sabiendo que pierde la universalidad, reformula la teoría ética de la argumentación y admite la mediación de los valores histórico-culturales, por reconocer

que son necesarios a la formulación de alternativas y ese es el objetivo de un debate argumentativo. Así, la argumentación en cuanto instancia crítica coherente y rigurosa, no puede colocar de lado las tradiciones y las convenciones, antes, las debe discutir y elevar al estatuto de convicciones “bien medidas”, en un equilibrio reflexionado con los argumentos, tal como lo hace Rawls (1971/2001).

El concepto de convicción pasa a ser decisivo, en la fundamentación del *juicio moral en situación*, porque no se trata de una mera creencia o opinión, ella incluí “...las significaciones, las interpretaciones y las evaluaciones relativas a los bienes múltiples que escalan nuestra *praxis*: prácticas, planos de vida, historias de vida, y hasta aquello que los hombres conciben, de modo individual o colectivo, ser la vida plena. (Ricoeur, 1991: 336), o sea, va para la de los intereses subjetivos, incorpora valores sociales, culturales y universales. Por eso, la decisión de *sabedoria practica* tiene gran fuerza moral, hay resultado del convencimiento profundo, después de una discusión que no hay dejado nada de fuera, de se estar a decidir de la mejor forma posible.

Es cierto que la perspectiva de Ricoeur permite comprender y dar respuestas a los problemas y conflictos de los diferentes contextos y por lo tanto también de los existentes en espacio escolar. Pero no ignoramos que ella constituyó solo una contribución, muchos otros autores podrían ser nombrados, no solo en la área de la filosofía como de la psicología del desenvolvimiento moral (Kolberg, 1984), o de la sociología (Weber, 1920/1996) para nombrar solo algunos.

2 – Metodología

Las entrevistas han sido recogidas a partir de una muestra de conveniencia, formada por educadores y profesores de los diferentes niveles de enseñanza de las zonas de Lisboa e Bragança, en las que se sitúan las instituciones y los elementos de la equipa de investigación integrantes del proyecto. En el enseñanza no superior fueron realizadas 26 entrevistas, así distribuidas: 5 en el 1º ciclo de la enseñanza básica; 5 en el 2º ciclo de la enseñanza básica; 4 en el 3º ciclo de la enseñanza básica; y 7 en la enseñanza secundaria.

A través de la técnica de la análisis de contenido se hay analizado de forma objetiva y sistemática el contenido expreso en los discursos de los diferentes grupos entrevistados, siendo sido relevadas las unidades de enumeración, por se pretender analizar la presencia y la ausencia de las mismas categorías de discurso en el pensamiento de los educadores y profesores.

El trabajo de categorización hay sido fundamentalmente de naturaleza inductiva aún que el guión de la entrevista se haya constituido en un elemento de referencia. Después de una lectura global de las entrevistas, se hay hecho una grade de categorización que hay pretendido cubrir el conjunto de las mismas, una vez que se hay notado que la diferenciación existía fundamentalmente al nivel de las subcategorías. Posteriormente al trabajo de análisis realizada por diferentes grupos, se hay procedido a un afinamiento de la denominación de las categorías y subcategorías. Los datos que vamos presentar tienen por base esta grade y aún el “Informe de Progreso relativo a 2007/1º semestre de 2008 – de las entrevistas a la aplicación de los cuestionarios “ en que se hace una análisis comparativa entre los resultados de los diferentes grupos.

3 – Presentación y Discusión de los Resultados

- Concepción de la profesión

Los profesores entrevistados refieren entre otras finalidades el desarrollo ético y social, refiriendo valores como la autonomía, el bien estar en la sociedad, la justicia y el respecto; y el desarrollo de la ciudadanía, subrayando la importancia de la aprendizaje de reglas, de la participación, de la conciencia crítica y del sentido comunitario. El desarrollo de la ciudadanía es común a todos los grupos.

Categoría	Subcategorías
FINALIDADES	Educación en general Desarrollo ético-social Desarrollo de la ciudadanía Desarrollo cognitivo Mudanza social

Cuadro 1 – *Finalidades* (Enseñanza no superior)

Entre otras, refieren la función ética, destacando la importancia del ejemplo; la función relacional, refiriendo la sensibilidad, la ayuda, la atención a las necesidades de los alumnos, el respecto, el saber escuchar, dialogar, etc.; y el desarrollo moral, al nivel de valores y actitudes

Categoría	Subcategorías
FUNCIONES	Relacional Colegial Supletiva de las familias Disciplinar Ética Transmisiva Promoción del desarrollo moral y cognitivo

Cuadro 2 – *Funciones* (Enseñanza no superior)

Entre las competencias profesionales, se relevan las relacionales, refiriéndose valores como la tolerancia, el respecto, el saber escuchar, el dialogo; y las deontológicas, subrayando aspectos como el cumplimiento de reglas, el desempeño de tareas y el respecto por los colegas.

Categoría	Subcategorías
COMPETENCIAS PROFESIONALES	Curriculares Científicas Relacionales Disciplinares Administrativas Reflexivas Deontológicas

Cuadro 3 – *Competencias Profesionales* (Enseñanza no superior)

En las dificultades imputables a los profesores se refieren la enseñanza de valores éticos y la interacción con los alumnos y los colegas; y en las imputables a la sociedad, se subrayan la desvalorización de la profesión, el desfase entre los valores de la sociedad y de la escuela, la insensibilidad a los valores, la falta de respeto por los otros, la exposición a los modelos de violencia y la dificultad en aceptar valores.

Categoría	Subcategorías
DIFICULTADES	Imputables a la escuela Imputables a los profesores Imputables al sistema Imputables a la sociedad

Quadro 4 – *Dificultades* (Enseñanza no superior)

En síntesis: en todas las categorías que caracterizan la concepción de la profesión, encuentranse subcategorías situadas en el ámbito de la ética y de la ciudadanía. Hay una consistencia, por ejemplo, entre la finalidad, la función profesional correspondiente y las competencias necesarias. Se destacan, a este nivel, la función y las competencias relacionales, pero también la dificultad en la aceptación y la vivencia de los valores.

- Concepción personal de ética

Ni todos los entrevistados expresan su noción de ética, ella está sobretodo ausente en los discursos de los entrevistados del 3º ciclo y de la enseñanza secundaria. Los que lo hacen, ligan la ética a la acción, coherente con los valores y las reglas; y los principios y valores, como el respeto por el otro, la libertad, la distinción entre el bien y el mal, lo moral y lo legal.

Categoría	Subcategorías
NOCIÓN DE ÉTICA	Ligada a la acción Ligada a principios y valores

Quadro 5 – *Noción de ética* (Enseñanza no superior)

Son apuntados diferentes orígenes para los valores éticos, aún que las más subrayadas sean la familia, por influencia del ambiente o de familiares; y la experiencia de vida, las mudanzas, el aprender con situaciones difíciles, el asumir temprano de responsabilidades, la vivencia de un proceso político, la creencia en la persona como agente de mudanza y la reflexión personal.

Categoría	Subcategorías
ORIGEN DE LOS PRINCIPIOS Y VALORES	Inata Familiar Escolar Experiencia profesional Yos significativos Sociedad Experiencias de vida Religión Lecturas Formación profesional Desconocimiento de la origen

Quadro 6 – *Origen de los principios y valores* (Enseñanza no superior)

Los principios y valores tienen una naturaleza relativa y subjetiva, en la educación pre-escolar; y una naturaleza universal, en el grupo de la enseñanza secundaria. Esta es una categoría ausente en el discurso de los restantes profesores.

Categoría	Subcategorías
NATURALEZA DE LOS PRINCÍPIOS Y VALORES	Universalidad Relativismo Subjetivismo

Cuadro 7 – *Naturaleza de los principios y valores*(Enseñanza no superior)

En el dominio de los valores, se destacan lo ético-social y cívico, con referencia a la honestidad, al respecto por el otro, a la justicia, a la solidaridad, a la democracia y a las reglas; y lo dominio de los valores personales, con referencia a valores como la rectitud, la autenticidad, la autonomía, la responsabilidad, la empatía y la confianza.

Categoría	Subcategorías
DOMÍNIO DE LOS VALORES	Legislativo Ético-social y cívico Personales

Cuadro 8 – *Dominio dos valores* (Enseñanza no superior)

En síntesis: el hecho de la noción de ética no haber sido expresa por muchos de los entrevistados nos muestra que no es muy fácil tener un discurso conceptual sobre el tema. Al destacarse la familia y la experiencia de vida, subrayase la importancia de la transmisión de valores y de la reflexión sobre el vivir, lo que nos permite percibir la importancia de los contextos de socialización y el papel de las instituciones sociales. En los discursos está presente tanto una ética universal como relativista.

- Manifestaciones de la dimensión ética de la profesión

La mayoría de los entrevistados no distingue ética personal de ética profesional, considerando que la dimensión ética de la profesión no se perspectiva separadamente de la dimensión personal. Aún así, una pequeña minoría considera que la identificación es parcial, admitiendo la posibilidad de existencia de algunos principios diferentes y sobretodo de grados diferentes de exigencia en su cumplimiento en la vida personal y profesional.

Categoría	Subcategorías
ETICA PERSONAL/PROFESIONAL	Identificación Identificación parcial

Cuadro 9 – *Ética pessoal/profissional* (Enseñanza no superior)

Esta dimensión ética atraviesa toda la acción docente, con relevancia en los dominios relacionales. En la relación con los alumnos, subrayan la disponibilidad, la gestión de conflictos, el respecto por la individualidad, el desarrollo de actitudes, etc. En la relación dentro de la escuela, la interacción con los auxiliares de educación, el respecto por los colegas, el empeño y el gusto por la profesión; en la relación profesor-familia-comunidad, subrayase el respecto y el dialogo con las familias (pre-escolar y 1º ciclo) y la participación en asociaciones y en iniciativas científicas (secundaria); y la conducta del profesor, la presentación, el ejemplo y las actitudes.

Categoría	Subcategorías
DOMÍNIOS	Organización curricular Relación con los alumnos Relación dentro de la escuela Relación profesor-familia-comunidad Conducta del profesor

Cuadro 10 – *Dominios* (Enseñanza no superior)

En los principios y valores en la relación con los alumnos, subcategoría común a todos los grupos, son subrayados el respeto, la verdad, la responsabilidad y la justicia; en relación a sí mismo como profesional, relevase la autonomía, el respeto por las reglas, la admisión del error; en relación con los colegas, se refiere el respeto, la cooperación y la sinceridad; en relación a los padres, subrayan el respeto, el deber de información, la imparcialidad y la confianza; en relación a la escuela, refieren el respeto por las normas y el empeño; y en relación a la sociedad, subrayan la preparación de los alumnos para el mundo competitivo y exigente y la participación cívica.

Categoría	Subcategorías
PRINCIPIOS Y VALORES	En relación a los alumnos En relación a sí propio como profesional En relación a los colegas En relación a los padres En relación a la escuela En relación a la sociedad En relación al sistema

Cuadro 11 – *Principios y valores* (Enseñanza no superior)

En síntesis: los profesores no distinguen, o solo lo hacen en algunos aspectos, entre ética personal y profesional, lo que muestra la gran importancia que tienen los valores éticos de cada uno. La dimensión ética de la profesión es muy amplia, son muchos y variados los dominios referidos, desde los curriculares a los relacionales y institucionales. Revelan una importante conciencia ética, expresa, concretamente, en la referencia exhaustiva a los principios y valores. Hay valores y actitudes transversales a los diferentes dominios, como sean el respeto, la verdad y la disponibilidad.

- El profesor y el desarrollo ético y social del alumno

Los profesores refieren objetivos como el desarrollo de la autonomía, de la capacidad de distinguir el bien del mal, del respeto por el otro y de la conciencia crítico-social; a través de estrategias que van desde juegos lúdicos, al dialogo, al trabajo de grupo, a los proyectos, a la reflexión, a la discusión acerca de casos del cotidiano o de temas específicos; en contextos de clase, en el exterior de la escuela o en otras situaciones de convivencia; refiriendo como efectos, mejorar la participación, el respeto por el otro, por la diferencia, por la opinión y por las reglas, la disminución de los conflictos y el crecimiento como persona.

Categoría	Subcategorías
FORMACIÓN ÉTICA EN GENERAL	Objetivos Modalidades/Estrategias Contextos Efectos

Cuadro 12 – *Formação ética em geral* (Enseñanza no superior)

En la formación de los alumnos para la ciudadanía son referidos objetivos como la integración, la entreaayuda, la responsabilización, los comportamientos sociales, el espíritu crítico; modalidades como proyectos, estrategias de participación democrática, la atribución de responsabilidades, las dramatizaciones, el análisis de situaciones concretas y las prácticas asociativas; contextos como la escuela y el recreo; efectos como tener más solidaridad y confianza; y dificultades como la falta de formación de los profesores y el desfase entre la vida familiar y escolar.

Categoría	Subcategorías
FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS PARA LA CIUDADANÍA	Objetivos Modalidades Contextos Efectos Dificultades

Cuadro 13 – Formación ética en general (Enseñanza no superior)

En síntesis: los profesores perspektivan la formación de los alumnos al nivel de la ética general y de la ciudadanía, refiriendo un abanico muy alargado de objetivos, situados en el desarrollo de valores y de comportamientos. Las estrategias son de un modo general transversales a los grupos, aun que tengan en cuenta el nivel y el desarrollo de los alumnos. De relevar la participación en asociaciones escolares, referida por la enseñanza secundaria. Los contenidos expresos se sitúan en las relaciones informales, en el aprovechamiento de los temas curriculares y en los proyectos.

• Formación Ética

Pocos profesores refieren haber recibido formación, pero los que lo hacen indican algunas disciplinas (antropología, psicología), el ejemplo de profesores, las reglas prescritas y los valores implícitos en las disciplinas y en las relaciones informales; apuntan la necesidad de clarificar reglas, aprender a pensar, tener conciencia de las cuestiones; se refieren a metodologías activas, de proyecto, de reflexión sobre los casos concretos y a un programa abierto, construido a partir de los problemas de los alumnos; contenidos que integren conceptos, valores y deberes profesionales; y efectos como tener más seguridad y más autoestima.

Categoría	Subcategorías
FORMACIÓN INICIAL	Formación recibida Necesidades Modalidades de formación Contenidos Efectos de la Formación

Cuadro 14 – Formación inicial (Enseñanza no superior)

La formación continua recibida es reducida, solo son referidas acciones puntuales; las necesidades son de gestión de conflictos, de reflexión acerca de los problemas actuales y la oferta formativa; subrayan modalidades como la discusión, la reflexión acerca de las acciones, la discusión de casos concretos, la resolución de problemas, las dinámicas de grupo y las parecerías con organizaciones; con contenidos que integren conceptos, comportamientos y aspectos de animación socio-cultural; el efecto referido es la formación poder ser transferible para las prácticas.

Categoría	Subcategorías
FORMACIÓN CONTINUA	Formación recibida Necesidades Modalidades Contenidos Efectos Formadores Dificultades

Cuadro 15 – *Formación continua* (Enseñanza no superior)

En síntesis: quiere en la formación inicial quiere en la continua la referencia a la formación recibida es escasa, en el primer caso, por la falta de una disciplina formal, en el segundo caso, entre otros motivos, por la poca oferta formativa en esta área. En ambas situaciones, son apuntadas necesidades de formación, sobretodo asientes en metodologías activas, reflexivas y participativas, con una dimensión marcadamente practica, útil al trabajo con los alumnos, con contenidos muy próximos a los problemas y a las situaciones vividas en la practica pedagógica.

4 – Conclusiones

- En la concepción que los profesores expresan de su profesión, integran finalidades de desarrollo ético y cívico y, en consistencia, funciones y competencias profesionales de esa naturaleza. El desarrollo de la ciudadanía es común al pensamiento de todos los grupos, atravesando los diferentes temas, tal vez por ser una componente transversal a los currículos y, en el caso de la enseñanza básica, existir la área curricular de la “Formación Cívica”.

- Ni todos los profesores expresan una noción de ética, por ventura, por dificultad en el dominio de los conceptos. La concepción personal de ética se sitúa fundamentalmente en la perspectiva de la relación, encontrándose presentes tanto la vertiente más próxima de los valores de la afectividad, de la disponibilidad, de la ayuda y de la atención; como la vertiente más próxima de los valores de la autonomía, de la reciprocidad, del respeto y de la justicia.

- La dimensión ética de la profesión, asiente en valores de ética personal y profesional, que los profesores no separan, está presente en toda la acción docente. Aún que el enfoque se sitúe en los dominios relacionales, la preocupación ética está también en la organización del trabajo pedagógico, en la propia conducta y en las relaciones con la escuela y la comunidad. La conciencia que aquí se revela está también en los principios y valores a que hacen referencia.

- En el desarrollo ético y social de los alumnos, los profesores subrayan la formación en valores éticos y de ciudadanía, o sea, en valores del vivir personal y social. Aspecto que muestra la importancia que atribuyen a la formación de los alumnos para la vida personal y cívica.

- Los profesores consideran que la formación ética debería integrar tanto la formación inicial como la formación continua, sobretodo, en una dimensión reflexiva y de participación, partiendo de las situaciones y de los problemas de los contextos. En este sentido, y atendiendo al facto de su pensamiento ético no mostrar vestigios de grandes influencias filosóficas o psicológicas, revelando sobretodo un saber practico, debería la formación tener en atención este importante aspecto. Aún así, es nuestra convicción que la contribución de la *sabedoria practica* de Ricoeur y los valores de la justicia y de la democracia de Rawls podrían ser una gran contribución para un trabajo de reflexión más fundamentado.

Referencias bibliográficas

- ARISTOTE (1979) *Éthique a Nicomaque*. Paris: Editions Vrin.
- ESTRELA, M. T. (2006) Notas sobre as possibilidades de construção de uma teoria da educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40-1, 63-93.
- ESTRELA, M. T. (2003) O pensamento ético-deontológico de professores em estudos portugueses. *Cadernos de Educação FaE/UFPel*, Pelotas, 21, 9-20, jul/dez, pp. 9-20.
- GALVEIAS, M. F. (1997) Significações de ordem moral atribuídas pelos professores ao seu papel educativo no contexto da interação pedagógica. *Revista de Educação*, pp. 43-56.
- HABERMAS, J. (1986) *Morale et communication*. Paris: Editions Du Cerf.
- KANT, E. (1785/1988) *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70.
- KOLHBERG, L. (1984) "Psychology of moral Development: the nature and validity of moral stages", in *Essays on Moral Development*, Vol. 2. San Francisco: Harper e Row.
- RICOEUR, P. (1988) *O discurso da ação*. Lisboa: Edições 70.
- RICOEUR, P. (1991) *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions Seuil.
- SEIÇA, A. (2003) *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- RAWLS, J. (1971/2001) *Uma teoria da justiça*. Lisboa: Editorial Presença.
- RICOEUR, P. (1991) *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.
- ME (1986) "Lei de Base do Sistema Educativo".
- WEBER, M. (19920/1996) *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Lisboa: Editorial Presença.



**DERECHOS HUMANOS Y POLÍTICAS
EDUCATIVAS**

63. "¿EQUIDAD VERSUS DESIGUALDAD?. PERSPECTIVA Y PROSPECTIVA DE LA PRESENCIA DE LA MUJER EN LA SOCIEDAD".

A. Moreno Calvo.

Resumen

A pesar del importante incremento del nivel educativo de las mujeres y de la progresiva incorporación de éstas al mercado laboral se constata que continúan primando los patrones masculinos en todos los ámbitos de la sociedad. El androcentrismo, fruto de la imitación desde la más tierna infancia de determinados modelos de comportamientos discriminadores, continúa vigente tanto en el entorno educativo como en la cultura de las organizaciones.

Este trabajo es un análisis de los obstáculos que tienen que salvar las mujeres en su trayectoria hacia la consecución del pleno ejercicio de su ciudadanía, partiendo del convencimiento de que los tradicionales estereotipos y roles de género siguen primando en la sociedad actual y de la evidencia de que el mundo laboral es aún un terreno dirigido y gestionado por hombres. Paralelamente, la activa reivindicación de las mujeres por compartir los espacios que hasta ahora habían constituido territorio exclusivamente masculino, llevada a cabo a través de la manifestación en el día a día de sus altas capacidades, de una sólida formación y de elevadas competencias presenta un reconfortante panorama y, consecuentemente, un futuro esperanzador para el logro de una efectiva igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres

Palabras clave: androcentrismo, estereotipo y rol de género, discriminación, derechos de ciudadanía.

Abstract

In spite of the outstanding increase of the women's educational level and their progressive access to the labour market, it can be observed that male standards still prevail in society. As a consequence of the imitation of discriminatory behaviours experienced in the childhood, androcentrism remains in force in the educational environment as well as in the organizational culture.

This study analyzes the difficulties that women have to get round in their long and hard way to exercise their citizen's rights, bearing in mind traditional gender stereotypes and the evidence that labour market continues being managed by men. Furthermore, the women's claim to share those spaces reserved up till now to men has been carried out by showing a high educational level and strong capacities and competences which represents a stimulating outlook and a hopeful future in order to achieve an effective gender equality.

Key words: androcentrism, stereotype and gender role, discrimination, citizen's rights.

Introducción

"Ser mujer no es la mera constatación de un estado de hecho, sino la afirmación de una voluntad de ser" (Touraine, 2007).

Los cambios sociales acaecidos en las últimas décadas han facilitado la salida de las mujeres del ámbito doméstico a la vez que han incentivado su participación en los entornos

productivos trastocando con ello las expectativas sociales asignadas tradicionalmente a cada uno de los sexos. Por otra parte, las exigencias del mundo laboral y, consecuentemente, la necesidad de recibir una formación permanente acorde con éstas, obligan a la familia a compartir algunas de las funciones inherentes a su naturaleza con determinadas instituciones, a la vez que debe asumir y reafirmar su responsabilidad como transmisora primaria de afectos, emociones y cultura a sus miembros más jóvenes. Hasta ahora la familia, junto con la escuela, habían constituido los principales agentes de socialización; hoy, además, son los medios de comunicación y, en particular, la publicidad, importantes transmisores de la “cultura” social que, a través de su influjo gradual y constante, intervienen de forma significativa en la configuración de la personalidad de los nuevos ciudadanos. En este sentido, son asimismo los responsables de difundir una imagen de la mujer que sigue obedeciendo a los clásicos patrones androcéntricos que otorgan mayor valor a “lo masculino” en detrimento de “lo femenino”. Dicha imagen no es más que un claro reflejo de la sociedad que permanece enmarcada en los tradicionales arquetipos sexistas y discriminadores y que, a su vez, los refuerza. Afortunadamente, el verdadero perfil de la mujer de hoy nada tiene que ver con estos modelos; ni su autoconcepto, ni sus inquietudes y aspiraciones ni tampoco su manera de concebir la sociedad.

Pese a que el artículo 14 de la Constitución española proclama el derecho a la igualdad por razón de sexo y a pesar de los logros alcanzado en esta materia, aún queda un largo camino por recorrer. La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (LOIEMH) así lo reconoce y, a lo largo de su articulado, establece las medidas para combatir cualquier síntoma de discriminación, bien que se manifieste en forma de violencia de género, de diferencias laborales y salariales, de falta de conciliación de la vida laboral, personal y familiar o en la escasa presencia femenina en puestos de responsabilidad en los campos político, económico, social y cultural.

Las expresiones en defensa de la igualdad de género son numerosas y las encontramos, por ejemplo, en la Declaración Final de la Cumbre Europea, celebrada en Atenas en 1992, que recoge con precisión la justificación de lo que se denomina “democracia paritaria”¹ y denuncia que la exclusión de las mujeres en el terreno político constituye un fracaso de la democracia en sí misma. También la ONU, por su parte, en la Conferencia Mundial sobre la Mujer que tuvo lugar en Pekín en 1995, se adhirió a las propuestas que defendían una igual participación de las mujeres en todos los ámbitos de decisión y fue aquí también donde se manifestó por primera vez que la comunicación es uno de los Derechos Humanos básicos y un elemento clave para el cambio social. En España la igualdad entre mujeres y hombres comenzó a considerarse objetivo prioritario con la creación del Instituto de la Mujer en 1983², encargado de, entre otras tareas relevantes, denunciar que la sociedad española está aún cargada de prejuicios que colocan a las mujeres en una posición de desventaja con respecto a los hombres, dificultándoles el pleno ejercicio de sus derechos ciudadanos.

En lo que respecta al nivel educativo de nuestro país, también en los últimos años ha alcanzado cotas inesperadas. Según las estadísticas³, no sólo se ha producido un incremento

¹ Representación equilibrada entre hombres y mujeres de forma que ninguno de los sexos supere el 60.

² Organismo dependiente del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, a través de la Secretaría General de Políticas de Igualdad. Su finalidad es, por un lado, promover y fomentar las condiciones que posibiliten la igualdad social de ambos sexos y, por otro, la participación de la mujer en la vida política, cultural, económica y social.

³ El Informe “Mujeres y Hombres en España 2007”, elaborado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en colaboración con el Instituto de la Mujer, presenta una selección de indicadores de género relevantes en distintos campos de preocupación social.

de la matrícula femenina en todos los niveles, incluido el universitario, sino que, además, se constata que en la actualidad las alumnas obtienen resultados superiores a sus compañeros y presentan una menor tasa de fracaso escolar y de abandono de los estudios. Estos alentadores datos, lamentablemente, no tienen una correspondencia en lo que a participación laboral femenina y a condiciones de trabajo se refiere y, menos aún, en las posibilidades de acceso a puestos de responsabilidad. Quedan aún grandes problemas pendientes de resolución que afectan a la mujer en particular y a la sociedad en general, en la que persiste una realidad sexista y una jerarquía diferenciadora; en la que, como vemos, las desigualdades no sólo se aprecian en el acceso a la educación o en el proceso de escolarización en sí, sino aún más, en la falta de proyección social del nivel educativo alcanzado por las mujeres; es decir, en las posibilidades de acceso al mercado laboral y promoción en él, en los niveles salariales o en la participación en procesos de toma de decisiones.

Hay que concienciar a la sociedad de que las mujeres, independientemente de su capacidad reproductora, son ante todo ciudadanas dispuestas a participar en la sociedad en la misma medida en que lo hacen los hombres; ciudadanas dotadas y formadas para asumir responsabilidades, tomar decisiones, afrontar retos y aportar soluciones, con un claro objetivo común que no es el de evolucionar hacia una sociedad “de mujeres y para las mujeres”, ni mucho menos, aunque ciertamente hay que reconocer que las transformaciones sociales más importantes que se han producido en los últimos tiempos están estrechamente ligadas al profundo cambio que las mujeres han introducido en sus vidas, sino el de crear una sociedad equitativa para todos, mujeres y hombres, y optimizar las relaciones que se establecen entre ellos en aras de una sociedad auténticamente democrática, plural y justa.

1. Evolución de la situación educativa de la mujer en España

Históricamente la mujer en España ha estado relegada a un papel secundario con respecto al hombre. Uno de los entornos donde más se ha acusado este hecho ha sido en el acceso a la educación pues, al estar circunscrita socialmente al ámbito doméstico, el único objetivo personal que se le permitía era el de convertirse en “la perfecta casada” y abnegada madre de familia. Por esta razón, su formación siempre ha estado limitada a la adquisición de los valores y las enseñanzas precisas para desempeñar su cometido social sin permitirle ninguna otra aspiración personal. Avanzada la segunda mitad del siglo XIX comienza a considerarse que, aunque la misión de la mujer es cuidar de la familia y organizar el hogar, podría cumplir mejor su tarea como educadora de los hijos a través de un determinado tipo de instrucción. La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, más conocida como Ley Moyano, presentaba como novedad importante la obligatoriedad de la escolarización también para las niñas aunque con ciertos matices⁴. Posteriormente, en 1876, la Institución Libre de Enseñanza⁵ apostaría por la educación femenina y por un tipo de escuela donde la

⁴ En su Art. 5. dice: “En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que tratan el párrafo sexto del art. 2º (Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades) y los párrafos primero (Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura) y tercero (Nociones generales de Física y de Historia Natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida) del art. 4º reemplazándose por “Labores propias del sexo”, “Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores” y “Ligeras nociones de Higiene doméstica”.

⁵ Fundada por un grupo de profesores universitarios de pensamiento liberal y humanista bajo la dirección de Giner de los Ríos llevó a cabo una importante tarea de renovación cultural y pedagógica. En sus estatutos se declaraba ajena a todo interés religioso, ideología partido político, proclamando el derecho a la libertad de cátedra, la inviolabilidad de la ciencia y el respeto a la conciencia individual. En su ideario pedagógico apostó por una escuela neutra, tolerante y abierta a la realidad exterior.

actividad personal y la experiencia creativa del alumno constituían el eje del trabajo escolar. Así pues, queda patente que la educación en España ha sido eminentemente sexista ya que, hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX, han coexistido una educación masculina y otra femenina que han ido perfilando el rol social de cada uno de los sexos a lo largo del tiempo. Es a partir de 1970 cuando la Ley General de Educación comienza a eliminar de forma “oficial” las diferencias en las aulas entre niños y niñas y a impartirse una educación mixta hasta que, unos años más tarde, en 1990, con la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se empieza a hablar de “coeducación”.

El acceso de la mujer a todos los niveles educativos ha permitido elevar el grado de formación femenino hasta el punto de superar con alguna ligera diferencia al masculino en algunos campos –las mujeres, en conjunto, representan el 54,7% de la población española con titulación universitaria- pese a que siguen existiendo estudios y especializaciones en los que aún predomina mayoritariamente el alumnado de uno u otro sexo, tal como lo evidencia el informe titulado “Mujeres y Hombres en España 2007”⁶, ya referenciado. En general, el nivel de formación actual de la población femenina es todavía inferior al masculino y, aún hoy, las mujeres siguen siendo mayoría en los grupos “analfabetos” y de “educación primaria”.

Si la educación constituye uno de los pilares fundamentales en el proceso de socialización de la persona, también representa, por ende, un instrumento fundamental en la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres. Por ello es esencial que el sistema educativo contribuya al desarrollo integral y equilibrado de todos los ciudadanos, lejos de cualquier limitación impuesta por los estereotipos y roles de género imperantes en la sociedad, permitiéndoles el acceso a los mismos espacios y con las mismas oportunidades, lo que redundará, asimismo, en unas correctas y sanas relaciones entre ambos sexos, basadas en el respeto, en la participación y en la colaboración mutua. Por otra parte, es importante tener en cuenta que el sistema educativo asume la formación en aspectos en los que la familia tiene normalmente competencias muy reducidas. La extensión de la educación formal obligatoria a edades más tempranas y más avanzadas del desarrollo otorga a la enseñanza una responsabilidad socializadora más amplia, que no solo comprende la transmisión de habilidades y conocimientos básicos para la futura vida laboral, sino todo un conjunto de atributos que definen a la persona como ser humano integral (Bonilla y Martínez-Benlloch, 2000). De esta manera, la escuela ofrece, pues, una primera oportunidad de inserción en la sociedad, con independencia del sexo o cualquier otra distinción social o personal poniendo en práctica la idea de que, si por naturaleza somos iguales, debemos recibir una misma educación que ha de cumplir una doble función: por un lado, posibilitar el acceso universal al conocimiento y, por otro, facilitar el proceso de socialización en una ciudadanía democrática que favorezca y respete el ejercicio de la libertad y la autonomía personal.

Paralelamente a lo anterior, también la educación sirve al mantenimiento de un orden social que, según los valores dominantes del momento, no siempre contribuye ni ha contribuido a la consecución de una igualdad entre hombres y mujeres. La existencia del

⁶En lo que respecta al nivel de formación alcanzado por la mayoría de la población en el año 2005 no superaba la educación secundaria y en lo que se refiere al nivel universitario, sólo el 22,6% de los hombres y el 21,5% de las mujeres lo habían alcanzado. Prácticamente están igualadas a los hombres en lo que respecta enseñanza universitaria de 1º y 2º ciclos, son minoritarias en educación secundaria y con gran diferencia en el 3er ciclo universitario. Por otra parte, si se presta atención a las diferentes modalidades de estudio elegidas por unos y otras, se observan diferencias muy claras. La mayoría de las alumnas de Bachillerato prefieren Humanidades y Ciencias Sociales, en cambio los alumnos se inclinan más por las Ciencias de la Naturaleza y la Salud. En lo que respecta a Licenciaturas y Diplomaturas el porcentaje de alumnado femenino ha sobrepasado con creces al masculino aunque se constata la inferior inclinación de las mujeres hacia los saberes de tipo tecnológico que se refleja en la, aún muy escasa, participación femenina en los estudios de tipo técnico.

“**currículum oculto**” se manifiesta de forma patente en las diversas etapas evolutivas del alumno, así como en las transiciones, como puedan ser la elección educativa y la orientación profesional de ambos sexos. Esto viene motivado por una situación de inequidad en el punto de partida educativo, ya que en los primeros años de la escolaridad los gustos se ordenan, principalmente, según las expectativas sociales, como resultado posible de mecanismos de imitación y modelado. Además, si se analizan los contenidos que de forma abierta presentan libros de texto, materiales didácticos y la propia organización escolar, se detecta una visión androcéntrica de la cultura y de la forma de concebir el mundo. Conviene también atender a los elementos ideológicos que contribuyen a la producción de las imágenes y los significados que introducen en las aulas los estereotipos sexistas teniendo en cuenta que esos elementos no hacen referencia a normas explícitas, sino que se circunscriben a sutiles prácticas sociales que promueven un trato genérico desigual.

Se ha aludido antes a las diferencias en la elección de estudios universitarios que realizan los jóvenes que, en muchas ocasiones, responde a las inclinaciones, por parte de ellas, hacia lo social y humanístico y, por parte de ellos, hacia las áreas técnicas, científicas y deportivas; elecciones motivadas, en las primeras, por la satisfacción o preferencia personal y, en los segundos, por las futuras salidas laborales posiblemente en consonancia con su rol social. Por ello, la escuela debe preparar a todos los sujetos para afrontar las demandas de aprendizaje continuo que le va a plantear un contexto social de rápidos cambios, presididos, en el ámbito laboral concretamente, por la flexibilidad y la capacidad de aprendizaje. En este sentido, debe hacerse cargo asimismo de facilitar la adquisición de procesos y esquemas cognitivos que puedan favorecer la aprehensión de contenidos en y entre las distintas áreas curriculares, tratando de evitar que las pequeñas diferencias que se observan en este ámbito se amplíen más tarde reduciendo de forma desigual las oportunidades de los individuos. (Bonilla y Martínez-Benloch, 2000).

2. Obstáculos en la carrera profesional de la mujer

Al analizar la evolución reciente del mercado laboral observamos significativas transformaciones desde la perspectiva de género, la más destacable, como venimos viendo, es la progresiva incorporación de las mujeres al mundo del trabajo. También se constata el hecho de que, en determinadas ocupaciones, se observa una mayor concentración de empleo femenino o de empleo masculino. En lo que respecta a las mujeres, la concurrencia es superior en el sector “Servicios”, sobre todo en la categoría “sin cualificación”. Más del 70% de las mujeres trabajan en ocupaciones de bajo nivel en este sector así como en puestos de administración y secretaría. Según Nicolson (1997), gran parte de estas mujeres permanecen en trabajos secundarios en los que no pueden hacer uso pleno de sus cualificaciones y habilidades porque se les ha bloqueado el acceso a niveles más elevados. Para esta autora existe una “discriminación no oficial” que permite a la mujer acceder a los más altos niveles académicos y formativos pero, a la vez, encuentran barreras infranqueables a la hora de ubicarse laboralmente en el nivel acorde a su a su formación, ya que los puestos existentes en el mercado de trabajo están ocupados en su mayor parte por hombres. Esta visión viene a enlazar con la que se presenta bajo la expresión “techo de cristal” (Barberá, 2000) sobre la que tanto se ha escrito y con la que se intenta simbolizar las sutiles connotaciones atribuidas a cada papel social y los mecanismos discriminatorios que imposibilitan que las mujeres puedan sobrepasarlo; es decir, se les permite ver hasta dónde podrían llegar pero, a su vez, se les impide alcanzar el objetivo previsto. Muchas mujeres no pueden explicarse por qué llega un momento en su carrera profesional en el que no consiguen escalar a puestos más elevados ya que no se trata de una barrera visible sino que es el resultado de numerosos factores que dificultan la situación laboral femenina en general. Por otra parte, las mujeres

que logran superar dichas barreras tampoco están, por ello, menos expuestas a sufrir situaciones de discriminación y el hecho de que todas las iniciativas⁷ llevadas a cabo para cambiar este estado de cosas hayan tenido hasta la fecha un éxito tan limitado, pone de relieve la fuerza de estos prejuicios institucionalizados.

Uno de los obstáculos claramente observable en la carrera de las mujeres, quizás el más significativo, sea la **maternidad** y la consiguiente asunción, casi de forma exclusiva, de las cargas familiares. El punto de partida de una gran mayoría de las explicaciones sociológicas arranca de las posiciones de dominio y poder de los varones, característica de las sociedades patriarcales, en las que se ha asignado históricamente a las mujeres las responsabilidades de los trabajos domésticos y el cuidado y la educación de los hijos, como se ha manifestado antes. La dificultad para compatibilizar el trabajo con las cargas familiares asumidas por las mujeres aparece como un factor importante que obstaculiza el acceso y promoción de éstas a puestos de responsabilidad (Barberá, 2000).

La conclusión más generalizada es que cualquier medida para incrementar la presencia de mujeres en puestos de responsabilidad exige, como condición imprescindible, aligerar las cargas familiares de la mujer y compartirlas con los hombres, ya que las tareas compartidas dentro de la pareja suponen que la función materna sea ejercida por ambos miembros, favoreciendo así la integración socio-laboral de la mujer y, paralelamente, la asunción masculina de responsabilidades familiares y el establecimiento de vínculos afectivos con los hijos, que han sido tradicionalmente patrimonio femenino. Además el ejercicio por parte de la mayoría de las mujeres incorporadas al mercado laboral de la “doble presencia” o “doble jornada” redundante, asimismo, en que el número de directivas sin hijos es considerablemente superior al de directivas con hijos. La interpretación de estos resultados permite concluir que es el perfil de la mujer con hijos y no el de la mujer como tal el que dificulta el acceso y la promoción de ésta; hecho que debe llevar a apoyar estrategias para favorecer la incorporación de las madres a tales puestos.

Por otra parte, en el análisis de las barreras que dificultan la promoción de las mujeres a puestos ejecutivos o directivos, la investigación se ha ocupado de dos modalidades estereotipadas para explicar el hecho de que, a pesar del aumento en la proporción de directivas, se siguen tomando como referencia básica los comportamientos masculinos: una de ellas alude a la convicción, comúnmente compartida, de que los varones son mejores directivos; la otra modalidad se centra en la creencia de que los rasgos característicos del buen directivo se corresponde con aspectos prototípicos de la masculinidad, de modo que el estereotipo permanece inalterado a pesar del aumento porcentual de las mujeres directivas. Según Barberá (2000), en ambas perspectivas los resultados empíricos señalan la ausencia de diferencias intersexuales significativas tanto en rasgos psicológicos como en factores comportamentales, aunque ninguno de estos resultados ha conseguido modificar la creencia generalizada de que unas y otros difieren en los modos de ejercitar el mando y la dirección, lo que ha llevado a establecer prioridades en la investigación sobre los estereotipo de género en liderazgo.

⁷ El Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (2008-2011), aprobado por el Consejo de Ministros en diciembre de 2007, tiene el objetivo de avanzar y mejorar en la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, según establece el artículo 17 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo. Con vigencia para cuatro años, se articula en torno a doce ejes fundamentales: la participación política y social, la participación económica, la corresponsabilidad, la educación, la innovación, el conocimiento, la salud, la imagen, la atención a la diversidad y la inclusión social, la violencia de género, la política exterior y de cooperación, y la tutela del derecho a la igualdad.

3. Características del empleo femenino

El trabajo de las mujeres, tanto en el hogar como en el mundo del empleo remunerado, ha supuesto tradicionalmente “cuidar de otros”. Las mujeres que trabajan como amas de casa, madres, limpiadoras, secretarias, enfermeras, profesoras o asistentes sociales comparten tareas similares. En todos estos casos, tanto si se trata de la familia como de una actividad remunerada, su trabajo exige una considerable aportación emocional así como destrezas prácticas y un conocimiento especializado (Osborne, 1993). La asistencia a otros supone a menudo que la persona en cuestión anteponga las necesidades de los demás a las suyas propias. Además el trabajo femenino está infravalorado, tanto económicamente como en términos de prestigio social y, pese a los esfuerzos legislativos en pro de una igualdad, el nivel salarial femenino sigue siendo inferior al masculino. Por otra parte, el trabajo de la mujer presenta otra particularidad: rara vez es realizado por hombres. El hecho de que las mujeres asimilen más fácilmente las características masculinas de las profesiones que los varones las femeninas, ha propiciado que la desigualdad de género sea más fuerte entre mujeres que entre varones, incluso las desigualdades se acentúan en las profesiones femeninas ya que, incluso en ellas, las mujeres tienden a ocupar puestos de menor estatus y valor.

Una de las características típicas del empleo femenino, como ya hemos visto, es la “**terciarización**”, se refiere este término al hecho de la afluencia masiva del empleo femenino al sector terciario o de servicios, sobre todo en lo que se refiere a trabajos no cualificados como empleo doméstico y de limpieza en general. Esto queda patente considerando que el porcentaje de mujeres empleadas en este sector supera el 80%. El empleo **a tiempo parcial** es otra de las características del mercado laboral femenino, incluso en la UE. El mercado femenino a tiempo parcial es seis veces superior al masculino. A primera vista podría parecer que las mujeres prefieren este tipo de jornada para disponer de más tiempo libre pero, según las estadísticas⁸, se deduce que el 51,6% de las mujeres ocupadas a tiempo parcial desearían un empleo a tiempo completo. Además, entre las razones argumentadas para la elección de esta modalidad de trabajo están la de que no encontraron empleo de jornada completa (31,9%), las obligadas a ello por tener que asumir el cuidado de personas dependientes (16%), y a otras causas u obligaciones (31,4%); tan solo un 11,5% manifestó no querer un trabajo de jornada completa. Beechey (1987), a la vista de los resultados obtenidos en la investigación que llevó a cabo a este respecto, manifiesta que esperaba poder explicar este fenómeno en términos exclusivamente económicos pero constató la intervención de un componente de género en las prácticas habituales de las empresas, ya que creaban empleos a tiempo parcial cuando contrataban a mujeres. Ciertamente era posible especificar una serie de circunstancias en el proceso de trabajo que había inducido a la creación de empleo a tiempo parcial; entre otras, la necesidad de conseguir la máxima flexibilidad en la utilización de la fuerza de trabajo, pero el resultado más sorprendente fue comprobar que las empresas sólo recurrían a estas estrategias empleando a mujeres. Cuando se empleaban hombres, las estrategias utilizadas eran otras, por ejemplo, las horas extraordinarias, o los contratos temporales. Así pues, queda patente que esta modalidad laboral no siempre va encaminada, como se suele argumentar, a flexibilizar horarios y facilitar la conciliación de la vida laboral con la familiar.

Finalmente, el desarrollo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación que ha transformado todos los ámbitos de la sociedad: producción industrial, educación, mundo laboral, salud, vida cotidiana, etc, ha causado al mismo tiempo una “brecha digital de género”, ya que es mayor la proporción de hombres que de mujeres que utilizan estas tecnologías (ordenador e Internet). En este sentido, el Plan Estratégico de Igualdad de

⁸ Fuentes del Instituto Nacional de Estadística (INE) y Encuesta de Población Activa (EPA)

Oportunidades (2008-2011) propone que es esencial incrementar la participación de las mujeres en el contexto de la innovación y su acceso a las tecnologías, no solo como usuarias sino también como generadoras y creadoras, lo que conllevará importantes efectos económicos, por una parte, contribuyendo al crecimiento de los sectores tecnológicos y a la competitividad y sostenibilidad de los mismos y, por otra, también efectos sociales, favoreciendo la cohesión social y la calidad de vida, la creación de comunidades, redes y sentimiento de pertenencia, aumentando la empleabilidad, la flexibilidad y la participación en la comunidad.

4. Prospectiva del entorno laboral femenino

A lo largo de este trabajo venimos comprobando que la paulatina incorporación de las mujeres a la población activa no ha cambiado la estructura jerárquica característica de las sociedades patriarcales en lo que a las relaciones de género se refiere. El androcentrismo continúa vigente en el ámbito laboral de la cultura contemporánea mediante mecanismos de discriminación, en virtud de los cuales, la división del trabajo no se base ni en las potencialidades individuales ni tampoco en la libre voluntad de las personas, sino en una situación generalizada de desigualdad social de las mujeres con respecto a los hombres (Barberá, 2000). En lo que respecta al acceso de las mujeres en puestos de responsabilidad, tradicionalmente se venía sustentando la teoría de que éstas no eran aptas para ejercer funciones de liderazgo en organizaciones ya que se consideraba que poseían algunos rasgos, tales como sus vínculos afectivos, dificultad para captar lo esencial del trabajo, falta de respeto a las estructuras jerárquicas, etc. que eran contraproducentes para este fin. A partir de la década de los 90 cambia la visión que se tenía al respecto y comienza a interesar la forma en que las mujeres trabajan y se comunican cambiando, en cierta manera, el concepto de liderazgo así como algunos estereotipos existentes hasta ese momento (Kaufmann, 1997).

Pese a que las organizaciones laborales se conceptúan explícitamente como entornos neutros, de manera implícita se asumen como ámbitos de dominio masculino, en los que las mujeres participan mayoritariamente como fuerza auxiliar y de apoyo. El hecho generalizado de que una gran parte de puestos directivos sean desempeñados por hombres o el que la etiqueta de “trabajo femenino” se aplique a tareas menos retribuidas y poco valoradas es un reflejo de la discriminación actual existente. Pero además la falta de denuncia de esta situación contribuye a delinear unos modos asimétricos de relación entre los hombres y las mujeres que trasciende el ámbito de la organización laboral. Hemos visto que los esquemas de género se inician muy temprano y su origen es cultural, ya que vienen determinados por un contexto particular que se interioriza y se asume como propio (Barberá, 200), así, en el ámbito organizacional, se observa cómo las personas que conviven dentro de la organización laboral comparten, no sólo actividades y proyectos de trabajo, sino también creencias acerca de la propia organización y de las posiciones de sus miembros. Estos estereotipos, a su vez, producen efectos en la propia organización y conforman la “cultura organizacional”. En definitiva, siguen primando los patrones masculinos en las organizaciones y sobre todo en lo que refiere al poder decisorio en las grandes empresas⁹, lo que nos lleva a la conclusión de que

⁹Según el informe “Mujeres y Hombres en España 2007” - Mujeres en presidencia y consejos de administración de empresas del IBEX 35. (2006): De los 35 puestos de presidente/a existentes tan solo una es mujer. En el caso de vicepresidente/a, el porcentaje femenino es aún más bajo 2,44%, es decir, solo hay una mujer entre las 41 vicepresidencias de estas empresas. También en el caso de los consejeros, que son en total 379, únicamente el 3,69% son mujeres.

el mundo empresarial es actualmente un espacio dirigido y gestionado por hombres¹⁰.

No obstante lo anterior, el futuro de la mujer en el mundo laboral y, principalmente en lo que se refiere a su acceso a puestos de responsabilidad, no es tan nebuloso. Para Kaufmann (1997), las mujeres suelen presentar una actitud más receptiva y participativa que los hombres, lo que redundará, principalmente, en la creación de oportunidades para todos los miembros de una organización y en disfrutar de una vida más satisfactoria, más cooperativa y más plena a nivel laboral. Para esta autora, las mujeres están en este momento en condiciones óptimas de revolucionar el lugar de trabajo, precisamente, no por dejar a un lado sus valores tradicionales sino por expresarlos en su cotidianeidad laboral; integrar la parte emocional en el trabajo resulta clave en el campo organizativo. En general las mujeres se hallan más capacitadas para tener en cuenta el lado "humano" de las personas, desarrollando para ello sus dotes intuitivas naturales y su natural capacidad de comunicación. La diferencia básica con el hombre es que éste siempre pretende acceder a la cumbre de la organización, actitud que se halla vinculada con el desarrollo de una intensa racionalidad aprendida desde edades tempranas, por otra parte, también a diferencia del hombre que ve en su trabajo la función principal de su vida, la mujer, en cambio, considera que su función es tan solo un elemento más de lo que es. Es por lo que las mujeres estructuran su día tratando de compartir las actividades al máximo en un proceso cotidiano deliberado. Esta prioridad del compartir facilita su visión de querer estar, no en la cumbre sino en el centro de la organización. Ellas tratan de estructurar sus empresas en forma de redes en lugar de tener una estructura jerárquica, lo que a su vez determina que la información fluya en múltiples direcciones.

Por todo esto, siguiendo con Kaufmann (1997), se puede decir que las mujeres pueden llegar a ser mejores directivos que los hombres, precisamente por su experiencia de implicación activa en la esfera doméstica que les proporciona una amplia experiencia a la hora de gestionar conflictos, enseñar, guiar, difundir información, tramitar demandas contradictorias, etc. fundamentalmente debido a su rol tradicional de socialización de los hijos. Por todo ello, teniendo presente los resultados de la investigación psicológica comparativa llevada a cabo se concluye, en primer lugar, que mujeres y hombres no parecen diferir de modo significativo en su mayor o menor eficacia como directivos y, en segundo lugar, que las pequeñas diferencias registradas en dimensiones parciales del comportamiento parecen compensarse, siendo mejores en algunas cosas las mujeres y en otras los hombres (Barberá, 2000). En resumen, las diferencias básicas entre hombres y mujeres ejerciendo funciones de liderazgo radican en que, en tanto los hombres están socializados para llegar a la cumbre poniendo en práctica estrategias competitivas para ganar desde la más pura racionalidad, las

¹⁰No solo el mundo empresarial, también, continuando con los datos ofrecidos por el citado estudio, si revisamos el entorno de la política y otros puestos oficiales relevantes, se observa que la presencia femenina en el Congreso de los Diputados ha ascendido claramente de una legislatura a otra, pasando del 28,29% en 2000-2004, al 36% para el periodo 2004-2008. Sin embargo, la presencia femenina en el Senado es inferior sobre el 22,0% en ambas legislaturas. También los puestos de mayor responsabilidad en la Administración del Estado están ocupados mayoritariamente por hombres (79,2%). Salvo el número de ministras, la presencia femenina en órganos como el Tribunal Constitucional, el de Cuentas o el Consejo General del Poder Judicial es reducida. Incluso en el caso del Poder Judicial, donde la presencia femenina es mayor (44,8%), resulta que la mayoría de magistrados del Tribunal Supremo son hombres (95%). En las Fuerzas Armadas sólo el 9,1% de sus efectivos son mujeres y atendiendo al cuadro de mandos el 1,47%. En lo que respecta a las embajadas españolas en el extranjero, sólo el 8,82% de ellas tienen al frente a una mujer. En cuanto al personal funcionario de carrera, al que se accede con titulación superior, la presencia femenina no llega tampoco al 40%. Tampoco en los puestos para los que se exige diplomatura universitaria o BUP y Formación Profesional de 2º grado, las mujeres alcanzan un 50% de participación. Solo en el grupo de auxiliares administrativos para los que se exige el graduado escolar se observa una significativa mayoría femenina del 70%.

mujeres no pretenden estar en la cima sino en el centro y este planteamiento no proviene solo de la razón sino que también en esta decisión participa activamente el corazón y las emociones. Todo esto determina que las mujeres tengan más bien una orientación hacia el proceso y no tanto hacia el logro.

Todos estos cambios que se pretenden o que se anuncian exigen propuestas de acción encaminadas a extraer y aprovechar al máximo las ventajas derivadas de la diversidad de recursos humanos disponibles. Tener en cuenta la diversidad significa poner atención a las diferencias entre los sexos, a la cualificación y competencias de los individuos y dar a todas las personas que integran la organización la posibilidad de activar sus conocimientos y capacidades. De este modo, la organización se adapta a las necesidades del mercado, de la sociedad y de sus empleados, lo que repercute, por un lado, en el nivel de productividad y competitividad de la empresa y, por otro, en un mejor clima y una mayor satisfacción laboral (Barberá, 2000).

Para terminar diré que reconocer el derecho a la igualdad entre mujeres y hombres no significa, en ningún caso, abogar por una uniformidad de sexos, se trata de favorecer el que las mujeres y los hombres compartan tareas productivas en el ámbito del trabajo y tareas reproductivas en el hogar pero sin bajar la guardia, ya que, al parecer, la afirmación de la igualdad ha hecho que los mecanismos de difusión de la desigualdad se vuelvan más refinados y sutiles. En este sentido habrá que hablar de **conciliación** de la vida laboral, personal y familiar para todos los miembros de la organización, no solo para las mujeres y, aún menos, cuando parece que los tradicionales papeles de unos y otras se van difuminando muy lentamente, no sólo por la incorporación masiva de la mujer al mercado de trabajo sino, también, por el ligerísimo incremento porcentual de los hombres ocupados que comparten o realizan labores del hogar. Sería deseable así como realmente eficaz para la consecución de una igualdad de derechos entre mujeres y hombres, que arraigara en la sociedad el verdadero sentido de la **“corresponsabilidad”**, o responsabilidad compartida, que supera con creces a la idea de conciliación, ya que precisa de la implicación de todos los agentes sociales así como del desarrollo de estrategias de cambio que venzan las resistencias culturales con vistas a un reparto de tareas entre sexos equitativo y justo y una responsable y comprometida asunción de las mismas por parte de éstos.

5. Referencias bibliográficas y documentales

Barberá, E. (2000). “Género y organización laboral: Intervenciones y cambio” pp 177-216 en Fernández, J. (Coord.), 2000. “Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología”. Pirámide. Madrid.

Beechy, V. (1990). “Género y trabajo: replanteamiento de la definición de trabajo” pp 425-447 en Borderías, C., Carrasco, C. y Alemany, C. (Comps.), 1994. “Las mujeres y el trabajo: rupturas conceptuales”. Icaria-Fuhem. Barcelona.

Bonilla, A. y Martínez-Benlloch, I. (2000). “Identidades, transformación de modelos sociales y su incidencia en el ámbito educativo” pp 135-17 en Fernández, J. (Coord.), 2000. “Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología”. Pirámide. Madrid.

Kaufmann, A. (1997). “Liderazgo transformador y formación continua”. REIS 77-78 pp 163-184. Madrid.

“Mujeres y Hombres en España 2007”. Instituto Nacional de Estadística y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales – Instituto de la Mujer. Madrid.

<http://www.ine.es/prodyser/pubweb/myh/myh07.pdf>

Nicolson, P. (1997). “Poder, género y organizaciones. ¿Se valora a la mujer en la empresa?”. Narcea. Madrid.

Osborne, K. (1993) "El trabajo de las mujeres nunca termina" pp 15-26 en Firth-Cozens, J. y West, M.A. (Comps.), 1993. "La mujer en el mundo del trabajo". Morata. Madrid.

Petit, F. (1984). "Psicosociología de las organizaciones". Herder. Barcelona.

Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2008-2011. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

www.mtas.es/igualdad/PlanEstrategico.pdf

Touraine, A. (2007). "El mundo de las mujeres". Paidós. Barcelona.

65. LA RESILIENCIA: ESTRATEGIA VITAL FRENTE A LA ADVERSIDAD.

A. Morales.

La presente comunicación tiene su origen en la conferencia impartida en Melilla (Morales Gómez, 2007), con motivo del proyecto conjunto España-Paraguay “*Descubriendo las propias fortalezas: Resiliencia infantil enfocada en niños/as huérfanos o menores en situación de riesgo*”.

Mi primer objetivo fue intentar buscar algún elemento de la naturaleza que entroncara con la idiosincrasia de esa singular ciudad, cruce de civilizaciones.

Decidí recurrir a dos imágenes que siempre me han llamado la atención por su increíble facultad de adaptación: la *palmera* y el *camello*, dos seres vivos capaces de sobrevivir incluso en los climas más extremos; dos seres vivos que han sabido recurrir a *estrategias vitales* para afrontar la adversidad.

El camello se ha adaptado utilizando tres recursos: Las plantas de sus patas, especiales y gruesas, evitan que se quemen; su nariz, que cierra para que la arena no le entre, y sus grandes jorobas (gibas), verdadero almacén proveedor. De esta forma, el camello podrá atravesar el vasto desierto en busca de un oasis, donde su amiga la palmera lo acogerá y le dará sombra.

¿Y qué hay de la palmera?

La imagen de la palmera siempre me ha evocado al ser humano. Ella intenta afrontar las adversidades afianzando sus raíces al terreno. Pero nunca suele estar sola; siempre la veremos acompañada de otra palmera que le va a dar sentido a su vida. Juntas podrán sobrevivir y hacer posible su proyecto de vida: dar fruto, trascender... *Juntas, serán capaces de convertir la adversidad en un logro personal.*

Para una mejor comprensión de esta comunicación, la voy a estructurar en diversos apartados que faciliten una visión amplia de la resiliencia.

En primer lugar habrá que aclarar el concepto de resiliencia, su objetivo, ámbitos en los que se puede desarrollar y experiencias sobre la misma. A continuación, dedicaré un apartado especial a *cómo fomentar la resiliencia en el niño*, exponiendo los factores que intervienen en la resiliencia y sus fuentes interactivas, citando, como recurso pedagógico, diversos personajes que han sido resilientes y algunos libros sobre resiliencia. Finalmente, expondré mi reflexión personal sobre la resiliencia dentro del campo de la Pedagogía.

1. CONCEPTO DE “RESILIENCIA”

El término resiliencia, que proviene del latín “resilio” (capacidad de rebote) abarca diversos significados: Resistencia que oponen los metales a la ruptura por choque (física); adaptación positiva dentro de un contexto de gran adversidad (ciencias sociales), y capacidad para superar situaciones límites y salir fortalecido (psicología).

Las primeras noticias que cayeron en mis manos sobre la resiliencia se deben a Grotberg (1996). La resiliencia aparecía como la capacidad del ser humano para enfrentarse a las adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformado por ellas. Concepto muy similar lo vería después en Cyrulik (2002b), para quien la resiliencia sería la capacidad de superar dificultades y salir fortalecido de ellas.

Posteriormente, he encontrado otras definiciones que amplían el campo de la resiliencia: Superación de situaciones límites; capacidad de reconstruir; camino de la invulnerabilidad (Martínez Bolarín, 2006); capacidad de sobreponerse a la adversidad (Suárez

Ojeda, 1993); proceso de rehumanización de los “niños de la calle”; proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad (Luthar y Cushing, 1999).

2. OBJETIVO PRINCIPAL DE LA RESILIENCIA

El objetivo principal de la resiliencia es preparar a las personas, o colectivo en riesgo, para afrontar y superar las dificultades, convirtiendo la adversidad en un logro personal. El camino a seguir es dotar al sujeto de hábitos de autocontrol que redunden en una conducta adaptativa y adiestrarlo en habilidades sociales que le ayuden a tomar las decisiones adecuadas en el momento adecuado.

Hay ocasiones en las que el trauma puede suponer una oportunidad de crecimiento. Esto entroncaría con la *teoría del conflicto*, según la cual el conflicto tendría también una parte positiva que nos inmuniza (especie de vacuna) y nos prepara para afrontar otras situaciones similares.

3. ÁMBITOS DE RESILIENCIA

3.1. RESILIENCIA PERSONAL

Su objetivo es preparar a las personas para afrontar y superar las situaciones difíciles, convirtiendo la adversidad en un éxito personal. Se trataría de descubrir las propias fortalezas, ese potencial humano, personal, que permite superar las dificultades y salir fortalecido de ellas. Para Guénard (2003), no hay heridas que no se puedan cicatrizar lentamente con amor; el amor y el perdón serían los dos ingredientes de la resiliencia.

3.2. RESILIENCIA FAMILIAR

Se basa en los procesos interactivos que permiten a las familias superar las crisis y recobrase, basándose en la colaboración y en la confianza.

Como estrategias que pueden favorecer la resiliencia familiar, citaré las siguientes: fomentar el amor familiar; identificar vivencias (alegres, tristes); favorecer la participación activa en los quehaceres familiares; avivar la confianza en cada uno de sus miembros; escuchar la opinión de todos y cada uno de sus miembros; protegerlos (nunca sobreproteger)...

Hay situaciones que podrían limitar la resiliencia familiar: Jubilación, divorcio, pérdida súbita de empleo, muerte imprevista de un familiar cercano, inmigración, violencia urbana (callejera)...

3.3. RESILIENCIA COMUNITARIA

Su finalidad sería alentar la promoción de las personas/colectivo “en riesgo” para que ellos sean forjadores de sus propios proyectos, sabiendo adónde quieren ir y adónde quieren llegar.

Estos serían los rasgos que podrían favorecer la resiliencia comunitaria: Identidad cultural (raíces, tradiciones, valores), autoestima colectiva y vida cultural.

3.4. RESILIENCIA Y SALUD PÚBLICA

Aquí, la resiliencia apunta a lograr un desarrollo más sano, más integral: resistir para seguir viviendo. Ello está llevando a la OMS a cuestionarse una nueva definición de salud (integral). Se trataría de un enfoque profiláctico, preventivo, promotor de salud más que “curador”.

3.5. RESILIENCIA Y VIOLENCIA POLÍTICA EN NIÑOS

Como ejemplo, tendríamos las experiencias ocurridas en Perú (1996-97) con los niños andinos desplazados a Lima, en donde se pudo comprobar (Silva, 1999) que la violencia conlleva el riesgo de ser dañado.

3.6. RESILIENCIA Y ECOLOGÍA

Son muy interesantes las experiencias llevadas a cabo en El Salvador sobre medidas de conservación del suelo, partiendo de la idea de Holling (1973, 1996) sobre la capacidad de un sistema para poder integrar en su funcionamiento una perturbación, sin cambiar, por ello, de estructura cualitativa.

3.7. RESILIENCIA Y RECURSOS HUMANOS

Como ejemplo habría que citar a dos grandes empresas: 3M y Michelin. Ambas facilitan a sus empleados los recursos para promocionarse, partiendo de la importancia del trabajo personal y de la labor en equipo. Además, sus operarios saben que, en situaciones difíciles, pueden contar con su Empresa, lo que crea unos lazos afectivos decisivos con ella.

4. EXPERIENCIAS SOBRE RESILIENCIA

4.1. EXPERIENCIAS NAT'S EN MAR DE LA PLATA (CEREMAP)

Los NAT's –niños de la calle- están resolviendo por sí solos su vida y la de sus familias. Es una apuesta a la esperanza. El CEREMAP (ONG: Centro de Resiliencia Mar de Plata) se limita a colaborar desde la aceptación.

El "Primer encuentro Nacional de niños y adolescentes trabajadores" (NAT's) tuvo lugar en octubre de 2003, bajo el siguiente lema: "Apuesta a la esperanza".

4.2. PROYECTO IQUIQUE: CIRCO Y RESILIENCIA (Chile).

Lo llevó a cabo la ONG "El Circo del Mundo-Chile" (Fundación Bernard van Leer). Contó con la participación de niños y niñas de 3 a 12 años de edad, sus familias, educadoras, instituciones y las comunidades donde ellos pertenecen.

Su objetivo era estimular el desarrollo social y emocional de niños pobres, urbanos y suburbanos, a través de actividades lúdicas, con fines educativos y de rescate social. Partieron de la siguiente premisa: La disciplina y el rigor que exige el circo pueden estimular el desarrollo de niños y jóvenes en situación de riesgo social.

4.3. EXPERIENCIA PERSONAL

Se ha desarrollado en dos ambientes diferentes: en el aula de clase (Primaria) y en una Parroquia de barrio.

En el aula escolar se prosiguió con una experiencia realizada anteriormente sobre el fracaso escolar (Morales Gómez, 1995), tomando el fracaso escolar como factor de riesgo. La clave para corregir situaciones de marginalidad fue *reeducar a los padres*. El planteamiento consistía en educar a los hijos mediante la *reeducación de los padres*, como una forma de potenciar las capacidades educativas de la familia y a fin de prevenir futuros fracasos de los alumnos.

Con los padres se trabajó a tres niveles: reunión general informativa, grupos educativos (4 a 9 personas) y tutoría (alumnos/padres).

Por lo que respecta a los alumnos, se intentó propiciar un aprendizaje *significativo*, que permitiera abordar nuevas situaciones y efectuar nuevos aprendizajes. Aprender significativamente es abrir un abanico de posibilidades a nuevos aprendizajes, a partir de lo que ya se conoce. Pero no se trataba de aprender sólo conocimientos. El profesor ha de

traspasar el área de los aprendizajes concretos para enseñar al alumno habilidades, repertorios de conducta y valores. Un buen camino, para ello, fueron las estrategias metacognitivas (*conocer qué hacer, cuándo y por qué*),

El segundo ámbito se está desarrollando en una Parroquia de un barrio de Granada. Se trata de un "Servicio de Orientación Psicopedagógica" que implementé en dicha Parroquia en enero del año 2006. Está abierto a cualquier feligrés que lo desee y, especialmente, a las personas y grupos que colaboran con la Parroquia, desde una perspectiva humana y cristiana de *ayudar a los que ayudan* (o necesitan ayuda). Un buen campo para la resiliencia. Aunque el ámbito de actuación era la Parroquia, se han atendido a emigrante y a personas que provenían de otros barrios.

Las bases de partida han sido las siguientes: Los problemas están para resolverlos, no para problematizarlos; enfrentarse a los conflictos nos va a preparar (vacuna) para superar otros conflictos; hay problemas cuya solución no está a nuestro alcance; por tanto, hay que ayudar a que sean aceptados y asumidos (proceso cognitivo).

Se ha insistido en las siguientes ideas: Un cambio siempre es posible; lo que importa es el *deseo de cambiar*; el cambio se consigue poco a poco, con nuestro propio *esfuerzo*. Se ha hecho especial hincapié sobre la autoestima, el poder de las metas y del perdón y el papel de la actitud, pincel con el que cada uno va a colorear su propia vida.

En el tiempo que lleva funcionando este Servicio, se han realizado 56 entrevistas, cuyas problemáticas más usuales han sido las siguientes: métodos de crianza, fracaso escolar, desánimo y desinterés por la vida, separaciones, desavenencias en la pareja; desarraigo de emigrantes e irresponsabilidad en el trabajo. Como impactantes, resaltaría el maltrato a padres, la muerte de un hijo y el suicidio de una hija.

Como punto de apoyo y reflexión se creó en el *Boletín parroquial (SAL)* una sección especial titulada "Rincón educativo", en donde se reflejaban aspectos que habían suscitado especial atención en las entrevistas: Bosquejo sobre la educación; El despertar de la fe; Consejos para los padres; Los padres como educadores; Los secretos de la felicidad; La resiliencia: ¿Cómo fomentarla en los hijos?; La mitad de la vida como tarea espiritual; Adaptación personal y socialización; La relación abuelo/a-nieto/a; Autorrealización: Búsqueda personal y perfeccionamiento humano; La resiliencia como estrategia para afrontar los conflictos; Consejos veraniegos para los padres.

4.4. PROYECTO CONJUNTO ESPAÑA-PARAGUAY (2007)

Proyecto de Cooperación al Desarrollo: "*Descubriendo las propias fortalezas: Resiliencia infantil enfocada en niños/as huérfanos o menores en situación de riesgo*" España-Paraguay.

En este proyecto participamos profesores e investigadores del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada y de la Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción" de Asunción (Paraguay). Fue declarado "Proyecto de interés público" (15/02/07) por la Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia de Paraguay.

Su objetivo era mejorar las competencias relacionadas con la intervención de los educadores y personal técnico, que trabajan en hogares o albergues de niños y niñas huérfanos o en situación de riesgo, mediante el desarrollo de la resiliencia infantil como estrategia para generar la capacidad de recuperarse y sobreponerse con éxito a la adversidad.

5. ¿CÓMO FOMENTAR LA RESILIENCIA EN EL NIÑO?

Antes de trazarse un plan de intervención, habría que conocer los factores que intervienen en la resiliencia y sus fuentes interactivas. Más adelante, sería conveniente hacer referencia a personajes que han sido resilientes, así como leer algunos libros de resiliencia.

5.1. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA RESILIENCIA

Hay dos clases de factores: 1) Factores de riesgo; 2) factores protectores.

Los factores de riesgo vulneran la integridad psíquica, moral, espiritual y social, pudiendo producir daño. En cambio, los factores protectores favorecen el desarrollo humano y mitigan los efectos del riesgo.

Entre los factores protectores habría que destacar los siguientes: temperamento, habilidades sociales, sentido del humor, creatividad y tolerancia a las frustraciones.

5.2. FUENTES INTERACTIVAS DE RESILIENCIA

Siguiendo a Grotberg (1996), señalaría cuatro: *TENGO*; *SOY*; *ESTOY*, y *PUEDO*.

El educador ha de preparar al niño para que interiorice las siguientes ideas:

- *TENGO* personas alrededor en quienes puedo confiar y que me quieren; personas que me ponen límites y que me ayudan.
- *SOY* feliz cuando hago algo para los demás y les muestro mi afecto. Soy capaz de (intentar) solucionar mis problemas.
- *ESTOY* dispuesto a responsabilizarme de mis actos. Aunque, a veces, esté triste, siempre podré (*PUEDO*) encontrar apoyo en mi familia. Estoy seguro de que todo saldrá bien.
- *PUEDO* hablar sobre las cosas que me asustan o inquietan; puedo buscar la manera de resolver mis problemas, controlarme y buscar el momento apropiado; puedo equivocarse (niños) sin perder, por ello, el afecto de mis padres.

De esta forma, el niño, a través del afecto que se le ofrece (*TENGO personas que me ayudan*), podrá adquirir una fuerza interior (*SOY capaz de...*) que le ayudará a afrontar las adversidades y a enfrentarse a los pequeños dramas de la vida cotidiana, evitando que dichos dramas se conviertan en tragedias.

Se trataría de incrementar el repertorio adaptativo del niño mediante habilidades de solución de problemas para afrontar situaciones concretas de su vida cotidiana. Ante una situación estresante, la pregunta clave sería: *¿Qué puedo hacer para remediar esta situación?* En situaciones adversas, habría que calmarlo y alentarle: *Sé que puedes hacerlo* -le refuerza; *Estoy aquí* -lo tranquiliza y le da confianza.

Un niño sería resiliente (Morales Gómez, 2001) en los siguientes casos: Si posee una fuerza interior; si tiene disposición para las relaciones humanas; si se comunica con los demás o resuelve sus problemas; si cuenta con alguien que le ayude; si tiene modelos que le enseñen cómo actuar. En cambio, el niño no resiliente no sabría actuar adecuadamente y se rebelaría contra lo que ya no tiene remedio.

5.3. PERSONAJES RESILIENTES

Como recurso pedagógico, aconsejaría acudir a personajes que han sabido afrontar situaciones difíciles, que han sido resilientes.

Veamos algunos de ellos: Mahatma Ghandi; Teresa de Calcuta; Ana Frank; Víctor Frankl (1985): *El hombre en busca de sentido*; Andrés Manjón (Granada): Escuelas del Ave María; Rigoberta Menchú (Premio Nobel de la Paz), y Oliver Twis (en el ámbito de la ficción).

Todos ellos fueron capaces de afrontar la adversidad y salir transformados de las situaciones que superaron.

5.4. LIBROS DE RESILIENCIA

A continuación reseño, de forma breve, algunos libros de resiliencia para el profesional que esté interesado en ampliar conceptos sobre la misma: *Los patitos feos* (Cyrulnik, 2002b); *Más fuerte que el odio* (Guénard, 2003); *La resiliencia: resistir y rehacerse* (Manciaux, 2003);

El realismo de la esperanza (Cyrulnik et alii, 2004); *Hijas e hijos de madres resilientes*. (Barudy y Marquebreucq, 2006);

Más fuerte que el odio es el relato crudo y enternecedor de la vida del propio autor, que pasó de ser un patito feo (carne de cañón) a convertirse en un hermoso cisne, gracias al amor y al perdón.

La resiliencia: resistir y rehacerse nos deja atisbar una nueva manera de iluminar los cuentos y héroes (*Oliver Twist*) con el fin de fortalecer en las personas su dignidad humana esencial y el coraje de construirse, pese a todo, un futuro que compensa los malos momentos del pasado.

El realismo de la esperanza está dirigido a un público específico: profesionales de la asistencia, la educación social y la salud mental. A través de la diversidad de casos y problemas expuestos, se intenta transformar el obstáculo en trampolín, la fragilidad en riqueza personal, devolviendo la autoestima, la confianza en el futuro y las ganas de vivir.

Hijas e hijos de madres resilientes resalta la importancia de *Los buenos tratos* en la infancia, que garantizan el desarrollo pleno de la personalidad y contribuyen a reproducir la situación de «bientratante» vivida.

Si se desea profundizar aún más, recomendaría las siguientes obras: *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (Melillo y Suárez Ojeda, 2004); *El encantamiento del mundo* (Cyrulnik, 2002a); *La felicidad es posible* (Vanistendael y Lecomte, 2002); *El murmullo de los fantasmas* (Cyrulnik, 2003); *La Resiliencia en el mundo de hoy: Cómo superar la adversidad* (Grotberg, 2004); *Resiliencia familiar: Estrategias para su fortalecimiento* (Walsh, 2005); *El amor que nos cura* (Cyrulnik, 2005), y *Problemas en el aula* (Morales, 2001, cap. 10: "El niño no resiliente").

6. REFLEXIÓN FINAL

Educar es humanizar, humanizar no sólo al hombre, sino también sus circunstancias ambientales, para proveerlo de un "espacio vital" adecuado, gratificante, enriquecedor, que facilite el equilibrio, la satisfacción y la eficacia personal

La educación debe ayudar al hombre a que éste encuentre sentido a su propia vida, proporcionándole los recursos necesarios para que pueda atisbar un horizonte esperanzador y pueda dedicarse con todas sus fuerzas a la tarea espiritual de lograr "ser él mismo". Pero para llegar a ser uno mismo, primero hay que conocerse y aceptarse. Cuando el hombre se acepta, empieza a quererse, y cuando uno se ama, está abierto a aceptar y a querer a los demás; está en vías de convertirse en un "ser trascendente".

He aquí un nuevo campo de actuación para la Pedagogía: Fomentar la resiliencia en los niños, en las familias y en los colectivos en riesgo a fin de que todos ellos consigan una vida digna, soportable, llevadera.

En este contexto, aparece la resiliencia como una llamada al cambio de la pobreza, la depresión, la autoestima deteriorada y la ausencia de expectativas, cuyo objetivo es *convertir la adversidad* (tragedia) *en un logro personal*, devolviendo la autoestima y las ganas de vivir.

En la práctica diaria, he podido constatar que muchas tristezas se deben a un mal enfoque de la realidad, a preguntas equivocadas o a una mala percepción de los hechos. Podría afirmar que no son los acontecimientos los que amargan nuestra vida –por muy drásticos que sean–; sino la forma cómo los percibimos. Así pues, si conseguimos cambiar nuestros pensamientos, cambiaremos, también, nuestra vida, encontrándole un cierto sentido a todo lo que nos acontece.

A nosotros nos toca sensibilizar a la sociedad sobre la importancia de *los buenos tratos* en la infancia, que van a garantizar el desarrollo pleno de la personalidad. El amor y el perdón, los dos ingredientes más importantes de la resiliencia, podrán facilitar la superación de

cualquier situación límite, saliendo, incluso, fortalecido o transformado por dicha situación.

Apostar hoy por la resiliencia significaría: Animar en las personas la fuerza de sobrellevar situaciones destructivas; reconstruir su capacidad de autoestima, y creer que es posible superar traumas y luchar por una vida digna. Aunque, a veces, lo único que necesita el ser humano es que alguien lo escuche, lo respete y lo anime para que (él) saque de su "yo" más profundo sus propias fortalezas, latentes, pero adormecidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARUDY, J. y MARQUEBREUCQ, A.P. (2006) *Hijas e hijos de madres resilientes*. Barcelona: Gedisa.
- CYRULNIK, B. (2002a) *El encantamiento del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- CYRULNIK, B. (2002b) *Los patitos feos*. Barcelona: Gedisa.
- CYRULNIK, B. (2003) *El murmullo de los fantasmas*. Barcelona: Gedisa.
- CYRULNIK, B. et alii. (2004) *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.
- CYRULNIK, B. (2005) *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.
- GUÉNARD, T. (2003) *Más fuerte que el odio*. Barcelona: Gedisa.
- FRANKL, V. (1985) *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder, 6ª edic.
- GROTBERG, E. (1996) *Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano*. Fundación Bernard Van Leer, Agosto (Informes de Trabajo sobre el Desarrollo de la Primera Infancia, nº 18). Traducido por N. Suárez Ojeda.
- GROTBERG, E. (2004) *La resiliencia en el mundo de hoy: Cómo superar la adversidad*. Barcelona: Gedisa.
- HOLLING, C. S. (1973) Surprise for science, resilience for ecosystems, and incentives for people, *Ecological Applications*, 6, 733-735.
- HOLLING, C. S. (1996) Resilience and stability of ecological systems, *Annual Review of Ecology Systems*, 4, 1-23.
- LUTHAR, S. Y CUSHING, G. (1999) *Resilience and development: Positive Life Adaptations*. Nueva York: Plenum Publishers.
- MANCIAUX, M. (comp.) (2003) *La resiliencia; resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- MARTÍNEZ BOLARÍN, T. (2006) Resiliencia. Camino de la invulnerabilidad, *Mensajeros de la Paz*, 15. Madrid.
- MELILLO, A. y SUÁREZ OJEDA, E. (comps.) (2004) *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- MORALES GÓMEZ, A. (1995) Prevención del fracaso escolar a través de la tutoría con la familia, en S. PEIRÓ I GRÈGORI y otros *Familia, Educación de Adultos y Hogares en situación de riesgo*. Las Gabias (Granada): Adhara, 85-101. (Subvencionado por la Junta de Andalucía)
- MORALES GÓMEZ, A. (2001) *Problemas en el aula*. Madrid: San Pablo.
- MORALES GÓMEZ, A. (2007) La Resiliencia: Estrategia vital frente a la adversidad, *Melilla Hoy*, 15/03/08. (Conferencia organizada por el Centro UNESCO de Melilla. con motivo del proyecto conjunto España-Paraguay "Descubriendo las propias fortalezas: Resiliencia infantil enfocada en niños/as huérfanos o menores en situación de riesgo".)
- PROYECTO CONJUNTO ESPAÑA-PARAGUAY (2007) "Descubriendo las propias fortalezas: Resiliencia infantil enfocada en niños/as huérfanos o menores en situación de riesgo". Universidad de Granada (España) y Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción" (Paraguay).
- SILVA, G. (1999) *Resiliencia y violencia política en niños*. Universidad Nacional de Lanus. Fundación Bernard Van Leer. Colección Salud Comunitaria. Serie Resiliencia.
- SUÁREZ OJEDA, H. (1993) Resiliencia o capacidad de sobreponerse a la adversidad,

Medicina y Sociedad, 16 (3), 18-22.

VANISTENDAEL, S. y LECOMTE, J. (2002) *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa.

WALSH, F. (2005) *Resiliencia familiar: Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu, editores.

Fuentes electrónicas:

PROYECTO: 1º ENCUENTRO NACIONAL DE NAT'S ARGENTINOS (2003). En <http://www.selvas.org/1EncuentroNacionalNATs.html>

PROYECTO IQUIQUE: CIRCO Y RESILIENCIA (Chile). En <http://www.elcircodelmundo.com/proyectoiquique.html>

82. ESCUELA INCLUSIVA Y DERECHOS HUMANOS.

A. C. Civila Salas.

Resumen:

A todas las personas se les deben ofrecer las mismas oportunidades de desarrollarse integral y plenamente en sociedad, sin sufrir discriminaciones de ningún tipo, por consiguiente tenemos que apoyar la necesidad de establecer derechos para los individuos "diferentes", con capacidades suficientes como para integrarse en comunidad, pero que suelen ser marginados porque no pueden ser incluidos en el colectivo de personas "normales". ¿Normales respecto a quiénes? ¿Son "normales" los individuos pertenecientes a una cultura dominante?

Hoy día, son muchas las leyes y decretos que apoyan la igualdad de oportunidades, que se debe alcanzar en la escuela: fomentar la educación y desarrollo de todo el alumnado respetando su diversidad; eliminando fuentes de rechazo, marginación o intolerancia. La evolución tecnológica, económica, política y social, son elementos básicos para llegar a desarrollar una cultura verdaderamente integradora e inclusiva.

Con tal fin, es imprescindible hacer un uso adecuado de los estudios sobre diferencias culturales, psicológicas y de personalidad, así como de los acuerdos internacionales sobre derechos humanos. De esta forma, se encontrarán los puntos comunes que posibilitarán la convivencia y el progreso justo y solidario.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo y, la transmisión de valores fundamentales y actitudes prosociales, serán elementos necesarios para este nuevo reto educativo

Empleando estas técnicas estaremos caminando hacia la integración plena y satisfactoria de todos los individuos con sus peculiaridades, tanto a nivel educativo como social; estaremos cerca de alcanzar el ideal de centros de enseñanza inclusivos que luego se traduzcan en comunidades igualmente inclusivas.

Tenemos que hacer un esfuerzo por contemplar la diversidad existente como un fenómeno positivo y enriquecedor, eliminando así fuentes de rechazo, marginación o intolerancia.

ESCUELA INCLUSIVA Y DERECHOS HUMANOS

1. Escuela Inclusiva... igual a....Sociedad inclusiva

Cada individuo organiza su vida colectiva de acuerdo con una serie de pautas -conductuales y actitudinales-, de modo que según ellas se rigen los aspectos básicos de su vida en común. Este conjunto de pautas son transmitidas por medio de la educación, por ello es imprescindible que personas "normales" y "diferentes" compartan espacio educativo. El individuo se socializa en su entorno adoptando ciertos modos de pensar y de obrar, estos modos son aprendidos como formas básicas de convivencia, con lo cual cuanto más se integre un individuo y más se desarrolle, más se suavizarán las injusticias entre los individuos de una misma comunidad. Estas pautas educativas para la integración varían según los lugares (variable geográfica) y según las épocas (variable temporal). Así pues, la evolución -tecnológica, económica, política...-, son elementos básicos para llegar a desarrollar una cultura verdaderamente integradora e inclusiva.

Cuando Torsten Husén (1981) agrupa en cuestiones fundamentales los problemas a los que se enfrenta la escuela, cita como una de ellas la necesidad de definir mejor los objetivos, pues, en algunos casos, se establecen situaciones que incluyen actitudes

contradictorias; como por ejemplo el fomento de actividades cooperativas en un clima competitivo e individualista. Incoherencias de este tipo son inadmisibles en un sistema educativo que debe formar a un grupo heterogéneo para que aprendan a vivir con armonía y solidaridad; las instituciones escolares deben proporcionar factores de unión entre todo el alumnado. Y esta necesidad es aún más acuciante cuanto mayor está resultando ser la diversidad de los individuos dentro de las comunidades.

Es evidente que todas las personas son diferentes entre ellas, pero necesitan establecer intercambios recíprocos que les permitan unirse en el presente y evitar así que en el futuro los factores propios de cada individualidad las aislen entre sí. *Conjugar la diversidad y la diferencia con la unidad y la igualdad es el mayor reto para lograr la tan deseada universalidad de los derechos humanos* (Bouché, 2000). Precisamente eso es lo que hoy día, con tantas leyes y decretos que apoyan la igualdad de oportunidades, debe intentar la escuela: fomentar la educación y desarrollo de todo el alumnado respetando su diversidad; eliminando fuentes de rechazo, marginación o intolerancia. *El hecho de creer en las posibilidades del alumno modifica el contexto, el rol que juega el alumno en él y la cantidad y calidad de los aprendizajes* (Calderón y Habegger, 2005, 143).

Las técnicas de aprendizaje cooperativo y, la transmisión de valores fundamentales y actitudes prosociales, serán elementos necesarios para este nuevo reto educativo (Escorza, 1997; Pérez Triguero, 2000). Con tal fin, es imprescindible hacer un uso adecuado de los estudios sobre diferencias culturales, psicológicas y de personalidad, así como de los acuerdos internacionales sobre derechos humanos. De esta forma, se encontrarán los puntos comunes que posibilitarán la convivencia y el progreso justo y solidario.

Además, la atención a la diversidad no sólo logrará mejor entendimiento y mayor calidad de vida, sino que permitirá que las nuevas generaciones amplíen sus posibilidades de expansión hacia nuevas formas de pensar y de trabajar, e incluso sustituyan algunas pautas sociales por otras más positivas que van descubriendo con la convivencia con los "otros".

Todos los que nos dedicamos al mundo de la educación esperamos ansiosos que en algún futuro cercano se logre desterrar por completo la palabra "normalidad", porque cada vez existe menos consenso sobre cuales son las características propias del "individuo normal". (...) *la paradoja mayor se produce por el hecho de que al mismo tiempo que se denuncia a la escuela como factor de exclusión social, se le reconoce y se le solicita con insistencia como institución clave para la inclusión* (Echeita, 2006, 80).

Si bien es cierto que nuestra sociedad nunca ha sido totalmente homogénea -por muchos intentos sociopolíticos que se hayan hecho, en otras épocas, con ese fin-, debemos admitir que ahora asistimos a un auge de la diversidad. La escuela no puede evadirse de esta realidad heterogénea, y su nuevo reto es el reconocer y evidenciar que esa diversidad es una fuente de enriquecimiento para todos (Camilleri, 1985); hay que operativizar la pluralidad en posibilidades de enseñanza-aprendizaje. *No es suficiente democratizar la escuela, sino la cultura, y esto no se logra únicamente con que todos pasen por la escuela, sino cambiando ésta* (Gimeno, 1976, 38). Debe suponer una interacción en la que todos se vean favorecidos. Implica: conocer, comprender, apreciar y adoptar/rechazar de manera bidireccional.

Las interacciones entre personas diferentes son actualmente una realidad, pero, al ser ignorada por muchas instituciones escolares, no están suponiendo, en la mayoría de los casos, fuente de riqueza; por el contrario, se están multiplicando y complejizando cada vez más los prejuicios y las atribuciones equivocadas. Elliot Aronson (1986) analizando la existencia de prejuicios hacia otros grupos socio-culturales, señala estas cuatro causas básicas para tal fenómeno: 1) *competencia o conflicto económico y político*; 2) *agresión desplazada*; 3) *necesidades de personalidad*, y 4) *conformidad con las normas sociales existentes* (p.194). La primera parece ser causa directa de la división clasista entre los individuos de una misma sociedad, según la ideología, la situación laboral y el poder

financiero. Las dos siguientes se fundamentan en la creencia de cierta superioridad de un grupo sobre otro, generalmente, en minoría; la posibilidad de agredirlo y la necesidad de dominarlo. Y, la última estaría debida a la necesidad de congraciarse con el grupo dominante para evitar el rechazo.

Las técnicas de trabajo cooperativo en el aula, la enseñanza de unos derechos comunes a todos los alumnos y el desarrollo de actitudes prosociales determinadas de forma autónoma, son, desde mi punto de vista, elementos esenciales para ejercitar la interacción positiva durante la escolarización. Elementos sobre los que ahora voy a reflexionar.

En mi opinión, si la interacción social positiva entre individuos es definida como una finalidad educativa esencial, será necesario diseñar actividades cooperativas en las que grupos heterogéneos se unan para alcanzar una meta común. Estas actividades siempre han de transmitir el mensaje siguiente: "Lo que podemos hacer juntos, uniendo esfuerzos, nunca lo hubiésemos logrado por separado". Es una circulación horizontal de información; enfocada, fundamentalmente, a evitar las organizaciones jerárquicas entre las personas (Juliano, 1992) y a favorecer los intercambios; porque la escuela realmente desarrolla la inclusión y la participación de todos los alumnos (Arocas y Prieto, 1999; Medina, 2000; Echeita, 2006).

Benjamín M. Spock (1996), nos explica que la formación de cualidades no es sólo tarea de las familias, pues la institución escolar también juega un papel muy importante en estos aspectos. La escuela tiene la misión de transmitir algunas cualidades básicas, en concreto menciona estas cinco: *la capacidad para pensar por uno mismo, tratar de resolver problemas, tener iniciativa y responsabilidad, ser creativo y cooperador* (p.139). De nuevo observamos que la cooperación es un objetivo formativo cuya demanda está en alza; además, existe mucha literatura, que basándose en investigaciones realizadas, y desarrollando algunas técnicas concretas, destacan la eficacia del aprendizaje cooperativo. En general, se puede afirmar que esta estrategia, empleada como instrumento educativo, mejora el rendimiento académico, aumenta la motivación y el interés, desarrolla la capacidad de cooperación, mejora las relaciones, y disminuye la existencia de prejuicios (Baraja, 1993).

Aunque ya existen varias técnicas diseñadas para el aprendizaje cooperativo -Puzzle, Equipos de juego, Grupos de investigación, Aprendiendo juntos, Frases desordenadas...- (Baraja, 1993; Ortega, Mínguez y Gil, 1996; Medina, 2000; Gil Cantero, 2006); es aconsejable que los docentes utilicen su creatividad para desarrollar nuevos procedimientos, o al menos variantes de los ya diseñados, con los que puedan aprovechar los recursos disponibles en cada contexto. Además, de esta forma, las cuestiones o temas a tratar se ajustarán con mayor facilidad a los intereses y peculiaridades del alumnado.

En especial, me parece que cualquier actividad que implique la cooperación entre alumnos diferentes son las más adecuadas para facilitar la reciprocidad por las siguientes razones: 1) La coordinación les exige comunicarse y llegar a una serie de acuerdos que deben respetar. 2) El aprendizaje entre iguales es bastante efectivo y mejora el rendimiento académico en general. 3) Favorece la empatía, la tolerancia y el establecimiento de nuevas amistades. 4) Sirve de entrenamiento para otras actividades a realizar fuera del contexto escolar. 5) Y, fundamentalmente, porque permite modificar la jerarquía de valores y adoptar nuevas actitudes.

Como dice Bernard Charlot (1981): *La educación del niño debe basarse en la cooperación, es decir, en relaciones e interdependencia entre individuos del mismo rango, no entre individuos unidos por relaciones de subordinación. La educación por medio de la cooperación desarrolla el sentimiento de la simpatía, el espíritu de servicio y el sentido de la solidaridad* (p.32). Por tanto, es condición indispensable que los niños se reconozcan iguales a pesar de sus diferencias y particularidades, todos en el mismo plano horizontal que evita las categorizaciones, el etiquetaje y la asimetría relacional. También es importante fomentar la autonomía en su verdadero significado, y no como sinónimo de independencia; el niño será

autónomo para analizar críticamente y tomar decisiones. Y, por otro lado, parece esencial que todos compartan unos cimientos comunes sobre los que ejercer su autonomía, estos serían los valores fundamentales.

Sobre los valores y las actitudes se han barajado muchas definiciones y tipologías, pero éstas deben ir actualizándose conforme se transforma la realidad social que nos envuelve. Con respecto a este carácter dinámico de los valores, como elementos educativos, Vicente Barberá Albalat (1981) señala que (...) *la escuela tiene la obligación de detectarlos saliendo a la calle, colaborando con la dinámica social, y de consolidarlos para que los jóvenes entren sin traumas a formar parte en el engranaje comunitario que les espera a la vuelta de la esquina* (p.25).

Así pues, la diversidad debe empezar a reconocerse como valor fundamental, por cuanto enriquece la visión relativista de un individuo o grupo. Yo entiendo la diversidad como un valor positivo, pero prefiero ignorar la polaridad que me obligaría a definir su contravalor, pues (...) *la pedagogía negativa, cuando ha sido sometida a evaluación crítica, ha resultado bastante menos eficaz de lo que en principio parecía* (Marín Ibáñez, 1976, 71).

2. ¿Derechos Humanos en el ámbito educativo?

Todas las personas que comparten el espacio social-geográfico y la época en la que viven, se les deben ofrecer las mismas oportunidades de desarrollarse integral y plenamente, sin sufrir discriminaciones de ningún tipo. Cuando el 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos, expresó en su preámbulo la igualdad de los individuos de la siguiente manera:

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.

A partir de la consideración positiva de la diversidad, será fácil transmitir valores y actitudes que respondan a la Declaración Universal de los Derechos Humanos por el aspecto ideal, normativo y comunitario que representan. Los aspectos espacio-temporales van a ser fuente de disonancia entre los grupos de individuos, pero existen unos principios morales que siempre han estado presentes como identificadores del bien en la esencia de toda comunidad y éstos se han sido reflejados en varios documentos y reglamentaciones internacionales. A nivel mundial, (...) *se reconoce que hay unos valores por encima de las legislaciones y de la realidad social que a todos vinculan, porque arrancan de una misma condición humana* (Marín Ibáñez, 1987, 363).

Si analizamos el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, vemos que el primer apartado se dedica a reclamar el derecho a la educación para todos, tanto de la etapa obligatoria, como de la igualdad de oportunidad para acceder a la enseñanza postobligatoria, y se expresa así:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

El segundo apartado de este artículo 26 pretende aclarar que el objetivo último de la educación debe ser el desarrollo de la persona respetando las individualidades, la expresión literal es ésta:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el

fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Esta demanda a la tarea educativa que plantea la ONU, también la apoyarán otras organizaciones internacionales; así, por ejemplo, la UNESCO la reitera en el artículo 3 de la "Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales, y la educación relativa a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales", de 1974 (Marín Ibáñez, 1987).

Varios años después, en 1898, la Asamblea General de las Naciones Unidas presta especial interés por subrayar ciertos los Derechos propios del Niño, y que por su especificidad habían quedado fuera de los Derechos Humanos, así surge la Convención sobre los Derechos del Niño. El artículo 28 se centra en igualar las oportunidades para asegurar que todos los niños accedan al derecho a la educación. Y el artículo 29 expresa que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) El desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental física del niño hasta su máximo potencial; b) El desarrollo del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) El desarrollo del respeto de los padres del niño, de su propia identidad cultural, de su idioma y de sus valores, de los valores nacionales del país en que vive el niño, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) La preparación del niño para una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) El desarrollo del respeto del medio ambiente natural.

Como podemos observar estos son objetivos generales de la educación enfocada al desarrollo pleno y a la convivencia democrática de los individuos en igualdad de condiciones, sin motivos de marginación de unos sobre otros, pero respetando las particularidades que nos hacen únicos en nuestra comunidad. En base a esto, ¿pensamos que se puede medir por un mismo rasero a todos los niños de una clase? ¿Deben todos avanzar al mismo ritmo y siguiendo las mismas pautas de aprendizaje? Pues no, la individualización de la enseñanza es primordial para llegar a realizar la igualdad de oportunidades formativas para todos los niños (García Fernández, 1998), tal y como se reivindica en esta Convención sobre los Derechos del Niño.

El sistema de valores es algo que se empieza a percibir y a construir desde la infancia, a través de la educación -familiar y escolar-; es algo aprendido que va a permitir la integración en el ambiente de la civilización dentro de la que se nace; una civilización, en el caso de la España contemporánea, heterogénea. Por consiguiente, no es ético transmitir dogmatismo ni fomentar las mentalidades cerradas. Sería importante desarrollar lo que Wolfgang Brezinka (1990) denomina "Ideal Social Básico": *es algo distinto de un indicador común mínimo de las opiniones morales de todos los miembros de una sociedad. Ha de ser expresión de aquello que debe ser común a todos los ciudadanos* (p.81). Son las convicciones y virtudes imprescindibles para la buena convivencia en una sociedad democrática y plural.

No obstante, la definición de estos principios universales no es suficiente, los educadores deben fomentar la adquisición de pautas conductuales y actitudinales que respondan, adecuadamente, a ellos. Los derechos fundamentales -como, por ejemplo, el derecho a la educación- son abstractos, y no sirven por sí mismos para promocionar las pautas de actuación y valoración necesarias (Johnson, 1987). La escuela debe ser la encargada de

clarificar estos principios universales (Tuvilla, 1993; Jarres, 1999; Terrán, 1999; Le Gal, 2005; Fernández García, 2006; Peces-Barba, 2006), porque si cada individuo o grupo los interioriza y traduce conductualmente desde su óptica particular, y por consiguiente relativa, podemos correr el riesgo de establecer códigos distintos que imposibiliten el entendimiento.

Quizá sea una tarea difícil, pero los treinta artículos que componen La Declaración Universal de los Derechos Humanos, deben ser transmitidos en las escuelas sin ambigüedades y con la mayor objetividad posible, como puntos de convergencia y consenso. No obstante, para facilitar el cumplimiento de la finalidad educativa que aquí se plantea – igualdad de oportunidades para todas las personas- son especialmente relevantes sus cinco primeros artículos pues recogen los derechos fundamentales: a la dignidad, a la igualdad, a la vida, a la libertad y a la seguridad.

Es decir, la educación debe ser neutral con respecto a la diversidad y, por el contrario, debe ser radical en lo que se refiere a las normas y actitudes fundamentales para la convivencia en sociedad. Esto no supone privar de conocimientos y evadir el tema de las diferencias, sino ofrecer información objetiva sobre la diversidad entre los individuos. Y, por otro lado, es necesario que estas instituciones se impliquen en el desarrollo de las aptitudes, convicciones y virtudes que van a hacer posible desenvolverse, plena y pacíficamente, en sociedad (Brezinka, 1990; Peces-Barba, 2006; Ribotta, 2006).

Por otra parte, el desarrollo personal no puede fijarse con un patrón único porque se convertiría un proceso de reproducción y adoctrinamiento. El atender a los derechos fundamentales debe realizarse en armonía con el desarrollo de los derechos particulares de cada individuo. Cada individuo tiene derecho a construir su propia cultura personal y para ello hay que ofrecerles a todos las mismas oportunidades (Charlot, 1981); sino se cometería el grave error de intentar homogeneizar mediante un proceso mecánico de definición de la identidad. *El Hombre no puede renunciar a ser hombre, sin dejar de ser o existir ni puede transferir a otros su propio derecho a ser lo que es y a lo que quiere llegar a ser por el ejercicio de su libertad* (Hernández Peralta, 2000, 276).

El docente, en su práctica diaria, debe trabajar firmemente por la igualdad de oportunidades de desarrollo y educación para todos sus alumnos, sin pretender que todos realicen el proceso de aprendizaje de la misma manera y con los mismos recursos, sino permitiendo la individualidad en dicha tarea (Albert, 2000; Llamas, 2000). En definitiva, la atención a la diversidad necesita de un profesorado que en sus juicios y acciones valore la diferencia que se da entre sus alumnos, sin descuidar la búsqueda constante de intereses comunes. Para estos profesionales no sólo se requiere que reciban la formación adecuada, sino también que demuestren disposición, confianza y generosidad hacia esta tarea.

Reciprocidad no es sinónimo de convivencia, respeto, tolerancia..., aunque sí necesita de ellos para desarrollarse, es un término cuya amplitud va más allá. *Cultivarse es expansionarse, actualizar las virtualidades de la naturaleza básicamente buena, al estar en contacto con otras personas* (Charlot, 1981, 151).

Me gustaría subrayar que los grandes males que hoy amenazan la solidaridad y la unión pacífica entre las personas -como son la intolerancia, el racismo, la xenofobia, la marginación, etc.-, son las consecuencias, que no las causas, de la ausencia de relaciones de reciprocidad entre individuos. Por ello me atrevo a decir que la escuela es el principal motor de cambio, y aunque muchos se respalden diciendo: “la educación no puede arreglarlo todo”, sí debe cumplir con su parte, establecida por principios éticos y, también, por ley. De hecho, en el Preámbulo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990, se especifica que:

(...) el objetivo prioritario de la educación es el de proporcionar una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y

moral de la misma. (...). -Y el intercambio recíproco se justifica así:- La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria.

Posteriormente, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes de 1995, diferenciaba entre los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad y los alumnos con necesidades educativas asociadas a situaciones desfavorecidas, mostrando preocupación por la atención a la diversidad adecuada en cada caso, mediante la elaboración de adaptaciones curriculares o con el apoyo a las desigualdades socio-culturales (Celorrio, 2000).

Y, la última Ley Orgánica de Educación, de 2006, aún vigente en nuestro país, refuerza aún más el interés social por asegurar la igualdad de oportunidades de los individuos ante la educación y la formación plena de sus facultades. A fin de garantizar la equidad, el título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se incluye concretamente en este título el tratamiento educativo de los alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta. En líneas generales podemos afirmar que en esta Ley sólo se concibe la escuela como escuela inclusiva para favorecer la equidad la cohesión social. La atención a la diversidad es contemplada como una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos, es un principio educativo por excelencia.

Además, esta Ley de 2006 dedica todo el Título II a la Equidad en la Educación, entendida de la siguiente manera:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

En esta última Ley, se reconoce que para alcanzar la integración de todos los individuos diferentes son precisos ciertos recursos humanos, de los que se asegura la formación adecuada, y materiales especializados, así como realizar las adaptaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos (Miñán, 2003). No obstante, aunque esto sea letra de ley sólo se cumple en ciertos aspectos. En primer lugar debo decir que si bien es cierto que en casi todos los Centros de enseñanza suelen disponer de los recursos y medios necesarios para la atención a la diversidad del alumnado, también es cierto que la mayoría de los docentes-tutores carecen de formación sobre las diferencias personales y culturales, y su tratamiento educativo, lo cual afecta a la calidad, adecuación y aplicación de las diversificaciones curriculares que se realizan; sin hablar de que también muchos docentes no poseen una actitud positiva y abierta hacia la diversidad (Giné i Giné, 1991).

Para terminar de manera esperanzadora, es importante subrayar que, con la finalidad de ir mejorando todas estas incompetencias respecto al derecho a la integración educativa de los individuos “diferentes”, existe en la Administración Educativa de nuestro país una Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, de la cual depende el Servicio de Orientación y Atención a la Diversidad. Con las intervenciones de dicho servicio público, las mejoras en los planes de estudios del Magisterio -de Educación Infantil y de Educación Primaria- y de la Formación Pedagógica para el Profesorado de Secundaria, y el aumento de dotaciones para recursos personales y materiales de atención a la diversidad, seguramente

estaremos caminando hacia la integración plena y satisfactoria de todos los individuos con sus peculiaridades, tanto a nivel educativo como social; estaremos cerca de alcanzar el ideal de centros de enseñanza inclusivos que luego se traduzcan en comunidades igualmente inclusivas.

3. Bibliografía

Albert, M^a José (2000): "El derecho a la formación. Una defensa de la igualdad de oportunidades". En López-Barajas, E. y Ruiz Corbella, M. (coord.) *Derechos Humanos y Educación. Actas y Congresos*. UNED, Madrid, pp.159-176.

Arocas, Enma y Prieto, Josefa (1999): "Los niños con necesidades educativas especiales: De la segregación a la integración escolar y a la escuela inclusiva". En Prieto, J. (coord.) *El desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales: Una respuesta educativa*. Promolibro, Valencia, pp. 15-35.

Aronson, Elliot (1986, 4^a reimpr.) *El animal social. Introducción a la psicología social*. Alianza, Madrid.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>

— (1989) *Convención sobre los Derechos del Niño –UNICEF–*. http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2c2c_sp.htm

— (2006) *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahc8docs/ahcfinalreps.doc>

Baraja, Ana (1993): "El aprendizaje cooperativo". En Díaz-Aguado, M.J. y Baraja, A. *Interacción educativa y desventaja sociocultural: Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. CIDE, Madrid, Cap.6, pp.95-104.

Barbera, Vicente (1981) *La enseñanza de los valores en la sociedad contemporánea*. Escuela Española, Madrid.

Barnes, Colin (1998): "Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental". En Barton, L. (comp.) *Op. Cit.*, pp.59-76.

Barton, Len (1998): "Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos". En Barton, L. (comp.) *Discapacidad y sociedad*. Morata, Madrid, pp. 19-33.

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (1998) *Ley 1/1998 de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor*. BOJA, nº53 de 12/05/98, Sevilla.

Boletín Oficial del Estado (1990) *Ley 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE, nº 238 de 04/10/90, Madrid.

— (2006) *Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación*. BOE nº 106 de 04/05/06, Madrid.

Bouché, J. Henri (2000): "Derechos Humanos: la fuerza de los débiles". En López-Barajas, E. y Ruiz Corbella, M. (coord.) *Op. Cit.*, pp.103-118.

Brezinka, Wolfgang (1990) *La educación en una sociedad en crisis*. Narcea, Madrid.

Calderón, Ignacio y Habegger, Lardoeyt (2005) *Vertebrar la lucha educativa: La acción de educar en la resistencia a la desigualdad*. Publicaciones MCEP, Sevilla.

Camilleri, Carmel (1985) *Antropología cultural y educación*. Unesco, París.

Celorio, Rafael (2000): "El derecho a la educación: desigualdades educativas". En López-Barajas, E. y Ruiz Corbella, M. (coord.) *Op. Cit.*, pp.269-270.

Charlot, Bernard (1981) *Educación, cultura e ideología*. Anaya, Madrid.

Echeita, Gerardo (2006) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea, Madrid.

Escorza, Francisco J. (1998) *Enseñar a pensar sobre valores sociales*. Servicios de

Publicaciones de la Universidad de la Rioja, Logroño.

Fermoso, Paciano (1897): "Un riesgo del pluralismo moral: el subjetivismo". En Jordán, J.A. y Santolaría, F.F. *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. PPU, Barcelona, pp.321-336.

Fernández García, Eusebio (2006): "La cultura cívica y los derechos humanos". En Ribotta, S. (edit.) *Educación en Derechos Humanos: la asignatura pendiente*. Dykinson, Madrid, pp.45-50.

García Fernández, José A. (1998) *Integración escolar. Aspectos didácticos y organizativos*. UNED, Madrid.

Gearheart, Bill R. (1987) *Incapacidad para el aprendizaje. Estrategias Educativas*. Editorial El Manual Moderno, México.

Gil, Fernando; Jover, Gonzalo y Reyero, David (2001) *La enseñanza de los derechos humanos: 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*. Paidós, Barcelona.

Gil Cantero, Fernando (2006): "Didáctica de la educación en derechos humanos. Sistema educativo español". En Ribotta, S. (edit.) *Op. Cit.*, pp.263-272.

Gimeno Sacristán, José (1976) *Una escuela para nuestro tiempo*. Fernando Torres-Editor, Valencia.

Giné i Giné, Climent (1991): "Respuesta de la escuela a las necesidades educativas especiales". En Barroso, E. (coord.) *Respuesta educativa ante la diversidad. Actas del Congreso Iberoamericano de Educación Especial*. Amarú Ediciones, Salamanca, pp.185-189.

Hernández Peralta, Elsa Mary (2000): "Educar para los derechos humanos". En López-Barajas, E. y Ruiz Corbella, M. (coord.) *Op. Cit.*, pp.275-276.

Husen, Torsten (1981) *La escuela a debate: Problemas y futuro*. Narcea, Madrid.

Jares, Xesús R. (1999) *Educación y Derechos Humanos: Estrategias didácticas y organizativas*. Editorial Popular, Madrid.

Johnson, Conrad D. (1987) *La persona moralmente educada en una sociedad pluralista*. En Jordán, J.A. y Santolaría, F.F. *Op.Cit.*, pp.291-319.

Juliano, M^a Dolores (1992) *Cultura popular*. Anthropos, Barcelona.

Le Gal, Jean (2005) *Los derechos del niño en la escuela: Una educación para la ciudadanía*. Graó, Barcelona.

Marín Ibáñez, Ricardo (1976) *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Miñón, Valladolid.

— (1987): "La educación moral según los organismos internacionales de educación". En Jordán, J.A. y Santolaría, F.F. *Op.cit.*, pp.353-380.

Llamas, José Antonio (2000): "El derecho a la educación. Dialéctica individuo-colectividad". En López-Barajas, E. y Ruiz Corbella, M. (coord.) *Op. Cit.*, pp.281-282.

Medina, Rogelio (2000): "El respeto a los derechos humanos y la educación en los valores de una ciudadanía universal". En López-Barajas, E. y Ruiz Corbella, M. (coord.) *Op. Cit.*, pp.29-46.

Miñán, Antonio (coord.) (2003) *Necesidades Educativas Especiales y Adaptación del Currículo: Una cuestión de educación*. Editorial Nativola, Granada.

Oliver, Mike (1998): "¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?". En Barton, L. (comp.) *Op.Cit.*, pp.34-58.

Ortega, Pedro; Mínguez, Ramón y Gil, Ramón (1996) *La tolerancia en la escuela*. Ariel, Barcelona.

Peces-Barba, Gregorio (2006): "La incorporación del Derecho y de los derechos humanos en la educación". En Ribotta, S. (edit.) *Op. Cit.*, pp.25-44.

Pérez Triguero, Magdalena (2000): "Metodología para conocer e interiorizar los derechos humanos". En López-Barajas, E. y Ruiz Corbella, M. (coord.) *Op. Cit.*, pp.243-252.

Ribotta, Silvina (2006): "Educación en y para los derechos humanos: la educación en convivencia mundial". En Ribotta, S. (edit.) *Op. Cit.*, pp.153-194.

Riddell, Sheila (1998): "Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante". En Barton, L. (comp.) *Op.Cit.*, pp.99-123.

Ruiz i Bel, Robert (1991): "La identificación de las necesidades educativas especiales". En Barroso, E. (coord.) *Op.Cit.*, pp.53-56.

Spock, Benjamín M. (1996) *Un mundo mejor para nuestros hijos. Nuevos valores para los niños de hoy*. Paidós, Barcelona.

Terrán, Mar (1999) *Vivir los Derechos Humanos*. PPC, Madrid.

Tuvilla, José (1993) *Educación en los Derechos Humanos*. Editorial CCS, Madrid.

86. LA POLÍTICA EDUCATIVA ANDALUZA EN MATERIA DE CONVIVENCIA. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO.

D. Molero López-Barajas, A. Cárdenas-Sánchez.

RESUMEN

La publicación en España del Informe del Defensor del Pueblo que bajo el epígrafe *Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar* (1999), reunió en sus páginas un compendio de estudios llevados a cabo en España y Europa. Las conclusiones de este informe van a servir de inspiración poco tiempo después a las políticas educativas en materia de convivencia (Defensor del Pueblo 1999; 2007). La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por su parte, abre una experiencia en este ámbito sumándose en el año 2001 a las iniciativas de Naciones Unidas en el marco del Decenio de Cultura de Paz (2001-2010). Para el desarrollo de estas iniciativas se publica el *Plan Andaluz para la Cultura de Paz y Noviolencia* cuya puesta en práctica se articuló en una serie de objetivos para los que se propusieron una serie de medidas y actuaciones. Después de las diferentes experiencias, debates, estudios y valoración de diferentes prácticas educativas generadas durante la implementación del Plan Andaluz citado, la Consejería de Educación eleva a norma muchas de las dinámicas ya iniciadas y que completa con nuevas medidas publicando el Decreto 19/2007, llamado en Andalucía de "Convivencia". Entre las medidas incluidas en esta norma se encuentra la obligación de todos los centros sostenidos con fondos públicos de elaborar un *Plan de Convivencia* integrado en su Proyecto de Centro.

El trabajo que presentamos consiste en determinar la situación en que se encuentran los centros educativos dentro del proceso de elaboración y puesta en práctica de este *Plan de Convivencia* que elaboran por primera vez los centros educativos andaluces en el curso 2007/2008. Para ello vamos a utilizar una muestra de 36 centros educativos de Andalucía. Realizamos un estudio descriptivo presentando las principales evidencias obtenidas de la puesta en marcha del citado Plan, en función de los objetivos generales que hemos planteado, a través de la información recogida con un cuestionario elaborado *ad hoc* basado en los principales elementos que ha de incluir el Plan de Convivencia de Centro según la normativa vigente es esta Comunidad Autónoma: diagnóstico, normas de convivencia, estrategias de resolución de conflictos, actuaciones preventivas, participación de las familias, necesidades de formación, tipos de correcciones a las conductas contrarias a la convivencia e instrumentos para el seguimiento de la convivencia. Finalizamos nuestra aportación con unas consideraciones finales y la propuesta de unas líneas futuras de actuación.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la presencia reiterada de situaciones de violencia en los medios de comunicación ha ido generando una "sensación" de alarma unida a la de aumento imparable de estos episodios, de tipología diversa como diversos son los contextos en los que tienen lugar. Estas situaciones han despertado el interés por el análisis de las causas desde perspectivas cualitativas y cuantitativas con el objetivo de encontrar los recursos para prevenirlas y atajarlas. La enorme trascendencia social de este problema ha generado la necesidad de abordarlo desde diferentes ámbitos, entre ellos y de manera muy especial el educativo.

Aunque la actuación en centros educativos se plantea desde una perspectiva eminentemente global y preventiva, se han desarrollado numerosos programas de actuación

en problemas específicos. Así en 1997 nace en Andalucía el *Proyecto SAVE* (Sevilla Antiviolenencia Escolar), como experiencia piloto para luchar contra los maltratos escolares, dirigido por la profesora Ortega (1998). Éste es asumido por la Junta de Andalucía y adquiere carácter institucional y pasa en ese momento a llamarse *Proyecto ANDAVE* (Proyecto Andalucía Antiviolenencia Escolar). Este modelo incluye un programa educativo de prevención del maltrato entre escolares y la puesta en marcha de una línea telefónica de ayuda a los chicos y chicas implicados en problemas de violencia o abusos por parte de sus compañeros y compañeras.

En España se han llevado a cabo varios estudios sobre el estado de la cuestión, entre los que podemos destacar el Informe del Defensor del Pueblo que bajo el epígrafe *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria* (Defensor del Pueblo, 1999) y el *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006* (Defensor del Pueblo, 2007) y el trabajo de Díaz-Aguado (2006), los cuales reúnen datos de la práctica totalidad de estudios llevados a cabo en España y Europa. Las conclusiones de este informe van a inspirar la política educativa en materia de convivencia de las diferentes Comunidades Autónomas y entre ellas Andalucía.

La Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en el año 2001 se suma a las iniciativas de Naciones Unidas en el marco del Decenio de Cultura de Paz y No-violencia (2001-2010), y publica el *Plan Andaluz para la Cultura de Paz y No-violencia*, que queda justificado en un amplio marco legal:

- Derechos y libertades fundamentales de la Constitución Española.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Estatuto de Autonomía de Andalucía.
- Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985).
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990).
- Aquellas otras leyes, decretos y normas legales basadas en los principios democráticos de convivencia que articulan nuestro sistema educativo.

La puesta en práctica del Plan se articuló en una serie de objetivos para los que se propusieron una serie de medidas y actuaciones:

1.-Mejorar el clima de convivencia en los centros docentes, mediante estrategias de negociación, regulación y solución pacífica de los conflictos. Medidas: Gabinetes provinciales de asesoramiento de la convivencia y cultura de paz, formación del profesorado, programas de arbitraje y mediación de conflictos en el centro, fomento de actividades para la mejora de la convivencia.

2.- Apoyar a los centros educativos en la elaboración, el desarrollo y la evaluación de proyectos educativos integrales de Cultura de Paz y Noviolencia. Medidas: proyectos "Escuela: espacio de paz, impulso a la educación en valores, observatorio sobre la convivencia escolar, formación del profesorado, recopilación de materiales didácticos, congresos, jornadas, etc., estabilidad de los equipos de profesores y profesoras que estén desarrollando programas específicos en este ámbito.

3.- Dotar a los centros docentes de recursos, favoreciendo la prevención de la violencia. Medidas: docente mediador, mejora de la plantilla, disminución de ratio, mejora de las relaciones con el entorno, mejora de la seguridad, asesoramiento y apoyo jurídico al profesorado.

4.- Fomentar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa en los centros. Medidas: promocionar las "Escuelas de Padres y Madres para la formación en la cultura de Paz y Noviolencia", apoyar las Asociaciones, clubes y acciones de paz y Noviolencia impulsadas por el alumnado, actividades sociocomunitarias.

5.- Promover la colaboración institucional facilitando la implicación de los centros.

Extensión de la Red de Escuelas asociadas a la UNESCO, realización de actividades relacionadas con la cultura de Paz, realización de campañas en este sentido, inclusión de un apartado en la página Web de la Consejería para este Plan.

6.- Promover la reflexión, el análisis, el debate y la investigación sobre la Cultura de Paz y la Noviolencia. Medidas: Cursos de formación, inclusión en los planes de estudios de nuevos profesionales estos temas, publicación de estudios e investigaciones, apoyo a la investigación en este campo.

En el año 2005, el Pleno del Parlamento de Andalucía aprobó una Resolución en el marco del debate sobre el estado de la Comunidad Autónoma, instando a promover un amplio debate entre todos los sectores de la comunidad educativa en el seno del Consejo Escolar de Andalucía, que elaboró un informe sobre la convivencia en los centros educativos en Andalucía que fue publicado en diciembre del mismo año.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece como principios del sistema educativo la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, la educación para la prevención de los conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social y el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Después de diferentes experiencias, debates, estudios, valoración de prácticas educativas y de gestión escolar, la Consejería de Educación publicó el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos. Una de las actuaciones que han de acometer los Centros reguladas en este Decreto consiste en la elaboración por parte de las comunidades educativas de cada uno de ellos del llamado *Plan de Convivencia* como instrumento para el diagnóstico, la prevención y la resolución de los conflictos del centro así como para la mejora de la participación y la mejora del clima escolar. Dicho documento, que se contempla en el articulado de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, queda de esta manera desarrollado en Andalucía.

La Consejería de Educación ha desarrollado el contenido del Decreto 19/2007 con una serie de disposiciones:

- Orden de 11 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la designación del coordinador o coordinadora de la Red Andaluza de "Escuela: Espacio de Paz" y de los miembros de los Gabinetes provinciales de asesoramiento sobre la convivencia escolar, así como las actuaciones a desarrollar por los mismos.

- Orden de 18 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos.

- Resolución de 26 de septiembre de 2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, por la que se acuerda dar publicidad a los protocolos de actuación que deben seguir los centros educativos ante supuestos de acoso escolar, agresión hacia el profesorado o el personal de administración y servicios, o maltrato infantil.

El Decreto 19/2007, conocido en Andalucía como "Decreto de Convivencia" se configura como una norma con origen en la práctica educativa previa y en la innovación educativa a través de los proyectos "Escuela: Espacio de Paz". La filosofía de este decreto parte de la idea de que la convivencia armónica y el adecuado clima escolar no sólo es un requisito, sino también un fin de la educación. Para propiciar el establecimiento de este modelo

de convivencia se proponen tres elementos necesarios aunque no suficientes: un conjunto de reglas que la regulen y que sean conocidas por toda la comunidad, un sistema de vigilancia que detecte los posibles incumplimientos y un procedimiento de corrección que actúe cuando se produzcan las transgresiones.

Estos elementos para ser eficaces han de integrarse en un modelo docente en el que se impulsen intervenciones positivas y que contribuyan a construir la convivencia a base de afianzar los rasgos del alumnado que son necesarios para mantenerla, a través del contenido del currículo: educando para la competencia social y en los valores democráticos; del análisis de los conflictos: estableciendo estrategias para la mediación y resolución de los mismos; y del ejercicio de prácticas metodológicas adecuadas que tengan en cuenta la participación del alumno en su proceso de aprendizaje.

La orientación educativa ha de participar de manera muy activa desde el desarrollo de programas de actuación dirigidos a hacer efectiva la promoción de la cultura de paz, la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia escolar, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos. Las actuaciones específicas se centrarán en el asesoramiento al profesorado, intervención con el alumnado, colaboración en la elaboración, desarrollo y seguimiento de los planes de orientación y de acción tutorial, así como de los planes de convivencia que han de elaborar los centros.

El curso escolar 2007/2008, ha sido el primero en el que los centros educativos han desarrollado su *Plan de Convivencia* integrado en el Proyecto de Centro. Estamos asistiendo a la puesta en marcha de una dinámica cuyos resultados y sus efectos en la mejora de la convivencia, de la participación y de la incorporación de metodologías cooperativas en la escuela no pueden ser valorados de manera objetiva en este momento, no obstante si puede hacerse un balance de los inicios y de la puesta en práctica del Plan, siendo ésta una de nuestras pretensiones en la modesta aportación que presentamos en nuestro trabajo y de esta manera tomar conciencia del desarrollo y puesta en marcha de estas iniciativas.

OBJETIVOS

Los objetivos del estudio pretenden clarificar los aspectos sobre los que se ha de incidir para una mayor eficacia en el desarrollo de los Planes de Convivencia. Con carácter general consideramos los siguientes:

- Obtener información sobre el desarrollo del *Plan de Convivencia*.
- Diagnosticar la situación actual del desarrollo del plan.
- Conocer la existencia de normas de convivencia en los centros educativos.
- Conocer la existencia de diferentes estrategias de resolución de conflictos.
- Establecer la existencia de actuaciones preventivas.
- Conocer el nivel de participación de las familias.
- Recoger las necesidades de formación sobre la temática objeto de estudio de la comunidad educativa.
- Recoger información sobre la existencia del seguimiento de la convivencia y asesoramiento en los centros objeto de estudio.

MÉTODO

Muestra

La muestra del estudio responde a un muestreo no probabilístico de tipo accidental o casual (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003, p. 82) en donde el criterio de selección de los sujetos depende de la posibilidad de acceder a ellos. La muestra está compuesta por 36 centros educativos de diferentes etapas y niveles educativos de la Comunidad Autónoma Andaluza.

Metodología

La metodología empleada en el estudio es de tipo descriptivo, con la intención de caracterizar a individuos o un grupo tal y como es (Mc Millan y Schumacher, 2005) o describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable (Fox, 1981).

Instrumento

El instrumento de recogida de información es un cuestionario construido *ad hoc*, con el propósito de recoger datos relevantes sobre la presencia o no de los elementos del contenido del *Plan de Convivencia*. Esta misma vía de recogida de información solicita a los encuestados valoraciones sobre cada uno de los aspectos. La finalidad es obtener información que nos permita dar respuesta a los objetivos planteados en el estudio, los cuales están basados en los propósitos y puesta en marcha del citado Plan.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Presentamos los resultados obtenidos en el estudio descriptivo en distintas tablas (véase tablas 1 a 9) de manera diferenciada en función de los distintos componentes del *Plan de Convivencia*.

Tabla 1. Diagnóstico sobre el estado de la convivencia del centro.

	Existen	
	Sí (%)	No (%)
Características del centro	94.44	5.55
Características de la comunidad educativa	94.44	5.55
Análisis de la convivencia	91.66	8.34
Relaciones entorno y familias	88.88	11.12
Experiencias de convivencia	86.11	13.89

Más del 90% de los centros dicen haber realizado un diagnóstico adecuado de la situación en que se encuentran en lo que se refiere a las características del mismo, no todos ellos reconocen haber abordado con la profundidad suficiente las relaciones con el entorno y las experiencias que vienen desarrollando en este ámbito.

Tabla 2. Existencia de normas de convivencia.

	Existen	
	Sí (%)	No (%)
Aula	91.66	8.34
Centro	91.66	8.34

La casi totalidad de los centros manifiestan haber desarrollado y puesto en práctica las normas de aula y las normas de centro. En cualquier caso, manifiestan encontrarse en proceso de implantación de estos elementos.

Tabla 3. Comisión de Convivencia.

	Existen	
	Sí (%)	No (%)
Composición	94.44	5.56
Plan de reuniones	80.55	19.45
Plan de actuación	66.66	33.34

La comisión de convivencia aunque está constituida ateniéndose a la norma, queda por desarrollar en un tercio de los centros un plan de actuación acorde con las funciones de la misma, y de los centros que los han incluido sólo la mitad los valoran como adecuados.

Tabla 4. Estrategias de resolución de conflictos.

	Existen	
	Sí (%)	No (%)
Aula de convivencia	25.0	75.0
Espacios	16.66	83.34
Tiempos	16.66	83.34
Materiales	16.66	83.34
Eficacia	16.66	83.34
Servicio de mediación	50.0	50.0

En cuanto a las estrategias de resolución de conflictos, la más valorada es la mediación. Sin embargo los centros que lo contemplan en su *Plan de Convivencia* rondan sólo el 50%. En general manifiestan dificultades para formar al alumnado, falta de tiempo para la gestión del servicio en el centro. La formación y participación del profesorado implica también disponer de un tiempo que no siempre se tiene. El Aula de Convivencia es otro de los recursos utilizados fundamentalmente en los centros de secundaria. Se han puesto en marcha en la cuarta parte de los centros aproximadamente y otros centros han encontrado dificultades de espacios y tiempos para su funcionamiento.

Tabla 5. Actuaciones preventivas.

	Existen	
	Sí (%)	No (%)
Integración y participación del alumnado	77.77	22.23
Fomento de las relaciones con la familia	5.55	94.45
Sensibilización y acoso	66.66	33.34
Igualdad	83.33	16.67
Vigilancia de recreos y espacios: cambios de clase	83.33	16.67
Entradas y salidas	77.77	22.23

La mayoría de los centros manifiestan haber desarrollado actuaciones preventivas. Las asignaturas pendientes en este apartado estarían en torno a la inclusión en los planes de actuaciones para el fomento de las relaciones con la familia. También habría que profundizar en los contenidos sobre el trabajo en la sensibilización y el tratamiento del acoso escolar.

Tabla 6. Participación de las familias.

	Existen	
	Sí (%)	No (%)
Delegados/as de padres y madres	38.88	61.12
Funciones de los/as delegados/as	30.55	69.45
Compromisos de convivencia	61.11	38.89

En cuanto a la participación de las familias, menos del 40% de los centros han desarrollado actuaciones para la selección de delegados de padres y madres y aunque casi todos manifiestan desarrollar actividades para la incorporación de las familias a la vida de los centros, la respuesta se encuentra por debajo de los esfuerzos realizados. Los contratos de convivencia como recurso sí se han extendido a más de la mitad de los centros.

Tabla 7. Necesidades de formación de la comunidad educativa.

	Existen	
	Sí (%)	No (%)
Profesorado	69.44	30.56
Alumnado	50.0	50.0
Familias	55.55	44.45

El Plan de convivencia por lo general cuando se trata de plasmar las necesidades de formación se centra en las detectadas para el profesorado, aunque un número de centros importante ha recogido las necesidades del resto de la comunidad educativa. Los temas que consideran más importantes: mediación, estrategias para la dinámica de grupos, aprendizaje cooperativo y habilidades sociales.

La formación en materia de convivencia está siendo abundante en los centros para el profesorado y se están utilizando diferentes vías: autoformación, grupos de trabajo, cursos y jornadas organizadas y celebradas en los centros de profesorado y otras instituciones.

Tabla 8. Carácter de las correcciones.

	Existen	
	Sí (%)	No (%)
Carácter educativo	72.22	27.78
Correctas en forma	75.0	25.0
Seguimiento por Comisión	61.11	38.89

En cuanto al tipo de correcciones impuestas al alumnado que incumple las normas de convivencia de los centros o que protagoniza conductas contrarias a la convivencia se perciben como educativas y adecuadas.

Tabla 9. Seguimiento de las correcciones.

	Existen	
	Sí (%)	No (%)
Tutoría	91.66	8.34
Jefatura de estudios	91.66	8.34
Dirección	91.66	8.34
Comisión de Convivencia	75.0	25.0

Se hace un seguimiento de las conductas y de las sanciones así como una valoración de la situación del alumno aunque aún no se da toda la participación que se debiera a la comisión de convivencia en la prevención y seguimiento de estas situaciones.

Con carácter general, valoramos positivamente el conjunto de actuaciones, así como sus elementos de coordinación. No obstante siendo conscientes del camino que queda por recorrer, basándonos en las evidencias del estudio presentado y en las valoraciones recogidas, plantemos la necesidad de profundizar en una serie de aspectos en futuras actuaciones, entre ellas destacamos:

- Mejorar las dinámicas de participación de los diferentes sectores de la Comunidad Educativa y de instituciones del entorno en la dinámica de los centros.
- Profundizar en las tareas encomendadas por el Decreto 19/2007 a las Comisiones de Convivencia favoreciendo la toma de conciencia sobre los aspectos preventivos y educativos de los elementos del Plan.
- Profundizar en las actuaciones para la prevención de situaciones que conlleven situaciones de convivencia difíciles.
- Difundir modelos de actuación que favorezcan la sanción desde una perspectiva educativa y la integración del alumnado conflictivo.
- Profundizar en las actuaciones que mejoren la puesta en práctica de metodologías que favorezcan el trabajo cooperativo.
- Proponer modelos que favorezcan la adopción de medidas de atención a la diversidad adecuadas en cada contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE, 4-5-2006).
- BOJA (2007a). *Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y Mejora de la Convivencia en los Centros educativos sostenidos con fondos públicos* (BOJA 2-2-2007).
- BOJA (2007b). *Orden de 18 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos* (BOJA 8-8-2007).
- BOJA (2007c). *Resolución de 26 de septiembre de 2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación por la que se acuerda dar publicidad a los protocolos de actuaciones que deben seguir los centros educativos ante supuestos de acoso escolar, agresión hacia el profesorado, o el personal de administración y servicios o maltrato infantil.* (BOJA 14-11-2007).
- CONSEJERÍA EDUCACIÓN JUNTA DE ANDALUCÍA (2001). *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (1999). *Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar*. Madrid: Defensor del Pueblo.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo Disponible en: <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp> (Consultado 15-03-2008).

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Madrid: Dirección General de Familia, Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid.

FOX, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

MC MILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

ORTEGA, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

99. DE CIUDADANOS A CONSUMIDORES: LAS NUEVAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

E. J. Díez Gutiérrez.

RESUMEN: El proceso de convergencia europea, que supone crear y consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior con el fin de armonizar los diferentes sistemas universitarios, tiene aspectos positivos y un espíritu que seguramente todo el mundo podría compartir: equiparar las titulaciones; aprendizaje más centrado en el estudiante, reduciendo el peso de las clases magistrales, o potenciar la docencia tutorizada y de tipo seminario. El problema de fondo es el marco global en el que se inscribe y la filosofía que orienta esta reforma y que parece desplegar un funcionamiento mercantil de la educación en Europa. Porque esta reforma no parece tratar de poner la universidad al servicio de la sociedad para hacerla más justa, más sabia, más universal, más equitativa, más comprensiva, sino de adaptar la universidad al mercado, una parte muy concreta de la sociedad, cuyas finalidades no se orientan precisamente hacia la justicia, la comprensividad o la equidad.

Palabras clave: Convergencia Europea, Espacio Europeo de Educación Superior, Proceso de Bolonia, capitalismo académico, neoliberalismo, competencias.

ABSTRACT: The process of European convergence, which involves the creation and consolidation of the European Space for Higher Education, with the aim of making the different university systems compatible, has positive aspects and an ethos which the whole world would undoubtedly share; to make degrees equivalent; to introduce a more student-centred system of learning, reducing the lecturing load; and to foster tutor and seminar based teaching. The fundamental problem is the overall framework within which it operates, and the philosophy behind the reform, which appears to employ a mercantile approach to European education. Because this reform does not seem to be about placing universities at the service of society in order to make it fairer, wiser, more universal, more equal, or more understanding, but seems rather to be about adapting universities to the market, which is one very concrete part of society, whose aims are not exactly justice, understanding or equality.

Key words: European convergence, European Space for Higher Education, Treaty of Bologna, academic capitalism, neoliberalism, degrees.

En los últimos tiempos oímos hablar reiteradamente del proceso de Convergencia Europea. Se trata de un proceso abierto por los ministros y las ministras de educación de diferentes países europeos (no sólo de la UE), a partir de sucesivas declaraciones que han salido de sus reuniones periódicas. En ellas se ha asumido el compromiso de los diferentes países de crear y consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), dentro del Proceso de Bolonia, llamado a culminar en 2010, es decir, de armonizar los diferentes sistemas universitarios, para que los estudios tengan una misma estructura en todos ellos y compartan una misma orientación, contribuyendo con ello a promover lo que denominan la "economía del conocimiento".

La última reunión se ha celebrado en Londres. Los ministros y las ministras de Educación de 45 países del continente europeo se reunieron entre el 16 y el 18 de mayo de 2007 en la capital británica para evaluar los avances en los últimos dos años del Proceso de Bolonia y definir las directrices a seguir hasta 2009.

Los principales objetivos que se enuncian en las sucesivas declaraciones son:

- La homologación de los sistemas universitarios en todas sus facetas: títulos válidos para todo el EEES, mismo sistema de créditos, igual estructuración de las carreras...
- Ligado a esto, se pretende promover la movilidad de los estudiantes y profesorado ("libre circulación de estudiantes, profesores y diplomados").
- Promoción de la "dimensión europea" en la educación superior.
- Conseguir un sistema de educación superior competitivo, atractivo para el resto del mundo, y que atraiga por tanto estudiantes, investigadores, etc. de otros lugares.
- Adecuar las enseñanzas a las necesidades del mercado laboral.
- Promover la idea de "educación a lo largo de toda la vida" (*lifelong learning*); no formarse primero y trabajar después, sino generar un proceso permanente de interacción entre formación y trabajo.
- Cambiar los métodos de enseñanza, más centrados en el aprendizaje del alumnado, y con atención más individualizada (más tutorías y trabajo personal y menos clases tradicionales)
- Potenciar la investigación, para que la Universidad contribuya a desarrollar una economía basada en el conocimiento, en Europa. Para ello se buscarán formas de financiación tanto pública como privada.
- Asegurar la calidad de la Universidad, como garantía de que es "eficaz en relación con su coste".

Como se puede ver, la definición del EEES implica cambios sustanciales en los sistemas educativos de los Estados que afectarán a millones de personas en toda Europa, como la implementación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS)¹ basado en las horas que cada persona dedica al estudio, no sólo en horas lectivas, o la adopción de un sistema de titulaciones de dos ciclos (tres años genéricos más dos de especialización, master o maestría).

Por supuesto, este proceso tiene aspectos bastante positivos y un espíritu que seguramente todo el mundo podría compartir. Muy diferentes sectores del mundo universitario hablan de ello como "una gran oportunidad" para cosas con las que podemos estar tan de acuerdo como el proceso de convergencia de titulaciones en sí mismo, buscando una equiparación de titulaciones; un aprendizaje más centrado en el estudiante, reduciendo el peso de las clases magistrales, o potenciar la docencia tutorizada y de tipo seminario. Éstas son propuestas que se valoran positivamente en este proceso de convergencia.

Es loable potenciar un aprendizaje más centrado en el estudiante y menos en lo magistral, pero no se ha definido de dónde va a salir el dinero para pagar este desarrollo. Porque para implementar este sistema de formación es necesaria una relación más cercana entre estudiantes y profesorado, grupos más pequeños, y por tanto, más profesorado, cambios en las instalaciones, etc., es decir, más financiación. La cumbre ministerial de mayo de 2007, en Londres, teóricamente tenía que discutir la financiación, pero no ha habido muchos avances. Y los estudiantes temen que el dinero saldrá de su propio bolsillo, lo que impedirá el acceso de mucha gente a la educación superior y de calidad.

¹ El actual proceso de equiparación de los sistemas formativos universitarios del conjunto de países pertenecientes a la Unión Europea, conocido como el proceso de "convergencia europeo" de titulaciones, adopta el sistema de créditos europeos, ECTS (European Credits Transfer System), entendiéndose el concepto de crédito como la unidad de valoración de la actividad académica en términos del volumen o carga de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos.

El Ministerio de Educación Español (MEC) presentó el 2 de octubre de 2006 su desglose presupuestario para 2007. En sus partidas, dedica 265 millones de euros a la educación universitaria, lo que supone un 83,4% de incremento según las fuentes oficiales. De este aumento, 50 millones de euros están destinados a la oferta de préstamos-renta de 15.000 euros para cursar masteres (o maestrías) de dos años, que el alumnado devolverá (con sus respectivos intereses) "cuando la remuneración laboral del estudiante alcance un mínimo fijado". Estos préstamos-renta no son otra cosa que una "ayuda" para pagar los estudios universitarios, pero condicionada esta ayuda a devolverla. Una iniciativa que ya fue propuesta en el llamado Informe Bricall y de la que ya renegaron los estudiantes. Es decir, pasamos de las becas a los préstamos bancarios (es fácil imaginar quiénes son los más interesados), con lo que a partir de ahora los estudiantes estarán endeudados incluso antes de intentar abandonar el hogar familiar y buscar una vivienda. Se está pasando de considerar la educación universitaria como un derecho accesible a toda la ciudadanía a entenderla como una prerrogativa que se financia a quienes puedan devolver esa inversión.

También es loable la convergencia y equiparación de titulaciones. Pero el problema es que la unificación de todos los títulos "se hará rebajando el nivel de las licenciaturas, y luego nos obligarán a pagar la especialización a precio de master", como afirmaba un miembro del mayoritario Sindicato Nacional de Estudiantes (NUS) de Reino Unido, quien ha estado presente en la cumbre como observador.

Las barreras académicas (notas de corte, selectividad, reválidas y demás suplicios) son una traba al acceso. Pero hay otro obstáculo mayor, que son las barreras económicas. Hoy ya es difícil acceder a la Universidad para bastante gente. Pero se tiene una oportunidad razonablemente universal. Pero la sombra planea sobre los títulos de postgrado. Ya se ha reconocido desde el MEC que seguramente estos títulos se dispensarían a precio de doctorados. Es decir, los créditos serían unas tres veces más caros. Ahora bien, estamos hablando de los reconocidos por el Ministerio. Pero las universidades podrían ofrecer sus propios masteres que, naturalmente, serían más caros, y cada uno invertirá en ellos sus mejores medios y profesorado. "Tendremos una universidad más cara y demasiado centrada en el mercado laboral, habrá menos cabida para las carreras de Humanidades, y se producirá una progresiva mercantilización de la educación", sentenciaba este componente del NUS. Actualmente, los masteres, como ciclo, no están reconocidos por el MEC, y eso implica que aunque los actuales pueden ser claves a la hora de buscar un empleo en el sector privado, no cuentan a la hora de opositar, ni llevan asociados ningún plus en ningún convenio laboral; en el plano legal cuentan lo mismo que un curso, por lo que no los hace imprescindibles para la formación.

También podemos considerar una buena idea, en principio, el sistema de créditos ECTS. Ahora bien, si lo analizamos más a fondo vemos que el nuevo sistema a implantar adjudicará los créditos en función del esfuerzo total del alumnado, es decir, realización de prácticas, asistencia a seminarios, períodos de prácticas, etc. Esto, que por supuesto tiene sus virtudes, se traduciría en 25 horas de trabajo por crédito, que por 60 en un curso hacen 40 horas semanales de dedicación exclusiva a los estudios, con lo que convertimos al alumnado en "estudiantes a tiempo completo" sin apenas tiempo para el ocio y no digamos ya de compaginar los estudios con un trabajo. Por lo que vemos que se ha diseñado un modelo pensando en determinado tipo de estudiantes, que no se adapta a las situaciones ni necesidades de los estudiantes con situaciones económicas más desfavorecidas.

En definitiva, el problema de fondo es el marco global en el que se inscribe y la filosofía que orienta esta reforma y que parece desplegar un funcionamiento mercantil de la educación en Europa porque, como aparece en las declaraciones oficiales, los principales objetivos de esta reforma son el "aumento de la movilidad estudiantil y laboral en el espacio europeo y la mejora de la incorporación de los estudiantes en el mundo del trabajo". Ello de por sí no es

negativo; de hecho, es necesario defender una Universidad que se comprometa con la sociedad, que sea motor de transformación social. Pero no se trata, en este caso, de cambiar la sociedad desde la universidad para hacerla más justa, más sabia, más universal, más equitativa, más comprensiva, sino de adaptar la universidad para que sea útil a los cambios que ya se están produciendo en la economía y la sociedad; y a la vista está que los resultados de estos cambios no están siendo precisamente justos, ni comprensivos, ni equitativos.

Lo que se ha convertido en la tarea esencial de la enseñanza superior en la época de la globalización neoliberal, ya no es la producción de 'seres humanos razonables', es decir, de personas capaces de juzgar y decidir razonable y rigurosamente, sino la de asalariados intelectualmente muy cualificados. La educación humanista, por muy ilusoria que haya podido ser su pretensión a la universalidad en una sociedad de clases, se proponía como meta la emancipación intelectual y, como referencia ideal, un ser humano completo para quien el trabajo no constituía la exclusiva ocupación de la vida. Este ideal se ha quebrado en la era neoliberal.

Nos arriesgamos a perder la Universidad Pública como la conocemos, es decir, la Universidad como servicio social que ofrece una cobertura amplia y que prima la transmisión de conocimientos como un valor en sí mismo, y no como un mero instrumento al servicio de las empresas².

Ya en 1989, el informe *Educación y Competencia en Europa* de la ERT³ recordaba "la importancia estratégica de la educación para la competitividad europea", lamentando la "inadecuación y el arcaísmo" de los sistemas educativos europeos, afirmando alto y claro que la "oferta de cualificaciones no se corresponde con la demanda". Criticaba, además, a una Europa que "autoriza e incluso anima a sus jóvenes a que se tomen el tiempo necesario para realizar estudios 'interesantes', sin relación con el mercado laboral" y lamentaba que "la industria sólo tenga una escasa influencia sobre los programas enseñados", que los enseñantes "tengan una comprensión insuficiente del entorno económico de los negocios y de la noción de beneficio" y que esos mismos enseñantes "no comprendan las necesidades de la industria" (Hirtt, 2003).

Por eso Fernández Liria (2008) afirma que "lo que se ha llamado la Convergencia Europea en Educación Superior viene vendiéndose como una radical revolución educativa para poner la Universidad al servicio de las nuevas demandas sociales. En verdad, se trata del equivalente a una reconversión industrial en el mundo académico. Su objetivo es poner la Universidad pública al servicio de las empresas. La receta es extremadamente simple: la financiación pública se subordina a la previa obtención de "fuentes de financiación externa", es decir, privadas. En la práctica ello significa que, en adelante, toda la geografía del mundo académico (disciplinas, cátedras, departamentos, facultades, planes de estudios, proyectos de investigación, etc.) se ve forzada a amoldarse a los intereses profesionales y las prioridades de investigación empresarial. Se abre así un abismo entre un edificio que se ha levantado sobre sí mismo con la lentitud propia de la Historia de la Ciencia (26 siglos de diálogos, polémicas y esfuerzos incansables de millones de investigadores) y el imprevisible mundo de las demandas empresariales, cada vez más anárquicas y cada vez más dependientes de capitales que se mueven en la Bolsa a la velocidad de la luz".

² En octubre de 2005, 16 universidades españolas firmaban, con el apoyo de importantes empresas privadas y públicas, la constitución de *Unninvest*, la sociedad gestora de capital riesgo que "financia el conocimiento".

³ *Mesa Redonda europea de los empresarios* (en inglés ERT: European Round Table): Importante grupo de presión de la patronal europea que funciona desde 1982 y ha influido en las decisiones de la Comisión Europea: dio forma a la Red de Carreteras Transeuropea, al Tratado de Maastricht, a la moneda única y a diversos "Libros Blancos" elaborados cuando la Comisión era presidida por Jacques Delors.

Las grandes corporaciones multinacionales han irrumpido con fuerza en el escenario del sistema educativo desde finales de los años 80. Su filosofía, proporcionar a la industria y los servicios trabajadoras y trabajadores adaptados a las exigencias de la producción moderna, se ha convertido, con mucho, en la más importante de las funciones atribuidas a la enseñanza al cabo de los años. La tarea primordial de la escuela se ha convertido, en el imaginario colectivo y en el sentido común habitual de los discursos del mundo de la política, los medios de comunicación e incluso la gente corriente de la calle, en la de ser el soporte de la empresa. De hecho, en el informe sobre la enseñanza de febrero de 1995, de la ERT se afirmaba que “la educación debe ser considerada como un servicio prestado al mundo económico”.

Con el argumento de que la educación debe atender a las demandas sociales, se hace una interpretación claramente reduccionista de qué sea la sociedad, poniendo a la escuela y a la universidad al exclusivo servicio de las empresas y se centra la formación en preparar el tipo de profesionales solicitados por éstas. Se está así integrando los sistemas escolares “dentro de proyectos industriales, contemplados como recursos para la obtención de capital humano, para la creación de trabajadores y trabajadoras dóciles” (Apple, 1998, 39).

Las inversiones en la educación y los currículos deben ser pensados de acuerdo con las exigencias del mercado y como preparación al mercado de trabajo. La persona trabajadora “flexible” y “polivalente” constituye así la referencia del nuevo ideal pedagógico. El papel público de la educación como campo de entrenamiento para la democracia y para la ciudadanía democrática se ha pasado a considerar como un despilfarro del gasto público, siendo reemplazado por el punto de vista que la empresa privada tiene de la función de la enseñanza: un campo de entrenamiento para atender las necesidades de las empresas.

Se emprende así una nueva cruzada de reconceptualización del discurso sobre las prioridades de la educación para enfrentar los desafíos de la nueva época y una nueva retórica sobre los nuevos ‘desafíos’ y los escenarios futuros, siempre con la finalidad de ajustar la educación a las demandas del mercado laboral.

El argumento de la inadecuación del sistema educativo al sistema productivo y la necesidad de superar ese desfase poniendo a “la empresa” al mando, ha sido machaconamente repetido desde 1989 por las patronales del sector y los abundantes informes de los responsables de educación de los organismos internacionales⁴. “No forma para la vida real”; “la educación que imparte es inútil”; “no sirve cuando de verdad tienes que trabajar”... Estos estribillos se oyen continuamente en boca de las familias o del alumnado de los ciclos superiores. Reduciendo la “utilidad” y la “vida real” al mercado laboral. Como si los seres humanos se pensarán y definieran únicamente como trabajadores y trabajadoras de la maquinaria laboral. De esta forma se está produciendo una auténtica mutación en la naturaleza y fines de la educación que, de formar ciudadanos y ciudadanas provistos de valores, saberes y capacidades, pasa a subordinarse completamente a la producción de “recursos humanos” para el sistema productivo.

Se transforma así, paulatinamente, la representación de la función de la escuela en la *profesionalización*, pilar fundamental del nuevo orden de la escuela. A partir de la década de 1970, en nombre de la ‘adaptabilidad de la mano de obra mediante la polivalencia’, se asiste a la presencia cada vez más influyente de los representantes de las empresas en las instancias de consulta y de evaluación de los Ministerios de Educación⁵. En adelante, se trata de pensar la enseñanza en términos de salidas profesionales.

⁴ Ya en 1996 la Comisión Europea mantenía que los sistemas de educación y de formación “contribuirán a la competitividad europea, siempre que se adapten a las características de la empresa del año 2000”.

⁵ El consorcio *Career Space* (que agrupa a IBM, Microsoft, Intel, Philips, Siemens, etc.) redactó, en una publicación oficial de las Comunidades Europeas, una guía en el 2001 para el desarrollo de programas

La problemática de la inserción laboral prevalece sobre la aspiración a la integración social y política de los futuros ciudadanos y ciudadanas. La profesionalización ya no es una finalidad entre otras de la escuela, sino que tiende a convertirse en la principal línea directriz de todas las reformas. Con la difusión de esta peligrosa y sutil ideología, existe un riesgo real de reducir la enseñanza a las “competencias” útiles para las empresas, y de obedecer con ello a un utilitarismo que impide a los jóvenes interesarse mínimamente en lo que parece no ser *vendible* en el mercado de trabajo (Laval, 2004).

En este modelo neoliberal la función social asignada a la educación se centra en su apoyo al crecimiento económico, su aportación a la competitividad empresarial de las industrias nacionales, la formación para el trabajo y la capacitación para el desarrollo tecnológico. Estas funciones económicas priman sobre la función de socializar para participar activamente en una ciudadanía consciente y comprometida, transmitir la cultura y desarrollar la personalidad.

Por eso no es sorprendente que se diga que “la adecuación de la enseñanza a las necesidades del mercado laboral deberá reflejarse convenientemente en los currícula” (Mensaje de Salamanca, 2000). O que se marque como una de las acciones prioritarias “seguir definiendo y promocionando en el currículum las destrezas de capacidad de obtención de empleo en sentido amplio” (Declaración de Graz, 2003). Que en inglés se haya pasado de hablar del “learning” a hablar del “training” y se anuncie la imposición del “Training” sobre el “Learning”.

Lo cierto es que, en los niveles de educación superior, aspectos importantes de los programas neoconservadores, y en especial neoliberales, están dominando cada vez más la dinámica de las instituciones universitarias de todo el mundo, y Europa no es una excepción. La cosmovisión neoliberal insiste en que el “Estado mínimo” ha de dar paso a la iniciativa privada, y dejar la educación superior en manos del mercado. Se intenta no sólo reducir el peso económico del sector estatal en la educación, sino también condicionar la financiación pública a la previa obtención de financiación privada (eufemísticamente denominada “externa”), hasta el punto de llegar a convertir esta exigencia en un sorprendente requisito de calidad.

De esta forma, la globalización de la enseñanza superior y su apertura a la competencia, en un contexto de recorte presupuestario continuado⁶, conducen a lo que se ha denominado el “capitalismo académico”: universidades cuyo personal sigue siendo retribuido en una gran parte por el Estado, pero cada vez más comprometidas en una competencia de tipo comercial, en busca de fuentes de financiación complementarias.

Ante el proceso de desinversión progresiva en lo público, el patrocinio empresarial privado de las universidades se ve como una posibilidad cada vez más atractiva y “realista”. Además, en el momento que reciben “donaciones” de esos patrocinadores, se tiende a olvidar o minimizar la insuficiente financiación pública.

de formación, *Future Skills for Tomorrow's World* (Luxemburgo: Office des publications officielles des Communautés européennes), que define los “nuevos estudios universitarios de formación en las TIC para el siglo XXI” que tienen que poner en marcha las universidades europeas. En él la formación en tecnología de la información ofrecida por Microsoft tiene más valor que una licenciatura en una Universidad cotizada.

⁶ Todos los países europeos han reducido visiblemente su gasto público por estudiante en la enseñanza superior a lo largo de los últimos años. En el Reino Unido, desde 1989, se ha venido asistiendo a una reducción de más del 30% del gasto. Si en la Universidad de Oxford el presupuesto por alumno o alumna es de 29.000 euros, en las Universidades españolas oscila entre 3.000 y 10.000 euros (TE, 2005, 33).

Funciones esenciales para la vida de una universidad ya son subcontratadas al sector privado (las comidas, las ayudas, los transportes, el mantenimiento, etc.) y la tendencia va hacia una privatización mucho más completa de las actividades docentes e investigadoras mismas.

En todo el mundo, las universidades ofrecen sus instalaciones científicas y su inestimable credibilidad académica para que las empresas las utilicen: para diseñar nuevos esquís *Nike*, para evaluar la estabilidad de los mercados asiáticos para *Disney*, para explorar la demanda de los consumidores y las consumidoras para ampliaciones de banda de *Bell* o para medir los méritos de un medicamento de marca respecto al genérico.

Los donantes imponen su logotipo en las paredes y el mobiliario, vuelven a bautizar los edificios y promueven cátedras a cambio de una denominación que revela el origen de los fondos, con nombres tan sonoros como la de “Profesor Emérito de Administración de Hoteles y Restaurantes de *Taco Bell*” de la Universidad estatal de Washington, la “Cátedra *Yahoo!* de Tecnología Informática” de la Universidad de Stanford y la “Cátedra *Lego* de Investigación sobre la Enseñanza” del Instituto de Tecnología de Massachusetts. La investigación que proviene de estas cátedras responde a los intereses de quienes las patrocinan, no sólo porque son quienes las financian y ante quienes hay que demostrar la eficacia de su inversión a través de resultados “tangibles” y que produzcan “beneficios”, sino también porque recortan y definen los temas e intereses de las investigaciones, así como las prioridades de las mismas⁷. La prioridad para la investigación de temáticas de interés para las empresas y la industria siempre será así mucho mayor que la financiación disponible para la investigación de cuestiones locales de interés para la gente empobrecida, las minorías y las mujeres de clase trabajadora, por ejemplo.

En algunos casos, los fondos aportados por la parte privada limitan abiertamente la libertad de pensamiento y la reflexión crítica, con cláusulas de confidencialidad y de exclusividad, que implican el derecho de impedir o aplazar la publicación de los estudios. El valor mercantil de las investigaciones prevalece sobre su contenido de verdad. La ‘*disciplina por el dinero*’ que se impone en el mundo universitario, al dejar al mercado el cuidado de repartir los recursos y las recompensas, introduce muy serias amenazas en la vida intelectual y el pensamiento, tan peligrosas como las del maccarthismo ideológico. Porque la penetración de la lógica del beneficio inmediato se produce también en los ‘cerebros’ de las personas investigadoras y universitarias: los *rectores* y las *rectoras* de universidad, cuyo papel se parece al de los viajeros de comercio, se juzgan ante todo por su capacidad para conseguir fondos; los *investigadores* e *investigadoras* desempeñan el papel de portavoces de los intereses comerciales, inclusive en las revistas más prestigiosas, etc.

Esto lleva a que las universidades se vean abocadas a concebir su propia labor como la exclusiva producción de aquellas mercancías por las que las empresas estén dispuestas a pagar. La asignación presupuestaria ya no se hace en función del número de estudiantes, sino según los resultados obtenidos por la institución universitaria⁸. Mientras, se recorta el presupuesto para proyectos “improductivos” de orientación humanística y/o crítica. Estos recortes presupuestarios han desatado una lucha feroz por obtener presupuesto para investigación, para edificación, y para programas nuevos y mejores, lo cual ha provocado que las universidades se adapten cada vez más a las prioridades de quienes las pueden dotar de

⁷ Esta práctica de dotación de las cátedras está muy difundida entre las marcas que intentan modificar o mejorar su imagen social. Por ejemplo, la marca *McMoRan*, una compañía minera acusada por su nociva conducta ecológica en Indonesia, creó una cátedra sobre medio ambiente en la facultad de Tulane.

⁸ En el modelo de enseñanza superior propuesto en Francia por el *Informe Attali*, cada departamento universitario, cada escuela, cada centro de enseñanza superior debe ser evaluado cada cierto tiempo y recibir medios según sus méritos y resultados.

presupuestos complementarios: corporaciones, fundaciones y otros donantes de la élite.

Si ponemos a diferentes universidades a competir por la financiación de las empresas privadas, se crearán estructuras semipúblicas en las que se investigará o se enseñará sólo sobre lo que sea rentable. ¿Y quién cubrirá las titulaciones y los proyectos que no lo sean? Se habla simultáneamente de una universidad europea capaz de competir con el resto del mundo, pero que a la vez ofrezca vías de aprendizaje flexibles e individualizadas para sus estudiantes. Resulta difícil pensar que la Universidad va a poder preocuparse por la interculturalidad, por la diversidad o ser capaz de atender las distintas necesidades, situaciones y ritmos de cada alumno o alumna, en este contexto de competitividad por resultados y por figurar en el ranking de la excelencia académica.

De esta manera, en este proceso se le asigna cada vez más el aval institucional a aquello que es percibido como económicamente útil. La universalidad propia del conocimiento universitario ha sucumbido al modelo pragmático e instrumental del saber al servicio de la economía. Parece no encontrar ya más razón de ser legítima que la salida profesional del alumnado y el beneficio que las empresas pueden extraer de las investigaciones y de la formación que pueden recibir en ella los futuros trabajadores y trabajadoras de sus empresas, formados a costa del dinero público.

Lo que se ha convertido en la tarea esencial de la enseñanza superior en la época de la globalización neoliberal, ya no es la producción de 'seres humanos razonables', es decir, de personas capaces de juzgar y decidir razonable y rigurosamente, sino la de asalariados intelectualmente muy cualificados. La educación humanista, por muy ilusoria que haya podido ser su pretensión a la universalidad en una sociedad de clases, se proponía como meta la emancipación intelectual y, como referencia ideal, un ser humano completo para quien el trabajo no constituía la exclusiva ocupación de la vida. Este ideal se ha quebrado en la era neoliberal.

Surge así toda una nueva reconceptualización asociada a esta filosofía. Este neolenguaje, que incluye términos como "competencia", "resultados de aprendizaje", "acumulación de créditos" y se refiere a los estudiantes como "productos", evidencia la reconfiguración de la educación superior. El concepto de calidad, invocado hasta la saciedad en todos los documentos oficiales se ha reorientado hacia la "excelencia y distinción", conceptos asociados a selección, competitividad, rentabilidad; términos todos ellos importados del mundo empresarial y aplicados a la gestión de la educación superior. Se prima así la evaluación de las universidades como control, auditoría y rendimiento de cuentas, enfoques que surgen vinculados a la empresa y poco coherentes con el discurso pedagógico (Fueyo, 2005).

En el proyecto Tuning, proyecto diseñado por dos universidades privadas, y que es el proyecto que se ha adoptado para la consecución del EEES (fue cofinanciado por la Comisión Europea), lo útil no es la adquisición de conocimientos, que quedarán obsoletos en breve plazo, sino la adquisición de "destrezas, competencias y habilidades". Es esto lo que se entiende por aprendizaje en el mencionado proyecto: las capacidades que demanda el mundo empresarial; que permitan al estudiante convertirse al final del proceso educativo en fuerza de trabajo flexible y competitiva. Es decir, pasar de obtener conocimientos a obtener destrezas, aptitudes, capacidad de adecuarse al entorno, tal y como hoy exige el mercado de trabajo. Los empleadores y empleadoras desean especificar de antemano la naturaleza de los recursos con que contarán, incluyendo la fuerza de trabajo de quienes se gradúen en las universidades. En consecuencia, las competencias pre-identificadas por el mercado de trabajo están dominando la reforma del currículo de la educación superior al servicio de una mayor competitividad económica. Otras capacidades que podrían promover una sociedad más justa y mejor van quedando "obsoletas" y se las obvia progresivamente (Barnett, 2001).

Es obvio que hoy en día toda persona necesita aptitudes y competencias adecuadas

para moverse en el difícil mundo laboral; pero sorprende que la actitud de las Universidades al respecto sea dar por buena esas durísimas condiciones laborales, y simplemente adaptarse sumisamente a ellas. En el Proyecto Tuning se habla –con estas palabras- de “adiestramiento del alumnado” que han de resultar “dúctiles”, y de que no es prioritario la adquisición de conocimientos, no tanto como una formación no excesivamente profunda, sino más bien adaptable, centrada en las llamadas capacidades transversales (que en definitiva son las que convierten a una persona en un trabajador perfectamente apto para ser insertado en un mercado laboral incierto y muy flexible).

Cuando se habla de incorporar competencias básicas al currículo se pone el acento en aquellos aprendizajes imprescindibles desde un planteamiento orientado a su aplicación. La finalidad, como explican los propios documentos oficiales, “es que puedan utilizar sus aprendizajes de manera efectiva”. Porque no olvidemos que, en definitiva, se está aplicando la filosofía de la gestión de competencias y de conocimientos de las escuelas de negocios a carreras como Medicina, Pedagogía, Enfermería, Antropología o Filosofía, en las que no tienen cabida.

Porque la definición de competencia en la mayoría de los ámbitos académicos aparece ligada a una “capacidad laboral, medible, necesaria para realizar un trabajo eficazmente” (Marelli, 2000). Y, dado que las competencias no son observables por sí mismas, hay que inferirlas a través de desempeños. Por lo tanto, evaluar una competencia significa definir indicadores de logro en el contexto de unas condiciones dadas. Y estos indicadores de logro son comportamientos manifiestos, evidencias representativas, señales, pistas, rasgos o conjuntos de rasgos observables en el desempeño humano, que van a ser definidos por el sector industrial según sus intereses y necesidades.

Toda esta línea de pensamiento, en definitiva, está destinada a que la Universidad colabore con el mundo empresarial y preseleccione ya a los mejores profesionales, laboralmente hablando, para sacar adelante un modelo determinado y busque identificar por qué unas personas han triunfado en un proyecto empresarial concreto para reclamar sus cualidades a futuros empleados (competencias).

Gimeno Sacristán (2005) considera que esta propuesta encierra, bajo un nuevo-viejo lenguaje, presupuestos de una concepción técnico-racionalista de la enseñanza en la que priman una obsesión planificadora en términos conductuales del aprendizaje (la medición de competencias observables), el deseo de establecer a priori la distribución de los tiempos de duración de cada actividad académica (cuánto tiempo a lección magistral, a seminarios, a evaluación, a exposiciones, etc.), y la intencionalidad de burocratizar y cuadrricular la potencial actividad docente.

Casi 3.000 docentes e investigadores e investigadoras de toda España han suscrito un manifiesto en el que hacen patente su “preocupación ante la orientación que el proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está adoptando en lo que a la reforma de las estructuras educativas se refiere, así como a la noción misma de Universidad”. Temen que, “con el argumento de que debe atender a las demandas sociales”, se ponga a la Universidad “al exclusivo servicio de la empresas y se atienda únicamente a la formación de los profesionales solicitados por éstas”, puesto que cada vez se confunde más lo social con lo que dictan las corporaciones. Pero también manifiestan su preocupación porque este proceso de privatización, que conlleva la convergencia europea, se está introduciendo en la gestión misma de la Universidad: “nos preocupa que termine gestionándose la Universidad como una empresa (...) y que la adaptación de los estudiantes al mercado de trabajo sea la única finalidad de la formación universitaria”, reza así el documento. Finalmente, les preocupa que, “como resultado de un nuevo sistema de financiación, las universidades se vean abocadas a concebir su propia labor como la exclusiva producción de aquellas mercancías por las que las empresas estén dispuestas a pagar”.

La educación superior, y toda la educación en general, se está transformando en un campo de batalla donde se libran guerras semánticas, guerras de definición, guerras culturales, donde están en liza diferentes y diferenciadas concepciones sobre la educación y su sentido social, donde se está decidiendo si entender la Universidad en términos de competencia o concebirla como garantía de un derecho fundamental, el derecho a la educación. Seguir caminando hacia un modelo de convergencia que entienda la educación superior en términos de competencia significa profundizar en un modelo de Espacio Europeo de Educación superior donde ésta es concebida como un bien de mercado no como un servicio público. Por eso, en este contexto, a los servicios públicos se les ha rebautizado como “servicios económicos de interés general”.

El capitalismo persigue el beneficio, éste es su objetivo principal. Por ello necesita crecer continuamente y obtener más beneficio. Se ha extendido por todo el globo y por todos los ámbitos del planeta, convirtiendo en negocio todos los aspectos de la vida. Pero quedaban las empresas de propiedad pública y, sobre todo, los servicios sociales que proporciona el Estado. Para el capital financiero la educación mundial representa el último gran mercado, un fabuloso tesoro que se cifra en 2 billones de dólares al año según la UNESCO y éste es un “suculento pastel” al que no está dispuesto a renunciar.

Este nuevo mercado no se asalta inmediatamente, sino que se ha generado un proceso sutil y progresivo que va adquiriendo pequeñas partes del pastel y del sentido común, convenciendo y avanzando, poco a poco, coordinando acciones y discursos (Díez Gutiérrez, 2006). La tesis central que se viene a concluir es que no sólo se está en un proceso privatizador a escala mundial abriendo la educación a los mercados y rompiendo la concepción de la educación como un derecho social que ha de ser protegido por el Estado, sino que se está adecuando la misma educación a los principios y prácticas del mercado como se puede ver.

Porque el neoliberalismo se ha convertido en el “telón de fondo” de los ajustes de la política educativa a nivel mundial, que no se limitan ya al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que afectan básicamente al núcleo central del ideario educativo y a las políticas pedagógicas. Los conflictos que se dirimen en la Universidad no son más que una parte de la crisis más general de la política y de la ciudadanía en el capitalismo global.

Por ello necesitamos repensar los auténticos problemas de la Universidad para que otro proceso de convergencia sea posible: déficit y mala conservación de infraestructuras universitarias; baja financiación pública; dificultad para configurar una educación superior que forme ciudadanos y ciudadanas críticos, capaces de intervenir activamente en su mundo y transformarlo; mecenazgo de la universidad pública por parte de la empresa privada; privatización del conocimiento; estructuras de gobierno universitario poco participativas y democráticas, con injerencia del mundo empresarial; pérdida de la autonomía universitaria; precariedad en las condiciones de trabajo de investigadores e investigadoras, profesorado contratado o becarios y becarias... Ésta es la convergencia europea por la que habría que luchar. Una reforma de la educación superior desde una óptica auténticamente social y al servicio de la sociedad y no de las empresas.

Bibliografía

- APPLE, Michael. (1998). El trasfondo ideológico de la educación. Entrevista. *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 36-44.
- BARNETT, Ronald. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.

DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier. (2006). Abrir la educación pública al mercado: la disciplina neoliberal. *Opciones Pedagógicas*, 32-33, 94-118.

DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier. (2002). Dos visiones de la educación y la calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, noviembre 2002, 84-86.

FERNÁNDEZ LIRIA, C. (2008). Golpe de estado en la Academia. *Público*, 31 de marzo 2008. En <http://blogs.publico.es/dominiopublico/416/golpe-de-estado-en-la-academia/> [consultado el 7 de abril de 2008].

FEITO, Rafael. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.

FUEYO, Aquilina. (2005). ¿Convergencia europea o reconversión universitaria? *Trabajadores/as de la Enseñanza (T.E.)*, 261, 30-31.

GIMENO SACRISTÁN, José. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.

GINER DE LOS RÍOS, Francisco. (1924). *Pedagogía Universitaria*. Problemas y noticias. Madrid: La Lectura.

HIRTT, Nico. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor.

LAVAL, Christian. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.

McLAREN, Peter y JARAMILLO, Nathalia. (2006). *Pedagogía y praxis en la era del Imperio*. Madrid: Popular.

T.E. (2005). Financiación, calidad y condiciones labores en Europa. *Trabajadores/as de la Enseñanza (T.E.)*, 261, 33-35.

**104. ACTITUDES DE LOS JÓVENES ANTE LOS VALORES CONSTITUCIONALES. EJE DE LA CIUDADANÍA EUROPEA.
M. C. Monreal Gimeno, G. Pérez Serrano, F. Mateos Claros.**

Este estudio analiza la actitud y la concepción de los/as jóvenes, sobre los valores democráticos, y sobre las instituciones sociales, planteado desde una doble óptica nacional y europea. Se pretende comprobar en qué medida existe coincidencia en la concepción de los valores que sustentan la convivencia. En caso de divergencia, el hecho mismo reflejaría la necesidad de una educación para la ciudadanía.

Para alcanzar esa comunidad de valores creemos que es importante partir de la confirmación de si las concepciones de los/las jóvenes con respecto a los valores recogidos en la CE, que responden a su vez a los DDHH, son similares/diversos entre los diferentes países que componen Europa. El objetivo general consiste en, identificar los valores constitucionales de los/las jóvenes europeos.

Se elaboró un cuestionario/escala que se aplicó en los principales países de la Unión. Entre las conclusiones se pueden destacar las siguientes: Existe un reconocimiento por parte de los/as jóvenes de los valores de la C E. Reconocen la dignidad de la persona y se manifiestan en contra de la pena de muerte. Conceden un gran valor al derecho de expresar con libertad sus ideas; sin embargo; manifiestan que no siempre pueden hacerlo. Son conscientes que la escala de valores no siempre incide en el comportamiento. Actúan según las circunstancias. Se constatan dos perfiles de jóvenes bastante diferenciados en relación a principios básicos como: Igualdad de oportunidades, justicia, libertad, solidaridad y protección familiar.

Palabras clave: Constitución Europea, jóvenes, Derechos Humanos, ciudadanía.

1.- INTRODUCCIÓN

Los valores subyacentes en la Constitución Europea (CE), son imprescindibles para una convivencia democrática. El nuevo concepto de ciudadanía alberga los valores democráticos que trascienden el concepto de nación sin perder las raíces del país de procedencia.

Como los valores en que se sustenta la Constitución Europea, responden a una tradición democrática en la que confluyen los países de la Unión, consideramos importante analizar cuál es la actitud y la concepción de los jóvenes, sobre estos valores, y sobre las instituciones sociales: gobierno, participación y sistema democrático, planteado desde una doble óptica nacional y europea.

Un aspecto importante a estudiar consiste en comprobar en qué medida existe o no coincidencia en la concepción de los valores que sustentan la convivencia, por parte de los jóvenes. En caso de divergencia, el hecho mismo reflejaría la necesidad de una educación para la ciudadanía.

Para alcanzar esa comunidad de valores creemos que es importante partir de la confirmación o no, de si las concepciones de los/las jóvenes con respecto a los valores recogidos en la CE, que responden a su vez a los Derechos Humanos, son similares/diversos entre los diferentes países que componen Europa. De ahí que nuestro proyecto de investigación, pretenda analizar y conocer el mundo de los valores de los/ las jóvenes de Europa.

II. CULTURA Y VALORES DEMOCRÁTICOS

La cultura que establece las características de una sociedad está basada en una jerarquía de valores. Como afirma Nassif (1975:26): “Se llaman bienes culturales a aquellos *objetos* que realizan y concretan un valor. El valor otorga sentido e individualidad al bien, lo distingue de otros objetos..., valores y bienes. Los primeros en el plano de la idealidad, los segundos en el de la realidad, forman, pues, el mundo cultural del hombre”.

Para justificar las diferentes cosmovisiones de la vida y de la sociedad, tradicionalmente se ha tratado de clarificar el complejo mundo de los valores desde diferentes ópticas, siendo éste un tema recurrente. El hecho de valorar será tan perdurable como el ser humano. Hay que tener en cuenta, que el cambio social viene dado por el cambio en la escala de valores.

Existen valores individuales y colectivos, personales y sociales. El valor individual pertenece a cada persona. Pero, ¿cuándo un valor puede considerarse colectivo? Para que un valor individual se pueda convertir en valor social, no nos podemos ceñir a la opinión de 3 o 10 personas, porque la sociedad no es un mero agregado de ellas. La sociedad tiene entidad propia (fines, instituciones, normas, etc.), y en la medida en que comprometa las actuaciones de las mismas, no sólo como ser individual sino como colectividad, se convierten en valores sociales. Es decir, son las personas las que deciden actuar de acuerdo con ciertos valores, pero dicho acuerdo (normalmente implícito), de las personas que forman una sociedad (de la inmensa mayoría), de vivir según ciertos valores, los convierte en valores colectivos o sociales.

Existen diferentes cosmovisiones de la realidad que se expresan en valoraciones plurales, lo que puede dificultar la convivencia. Los valores gozan de gran actualidad, dado que, nuestra sociedad busca referentes éticos y morales. La ciudadanía reclama, cada vez con mayor énfasis, la presencia de valores que proporcionen fundamento y sentido al comportamiento desde una perspectiva ética. Los valores morales actúan como integradores de los demás, pero nunca como sustitutos de los mismos.

En Europa existe una gran pluralidad de valores que viene dada, no sólo por las opciones personales sino, también, por las exigencias del contexto. Esta realidad hace necesaria la construcción de una ética común mínima, imprescindible para la supervivencia de la especie humana. (King y Schneider (1991). Se debe tener en cuenta que hablar de pluralismo moral no significa adoptar una postura de total relativismo, en el que todo vale. Como sabemos, no todas las opiniones son igualmente valiosas. Mientras es positivo y necesario un pluralismo moral, sustentado en unos mínimos morales compartidos, aunque no compartan la misma concepción completa de la vida, no es aceptable el politeísmo axiológico, derivado del subjetivismo moral (Cortina, 1994).

Los valores ponen en juego actitudes, comportamientos, y competencias, cuya adquisición es esencial para desarrollar patrones de convivencia. Es necesario crear la cultura pública de la convivencia por la que se rige, o debería regirse, una determinada sociedad. Estos valores subyacen en los medios de comunicación social y en los canales básicos que ponen en funcionamiento a la sociedad.

Se debe cultivar el ideal democrático desde la óptica educativa, con el fin de favorecer el diálogo entre los pueblos y la comprensión y cooperación internacional. De este modo, se fomentarán actitudes solidarias entre las naciones.

Los valores y actitudes democráticos gozan de un amplio reconocimiento entre los jóvenes. Entre los valores que caracterizan el “ethos” democrático podemos mencionar: la justicia, la solidaridad, la tolerancia, la paz y el “coraje cívico”. Estos valores no deben considerarse sólo como simples enunciados teóricos vacíos de contenido, sino valores que cada ser humano debe encarnar. La educación en valores democráticos sólo podrá llevarse a cabo con éxito en sociedades con estructuras democráticas, de lo contrario será una

quimera.

Es importante reflexionar críticamente sobre los aspectos referentes a la educación cívico-social, dado que constituyen un elemento clave para fomentar la convivencia ciudadana, la participación democrática y, en suma, para el discurrir de la vida diaria.

Con la proclamación de los Derechos Humanos se ha puesto de manifiesto la disonancia entre la acogida de los valores democráticos y los comportamientos. El paso de los principios a la conducta es complejo, porque en él podremos descubrir disonancias entre lo que creemos y lo que hacemos, lo que deseamos y realizamos, entre lo que anhelamos y los medios que ponemos para conseguirlo. Aspectos todos ellos frecuentes en el comportamiento juvenil que nos ocupa.

III. PREMISAS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de las reflexiones teóricas establecidas en los apartados anteriores nos planteamos como punto de partida de la investigación las siguientes premisas:

El respeto de los jóvenes a los valores democráticos y a sus Instituciones, constituye el eje para la construcción de una nueva ciudadanía europea.

La ciudadanía reclama valores que proporcionen fundamento y sentido al comportamiento desde un planteamiento ético. Valores morales que permitirán integrar los demás valores.

La Ética debe sustentar los valores que subyacen a las constituciones de los diferentes países europeos.

Los valores ciudadanos constituyen los canales básicos para el funcionamiento de la sociedad, ponen en juego actitudes y comportamientos, competencias y valores, cuya adquisición es esencial para desarrollar patrones de convivencia.

Es necesario fomentar el diálogo entre los pueblos y acoger la diversidad cultural.

Entre los valores que caracterizan el “ethos” democrático podemos mencionar: la justicia, la solidaridad, la tolerancia, la paz y el “coraje cívico”. Estos valores no deben considerarse sólo como simples enunciados teóricos vacíos de contenido, sino valores que cada ser humano debe encarnar.

La democracia requiere el compromiso activo de los ciudadanos.

Partiendo de estas premisas, la investigación se plantea como objetivo:

Conocer cómo viven los jóvenes europeos los valores democráticos recogidos en la Constitución Europea.

IV. LOS VALORES EN LA CONSTITUCIÓN EUROPEA

Como se ha indicado anteriormente, los valores que subyacen a los Derechos Humanos (Dignidad, Libertad, Justicia y Paz) han sido asumidos por las diversas Constituciones Europeas teniendo en cuenta sus diferentes contextos y circunstancias por lo que los valores de la Constitución Europea reflejan a su vez los valores de los Derechos Humanos:

Dignidad: dignidad humana, derecho a la vida, derecho a la integridad de la persona, prohibición de la tortura y esclavitud y trabajo forzado.

Libertades: derecho a la libertad y a la seguridad, respeto a la vida privada y familiar, protección de datos de carácter personal, derecho a contraer matrimonio y fundar una familia, libertad de pensamiento, conciencia y religión etc., en el que se incluyen diversos derechos: a la educación, a la propiedad, al asilo, etc.

Igualdad ante la ley: entre mujeres y hombres, cultural, religiosa, incluyendo los derechos del niño, de las personas mayores y con discapacidad.

Solidaridad, orientada fundamentalmente al trabajo incluyendo el derecho a la

negociación colectiva y los diversos sistemas de protección social, considerando así mismo, la protección del Medio Ambiente y los derechos de los consumidores.

Ciudadanía: Derecho al sufragio activo y pasivo, a las elecciones del Parlamento Europeo, a las elecciones municipales, derecho a una buena administración, acceso a los Documentos, al defensor del Pueblo europeo, a la libertad de circulación y de residencia.

Justicia: derecho a la tutela judicial efectiva y a un juez imparcial, presunción de inocencia y derechos de defensa, principios de legalidad y proporcionalidad de los delitos y las penas, derecho a no ser juzgado dos veces por la misma infracción.

V. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO. OTRAS INVESTIGACIONES.

Cuando nos planteamos abordar la investigación sobre los valores constitucionales de los jóvenes europeos y su actitud ante las Instituciones democráticas, revisamos las investigaciones españolas que abordaron los valores en los jóvenes, para establecer un punto de partida y de referencia para la presente investigación. A continuación presentamos una síntesis de las investigaciones más relevantes:

1. EDUCACIÓN CÍVICA. UN ESTUDIO EMPÍRICO. IEA (1974).

En este estudio se puso de manifiesto la importancia de las dimensiones cognoscitivas y actitudinales en la socialización política, la importancia de la educación cívica y el papel de la familia, y del centro educativo, para la adquisición de actitudes democráticas. No se encontró, en los países de Europa analizados, un prototipo único de "Buen ciudadano", pero sí se puso de manifiesto la importancia de la educación cívico-social.

2. LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES Y LOS VALORES DEMOCRÁTICOS. MEC. (Varios autores). (1981).

Esta investigación reveló el hecho de que Conocimientos y Actitudes Cívicas no correlacionaban, porque no siguen en su formación un proceso paralelo.

En relación con otros países los conocimientos cívicos de los jóvenes españoles podríamos calificarlos de medio-bajo, pero sus actitudes democráticas y madurez en la percepción de las Instituciones sociales son equiparables a otros jóvenes (alemanes o irlandeses).

Actitudes sociales: Los jóvenes españoles se manifiestan poco participativos e interesados en cuestiones cívicas, poseen una postura crítica frente al gobierno y poca confianza en él. En cambio, sí apoyan los valores democráticos.

3. NUEVOS VALORES DE LOS ESPAÑOLES. DATA . Orizo (1996)

Esta investigación que pretendía identificar los valores sociales de los jóvenes españoles y europeos puso de relieve:

Frente al resto de Europa, en España, se valora más la familia, la religión y el trabajo.

Distingue entre valores materialistas y post-materialistas.

Desinterés de los jóvenes por la política (26 % interesados por el tema).

4. VALORES DEMOCRÁTICOS, ACTITUDES SOCIOPOLÍTICAS DE LOS UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES. Pérez Serrano, G (2000. Antes.1981)

Pretende:

Presentar las actitudes y valores democráticos predominantes en los jóvenes: tolerancia, actitud igualitaria ante diferentes grupos sociales.

Analizar la valoración del funcionamiento de las Instituciones democráticas y su percepción socio-política.

Establecer asociaciones entre actitudes y percepciones sociopolíticas.

Se puso de manifiesto un concepto de buen ciudadano entre los jóvenes: no comprometido, pero cumplidor de las obligaciones cívico-sociales y una valoración superior del gobierno local frente al general.

5. VALORES y ACTITUDES DEMOCRÁTICAS DE LOS JÓVENES. Varios autores. (2003).

Esta investigación pretende recoger información sobre la percepción de los jóvenes a cerca de la sociedad actual, su dimensión sociopolítica, sus actitudes y valores democráticos. Se tuvo en cuenta su actitud hacia la inmigración, hacia las instituciones democráticas y su funcionamiento a la vez que se intentaba detectar sus intereses, motivaciones y preocupaciones más generalizadas. En ella, se pudo comprobar la valoración positiva de la familia, su preocupación por el estudio y trabajo, así como su apreciación por la participación y la democracia.

6. EDUCACIÓN EN VALORES DEMOCRÁTICOS. Solís, L (2005)

En ella se analiza cómo valoran los jóvenes la tolerancia, la democracia, la participación, la igualdad y la justicia. Se consideró importante valorar la imagen de los jóvenes de las diferentes Instituciones Políticas y analizar la coherencia entre las valoraciones de los jóvenes y su comportamiento cívico, social y político.

Entre sus conclusiones se pueden destacar las contradicciones entre el valor que conceden a la participación social y ciudadana, y el desconocimiento de las funciones que desempeñan las organizaciones públicas. Se establece el concepto de buen ciudadano como aquel que cumple con obligaciones como votar, pagar impuestos. etc.

7. JÓVENES Y POLÍTICA. Valls Iparraguirre. Informe jóvenes españoles. Fundación Santamaria (2005).

Analiza la relación de los jóvenes con la política en cuanto a aspectos importantes de su vida. Las conclusiones manifiestan el alejamiento de los jóvenes de la política, poca confianza en los políticos (entre ellos los del Parlamento Europeo), lo que explica la poca participación de los/las jóvenes en las votaciones. En cambio, están motivados en lo que se refiere al medio ambiente y a las acciones humanitarias, por lo que está surgiendo un nuevo capital social en torno a redes informales.

Como resumen de los diversos estudios analizados pudimos constatar los siguientes aspectos con respecto a los jóvenes, que constituyeron el punto de partida de la presente investigación:

Los valores democráticos de los jóvenes españoles están al mismo nivel que los europeos.

Se constata un interés por lo personal y desinterés por temas colectivos.

Poca participación política. El buen ciudadano valorado por los jóvenes no se compromete.

Valoración de la familia y también de los amigos.

Motivación hacia causas relacionadas con el medio ambiente y las acciones humanitarias.

Escaso conocimiento cívico.

Visión crítica del funcionamiento de las instituciones públicas.

VI. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO

La reflexión teórica a cerca de los valores democráticos junto con los resultados de las investigaciones anteriormente realizadas sobre los valores en los jóvenes, nos llevó a plantear los objetivos de la investigación y el consiguiente cuestionario.

1. Objetivos

- a) Identificar los distintos valores constitucionales de los jóvenes europeos.
- b) Conocer los valores constitucionales que mantienen como propios los jóvenes de los grupos mayoritarios que conforman la Unión Europea.
- c) Reconocer la percepción que tienen los jóvenes europeos en relación a las

instituciones y organismos públicos, gobierno, participación y democracia en el nivel nacional.

- d) Establecer las semejanzas y diferencias en la percepción de los jóvenes sobre las instituciones, organismos públicos, gobierno, participación y democracia, considerando la perspectiva nacional y europea.
- e) Proponer los resultados como elementos de reflexión a los responsables sociales.
- f) Encontrar las relaciones que establecen los jóvenes entre los valores constitucionales y las percepciones sobre las instituciones, organismos públicos, gobierno, participación y democracia.

Una vez establecidos los objetivos, se procedió a seleccionar los valores a partir del propio marco teórico constitucional, para contrastarlo con los valores y actitudes que manifiestan los jóvenes mediante un cuestionario piloto elaborado para tal fin.

Contrastadas ambas informaciones, el equipo procedió a elaborar un cuestionario

2. Estructura del cuestionario.

El cuestionario se estructuró en torno a los siguientes núcleos:

- | | |
|---------------------------|----------------------------------|
| A. Valores sociales | D. Funcionamiento de la sociedad |
| B. Diversidad cultural | E. Aspectos personales |
| C. Instituciones públicas | F. Datos generales |

A. Valores sociales:

Consta de 58 ítems en torno a los Valores recogidos en la Constitución Europea como...

- | | | |
|--------------|-------------------|------------------------|
| • Respeto | • Drchos. humanos | • Participación social |
| • Protección | • Libertad | • Igualdad |

B. Diversidad cultural:

Se compone de 68 ítems y plantea los siguientes aspectos:

- Percepción del colectivo de inmigrantes (12 ítems)
- Relación con diferentes culturas (11 ítems)
- Su postura con respecto a expulsar de su país a grupos culturales diferentes (10 ítems)
- Aceptación/Rechazo de personas diferentes (6 ítems)
- Relación laboral con diferentes colectivos (9 ítems)
- Conocimiento del fenómeno migratorio (8 ítems)
- Respuestas de las instituciones al fenómeno migratorio (12 ítems)

C. Instituciones públicas.

Los 58 ítems de este apartado del cuestionario se refieren a:

- Descripción del Gobierno (8 ítems)
- Descripción del Ayuntamiento (8 ítems)
- Descripción de la Diputación Provincial (8 ítems)
- Cómo debe gobernarse la nación (11 ítems)
- Participación de diferentes grupos sociales (8 ítems)
- Igualdad de derechos y oportunidades (10 ítems)
- Qué es un buen ciudadano (5 ítems)

D. Funcionamiento de la sociedad

Sus 36 ítems se orientan a conocer cómo perciben los jóvenes la labor que realizan:

- | | |
|--|------------------------------|
| • El sistema de gobierno democrático (9 ítems) | • Las asociaciones (9 ítems) |
|--|------------------------------|

- Los partidos políticos (9 ítems)
- Los sindicatos (9 ítems)

E. Aspectos personales

- Intereses de los jóvenes
- Preocupaciones de los jóvenes
- Problemáticas de los jóvenes
- Relación de los jóvenes con su familia

F. DATOS GENERALES

- Localidad
- Provincia
- Sexo
- Edad
- Estado civil
- Estudios
- Situación Laboral
- Profesión
- Reside con sus padres
- Dependencia económica familiar
- Profesión del padre
- Profesión de la madre

El equipo investigador revisó la formulación de los ítems para que la formulación fuera precisa y clara y, una vez construido el cuestionario, se comprobó su fiabilidad y validez. Se procedió a la traducción en diversos idiomas: alemán, italiano, francés, inglés y portugués, procurando contactar con nativos/as cuidando que se entendieran bien los conceptos formulados.

VII. CONCLUSIONES

Un primer análisis de los datos globales que disponemos, nos ha permitido realizar un estudio descriptivo parcial puesto que sólo hemos dispuesto de los datos de España, Italia y Portugal, en ellos podemos constatar como:

1. Existe un reconocimiento por parte de los/as jóvenes de los valores de la Constitución Europea. Reconocen la dignidad de la persona y se manifiestan en contra de la pena de muerte. Conceden un gran valor al derecho de expresar con libertad sus ideas; sin embargo; manifiestan que no siempre pueden hacerlo.
2. Con respecto a las investigaciones anteriores, comparando los jóvenes españoles con los europeos, hemos podido constatar cómo la Familia ha ido perdiendo importancia y ha dejado de ser el primer valor.
3. Los jóvenes manifiestan que el Mercado Laboral no les permite elegir la profesión libremente. En este sentido manifiestan que, a las personas que no quieran trabajar, se les podría obligar.
4. Los jóvenes desconfían de la aplicación de la Justicia.
5. Piensan que se debe actuar de acuerdo con las creencias, pero no siempre se hace. Son conscientes que la escala de valores no siempre incide en el comportamiento. Actúan según las circunstancias. Relativismo.
6. Consideran que los colectivos en los que existen más medidas para promover la igualdad son: los ancianos y personas con discapacidad. Echan de menos más medidas de protección sobre el Medio Ambiente.
7. Consideran que los/as extranjeros/as, deben de respetar las normas del país de acogida.
8. Los jóvenes europeos se manifiestan “eficientistas y utilitarios”. Creen que el que no aporte a la sociedad no tiene derecho a ayudas sociales.
9. Se constatan dos perfiles de jóvenes bastante diferenciados en relación a principios básicos como: Igualdad de oportunidades, justicia, libertad, solidaridad y protección familiar.

VIII. BIBLIOGRAFÍA:

- CAMPS, V. (1994): *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda/Anaya.
- CARNEIRO, R. (1999): "Proyecto educativo de la ciudad. Educación para la Ciudadanía", en Congreso por el Conocimiento y la Convivencia. Barcelona.
- CORTINA, A. (1996): "¿Qué son los valores?". En Cortina, A. y otros: *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- DE GREGORIO, A. y otros (1998): *La educación en valores*. Madrid: PPC.
- ENTWISTLE, H. (1980): *La educación política en una democracia*. Madrid: Narcea.
- FREINET, C. (1972): *La educación moral y cívica*. Barcelona: Ed. Laica.
- FUNDACIÓN SANTAMARÍA (2005): *Jóvenes españoles 2005*. Madrid: SM.
- GALINO CARRILLO, A. (1980): *Presupuestos culturales para una pedagogía de los valores en el Siglo XX*. Madrid: Real Academia de Doctores.
- GERVILLA, E. (1993): *Postmodernidad y educación*. Madrid: Dykinson.
- GONZÁLEZ BLASCO, P. (1992): "Los valores de los españoles: Comparación con Europa". En CIDE: *Actas del Seminario de la Comisión Española de la UNESCO*. Madrid: MEC. Pp. 29-62.
- LEÓN SOLÍS, L. (2005): *La educación en valores democráticos*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Tesis Doctoral.
- LIPOVETSKY, G. (1990): *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1998): *Los valores clave del siglo XXI*. Madrid: Real Academia de Doctores.
- MONREAL GIMENO, M.C (2000)-"El valor de la solidaridad, asignatura pendiente de la educación" *XII Congreso Nacional e Iberoamericano de pedagogía*. Madrid.
- MONREAL GIMENO, M.C (2002)-"Educación en valores cívicos para una sociedad pacífica". *Actas del III Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. UNED. Ediciones 2002.
- MONREAL GIMENO, M.C (2007): La educación para la ciudadanía. El centro educativo como escenario intercultural para construir una sociedad tolerante, en "El espacio europeo en clave de ciudadanía. Reflexiones desde la educación. Departamento de teoría de la Educación y Pedagogía Social. UNED. Madrid.
- NASSIF, R. (1975): *Pedagogía General*. Madrid: Cincel.
- PASCUAL ACOSTA, A. (1992): "Valores tradicionales, nuevos valores y educación en España". En Seminario Comisión Española de la UNESCO. *Educación y valores en España*. Madrid: CIDE, MEC. Pp.11-22.
- PÉREZ SERRANO y otros (2003): *Valores y actitudes democráticos en los jóvenes andaluces*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Juventud.
- PÉREZ SERRANO, G. (2000): "Valores democráticos y conocimientos cívicos de los estudiantes universitarios", En García Garrido, J.L.(coord.): *La sociedad educadora*. Madrid: Fundación Independiente. Pp. 35-65.
- UNESCO (1991): *Foro internacional sobre cultura y democracia*. Praga: UNESCO.
- VALLS IPARRAGUIRRE, M. (2005): "Jóvenes y política", En Fundación Santamaría: *Jóvenes españoles 2005*. Madrid: SM. Pp. 305-344.

107. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LOS TEXTOS INTERNACIONALES DE DERECHOS HUMANOS. RESPONSABILIDAD FAMILIAR, SOCIAL Y ESTATAL.

C. Ugarte Artal.

RESUMEN

Los padres son los principales responsables de la educación de sus hijos, así es reconocido en los principales textos internacionales de derechos humanos. No obstante, el derecho-deber de educar a las futuras generaciones es responsabilidad compartida, principalmente, con la institución escolar. Las políticas educativas internacionales contemplan esta realidad y, en sus normativas, desarrollan las obligaciones del Estado en materia de educación. Concretamente, en el artículo 13 del *Pacto Internacional del Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, se reconocen los siguientes deberes del Estado:

- a) Garantizar la enseñanza gratuita.
- b) Promover la obligatoriedad de la educación.
- c) Definir el contenido mínimo de la educación.
- d) Velar por que se cumpla el principio de no discriminación.
- e) Facilitar la educación en libertad.

En esta comunicación se desarrollarán estos aspectos.

INTRODUCCIÓN

En las Recomendaciones presentadas en un Informe elaborado por el Secretario General de las Naciones Unidas en 2002, se afirmaba que “las instituciones académicas y de investigación tienen una valiosa función que cumplir en el proceso de elaboración de políticas relativas a la familia en todos los niveles. Todos los agentes deberían alentar la función de esas instituciones en relación con el mejoramiento de los conocimientos y la información sobre las familias” (Asamblea General, 2002: 10-11).

Alentado por esta recomendación internacional surge esta comunicación, que tiene como propósito principal descubrir las notas distintivas que desde los organismos internacionales se reconocen a la familia como principal agente educativo. Los textos e iniciativas consultados han sido los siguientes¹:

- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948),
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966),
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966),
- Convención sobre el consentimiento para el matrimonio, la edad mínima para contraer matrimonio y el registro de los matrimonios (1962),
- Recomendación sobre el consentimiento para el matrimonio, la edad mínima para contraer matrimonio y el registro de los matrimonios (1965),
- Acciones emprendidas en el marco del Año Internacional de la Familia (1994),
- Conferencia internacional sobre la población y el desarrollo, El Cairo (1994),
- Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, Copenhague (1995),
- Cuarta Conferencia Mundial sobre la mujer, Beijing (1995),
- Declaración del Milenio (2000),
- Acciones emprendidas en el marco del Décimo Aniversario del Año Internacional de la Familia (2004).

Del análisis de estos documentos se puede extraer un elenco de los derechos propios

de la familia reconocidos en la normativa internacional. Estos serían (Taurán, 1999):

- Derecho al bienestar económico y a la seguridad social,
- Derecho a la educación de los hijos,
- Derecho a la libertad y a la educación religiosa de los hijos,
- Derecho a la intimidad y a la vida en familia,
- Derecho al reconocimiento de la personalidad jurídica y al nombre.

De todos estos derechos contemplados por la normativa de Naciones Unidas, en esta comunicación se hará referencia al derecho de los padres a la educación de los hijos. Los padres son los principales educadores de sus hijos, sin embargo, han de compartir este derecho-deber de educar con la institución escolar. La tarea de educar es responsabilidad conjunta de las familias y de la escuela. En este sentido, las autoridades públicas han de garantizar que el derecho a la educación se realice en toda su amplitud. De ahí surgen los deberes del Estado en materia de educación. El Estado tiene el triple deber de respetar, proteger y permitir el goce pleno del derecho a la educación (Coomans, 1995):

a) Deber de respeto: se prohíbe al propio Estado violar los derechos y libertades reconocidos, lo que quiere decir que debe abstenerse de inmiscuirse en el ejercicio de esos derechos o libertades como también de restringirlos.

b) Deber de protección: obliga al Estado a adoptar medidas legislativas y de otro tipo para evitar y prohibir la violación por terceros de los derechos y libertades individuales.

c) Deber de velar por el disfrute pleno del derecho: exige al Estado aportes financieros que no pueden asumir por sí solos los particulares.

Esta tipología de deberes es aplicable a los derechos económicos, sociales y culturales como también a los civiles y políticos y demuestra que el disfrute de un derecho determinado exige a la vez la abstención y la intervención del Estado.

Esta necesaria abstención e intervención del Estado para la realización del derecho a la educación, y de cualquier derecho humano, se comprueba al analizar el contenido del artículo 13 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, que es el principal texto internacional que aborda este derecho humano. Todas estas cuestiones se tratarán a lo largo de estas páginas.

1. LA FAMILIA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LOS TEXTOS INTERNACIONALES DE NACIONES UNIDAS

Los textos internacionales abordan con amplitud el tema de la familia. En este trabajo, en primer lugar se ha estudiado el contenido de los textos de la Carta Internacional de Derechos Humanos de las Naciones Unidas² y de diferentes Declaraciones, Convenciones y Recomendaciones Internacionales promulgadas por esta organización (Cfr. Fernández y Jenkner, 1995). En segundo lugar, se han consultado algunas Conferencias Internacionales y Mundiales y, por último, las acciones emprendidas en el marco del Año Internacional de la Familia en 1994 y del Décimo Aniversario del Año Internacional de la Familia en 2004. El fin de este estudio es analizar las notas básicas distintivas de la familia a partir de lo contenido en estos textos internacionales.

A continuación se presentan los principios comunes sobre la familia que se desprenden de estas iniciativas internacionales (Vega, 2002):

1. La familia es un elemento o grupo natural y fundamental de la sociedad³.
2. Se reconocen los derechos a casarse y a fundar una familia como dos derechos diversos pero estrechamente unidos, de los que son titulares el hombre y la mujer sin discriminación alguna en cuanto a igualdad en la celebración, convivencia y disolución matrimonial⁴.
3. Se reconoce la libertad consensual para contraer matrimonio⁵.

4. Se protegen la maternidad y la infancia⁶.

Posteriormente, en la década de los 90, con el Año Internacional de la Familia⁷ y las conferencias y cumbres internacionales y mundiales⁸, se presentaron algunos matices a lo aportado a los primeros textos de Naciones Unidas anteriormente mencionados. A continuación se hace mención a las aportaciones de estas iniciativas más actuales.

1. Se afirma que la familia constituye la unidad básica de la sociedad que desempeña una función fundamental en el desarrollo social y que como tal debe ser fortalecida. También se reconoce la necesidad de dar la más amplia protección y asistencia a la familia para que pueda cumplir con sus responsabilidades en la comunidad⁹.

2. Se afirma que las familias asumen diferentes formas y funciones de un país a otro. Por ello, se apunta la necesidad de elaborar políticas y leyes que presten mayor apoyo a la familia, que contribuyan a su estabilidad y que tengan en cuenta su pluralidad de formas, en particular en lo que se refiere al creciente número de familias monoparentales¹⁰.

3. El principio 3 del Año Internacional de la Familia insiste en la necesidad de promover en la familia los derechos humanos y las libertades de todos los individuos.

4. Se insiste en que las políticas han de promover la necesaria igualdad de los hombres y las mujeres dentro de la familia¹¹.

De todos estos principios comunes contemplados en los distintos textos internacionales, parece oportuno detenerse en el fin que parece esencial para entender la institución familiar y del que se derivan todas las funciones e implicaciones posteriores: la familia como elemento natural o fundamento de la sociedad¹². La familia es la célula básica de la sociedad porque es el hábitat humano en el que se forja el ser personal al tiempo que se desarrolla su capacidad relacional. Por ello, es estructura de humanización irremplazable en la que se da la transmisión intergeneracional de la cultura y de los valores (Vega, 2002; Donati, 2003). La familia desempeña funciones humanizadoras que suponen una extraordinaria aportación a la comunidad (Viladrich, 1998).

Además, la perfección ética del hombre sólo puede alcanzarse en el interior de una comunidad total de vida, donde los sujetos que la componen se encuentran unidos en su valor de personas. La familia no se limita a cumplir una función social, sino que también incide en los aspectos más profundos del ser humano. Sólo la familia otorga a la persona su identidad personal, aquellos aspectos que le permiten tomar conciencia de sí misma y del grupo social y familiar al que pertenece (Vega, 2002).

Según las notas esenciales de la familia mencionadas, se podría afirmar que el fin esencial de la familia es humanizar y perfeccionar a las personas que la componen, es decir, "en la familia el individuo puede convertirse en persona en el sentido más pleno" (Donati, 2003: 50). El medio fundamental para conseguir esta perfección y plenitud humana es la educación. Así se reconoce en diferentes textos internacionales, entre ellos en el artículo 13.1. del *Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales*. En este texto se reconoce que "la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad". Esto es así porque la educación ha de entenderse como intencionalidad creciente de humanización y personalización. Educar supone suscitar en el alumno los valores y bienes que precisa como persona con dignidad (Gil Cantero, 1991). Por ello, una de las responsabilidades básicas de la familia es la educación de sus hijos con el fin de propiciar su desarrollo personal pleno.

Ante esta responsabilidad central, a continuación se estudia cómo han de articularse las relaciones entre la familia, la sociedad y el Estado en el marco de las políticas educativas internacionales, para que en ambas comunidades educativas se realice la educación de los menores en plenitud. Para ello se analizará cómo se abordan estas cuestiones en la normativa

de Naciones Unidas.

2. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: RESPONSABILIDAD FAMILIAR, SOCIAL Y ESTATAL

La familia es el lugar primero donde el niño recibe su educación en valores y actitudes. Así se reconoce en la *Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos* (1965):

Principio II. Todos los medios de educación, entre los que cuenta como elemento de suma importancia la orientación dada por los padres o la familia, y todos los medios de enseñanza y de información destinados a la juventud, deben fomentar entre los jóvenes los ideales de paz, humanismo, libertad y solidaridad (...).

Principio VI. La educación de los jóvenes debe tener como una de sus metas principales el desarrollo de todas sus facultades, la formación de personas dotadas de altas cualidades morales, profundamente apegadas a los nobles ideales de paz, libertad, dignidad e igualdad para todos y penetradas de respeto y amor para con el hombre y su obra creadora. A este respecto corresponde a la familia un papel importante.

Pero no sólo esto, en la familia el niño también adquiere los primeros conocimientos y habilidades intelectuales, sociales y culturales. Por ello, el derecho, el deber y en consecuencia, la responsabilidad de educar corresponde a los padres pues son los primeros y principales educadores de sus hijos. Sin embargo, la institución escolar también toma parte de esta gran labor educativa. En la escuela el niño accede a determinados conocimientos y desarrolla ciertas habilidades y hábitos o actitudes (Medina, 2003, 98).

Ante esta misión tan relevante de la familia y de la escuela en la educación de las futuras generaciones, parece oportuno que los padres tengan la posibilidad de que se garantice una continuidad y coincidencia entre sus ideas, convicciones y valores y los que se transmiten en las instituciones educativas. Este aspecto es el origen y fundamento de la libertad de enseñanza, elemento del derecho a la educación recogido en los principales textos internacionales de derechos humanos¹³.

A continuación se estudiará cómo se concibe el derecho a la educación en los textos internacionales de Naciones Unidas. Esto ayudará a comprender el papel central de los padres y la familia en la educación escolar y no escolar de sus hijos.

2.1. Contenido del derecho a la educación en los textos internacionales de Naciones Unidas

En los textos internacionales de Naciones Unidas el derecho a la educación se considera como un derecho de segunda generación¹⁴ y como tal aparece recogido en el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.

Aunque desde una perspectiva clásica se haya señalado que los derechos de primera generación protegen libertades, mientras que los derechos de la segunda persiguen la igualdad, la realidad demuestra que optar por una concepción u otra de los derechos necesariamente produce una tensión entre libertad e igualdad difícil de solventar.

Clasificar los derechos humanos en categorías atribuyéndoles unas características propias parece contradecir la indivisibilidad, interrelación e interdependencia entre los derechos humanos¹⁵. Los derechos humanos son indivisibles e interdependientes. Esto significa en la práctica que todos los derechos humanos -con independencia de la generación a la que pertenezcan- se interrelacionan, y por ello hay que promoverlos en condiciones de igualdad. Si un tipo de derecho se promueve a expensas de otros, el resultado es que se debilitan todos los derechos (Departamento de información pública, 1998). En este sentido, la satisfacción de cualquier derecho humano, supone garantizar ese derecho en condiciones de igualdad y libertad.

En este sentido, por la dimensión social de todo derecho humano, es necesario que se exija su respeto y satisfacción y, por su dimensión de libertad, es conveniente que se promueva su ejercicio personal en libertad: “El ejercicio de la libertad, y en concreto de los derechos de libertad, es imposible e insensible sin una igualdad moral, jurídica y de oportunidades” (Fernández, 1984: 125).

De este modo el derecho a la educación, por la indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos, es un derecho que aunque –como ya se ha mencionado- se considere en los textos internacionales como un derecho de segunda generación es un derecho transversal que comparte características con los derechos civiles y políticos e incluso con los derechos de tercera generación¹⁶. Por ello aparece enunciado, entre otros, en el artículo 18 del *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* y en el artículo 13 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.

Concretamente, al analizar el artículo central de los textos internacionales sobre el derecho a la educación –el artículo 13 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*- se descubre la estrecha relación entre la dimensión social y de libertad del derecho a la educación y, por extensión, de los demás derechos humanos. En este artículo 13 párrafo 2 se viene a afirmar que para que el derecho a la educación se cumpla es necesario que el Estado se comprometa con sus obligaciones en materia de educación.

“Los Estados en el presente Pacto reconocen que, con el objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

- a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
- b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluida la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.
- c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;
- e) Debe proseguirse activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente”.

En cuanto a su dimensión social, del análisis del artículo 13, se deriva que el Estado, para hacer efectivo el derecho a la educación, tendría que intervenir en el cumplimiento de las siguientes obligaciones (Jover, 1988)¹⁷: proporcionar educación gratuita y obligatoria –en la educación primaria y progresivamente en los demás niveles–, garantizar la obligatoriedad de la educación, la realización del principio de no discriminación y la propuesta de un mínimo educativo de calidad¹⁸.

No obstante, en los párrafos 3 y 4 del mismo artículo, se afirma lo siguiente:

“3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquellas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. Nada de lo dispuesto en el presente artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de

enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado”.

Por ello se podría decir que el Estado posee una obligación más para garantizar el derecho a la educación: la promoción de la educación en libertad de los alumnos.

Según lo recogido en este artículo 13, a modo de síntesis, se podría decir que el derecho a la educación no es sólo un derecho prestacional, sino un derecho-libertad (Mehedi, 1999). Esto es así porque su cumplimiento requiere tanto la intervención del Estado para su realización como su abstención. El Estado tendría que intervenir para que ambas dimensiones del derecho a la educación se realicen y satisfagan:

“Por una parte, el disfrute del derecho a la educación exige que el Estado intervenga para hacerlo posible y accesible. Implica deberes positivos por parte del Estado. Eso en cuanto al aspecto social. Por otra parte, está la libertad personal de los particulares de elegir entre la educación organizada por el Estado y la educación privada, que puede plasmarse, por ejemplo, en la libertad de los padres de velar por la educación moral y religiosa de sus hijos con arreglo a sus propias creencias. De ahí se deriva la libertad de las personas físicas o morales de crear sus propias instituciones educativas. Este sería el aspecto de libertad” (Coomans, 1995: 12).

Esta educación en libertad, tal y como afirma el autor citado, se materializa en la libertad docente y en la libertad escolar. En este sentido, la libertad de enseñanza estaría integrada por tres componentes¹⁹:

a) Libertad docente o libertad académica, sería la libertad del que enseña, considerada individualmente.

b) Libertad escolar, haría referencia a la libertad del que enseña tomada colectiva o institucionalmente, como libertad para crear y dirigir instituciones educativas con identidad propia, previa autorización del Estado.

c) Derecho a educarse en libertad, como derecho-deber de los padres a elegir para sus hijos la formación religiosa y moral acorde a sus convicciones –siempre que estos no sean contrarios a las exigencias de la dignidad de la persona–.

En este sentido, la realización total del derecho a la educación supone que para propiciar el fin esencial de la educación –el desarrollo pleno de la personalidad– además de disfrutar la educación gratuita y obligatoria en condiciones de igualdad, se pudiera elegir el centro en función de su misión y de la calidad de la educación que en él se ofrece. Esto es así porque el tipo de educación impartida en un centro así como su ideario influyen directamente en la finalidad esencial de la educación: el desarrollo personal pleno. Acudir a la libertad de enseñanza supone aceptar que las personas tendrán que elegir el centro escolar conforme a sus convicciones e implicarse o colaborar en la creación y mantenimiento de centros de iniciativa social, para poder disfrutar de una educación en libertad. De este modo, la libertad de enseñanza se convierte en un canal de participación social, ya que para el ejercicio total de este derecho se requiere la implicación de quienes intervienen en el proceso educativo. Así se reconoce en el artículo 27 de nuestra Constitución:

“El derecho de todos a la educación ha de articularse y ejercerse en un sistema de enseñanza libre y plural. El derecho a la educación ha de darse en libertad e igualdad, con la participación social y de los padres y, por ende, ha de existir el pluralismo educativo”.

Sin embargo, generalmente ocurre que las familias –por falta de información o por falta de conocimiento de los cauces para acometer esta tarea- delegan en el Estado esta responsabilidad aneja a la libertad de enseñanza. Para incentivar la implicación social activa que se deriva del ejercicio de la libertad de enseñanza resultaría indicado ayudar desde

distintas instancias sociales, políticas o educativas a las familias para que desarrollen su conciencia social y participativa y que, por consiguiente, ejerzan su libertad personal y social con responsabilidad. Además, sería deseable que, paulatinamente, dicha participación trascendiese el ámbito escolar y se transformase en una implicación activa de las familias en la sociedad.

3. REFLEXIONES FINALES

La familia es el lugar donde se desarrolla la persona en plenitud. En este sentido, se podría afirmar que los padres son los principales educadores de sus hijos. Por ello, es necesario que se permita e incentive la continuidad entre sus convicciones e intereses y los principios educativos que guían la institución escolar a la que van a confiar la educación de sus hijos. Así se reconoce en distintas iniciativas internacionales. Concretamente, en el artículo 13 del *Pacto Internacional del Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, se reconocen los siguientes deberes del Estado:

- a) Garantizar la enseñanza gratuita.
- b) Promover la obligatoriedad de la educación.
- c) Definir el contenido mínimo de la educación.
- d) Velar por que se cumpla el principio de no discriminación.
- e) Facilitar la educación en libertad.

La educación en libertad, es cauce eficaz para estimular la participación social activa de las familias en la tarea central de educar a sus hijos con responsabilidad. Esta participación de las familias es deseable, ya que la participación social es una de las notas distintivas de las sociedades democráticas maduras.

Según esto, como conclusión final se podría afirmar que el derecho a la educación, es un derecho a la igualdad en libertad. Es decir, “no se trata de concebir la libertad (o el pluralismo escolar, por un lado), y la igualdad (o justicia escolar, por otro), sino de entenderlas en una necesaria complementariedad: la igualdad en la libertad” (Medina, 2003: 96).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASAMBLEA GENERAL (2002). *Preparativos para el décimo aniversario del Año Internacional de la Familia en 2004*. Informe del Secretario General. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas (A/57/139).

ASAMBLEA GENERAL (2000). *Declaración del Milenio*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas (A/55/L. 2).

ASAMBLEA GENERAL (1993). *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Adoptada en la Conferencia Mundial de Educación (A/CONF. 157/24).

ASAMBLEA GENERAL (1989). *Año Internacional de la Familia*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas (Res 44/82).

ASAMBLEA GENERAL (1989). *Convención sobre los derechos de niño*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.

ASAMBLEA GENERAL (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.

ASAMBLEA GENERAL (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.

ASAMBLEA GENERAL (1965). *Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.

ASAMBLEA GENERAL (1965). *Recomendación sobre el consentimiento para el matrimonio, la edad mínima para contraer matrimonio y el registro de los matrimonios*. Nueva

York y Ginebra: Naciones Unidas.

ASAMBLEA GENERAL (1962). *Convención sobre el consentimiento para el matrimonio, la edad mínima para contraer matrimonio y el registro de los matrimonios*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.

ASAMBLEA GENERAL (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.

COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS (1999). *Ejercicio de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El ejercicio del derecho a la educación, inclusive la educación en materia de derechos humanos*. Informe anual del experto sobre el derecho a la educación Mustapha Mehedi, presentado de conformidad con la resolución 1997/7 de la Subcomisión de Prevención de las Discriminaciones y Protección de las Minorías. Ginebra: Naciones Unidas (E/CN.4/Sub.2/1999/10).

COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS (1999). *Los derechos económicos, sociales y culturales*, Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski, presentado por conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos. Ginebra: Naciones Unidas (E/CN.4/1999/49).

COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS (1994). *Aprobación del Año Internacional de la Familia*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas (E/CN.4/1994/89).

COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES (1999). *Aplicación al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observaciones Generales al artículo 13: el derecho a la educación*. Ginebra: Naciones Unidas (E/C.12/1999/4, CESCR).

COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES (1999). *Observación General nº 11: planes de acción para la enseñanza primaria*, Ginebra: Naciones Unidas (E/C.12/1999/4).

CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2002). *Preparativos y observancia del décimo aniversario del Año Internacional de la Familia*, Resolución 2002/6. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas (E/2002/INF/2/Add.2).

COOMANS, F. (1995). Clarifying the Core Elements of the right to education. En VV. AA. *The Right to Complain about Economic, Social and Cultural Rights*. Utrecht: Netherlands Institute of Human Rights, SUM nº 18.

DEPARTAMENTO DE INFORMACIÓN PÚBLICA (1998). *Los derechos humanos hoy. Una prioridad de las Naciones Unidas*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.

DONATI, P. (2003). *Manual de sociología de la familia*. Pamplona: Eunsa.

ECONOMIC AND SOCIAL COUNCIL (2001). *Preparations for the tenth anniversary of the International Year of the Family in 2004*. New York and Geneva: United Nations (E/CN.5/2003/6).

ECONOMIC AND SOCIAL COUNCIL (2001). *Follow-up of the International Year of the Family in 2004*. New York and Geneva: United Nations (E/CN.5/2002/2).

ESCÁMEZ, J. (1998). Valores emergentes y los derechos humanos de tercera generación, *Revista Española de Pedagogía*, 211, 437-456.

FERNÁNDEZ, A. y NORDMANN, J. D. (2000). *El derecho de elegir la escuela*. Ginebra: OIDEL.

FERNÁNDEZ, A., y JENKNER, S. (1995). *Declaraciones y Convenciones Internacionales sobre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza*. Frankfurt/Main: Info-3 Verlag.

FERNÁNDEZ, E. (1984). *Teoría de la Justicia y de los derechos humanos*. Madrid: Debate.

GIL CANTERO, F. (1991). *El sentido de los derechos humanos en la teoría y práctica educativa*. Madrid: Universidad Complutense (Tesis Doctoral).

JOVER, G. (1988). El derecho a la educación en los textos internacionales, *Revista Española de Pedagogía*, 180, 1988, 281-303.

MEDINA, R. (2003). El derecho y el deber de educar a los hijos. En GERVILLA, E. (coord.) *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea, 93-106.

NACIONES UNIDAS (1995). *Cuarta Conferencia Mundial sobre la mujer*. Beijing (A/CONF.177/20).

NACIONES UNIDAS (1995). *Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social*. Copenhague (A/CONF.166/9).

NACIONES UNIDAS (1994). *Conferencia internacional sobre la población y el desarrollo*. El Cairo.

TAURÁN, J.L. (1999). Los derechos del hombre y la defensa jurídica de la familia. En VV. AA., *II Encuentro de políticos y legisladores de Europa sobre los derechos humanos y derechos de la familia*, Madrid: Palabra, 59-74.

UGARTE, C. (2004). *Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos*. Pamplona: Eunsa.

VEGA, A. M. (2002). *Políticas familiares en un mundo globalizado, Protección Internacional de la familia en las conferencias de Naciones Unidas*. Cuadernos del Instituto Martín de Azpilicueta. Pamplona: Navarra Gráfica Ediciones.

VILADRICH, P. J. (1998). *La familia. Documento 40 ONG's*. Madrid: Rialp.

ABSTRACT

That parents have the major responsibility in the education of their children is recognized in the principal international texts on human rights. However, the right-duty to educate future generations is a shared responsibility, mainly with schools. The international educational policies accept this reality and in their norms develop the State obligations as regards questions related to education. Specifically, in article 13 of the *International Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights* the following duties are recognized:

- a) Guarantee free schooling.
- b) Promote compulsory education.
- c) Define minimum contents of education.
- d) Assure the principal of non discrimination.
- e) Facilitate education in freedom.

Perfil profesional:

Carolina Ugarte Artal

Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Educación de la Universidad de Navarra. Sus líneas de investigación se han centrado en la educación en derechos humanos y en la formación en competencias profesionales.

PALABRAS CLAVE

Familia, derecho a la educación, Naciones Unidas, participación social.

KEYWORDS

Family, Right to Education, United Nations, social participation.

NOTAS

¹ Se es consciente de la ingente cantidad de textos internacionales existentes que abordan el tema de la familia en su articulado. En este trabajo se han seleccionado sólo algunos que se consideran centrales.

² La *Carta Internacional de Derechos Humanos de las Naciones Unidas* es el documento marco en el que se inspiran todas las iniciativas y trabajos posteriores de este organismo internacional. Como es sabido, la Carta incluye los siguientes textos internacionales: la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, el *Protocolo Facultativo al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* y el *Segundo Protocolo Facultativo al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*.

³ Cfr. artículo 16 *Declaración Universal de Derechos Humanos*, artículo 23 *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, artículo 10 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* y preámbulo de la *Recomendación sobre el consentimiento para el matrimonio, la edad mínima para contraer matrimonio y el registro de los matrimonios* (1965).

⁴ Cfr. artículo 16 *Declaración Universal de Derechos Humanos* y artículos 17 y 23 *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*.

⁵ Cfr. artículo 16 *Declaración Universal de Derechos Humanos*, artículo 23 *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, artículo 10 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, artículo 1 de la *Convención sobre el consentimiento para el matrimonio, la edad mínima para contraer matrimonio y el registro de los matrimonios* (1962) y Principio I de la *Recomendación sobre el consentimiento para el matrimonio, la edad mínima para contraer matrimonio y el registro de los matrimonios* (1965).

⁶ Cfr. artículo 25 de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y artículo 10 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.

⁷ El *Año Internacional de la Familia* fue proclamado por la Asamblea General en su resolución 44/82 de 1989.

⁸ Las conferencias y cumbres internacionales o mundiales consultadas son: la *Conferencia internacional sobre la población y el desarrollo* que se celebró en El Cairo en el año 1994; la *Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social*, que tuvo lugar en Copenhague en 1995; la *Cuarta Conferencia Mundial sobre la mujer* en Beijing el año 1995; la *Declaración del Milenio* de 2000; y finalmente, las Acciones emprendidas en el marco del *Décimo Aniversario del Año Internacional de la Familia* (2004).

⁹ Cfr. principio 1 del *Año Internacional de la Familia*, objetivo c de la *Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo* y principio h de la *Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social*.

¹⁰ Cfr. principio 2 del *Año Internacional de la Familia*, objetivos a y c de la *Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo* y principio h de la *Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social*.

¹¹ Cfr. principio 4 del *Año Internacional de la Familia* y objetivo b de la *Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo*.

¹² Cfr. artículo 16 *Declaración Universal de Derechos Humanos*, artículo 23 *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, artículo 10 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* y preámbulo de la *Recomendación sobre el consentimiento para el matrimonio, la edad mínima para contraer matrimonio y el registro de los matrimonios* (1965).

¹³ Algunos de estos textos serían la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (artículo 26, párrafo 3), el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (artículo 13, párrafos 3 y 4), el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (artículo 18) y la *Convención de Derechos del Niño* (artículo 29, párrafo 2). Si se quiere conocer otros textos internacionales que reconocen el derecho a la educación y, en consecuencia, su dimensión de libertad de enseñanza se puede consultar la obra de FERNÁNDEZ, A., y JENKNER, S. (1995). *Declaraciones y Convenciones Internacionales sobre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza*. Frankfurt/Main: Info-3 Verlag.

¹⁴ En el lenguaje de Naciones Unidas los derechos humanos se agrupan en tres generaciones o categorías. Los *derechos de primera generación* descansan en el valor de la libertad. Tradicionalmente, se han considerado estrictamente como derechos negativos, en el sentido de que existen ámbitos de actuación dentro de los cuales el Estado (la autoridad) no puede intervenir. Son bienes en los que ni la autoridad ni ningún otro individuo tienen derecho a interferir. Es el espacio de la libertad de movimiento, de religión o de pensamiento. En Naciones Unidas estos derechos de primera generación se denominan *Derechos Civiles y Políticos*. Los *derechos de segunda generación* se apoyan en el valor de la igualdad. En consecuencia, tratan de poner de manifiesto que la autoridad pública debe procurar la satisfacción de

determinados derechos. Se trata de que el Estado proporcione las condiciones sociales necesarias para que todas las personas puedan llevar una vida conforme a su dignidad. Esto exige una actitud, no ya negativa, de no interferencia, sino una positiva, de intervención para procurar el bien a los individuos. En este grupo se encontrarían los derechos que guardan relación con la redistribución de bienes de la sociedad. En el lenguaje de Naciones Unidas son conocidos habitualmente como Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Los *derechos de tercera generación* subrayan el valor de la solidaridad. Los derechos en ella comprendidos se corresponden con una concepción de los derechos en la que interviene también la comunidad, y de un modo más amplio, la sociedad. A diferencia de los derechos contenidos en las otras generaciones, no son derechos de los individuos frente a la sociedad sino derechos de la sociedad misma. Estos también son denominados derechos de solidaridad y serían: el derecho a disfrutar de un medio ambiente sano y equilibrado, el derecho al respeto del patrimonio común de la humanidad, el derecho al desarrollo y el derecho a la paz. Su ámbito sería el de los bienes comunes que son aquellos a cuyo uso tiene derecho toda la humanidad y por ello nadie tiene derecho a utilizarlos abusivamente (Cfr. UGARTE, C., 2004: 60-61).

¹⁵ Cfr. *Declaración y Programa de Acción de Viena*, Adoptada en la Conferencia Mundial de Educación, Viena, 1993, párrafo 5 (A/CONF. 157/24). La referida indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos con independencia de la generación a la que pertenezcan, confirma la unidad existente entre los derechos humanos por ser inherentes a la persona humana.

¹⁶ En este artículo sólo se va a hacer referencia a la relación entre el derecho a la educación como derecho de primera y segunda generación. Si se quiere conocer el contenido de la educación como derecho colectivo o de solidaridad se puede acudir, entre otros, a UGARTE, C. (2004). *Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos*. Pamplona: Eunsa, 149-153 y a ESCÁMEZ, J. (1998). Valores emergentes y los derechos humanos de tercera generación, *Revista Española de Pedagogía*, 211, 437-456.

¹⁷ Según este autor, otros deberes del Estado son: promover la educación fundamental de las personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción elemental y favorecer que continúen sus estudios según sus capacidades, y desarrollar políticas de ayuda y becas por mérito y necesidad de los alumnos. Para profundizar en estas obligaciones del Estado se puede consultar COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS (1999). *Los derechos económicos, sociales y culturales*, Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski, Ginebra: Naciones Unidas (E/CN.4/1999/49), COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES (1999). *Aplicación al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observaciones Generales al artículo 13: el derecho a la educación*. Ginebra: Naciones Unidas (E/C.12/1999/4, CESCR) y del mismo año y organismo *Observación General nº 11: planes de acción para la enseñanza primaria*, Ginebra: Naciones Unidas (E/C.12/1999/4) y UGARTE, C. (2004). *Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos*. Pamplona: Eunsa, 99-112.

¹⁸ El contenido propuesto desde las leyes de educación no habría de verse afectado por los cambios en la orientación de las políticas emprendidas por los gobernantes de un país. Esto es así porque la educación no ha de regirse por intereses políticos sino por el auténtico servicio que ésta presta al desarrollo personal pleno de quien se educa y a la promoción del bien común.

¹⁹ Si se quiere ampliar este tema de la libertad de enseñanza y sus componentes se puede consultar el informe de 1999 del experto M. MEHEDI a la Subcomisión de Prevención de las Discriminaciones y Protección de las Minorías anteriormente citado *Ejercicio de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El ejercicio del derecho a la educación, inclusive la educación en derechos humanos*; FERNÁNDEZ, A. y NORDMANN, J. D. (2000). *El derecho de elegir la escuela*: Ginebra: OIDEL; UGARTE, C., o.c., pp. 117-139; y MEDINA, R., (2003). El derecho y el deber de educar a los hijos. En Gervilla, E. (coord.) *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea, 96-97.

115. LAS ESCUELAS Y FACULTADES UNIVERSITARIAS, ¿PUEDEN SER «COMUNIDADES ILUSTRADAS»?.

M. A. Pasillas Valdez.

0.- Introducción y planteamiento del problema.-

Parece redundante afirmar que las facultades o escuelas universitarias sean “comunidades ilustradas”, porque, ¿qué espacios, si no los universitarios pueden ser caracterizados como ámbitos de ilustración? Sin embargo, ahora, en la educación en general y la universitaria en particular, encontramos indicios de que no es indudable que las escuelas universitarias son espacios para la ilustración, ni que esas instituciones sean una comunidad.

La cada vez mayor dependencia de los sistemas educativos del mundo, -incluyendo a las universidades- de organismos financieros y de comercio multinacionales, ha generalizado programas educativos a todos los niveles escolares, que le otorgan prioridad en cada vez más áreas del conocimiento, a las necesidades de calificación de la mano de obra que demanda el capital en su fase globalizada, esto impone una drástica disminución de recursos a las políticas educativas públicas que antes tenían finalidades más amplias de difusión y conservación del conocimiento y la cultura. Contra las que podemos denominar «de ilustración», las actuales políticas educativas neoliberales impulsan programas de instrucción, que se denominan “educación por competencias” y con criterios de evaluación de cuantitativos y experimentalistas; se afirma que es posible guiar el trabajo educativo con metodologías y contenidos tangibles, seguros, controlables, manipulables, predecibles y, por ello, propicios a evaluaciones o regulaciones objetivas. Las políticas públicas sobre educación, actualmente tienden a adoptar formas y contenidos de enseñanza marcadamente eficientistas, utilitarios, reducidos al desarrollo de habilidades prácticas -especialmente las señaladas en las demandas del mercado laboral- cuantificables y tienden a suprimir los conocimientos que no se adecuen a las características de conmensurabilidad. En las facultades universitarias (en nuestro país) tienden a descalificarse, a condicionarse o eliminar los apoyos a proyectos educativos orientados por intereses culturales, con fines encaminados al incremento de una ilustración cultural amplia. Es muy notorio que las instituciones de educación superior pública tienen la función de instancias de certificación, de otorgamiento de las credenciales solicitadas por “los empleadores”; paulatinamente es más central, como criterio de “productividad y eficiencia”, la “eficiencia terminal”, sin importar la calidad de la enseñanza impartida en las universidades. A partir de esa valoración, hemos de buscar credenciales y resultados palpables, no tenemos que pretender “cultivar”; buscar la ilustración resulta algo iluso, un extravío, inclusive un despropósito.

Junto al abandono de los fines de ilustración, los ambientes universitarios, no obstante ser espacios organizativos proclives a la actividad colectiva, coordinada, grupal, experimentan un creciente impulso al trabajo y resultados individuales. Los académicos estamos cada vez más sujetos a formas de evaluación y control de la productividad, ligadas directa e inmediatamente a las condiciones salariales, en las que son más reconocidos los productos individuales; los trabajos colectivos son menos valuados porque los puntajes logrados se distribuyen entre los integrantes de un equipo de trabajo. Esta política laboral impulsa en gran medida la desaparición de las formas comunitarias de trabajo y participación. Mientras menos exigencias de actividad colectiva existan, mayores son las posibilidades para los maestros de incrementar los ingresos económicos con productos individuales. Para los estudiantes universitarios, la situación es análoga, aunque se expresa por otros canales. Han declinado o desaparecido las actividades curriculares colectivas y vinculadas al medio social en que se encuentra la universidad; los contenidos educativos que analizan el carácter social o las

consecuencias y responsabilidades públicas de la profesión, tienden a desaparecer de los currículos, etcétera. Éstos y otros procesos tienden a convertir la obtención de un título profesional en un bien de carácter fundamentalmente individual, sin proyección al medio social de la universidad aunque ésta sea pública; sin compromiso con las necesidades de la sociedad, de donde salieron los recursos para la educación universitaria. El ejercicio profesional se concibe en términos individualistas o al servicio de empresas privadas que no atienden los requerimientos básicos de la sociedad y se orientan por la ganancia. Ni en el trayecto educativo, ni en ejercicio profesional de los estudiantes universitarios, están impulsadas las formas comunitarias de práctica o de estudios. Es muy clara la idea del esfuerzo y los beneficios individuales.

Por estos procesos, afirmamos que las facultades universitarias no son 'comunidades ilustradas'; ni ámbitos predominantemente comunitarios, ni prácticas orientadas por fines de ilustración. Si este "diagnóstico" fuese verdadero, resultará comprensible el interés que se propone este trabajo: encontrar una figura pedagógica comunitaria que anime el trabajo educativo de las escuelas y facultades universitarias; la idea de "la comunidad ilustrada", planteada por MacIntyre nos da pistas para diseñar una estrategia pedagógica para facultades y escuelas universitarias, que impulsen prácticas educativas de orientación comunitaria.

1.- Una «comunidad ilustrada».-

Para tratar de responder a la pregunta del título de este trabajo, revisaremos un texto de Alasdair MacIntyre relacionado con la comunidad y la educación; es "*La idea de una comunidad ilustrada*", donde analiza si actualmente puede existir una Comunidad Ilustrada, a la que define así:

"Una comunidad ilustrada se refiere a la idea precisa de un amplio grupo social preparado para participar no sólo en los roles y funciones sociales de una sociedad dada, sino también a la capacidad de los individuos que la integran de pensar por sí mismos, a partir de un universo compartido de primeros principios, sobre todo morales."

Afirma que para que exista la «Comunidad Ilustrada», un colectivo tiene que reunir las siguientes condiciones:

1.- "Ante todo debe haber un grupo medianamente numeroso de individuos educados tanto en el hábito como en la oportunidad del debate activo y racional, a cuyo veredicto apelan los protagonistas intelectuales"(1991: 327) Los participantes en los debates comprenderán lo discutido con significados prácticos sobre aspectos de relevancia general, que atañen a la existencia social compartida de la comunidad; en las discusiones, los polemistas se reconocen entre sí como integrantes de esa comunidad.

2.- Que exista "el consentimiento compartido tanto respecto de las normas respecto de las cuales ha de juzgarse el éxito o fracaso de alguna tesis particular o argumento, como de la forma de justificación racional desde la que derivan su autoridad aquellas normas" (p. 327) a partir de esto, aceptan que los desacuerdos han de resolverse con referencia en aquéllas y que los debates deben llegar a un término y no extenderse indefinidamente. Al mismo tiempo, por compartir esas normas, los contendientes podrán juzgar si existen justificaciones racionales sobre la aceptación del éxito o fracaso de argumentos, o si el veredicto se basa en precedentes locales, en autoridades, o en costumbres.

¹ MacIntyre, Alasdair (1991).- "La idea de una comunidad ilustrada", pp. 324-342, en revista *Diálogo Filosófico*, No. 21, septiembre-diciembre, Madrid.

3.- “Una comunidad ilustrada puede existir solamente donde hay un amplio grado de creencias fundamentales y de actitudes compartidas, informadas por una lectura muy difundida de un cuerpo común de textos”(p. 328) Las lecturas compartidas han de ser acordes con los cánones de la comunidad y ha de existir una tradición compartida de interpretación; pero no quiere decir que los textos se han de aceptar dogmáticamente, sino que se pueden cuestionar, criticar, juzgar, pero se requiere un trabajo riguroso de argumentación, un sólido procedimiento analítico para ponerlos en tela de juicio. De ello se desprende que la sola existencia de afición por lecturas comunes no hace a una comunidad ilustrada, sino que se requiere necesariamente, compartir una tradición de interpretación y la disponibilidad a debatir.

En la definición expuesta arriba, podemos ver que ha de ser un colectivo preparado, instruido; además ha de tener principios morales compartidos, y ambos asuntos nos remiten a la práctica de la educación, en el sentido de enseñanza de conocimientos, y en la dimensión moral. MacIntyre afirma que la educación en la modernidad se encuentra presionada por una demanda que ahora es imposible de cumplir: al sistema educativo casi en todas partes se le exige que satisfaga dos objetivos que resultan incompatibles en la actualidad; que la educación prepare a personas que sepan pensar por sí mismas, es decir, que cumplan el ideal kantiano de la ilustración, que demanda la existencia de personas habilitadas en el uso pleno de la razón, para que sean autónomas; pero simultáneamente, a la educación actual se le reclama que prepare personas adaptadas al desempeño eficaz del rol o función que requiere la sociedad para su reproducción, en especial capacitar para el rol en el trabajo. Actualmente, dadas las condiciones estructurales de las sociedades modernas, ambos asuntos resultan contrapuestos y excluyentes, por lo que esa empresa está destinada al fracaso. A las escuelas eventualmente les resulta posible educar, o para la autonomía, o para el cumplimiento disciplinado del rol que la sociedad requiere para reproducirse, pero es imposible cumplir las dos finalidades a la vez. Por ello, desde la perspectiva de esa exigencia a la educación, “Los maestros son la esperanza perdida de la cultura en la Modernidad Occidental... Porque la misión a la que los maestros de nuestro tiempo están dedicados, es a la vez esencial e imposible.”(p. 325)

Si se trata de una situación difícil de encontrar empíricamente, hemos de preguntarnos acerca del papel social que juega una comunidad ilustrada, tal como la describe MacIntyre. Él explica la función que desempeñaba en los lugares y momentos históricos donde existió: la Escocia del siglo XVIII, donde la «comunidad ilustrada» “creada por la acción de las universidades escocesas”, jugó un papel primordial en el proceso de diferenciación de Inglaterra, participando en la construcción de organismos propios del derecho, la educación, la iglesia, etcétera, de manera que éstos ayudaran a conformar la identidad de las instituciones propiamente escocesas, y del pueblo mismo como diferentes –ellos concebían como superiores- y separadas de las inglesas. Pero además, dicha comunidad no sólo participó en la construcción de una ideología e instituciones idiosincráticas, al mismo tiempo resolvía la demanda de personas preparadas –ilustradas- para ocupar los roles y funciones sociales requeridos por las instituciones de las comunidades escocesas, haciéndolo al mismo tiempo de una manera autónoma, es decir, con independencia mental respecto de las inglesas: “Escocia afrontó futuros alternativos económicos y sociales. Su modo de vida fue el de una nación de pequeñas comunidades locales para las que habían comenzado a abrirse paso posibilidades de crecimiento económico a gran escala.”(p. 327)

La comunidad ilustrada estaba conformada por agrupamientos en distintos niveles fuertemente articulados entre sí, de manera que “la continuidad entre la educación estudiantil y la creación de una comunidad más ampliamente ilustrada se hizo manifiesta.”(p. 329) Por un lado, estaban los profesores de Filosofía Moral de las universidades; según MacIntyre ésa era la clave del curriculum escolar de Escocia. Los profesores estudiaban, debatían y difundían

entre sus alumnos los principios y premisas de las que se pueden fundamentar las restantes opiniones. Las críticas que hacían los profesores de filosofía moral a filósofos de antaño y de la época, apuntaban a la consolidación del Presbiterianismo y a vertientes propias de la jurisprudencia; críticas y debates entre profesores que no necesariamente coincidían entre sí, pero cuya presencia “sugiere poderosamente que la existencia de una comunidad ilustrada requiere una educación filosófica, ampliamente compartida.”(p. 330) Además de los profesores, la comunidad estaba integrada por jóvenes clérigos, latifundistas, pequeños nobles, comerciantes, y especialmente maestros de escuelas, que preparaban a los niños para que luego ingresaran a la universidad, y con ello colaboraban a desarrollar y reproducir dicha comunidad ilustrada. Para este autor, “Las escuelas parroquiales proporcionaron la comprensión literaria a un muy amplio número. De modo que los ministros, los juristas, los comerciantes, los pequeños nobles y los maestros de escuela proporcionaron a las pequeñas comunidades un microcosmos propio de la comunidad ilustrada en mayor medida. Y los maestros de escuela constituyeron un enlace vital.”(p. 331) Esos maestros sabían que su papel en la sociedad era introducir a los estudiantes en esa comunidad, los currículos escolares compartían los mismos principios morales con los que los estudiantes aprendían a practicar sus interpretaciones. El papel de la universidad no se limitaba a la preparación de profesionistas que en el futuro ejercieran liberalmente, sino que llegaba a diferentes niveles y grupos de la comunidad por medio de los profesionales que cumplían su función social de manera crítica respecto a las concepciones e instituciones que trataban de superar; haciendo esto, repetían lo que hacían los profesores de la universidad. Los debates no se quedaban dentro de foros limitados o de especialistas, sino que había muchos canales de distribución a la comunidad.

Para MacIntyre, las condiciones que provocaron la desaparición de la comunidad ilustrada fueron, entre otras: El crecimiento de la población en todos los niveles y ámbitos, lo que eliminó los agrupamientos a pequeñas escalas y dificultó que una misma cultura llegara y fuera aceptada por todos los miembros; el crecimiento económico de las mismas comunidades que habían logrado relativa independencia respecto de Inglaterra, y con ello, la aparición y consolidación de sectores sociales con intereses propios por encima de la comunidad; la aparición de profesionales especializados –con ejercicio liberal- que se separaron de los grupos sociales amplios de no especialistas; el crecimiento en importancia, de los sectores sociales que habían sido excluidos previamente de las comunidades ilustradas y, en general, un proceso de especialización y creciente división en todos los ámbitos de las mencionadas comunidades.(*cf.* p. 334-336) El establecimiento y la multiplicación de estas condiciones no sólo dio fin a la Comunidad Ilustrada de Escocia del siglo XVIII, sino que ha hecho imposible su resurgimiento en otros lugares del mundo moderno y, concomitantemente, es lo que hace imposible el logro de los objetivos que se le reclaman a la educación. Recordemos que consisten en formar simultáneamente en el pensamiento y ejercicio autónomo del rol social, y en adaptar a las necesidades del trabajo a desempeñar en la sociedad.

2.- La Comunidad en la «Política» de Aristóteles.-

En nuestro tiempo y desde hace unas décadas, en espacios académicos, se despliega la polémica conocida como ‘debate universalismo-comunitarismo’. Según muchos estudiosos, ese fenómeno vivificó los trabajos del campo de la filosofía política, algunos lo calificaron como la resucitación misma de la disciplina, otros afirmaron que ésta nunca había declinado, ni mucho menos, muerto. Hay documentos que afirman que el movimiento empezó con la publicación de *Teoría de la Justicia*, de J. Rawls, en 1971, y posteriormente, en 1981, con la aparición de *Tras la Virtud* de A. MacIntyre, se posicionaron claramente las dos vertientes de la polémica, donde Rawls enarbola al liberalismo universalista y MacIntyre al comunitarismo

particularista. Estudiosos de las ciencias sociales y humanidades se afiliaron de uno u otro lado; o marcaron distancias y coincidencias con ambos bandos, el debate estimuló los trabajos en la disciplina misma y en campos teóricos diferentes. La polémica liberal-comunitarista marcó, en buena medida al campo de las ciencias sociales, incluido el de la educación.

Como suele ocurrir con los problemas relevantes para un campo del saber, allí concurre una amplia gama de estudiosos, con conocimientos y críticas que paulatinamente favorecen un tratamiento y clasificación ordenada de los problemas y autores involucrados. Se difunden los aciertos y errores de los polemistas; paulatinamente se reconocen los antecedentes y la raigambre teórica de los autores. Entonces, si revisamos sobre MacIntyre, es común encontrar que es neoaristotélico, inclusive conservador e interesado en revivir tradiciones del pasado, especialmente la forma de organización social y los valores de las comunidades antiguas; así, C. Thiebaut² afirma:

“... también entre la filosofía anglosajona se producen regresos a Aristóteles que, como los movimientos germanos que acabamos de mencionar, militan en un frente de crítica frontal al proyecto moderno, tal como acontece en el caso de Alasdair MacIntyre.”(Thiebaut, 1992: 23)

No buscamos mostrar si, efectivamente propone el retorno a formas tradicionales de sociedad, confiamos el peso de la prueba a Thiebaut; lo que sí nos interesa es la afirmación de que representa un regreso a Aristóteles. Para eso hemos revisado los planteamientos aristotélicos sobre ‘comunidad’, en la «*Política*»³, para estar en condiciones de identificar: por un lado, si la «comunidad ilustrada» representa los ideales aristotélicos, y por el otro, si podemos arriesgar la idea de entender a las facultades y escuelas universitarias, como ‘comunidades ilustradas’.

Aristóteles inicia sus investigaciones con la identificación y delimitación del asunto en cuestión, para luego desarrollar la problemática que le interesa, muchas veces a partir de los casos y ejemplos que analiza. Cabe señalar que, cuando trata de describir los elementos que configuran un asunto no siempre aparece una enumeración sistemática de las partes, sino que van surgiendo, la mayoría de las veces, con los temas o ejemplos que le interesa discutir sucesivamente. A partir de esas características, seguimos el procedimiento de recuperar sus afirmaciones sobre la comunidad, luego las agrupamos en una clasificación propia, que remite al tema que el autor desarrolla respecto a condiciones, características o problemas vinculados con su concepción de ‘comunidad’. Según lo explicado, los temas relacionados por Aristóteles con la «comunidad» en la *Política*, son:

- 2.1).- El Hombre es comunitario por naturaleza.-
- 2.2).- Comunidad es ciudad.-
- 2.3).- El fin de la comunidad.- Vivir bien y la colaboración. _
- 2.4).- Lo que han de poseer en común los integrantes de una comunidad.- El lugar, prácticas y rituales, la educación.
- 2.5).- En una comunidad los miembros han de ser iguales y diferentes.-

² Thiebaut, Carlos, (1992).- *Los límites de la comunidad*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 221 pp.

³ Aristóteles (ed.1994).- *Política*, Gredos, Biblioteca Clásica, Madrid, 490 pp.

** Dadas las limitaciones establecidas a la extensión de los trabajos, hemos excluido de aquí los textos propios de Aristóteles de la *Política* y sólo presentamos las categorías resultantes del análisis que realizamos en el texto citado.

2.6).- Virtudes del ciudadano, como miembro de la comunidad.-

2.7).- Obligaciones, compromisos y prerrogativas de un ciudadano.-

2.8).- Aspectos de la comunidad política.-

3.- Una comunidad actualmente.-

La 'Comunidad Ilustrada' de MacIntyre, coincide en varios aspectos con lo que Aristóteles describió. Desde su definición aparece la idea de que es necesaria la existencia de un conglomerado amplio de personas, en número suficiente para atender los roles y funciones que requiere la colectividad para sobrevivir. Esto coincide con la idea aristotélica de que es necesario un mínimo de integrantes para lograr la autarquía y, además de la cantidad, MacIntyre afirma que la existencia de la comunidad ilustrada de Escocia se debió al interés por distinguirse de Inglaterra, a la búsqueda de autonomía respecto de aquella. Entonces, un componente importante de la comunidad es la diferenciación en el medio social donde se ubica. Es un mecanismo para construir la identidad propia, además de la demarcación y la autosuficiencia, es fundamental el ejercicio de la autonomía sobre fines, decisiones y maneras de organización propia; todo esto posibilita su reconocimiento como entidad distinta, específica.

MacIntyre también analiza los conocimientos compartidos por la comunidad señalada, lo que nos remite al planteamiento aristotélico de la necesidad de que determinadas virtudes y prácticas se realicen en común por los miembros de una ciudad; Ambos señalan la necesidad de poseer aspectos relevantes en común, aunque no coincidan en qué es lo que han de compartir. Cuando MacIntyre refiere que la comunidad ilustrada necesita que sus miembros estén habituados al debate activo y racional, también concuerda con la comunidad aristotélica cuando señala que ciudadanos son los que tienen la capacidad y la posibilidad de deliberar respecto a los asuntos "que pueden ser de otra manera". A partir de esto podemos decir que otro elemento que una comunidad necesita es la realización de reuniones o asambleas en los que se delibera, en donde se debaten cosas significativas, de interés para los integrantes.

Además de compartir el lugar, las comunidades lo son porque tienen responsabilidades comunes y educación compartida, aunque respecto a esta última existan especializaciones explicables por la necesidad de resolver problemas y necesidades específicas de la colectividad. En todo caso, se trata de la caracterización frecuentemente señalada por estudiosos de la pedagogía: una sociedad compleja típicamente imparte una educación general, una base común de conocimientos y valores a todos los integrantes de una sociedad, y al mismo tiempo, transmite los conocimientos y habilidades especializados para incorporar en el futuro a los estudiantes a las funciones específicas requeridas por la sociedad en general o por sectores específicos de la misma. Regresando a nuestros autores, en los dos es claro el planteamiento de que la comunidad requiere una educación adecuada al régimen en cuestión. Lo que Aristóteles propone es una educación con miras a la conformación de todos los individuos libres como ciudadanos participativos en el régimen socio-político propio de su ciudad; es lo que en la pedagogía se denomina educación socializadora o adaptadora; al estilo de lo que en su tiempo propuso Durkheim.

No podemos seguir el repaso de coincidencias; parece más interesante señalar una muy notoria diferencia: El papel que la ilustración juega en la comunidad descrita por MacIntyre. La colectividad escocesa buscaba emanciparse del dominio inglés, de allí la necesidad de que la educación incluyera la finalidad de que las personas "piensen por sí mismas", es decir, proporcionar una enseñanza orientada tanto al cumplimiento de la función social requerida, como a la crítica y superación de lo establecido para lograr la autonomía y consolidar la identidad propia como grupo peculiar. Esta concepción de ilustración movilizaba el interés de que los escoceses tuvieran una distancia crítica respecto a las instituciones

jurídicas, religiosas y de educación de Inglaterra, y que construyeran las suyas de manera original; pero no era crítica respecto a las finalidades y cánones de la comunidad escocesa. MacIntyre señala como una condición para la existencia de la comunidad ilustrada, la necesidad de compartir creencias y actitudes fundamentadas en lecturas, principios y normas comunes; es decir, la base de la existencia de la comunidad radica en compartir un corpus de conocimientos para con ellos debatir y arbitrar las polémicas, sin dejar de tener en cuenta el significado práctico de sus deliberaciones, es decir, la vinculación respecto a los intereses generales de la comunidad. Entonces la actividad crítica tenía ese límite, no obstante el interés por habilitar a la gente para que pensara por sí misma en el desempeño de los roles y funciones requeridos para construir la comunidad autónoma.

Hay que retener entonces, que la ilustración se refiere al dominio de un corpus de textos, en este caso filosóficos, a partir de los que se fundamentan tanto los principios de interpretación, como las formas de desempeño de los roles necesarios para la existencia y consolidación de la comunidad; además retengamos que un vehículo fundamental para consolidar dicha ilustración es la disponibilidad a debatir problemas y propuestas, poniendo en juego argumentaciones que en caso de no llegar a resolver lo que se discute, han de ser sometidas al arbitraje de las normas y principios derivados del corpus fundamental y con ello, los contendientes acuerdan en no aceptar argumentos provenientes de criterios de alguna autoridad.

Aludimos a la polémica liberal-comunitarista, como una experiencia que ha aportado muchos conocimientos en torno al liberalismo y al comunitarismo. Paulatinamente se van logrando acuerdos respecto a los aciertos y a lo inconveniente -social, política o culturalmente- de cada modalidad de orden social y respecto a los errores y verdades que como teoría política contiene cada propuesta. Es común encontrar posiciones que afirman la mayor capacidad y tino del liberalismo para justificar y dar cuenta del orden y las relaciones sociales presentes en las formas modernas de organización de la sociedad; muchos autores critican total o parcialmente al comunitarismo, argumentando la imposibilidad de revivir actualmente sus propuestas sobre el orden social, el intento de reforzar la conservación de la cultura y la vuelta a tradiciones, la obligatoriedad o necesidad de que una colectividad comparta un núcleo común de valores y principios morales, y en general, que los individuos acepten reducir su importancia y libertad como actor social, y que en su lugar la entidad fundamental sea la comunidad.

Una crítica central al comunitarismo señala que es un error pretender que los integrantes de una comunidad posean y acepten como verdaderos el conjunto de valores y principios morales que establece una comunidad. Para múltiples estudiosos un rasgo central de las sociedades modernas es la pluralidad de valores, de visiones del mundo, de principios morales e intereses. Intentar que un colectivo social piense y actúe de la misma manera es coartar la posibilidad de libertad, de autonomía de los individuos. Cualquier propuesta de cultura, de educación, de funcionamiento social, en la actualidad está obligada a resguardar a los individuos, su libertad, su integridad, sus convicciones razonadas. En materia de creencias, costumbres y principios morales, la pluralidad se opone frontalmente a los intentos de homogeneidad.

Pero así como existen críticas y demostraciones de errores contundentes del comunitarismo, también son reconocidos sus aciertos; uno muy importante es el planteamiento de que la identidad no es anterior al individuo, sino que éste se constituye como resultado de su pertenencia a determinada comunidad, pero además de la posibilidad de configurar la identidad, está la valoración del sentido de la misma, sobre el asunto, Thiebaut señala:

“Tampoco se solventaría mucho con una noción de comunidad que se limitase, meramente, a compartir fines últimos o a afirmar la bondad de la cooperación misma..., pues la cooperación comunitaria se establecerá sólo en la medida en que los individuos *sientan* el valor de ese fin de cooperación” Thiebaut, 1992: 54), y éste mismo autor cita a Sandel, quien asevera:

“decir que los miembros de una sociedad se encuentran ligados por un sentido de comunidad no es sólo decir que poseen sentimientos comunitarios y que persiguen fines también comunitarios, sino más bien que conciben su identidad –el sujeto y no sólo el objeto de sus sentimientos y aspiraciones- como definida en cierto grado por la comunidad de la que forma parte” (op. cit)

4.- Las facultades y escuelas universitarias como Comunidades Ilustradas. El papel del currículo.-

Es muy relevante para el campo pedagógico, el planteamiento de MacIntyre sobre una educación –la de la comunidad ilustrada- que resuelva, tanto la formación para la autonomía, como la capacitación para la función a desempeñar en la sociedad. Así mismo, es sugerente la idea de educar sólidamente en un corpus de lecturas de las que se obtienen principios para la práctica, y formar en la disposición para participar en debates y discusiones sobre la manera de interpretar los problemas a resolver; en síntesis, concebir lo educativo como una actividad de ilustración, de dominio riguroso de un cuerpo de saberes y de ejercitación por medio de debates y deliberaciones para lograr la interpretación y traducción de aquellos principios en criterios de acción profesional. Es un programa que centra la actividad educativa en el dominio riguroso de conocimientos y la vinculación del trabajo universitario con intereses y necesidades de sectores externos a la universidad, que busca vincularse con sectores amplios de la sociedad; condiciones ambas que nos permitirían superar la tendencia al ajuste de la educación superior a las demandas del aparato productivo, lo que significa enseñar fundamentalmente habilidades para el desempeño laboral, como vimos arriba. El de La Comunidad Ilustrada es un ejemplo que nos ayuda a orientar la educación a la búsqueda de una aspiración ancestral en el campo: la formación integral, donde confluya la preparación para el trabajo, la capacidad para el pensamiento autónomo –crítico- y un aspecto que no hemos explicitado, pero subyace a lo revisado: la educación cívica o ciudadana. Una educación para que los estudiantes sean los futuros ciudadanos que se ocupen profesionalmente de los requerimientos y problemas sociales.

Como lo afirma nuestro autor, la Comunidad Ilustrada apareció en condiciones históricas y una estructura social específica. Esto nos debe alertar sobre el riesgo que implica suponer que esa experiencia se pueda replicar actualmente, que hoy se pueda formar una comunidad social, política, y además ilustrada. Sin embargo, *parece plausible la idea más modesta de intentar conformar una estrategia pedagógica*, -dirigida específicamente a las escuelas o ambientes educativos- inspirada en el texto de MacIntyre. Cuando decimos ‘estrategia pedagógica’, estamos pensando en una modalidad de organización universitaria – o de las carreras universitarias- que permita armonizar un dispositivo educativo, que adecue los elementos fundamentales de la enseñanza: contenidos, finalidades educativas, procesos y actividades de enseñanza, prácticas educativas en el entorno o la comunidad donde está inmersa la universidad, formación de profesores y formación profesional, entre otros, al modelo revisado. A partir de esto podemos plantear, de manera general, que una escuela o facultad como comunidad ilustrada podría existir cuando:

1.- El currículo de las carreras universitarias refleje la diversidad de vertientes, escuelas teóricas o tradiciones de conocimiento de un campo profesional específico. Esto expresaría

la pluralidad de maneras de definir, entender y tratar los problemas y demandas de intervención profesional del área, y favorecería que los estudiantes reconozcan y aborden las diferentes modalidades posibles de actividad existentes en el campo profesional, posibilitando así superar la especialización temprana dentro de una única tendencia académica.

2.- El currículo contenga una base común –preferentemente referida a la historia de la profesión- que explique y articule las distintas vertientes en el estudio de la carrera. La posesión de esta base común aportaría a los actores –docentes y estudiantes- el referente de identidad común, necesario para la identidad del gremio profesional.

3.- La presencia de escuelas y tradiciones dentro de esa disciplina profesional, es una manera de evidenciar y reconocer los diferentes grupos, intereses, objetos de atención por parte de los especialistas del campo, propuestas de intervención, ideologías y en general la pluralidad que constituye el ámbito profesional en cuestión.

4.- El currículo destine espacios formales, oficiales para la práctica o el ensayo de propuestas de las distintas soluciones a los problemas y demandas que la sociedad en general o grupos e individuos presentan al grupo de profesionales. Esto propiciaría la necesidad de experimentar la interpretación, ordenación e involucración de los conocimientos para la atención a los asuntos del campo; también permitiría la valoración por parte de estudiantes y profesores de los alcances y defectos de los distintos cuerpos u orientaciones de los conocimientos del campo profesional.

5.- La existencia de espacios curriculares formales para que estudiantes y maestros presenten públicamente, y así confronten y debatan sus posiciones y propuestas de atención a los requerimientos de diferentes sectores sociales. Con ello, la escuela propiciaría modalidades de trabajo y actividades educativas colectivas, en las que necesariamente se demande el dominio riguroso de los saberes requeridos para fundamentar y elaborar las propuestas de intervención profesional. Con ello también la escuela se encaminaría a percibirse a sí misma como una comunidad plural, diversa, con diferentes escuelas de pensamiento.

6.- La práctica de actos colectivos y públicos de valoración o apreciación de los aciertos y defectos de los proyectos de diferentes grupos congregados en relación con las tendencias y escuelas teóricas presentes en el campo. Este tipo de prácticas favorecería el ejercicio de la apreciación, la crítica, el análisis de la relación entre las teorías y las posibilidades de solución de problemas o demandas, por parte de estudiantes y profesores. Propiciaría la actividad crítica de valoración referida a saberes y problemas específicos.

7.- La existencia de actividades de vinculación con los diferentes sectores sociales a los que se destina la actividad profesional, en donde se pongan en juego realmente los saberes y propuestas de atención elaborados en el ambiente de estudio.

7.1.- Esta vinculación tendría la implicación de ampliar las posibilidades de relación de los profesionales con diferentes sectores de la sociedad, lo que implica superar la orientación exclusiva hacia el trabajo individualista, pro-empresarial y la eventual apertura a otros posibles ambientes laborales.

7.2.- El ejercicio de la actividad profesional, como parte de los estudios, en espacios y con sectores no ficticios, demanda de estudiantes y profesores, asumir la responsabilidad, el compromiso por los resultados reales de la intervención.

7.3.- La vinculación con sectores externos a la universidad permite la creación de un

ethos de responsabilidad ante grupos sociales, lo que implica una manera implícita, subyacente, de formación para la ciudadanía, incluida en la formación profesional. A partir de esto, puede favorecerse la idea de que la práctica profesional ha de tener un impacto y un sentido colectivo, no orientado meramente por el interés individual.

8.- La habilitación a los estudiantes y profesores para presentar ante diferentes sectores y grupos sociales sus programas de intervención o solución de problemas y las consecuencias negativas previsibles derivadas de no atender dichos asuntos, puede favorecer el surgimiento de espacios laborales alternativos y remunerados, variados a los que han establecido los empleadores.

Como se puede observar, muchos elementos presentes en este “modelo” que aquí sólo bocetamos, están o han estado presentes en los programas de diferentes escuelas y facultades universitarias; pero desde este punto de vista, tienden a desaparecer, dadas las exigencias y condicionamientos que nos imponen las políticas neoliberales, sin embargo, creo que ante los perversos resultados que se obtienen con el creciente estrechamiento representado por “la cultura de la evaluación”, -más bien, se trata de la devaluación de la cultura- en la universidad, es necesario imaginar y proyectar especulaciones pedagógicas; buscar fundamentos consistentes para nuevos proyectos, antes de que la educación superior termine siendo pensada exclusivamente desde la perspectiva de la ganancia, de la productividad, de lo cuantificable, de lo económicamente rentable.

Miguel Angel Pasillas Valdez
México, abril de 2008.

123. UNA MIRADA PEDAGÓGICA AL GÉNERO Y LA CIUDADANÍA.
I. Carrillo Flores, E. Fatsini Matheu, R. Guitart Aced, P. Prat Viñolas.

Resumen

La presente comunicación se enmarca en las significaciones sobre la diferencia sexual y la ciudadanía con el objeto de realizar una lectura pedagógica de la realidad de los modelos de género que se vivencian y se construyen en los contextos educativos y familiares. Presentamos parte de los resultados de un estudio de caso llevado a término en un IES situado en el Maresme que tiene la finalidad de analizar las características de los modelos de género que construyen y expresan las y los adolescentes de 3r d'ESO y de 1r de Bachillerato para determinar qué modelos adoptan, así como los cambios producidos respecto a los modelos tradicionales. Los resultados que se aportan corresponden a los datos obtenidos sobre la percepción que tienen chicas y chicos sobre sus estudios, y sobre las normas familiares en relación a las salidas y responsabilidades domésticas y familiares que se asumen. Asimismo se lleva a término una aproximación a los valores que se desprenden de las opiniones y realidades manifestadas, reflexionando sobre cómo estas opiniones y realidades contribuyen a la construcción de una ciudadanía inclusiva.

1. Diferencia sexual y ciudadanía

Historias, leyendas y mitos sobre mujeres y hombres, sobre sus relaciones, sobre su ser, su hacer y su estar en el mundo, forman parte de los acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales de los pueblos, de tal manera que se insertan en nuestras vidas para ir conformando los imaginarios respecto la diferencia sexual. Sucede que las historias pueden ser un reflejo objetivo de la realidad, pero también pueden ser fruto de invenciones y creencias concretas. Es así que en nuestro contexto próximo, aunque también en otras sociedades, se ha ido imponiendo una historia que ha justificado diferencias entre mujeres y hombres como vehículo de dominio y de desigualdades, argumentando el desvalor de un sexo, el femenino, y el valor predominante del otro sexo, el masculino. Este pensamiento que se presenta como único ha tenido como consecuencia el establecimiento de dos caminos, uno transitable para las mujeres, y el otro para los hombres, según las características, atributos y valores con que se define a cada grupo. Se generaliza diciendo que ellas son todo emoción y expresan el valor de la afectividad en el cotidiano familiar, y que ellos son todo razón y expresan el valor de la cognición científica en el mundo profesional; o que ellas son conciliadoras y expresan el valor del diálogo empático necesario para solucionar los conflictos en la vida cotidiana, y que ellos son competitivos y expresan el valor de la lucha valiente para progresar económicamente en el mercado laboral.

Las consecuencias de esta división es la conformación y vivencia de una ciudadanía excluyente. Entendemos con Renes Ayala (2006) que la exclusión no existe salvo que consideremos a las personas en sociedad; que es en la relación donde se da la exclusión, pues no es algo que posean mujeres y hombres. Y esta realidad de exclusión que se crea es moralmente inaceptable porque no reconoce los derechos humanos de la persona e impide su realización plena; porque lleva al rechazo social y con ello al rechazo de las personas que lo padecen. La exclusión se vive en una realidad que se presenta dicotomizada: privado/público, periferia/centro, tercer mundo/primer mundo, sur/norte (este/oeste, oriente/occidente), subdesarrollo/desarrollo... Una realidad donde se palpa el desencuentro, y donde se anulan las interrelaciones; una realidad donde el género construido, femenino y

masculino, obliga a mujeres y hombres a cerrarse en aquellos espacios que le son asignados para ocupar el lugar, desarrollar el rol, y expresar las actitudes que se les exigen. En las sociedades globalizadas del siglo XXI a pesar de los avances que se han conseguido, y de las luchas que continúan manteniéndose, los efectos de este pensamiento todavía perduran, y no es extraño observar en nuestros entornos sociales, en nuestros grupos referenciales, la pervivencia de un mundo fragmentado y clasista, demasiado androcéntrico y anclado en modelos patriarcales, donde el sexo determina si formas parte del mundo inferior, o el mundo superior; del grupo subordinado, o del grupo dominante. El primer grupo no cotiza en bolsa porque representa el modelo de feminidad con valores que no tienen valor público, forma parte del inframundo de la ciudadanía; el segundo grupo transita por la realidad mercantil, es el modelo de masculinidad que expresa valores que si tienen valor, es además el grupo que conforma la élite del poder ciudadano.

Es de esta forma como continúan siendo frecuentes las situaciones de negación de la ciudadanía, de desigualdad en los derechos humanos de las mujeres y de los hombres, y es así también como los principios éticos de justicia necesarios para conformar una ciudadanía inclusiva son aún retos y no realidades. Como afirma De Lucas (2004) la ciudadanía es la condición de pertenencia o cualidad de miembro de una comunidad política, hecho que supone la titularidad de la soberanía y la atribución de derechos que van más allá de los derechos humanos fundamentales de carácter civil, los ligados directamente a la persona. La ciudadanía requiere del reconocimiento de los derechos sociales, y tal reconocimiento es un test de inclusión, de ciudadanía inclusiva. Es de esta forma como la ciudadanía no sólo se constituye en un estatus formal, sino también en un vínculo de identidad y sobre todo, un título de poder. Sin embargo, libertad, igualdad y solidaridad para mujeres y hombres, entre mujeres y hombres, como derechos y como vínculo de identidad y de poder no se han alcanzado plenamente para ambos. La diferencia sexual, nos recuerda Rivera (2005), es la diferencia humana primera, pues nadie nace en neutro. Es la diferencia que marca para proyectar y construir en relación la propia identidad diferencial; pero tal diferencia puede verse limitada y desvirtuada, obligando a unas y a otros a socializarse de acuerdo a los modelos de género contruidos, modelos que marcan trayectorias de vida estereotipadas. Y esto es una limitación para avanzar en la construcción de una ciudadanía plural.

Ante esta realidad, el pensar pedagógico debe revisar los marcos teóricos y las prácticas educativas con la finalidad de vislumbrar las orientaciones, aciertos y vacíos éticos, pues entendemos que los proyectos coeducativos de los centros necesitan significarse moralmente. Observamos que la educación en valores, bajo denominaciones diferentes – educación moral y cívica, educación para la convivencia, educación en derechos humanos, educación para la paz, educación para la ciudadanía...- ha sido y es tema recurrente en los debates pedagógicos y políticos que acompañan las dinámicas y los tiempos escolares. Sin embargo, esta presencia que acaba concretándose en normativas y propuestas curriculares con objetivos y estructuras bien diversas, ha resultado un tanto polémica, y no siempre ha ayudado a clarificar cómo incorporar en el hacer coeducativo los aprendizajes éticos. Entendemos que la legislación no puede ser limitadora de la acción educativa, sino que debería ser una buena oportunidad para revisar la responsabilidad y el compromiso de los centros respecto a la educación en valores; para reflexionar sobre la necesidad de la formación moral y repensar qué se hace y con qué finalidad; y qué se podría cambiar, anular o introducir a tenor de las sociedades dinámicas y plurales que vivimos, sociedades donde las diferencias no deberían desencadenar competencias, desencuentros e interferencias en la conformación de la ciudadanía. Creer que es posible educar en valores democráticos, y ser conscientes del deber de fomentar aprendizajes éticos respetuosos con los derechos humanos, es el punto de partida para encontrar las razones de una educación para la ciudadanía, una educación donde

el reconocimiento valorativo la diferencia sexual es virtud necesaria para la construcción de formas de vida más justas y dignificantes.

2.Una investigación sobre los modelos de género en la adolescencia

Teniendo en cuenta estudios sobre la diferencia sexual, sobre el género y sus consecuencias en el desarrollo personal y social, nos planteamos una investigación sobre Género y Educación Inclusiva que se enmarca en las líneas de dos Grupos de Investigación: Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic (GREUV) y Grup de Recerca Estudis de Gènere: Dona i Societat del Centre d'Estudis Interdisciplinaris de la Dona (CEID) de la misma Universidad.

La investigación se centra en el estudio de los modelos de género de las y los adolescentes, y se realiza a través de un estudio de caso en un IES ubicado en el Maresme que está desarrollando un proyecto de innovación del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya sobre Coeducación: educar para la igualdad y la no violencia.

La finalidad es analizar las características de los modelos de género que construyen y expresan las y los adolescentes para determinar qué modelos adoptan, así como los cambios respecto a los modelos tradicionales. Se valoran en este proceso cómo se va significando la ciudadanía para analizar las vinculaciones entre diferencia sexual y modelos de género; los estereotipos y prejuicios que subyacen en los modelos que se adoptan; así como los valores y contravalores que se explicitan y que favorecen o dificultan la traslación de la igualdad formal reconocida a la vida cotidiana. A partir del proceso y resultados de la investigación, se quieren aportar instrumentos de reflexión y propuestas de acción al centro educativo sobre los modelos que explicitan las chicas y los chicos, incidiendo en cómo se puede contribuir educativamente a la construcción de una ciudadanía inclusiva.

Adoptamos el estudio de caso como método de investigación, combinando el análisis cuantitativo con el tratamiento cualitativo. Metodológicamente nos permite, en el proceso de investigación que seguimos, focalizar, describir y analizar una situación única pero, al mismo tiempo, nos ofrece interpretaciones que permiten generar hipótesis y explicaciones respecto a una realidad más amplia.

Para contextualizar los resultados que se presentan, es necesario exponer que la investigación se ha realizado en base a una muestra de 105 estudiantes: 55 del tercer curso de la ESO de dos grupos, y 50 de primer curso de bachillerato, también de dos grupos. Del total, el 48,6% son chicas y el 51,4% chicos. Las y los estudiantes respondieron a los cuestionarios durante el curso 2006-2007.

La recogida de datos se realizó por un lado a partir de tres cuestionarios de respuesta individual (dos para el alumnado y uno para el profesorado) que incluyen indicadores que hacen referencia a características físicas, intereses, personalidad, interacciones, participación familiar y social, resultados académicos, definición del propio yo... y que contempla tres miradas distintas, un autoreferencial, sin mención específica al género, otra como colectivo femenino y masculino, y otra del imaginario del profesorado sobre los modelos de género que tiene el alumnado; y por otro lado tres grupos de discusión con alumnado donde se plantean situaciones relacionadas con características de género.

Atendiendo a la amplitud de la investigación, presentamos parte de los resultados del análisis de las respuestas de los cuestionarios dirigidos al alumnado. En concreto nos centramos en los siguientes indicadores: contexto familiar; actitud e interés hacia los estudios, así como las preferencias de asignaturas y los resultados académicos; normas familiares y responsabilidades domésticas.

En la investigación queremos visualizar las representaciones que chicas y chicos expresan en relación a su trayectoria académica, poniendo de relieve cómo los modelos de

género que construyen se vinculan a las razones, atribuciones y expectativas de sus motivaciones y de sus resultados académicos. Junto a ello se busca desvelar cómo se van construyendo otros modelos de ser mujer y ser hombre, rompiendo con las ciudadanía restrictivas para conformar una nueva ciudadanía más plural e inclusiva. Por otra parte nos centramos en el análisis de las normas familiares que están estipuladas en el contexto familiar, y en las responsabilidades que las y los adolescentes asumen en sus casas, entendiendo que la organización de la vida familiar y las formas de relacionarse permiten vivir y aprender cotidianamente los valores que conformaran la identidad personal y la identidad colectiva. Las normas familiares y las tareas domésticas son fundamentales para aprender los valores de la responsabilidad y de la confianza, de la participación y de la cooperación en un proceso donde también se va significando la libertad y la autonomía moral, aspectos necesarios para construir el yo identitario como ciudadana o ciudadano.

En el análisis interpretativo de las respuestas observamos algunos aspectos de especial interés en relación a la diferencia sexual, los valores y la ciudadanía, que sintetizamos a continuación.

Las respuestas relativas al contexto familiar nos ofrecen orientaciones sobre los elementos que pueden tener influencia en la conformación de los modelos de género de las y los adolescentes. La gran mayoría de núcleos familiares a los que pertenecen chicos y chicas son de estructura tradicional, núcleos compuestos por madre, padre y algún hermano o hermana. En el resto de modelos familiares encontrados (exceptuando un solo núcleo familiar) la figura materna es el referente. Parece evidenciarse que en nuestras sociedades se continúa facilitando la custodia de las hijas y los hijos a la madre. La aplicación de la legislación, en este sentido, se resiste a introducir cambios respecto a los modelos tradicionales. Es así que el mensaje percibido por la mayoría de chicas y chicos continúa siendo que la figura femenina es fundamental en la construcción y mantenimiento de la unidad familiar, y en el cuidado de las hijas y los hijos. Por otra parte, cuando nos fijamos en los ámbitos laborales donde se sitúan madres y padres, constatamos también el sesgo debido a la segregación ocupacional por razones de género que es debido no tanto a los ámbitos ocupacionales que ocupan madres y padres (parecidos en nuestra muestra), sino en los niveles que se sitúan las mujeres en ellos: más bajos que los de los hombres. Se perpetúa, en la práctica, el rol tradicional de género, y ello a pesar de los discursos y la normativa construidos sobre la igualdad que tienen serias dificultades en encontrar su traducción en la vida cotidiana. Las adolescentes y los adolescentes se encuentran con un contexto contradictorio y ambivalente donde lo que observan y viven parece tener más fuerza que los marcos teóricos en la conformación de su identidad y de los modelos de género que van construyendo.

Las respuestas a las preguntas centradas en los estudios ponen de manifiesto como, mayoritariamente, ni a chicas ni a chicos les gusta estudiar. No hay diferencias significativas por sexo, como tampoco se aprecian en las respuestas a porqué estudian, especialmente en Bachillerato pues tanto chicas como chicos explicitan mayoritariamente que se estudia para el futuro, aunque también en algún caso se estudia para aprender. En el colectivo de ESO se pone de manifiesto mayoritariamente que se estudia porque obligan. En general las chicas se ponen mejor nota que los chicos, aunque ellas expresan los extremos en el sentido que son capaces de ponerse las mejores y las peores notas. Además, las chicas de primero de Bachillerato nunca se suspenden, mientras los chicos de su mismo curso sí que lo hacen. Estas respuestas nos remiten a los estudios que informan que las chicas obtienen mejores resultados académicos que los chicos. Si bien no podemos confirmar los resultados académicos reales de chicos y chicas, sí que las respuestas evidencian que las

chicas tienen una percepción más alta que los chicos respecto a sus resultados académicos, aspecto de interés ya que anuncia cierto cambio en el rol asumido por chicas y chicos en relación a las capacidades que se otorgan a unas y a otros para estudiar y obtener buenos resultados académicos. También nos orienta sobre la autoimagen y la autoestima de cada sexo respecto a su formación y sus potencialidades sociales y laborales, cambios incipientes que perfilan el empoderamiento progresivo del sexo femenino. Persisten algunas de las actitudes y valores atribuidos al género femenino y masculino; ello queda expresado en las explicaciones y razones que se dan de los buenos resultados académicos: mayoritariamente las chicas consideran que es resultado del esfuerzo, la constancia, la dedicación, la responsabilidad, características éstas atribuidas a las mujeres, a las madres; por su parte los chicos se basan más en características personales y aptitudinales como pueden ser la inteligencia, el ser listo, el tener buena memoria, características vinculadas al mundo masculino, a los padres. En síntesis, si bien observamos en las chicas un distanciamiento del modelo de género tradicional femenino al realizar una valoración de los estudios como un camino necesario para proyectar su futuro, la forma cómo se avanza y cómo se percibe el éxito académico sigue arrastrando rasgos de los modelos de género construidos tradicionalmente que dificultan la vivencia plena de la ciudadanía.

En las respuestas relativas a la preferencia de asignaturas se constata que en las opciones de bachillerato las chicas eligen más las Humanidades y Ciencias Sociales, y los chicos Tecnología y Ciencias de la Naturaleza y la Salud. La propia opción por una modalidad de bachillerato influye en las preferencias y gustos respecto a asignaturas concretas, pues los itinerarios excluyen posibilidades. Es así que las chicas muestran una mayor preferencia por las asignaturas de las Ciencias Sociales y Lenguas, confirmando las expectativas de intereses marcadas por el género. Las razones de la elección son diversas: la o el docente que imparte la asignatura y el nivel no demasiado difícil de la misma. Remarcar en este punto la percepción y valoración de la dificultad o facilidad de una asignatura, ya que puede expresar atribuciones estereotipadas respecto a las capacidades y a los retos que cada sexo puede asumir. El peso de los modelos de género tradicionales puede determinar que las chicas aún no se sientan capaces de optar por ámbitos de conocimiento considerados estereotipadamente como más difíciles, excluyendo así proyectos de vida profesional más valorados socialmente a los cuáles han accedido mayoritariamente quien se presupone tiene las capacidades: el sexo masculino. Otros argumentos están relacionados con el interés de su contenido y funcionalidad: permiten un mayor conocimiento de sí misma y conocer el porqué de las cosas; contenidos interesantes que promueven el pensar, el comprender el mundo y el conocer otras culturas. Pareciera, así, que las chicas despliegan intereses más holísticos y relacionales; una mirada hacia adentro –conocer el yo-, y hacia los demás –conocer el mundo-. Y ello también podría ser fruto del mundo del cuidado asumido por las mujeres. Aspecto éste que no debería considerarse como desvalor, sino dignificarlo como valor necesario en la convivencia ciudadana. De igual forma influyen los modelos de género en lo que eligen en mayor medida los chicos: los ámbitos de conocimiento de las matemáticas y la tecnología. Pero la preferencia también se relaciona con la percepción respecto a la dificultad. Por parte de los chicos, aunque difícil, las ciencias de la naturaleza son obligadas en la opción de bachillerato elegido, y remarcan su interés por sus contenidos próximos y comprensibles. Quizás ello sea un punto de inflexión que explicita la vinculación del mundo científico abstracto con la cotidianeidad próxima. Resaltar que las matemáticas, aunque obligadas por la elección de itinerario, es una de las asignaturas que tampoco gusta demasiado a los chicos. Se va rompiendo así el estereotipo respecto a lo que gusta más a un sexo y a otro, aspecto que también se evidencia en relación a las lenguas. Las letras continúan siendo una opción femenina, pero respecto a las lenguas extranjeras el interés de las chicas baja a medida que avanzan en los estudios. Tampoco es una opción de los

chicos. Otros ámbitos como la educación física, la asignatura con mayor preferencia por parte de los chicos (especialmente porque la consideran fácil), es una opción significativa de las chicas, que remarcan el interés por el deporte y la importancia del ejercicio físico. Se observan leves cambios en los modelos de género respecto a estudios que hablan de la necesidad de motivar la práctica de la actividad física en la adolescencia, pues dicha actividad parece decaer más en las chicas. Alertar, sin embargo, las razones de la elección centradas en la salud, el bienestar físico, el cuidado asociado a la imagen corporal, aspectos donde puede quedar reflejado también los estereotipos relacionados con la imagen que debe proyectar cada sexo. Para las chicas la actividad física es un medio, para los chicos una finalidad en si misma. Además ellos (en otras partes del cuestionario) cuando se les pregunta por preferencias de personajes conocidos, indican a un deportista, no siendo así en las chicas que mayoritariamente se identifican con una actriz o cantante. A pesar de ello se aprecia como se van rompiendo las polarizaciones y se comparten intereses. Aunque son pequeñas rupturas de los modelos de género tradicionales y de las dicotomías excluyentes, pensamos que ha de permitir profundizar en la igualdad en la diferencia, siendo ambos valores necesarios para la ciudadanía.

Las respuestas relativas a las normas familiares que las y los adolescentes tienen en relación a salir de casa por la tarde/noche visualizan que no existen grandes diferencias por sexo, pero parece que en la organización del tiempo cotidiano los chicos despliegan su actividad diaria más fuera del ámbito familiar reproduciendo de esta forma la dicotomía ámbito público (masculino)/ámbito privado (femenino), contribuyendo con ello a establecer diferencias en la vivencia de la ciudadanía. Respecto a las explicaciones que dan, encontramos resultados que indican que la mayoría de chicas y chicos han de dar explicaciones a sus familias sobre dónde van y con quién cuando salen con amigas y amigos. Con la edad, chicas y chicos adquieren más libertad de acción. La estipulación de los límites en los horarios para regresar a casa varía según la edad, y no está tan determinado por el sexo. La libertad como valor parece significarse desde la capacidad para decidir hacer lo que cada una o cada uno decide sin tener que dar explicaciones, aspecto que puede relacionarse con el valor de la confianza que se ha de ir desarrollando a medida que madres y padres van rompiendo con las dependencias y el control de una relación heterónoma para dar paso a la autonomía de sus hijas e hijos, autonomía necesaria en sociedades plurales donde cada persona debe definirse como ser único que comparte y se relaciona harmónicamente con las demás personas. En este sentido, si se puede estar transformando un modelo construido de género femenino en donde la libertad otorgada a las chicas es menor y está condicionada a la seguridad física que puede acompañarla. Por otra parte, en relación a la persona a la que dan explicaciones, se decantan mayoritariamente por las dos figuras parentales, padre y madre, apuntando a un progresivo desarrollo de la corresponsabilidad. Las respuestas permiten observar cómo es posible que se esté rompiendo la dicotomía privado-público, aunque esto no signifique automáticamente una transformación de los modelos de género tradicionales. Simplemente las chicas ocupan el espacio público, pero es posible que en muchas ocasiones se continúen desarrollando los roles de género construidos.

Las respuestas relativas a las responsabilidades familiares ponen de manifiesto que en contextos donde madre y padre desarrollan su actividad profesional fuera de casa, la participación en la organización de la vida doméstica, la responsabilidad compartida y la cooperación, son principios éticos que se han de ir aprendiendo a través de la práctica, pues tales valores no sólo son necesarios en el contexto familiar, sino también para la convivencia en los otros espacios comunitarios. La responsabilidad de sus propias cosas es asumida por la mayoría de chicos y chicas, manifestando que tienen autonomía para decidir qué hacer con

sus cosas. La madre sigue apareciendo como responsable de las tareas domésticas, pero toma protagonismo la madre y el padre conjuntamente, y aparece la persona de asistencia doméstica, o el reparto entre todos los miembros de la familia. Chicas y chicos manifiestan que tienen responsabilidades e implicación en las tareas domésticas y familiares (colaboran, ayudan...) en porcentajes similares (un poco más altos en las chicas) y, en éstas, aunque hay algún sesgo atribuido a los modelos tradicionales de género, estos no son excesivamente relevantes. Lo que sí es significativo, es que la responsabilidad doméstica mayoritaria que manifiestan tener tanto chicos como chicas es ordenar la habitación, tarea que es para sí misma o sí mismo y no para la comunidad familiar, hecho que puede interferir en el aprendizaje práctico del valor de la corresponsabilidad, la ayuda mutua y la solidaridad, valores también necesarios para conformar la convivencia comunitaria. También es significativo que las tareas en las que colaboran no son demasiadas, por lo que puede interpretarse que más que asumir una responsabilidad, actúan según las indicaciones y normativas dadas por la madre y/o el padre, lo cual comporta una no interiorización de la necesidad de aportación a la vida familiar y doméstica y del compromiso necesario de participación. Es significativo el modelo que transmiten las figuras parentales en las responsabilidades que asumen en las tareas domésticas y familiares. Si bien es cierto que las chicas cuando manifiestan que ayudan en casa lo hacen ayudando a la madre, que algunos chicos que ayudan lo hacen en tareas adjudicadas a su género, o que las madres están más referenciadas como responsables de algunas tareas, se evidencia que hay un cambio en la adjudicación de responsabilidades en el momento que se introduce como relevante la responsabilidad compartida entre madre y padre o entre todos los miembros familiares, aspectos significativos en lo concerniente a la equidad.

3. Deconstruir los modelos de género para construir una ciudadanía inclusiva

Los primeros resultados de la investigación nos ofrecen explicaciones respecto a los modelos de género que construyen las y los adolescentes que pueden limitar o favorecer la ciudadanía inclusiva. El análisis de las respuestas de las chicas y los chicos nos permiten ir conformando un conocimiento de cómo tienen incorporados los modelos de género tradicionales, sus valores y contravalores, sus expectativas como mujeres y hombres, pero también de cómo van rompiendo con dichos modelos para definirse desde otras formas de sentir su ser y su estar en el mundo.

Conocer los contextos de vida –familiares, escolares, de ocio...- de las y los adolescentes, y profundizar en las prácticas educativas de los centros hacia la igualdad de oportunidades y la formación ética y en derechos humanos, es urgente y necesario. Como nos recuerdan Simón y Cremades (2003), hay que concretar los buenos discursos y erradicar las malas prácticas en las relaciones de género que son relaciones de derecho practicadas por desiguales de hecho. En este sentido pensamos que los cambios que nos explicitan los resultados de la investigación tienen que ver con las prácticas del centro donde se ha realizado, con su orientación coeducadora y con la visibilidad del género y la igualdad. En esta dirección cabe tener en cuenta que una agenda que incluya a la justicia social en la educación debe ocuparse de todo el rango de capacidades para la práctica de la justicia, de la forma en que estas capacidades se desarrollan y distribuyen, y de la forma en que se ponen en acción. Por lo tanto, la estrategia educativa debe ocuparse sobre todo de los planes y programas de estudio, de la justicia curricular, que como nos dice Connell (2003) significa organizar el conocimiento desde el punto de vista de las personas que tienen menos ventajas. No hay que organizar el conocimiento desde el punto de vista de los privilegiados, y para ello hay que reconfigurarlo y hacer emerger las posibilidades que las desigualdades sociales actuales esconden.

Constatamos una variedad y diversidad de modelos relacionales en la vida familiar, pero la tendencia es establecer grados de autonomía y libertad de acción elevados. Madres y padres ceden o dan más libertad, tanto a chicas como a chicos, aunque entendemos que la libertad como valor central para la práctica de la ciudadanía no puede quedar reducida a la posibilidad de acción o no acción, sino que ha de interaccionar con las relaciones de confianza y con la progresiva autonomía moral que las y los adolescentes han de desarrollar, pues son ellas y ellos quiénes han de regular y controlar sus formas de hacer éticas en el ámbito público. Se aprecian resistencias familiares a romper totalmente con las relaciones heterónomas, aunque es posible que las demandas de explicaciones por parte de madres y padres emerjan de la necesidad de fomentar el valor de la confianza entre adultos y adolescentes. Aunque no siempre, la tendencia es que el control y la responsabilidad educativa sea de las dos figuras parentales; así se va tejiendo la corresponsabilidad necesaria para la convivencia. En general parece que chicas y chicos mantienen con sus familias un tipo de relaciones no conflictivas, quizás favorecido por el hecho de dejar más libertad, no poner tantos límites, por confiar más, pero también puede tener otra lectura, es decir, se es más permisivo para evitar entrar en conflictos o por no tener un planteamiento familiar con marcos normativos claros. Y ello puede comportar un cierto relativismo que no ayuda, sino dificulta, la convivencia ciudadana. Podemos sugerir que se abren vías en la adopción de responsabilidades familiares y domésticas que marcan diferencias de los modelos tradicionales de género aplicados a los roles que asumen mujeres y hombres en el ámbito doméstico. Vías que también abren espacios a la construcción de valores compartidos por ambos sexos, pero no podemos identificar con exactitud su presencia real, grado de incidencia o características que tienen dados los sesgos de la investigación. Apuntar que los ámbitos normativos y las responsabilidades familiares pueden ser buenos espacios para romper con los modelos de género tradicionales y significar la igualdad en la diferencia a través de la vivencia de prácticas virtuosas. Todos estos procesos sin duda van a permitir construir una ciudadanía más plural e inclusiva, más justa, más democrática, pues como señala Guisán (2000) la justicia es el instrumento que posibilita el pleno desarrollo y el pleno disfrute de todos los seres humanos; justicia necesaria para la democracia moral que se preocupa igualmente por todo el mundo, e igualmente porque cada mujer y hombre crezca y se desarrolle de forma que se convierta en una persona más feliz, lo cual lleva a convertirla en un ser con capacidad para hacer felices a los demás seres humanos.

En conclusión, estos primeros resultados de la investigación nos plantean la necesidad de mirar y pensar pedagógicamente la realidad para proyectar nuevos contextos educativos que se definan como espacios políticos y éticamente beligerantes. Contextos donde sea posible desaprender para aprender; donde se visibilicen los contravalores y las divisiones que llevan a establecer ciudadanía de primera clase y ciudadanía de segunda clase. Es en este sentido que tenemos el compromiso de contribuir a transformar la condición de ciudadanía para que deje de constituir un instrumento de exclusión. No debemos olvidar que la ciudadanía no puede quedar reducida al reconocimiento de un estatus formal, sino que comporta un vínculo de identidad y empoderamiento. Es por ello necesario mostrar que los valores no son patrimonio exclusivo de un sexo, sino que han de poder significarse desde la propia diferencia sexual. Deconstruir los modelos de género ha de permitir a mujeres y hombres definirse desde su ser igual en valor a otros seres humanos; ha de posibilitar reconocerse como personas con dignidad que construyen la propia vida como una historia única que es visible; y ha de garantizar la participación en la conformación de una realidad social y ética compartida. Es necesario, por tanto, pensar en la educación desde un posicionamiento de justicia social para las mujeres y los hombres.

Si bien la legislación ha introducido cambios respecto a la igualdad, es urgente evidenciar que el reconocimiento formal no es garantía suficiente para transformar el orden

simbólico que mantiene diferencias en los rasgos, valores y modelos que adoptan mujeres y hombres. La diferencia sexual no puede ser la excusa para justificar un trato de rechazo y exclusión, ni un posicionamiento desigual que se expresa en la opresión y marginación de las mujeres. El contexto normativo no ha roto plenamente con un mundo donde se generan constantes vivencias de desvalor; un mundo donde determinados grupos de poder se resisten al cambio en las prácticas cotidianas; un mundo, en definitiva, donde los planteamientos neoliberales se insertan en los discursos pedagógicos poniendo el acento en la calidad de la enseñanza y los resultados académicos que permiten obtener cuotas más elevadas de progreso económico, pero que sin embargo poco se interrogan sobre el progreso social y humano. El mercado exige educar en el esfuerzo, y es así como se priorizan las carreras individuales, y la competitividad feroz se revitaliza como (des)valor de primera. En estas carreras las democracias participativas y la igualdad de oportunidades pueden resultar un impedimento o una interferencia, pues en ellas se cuestiona el orden establecido y se plantea la construcción de identidades no condicionadas por el género. Incluso las propuestas de una educación para una ciudadanía inclusiva, una educación en la igualdad en y para la diferencia, puede ser cuestionada y no siempre defendida por todos los sectores. En esta realidad globalizada y mercantilizada, se puede llegar a justificar que en educación lo que únicamente importa son los resultados académicos, pues de ellos depende la competitividad en el mercado global. No es relevante, por tanto, educar para un desarrollo sostenible a nivel ambiental, económico y social, siendo la sostenibilidad virtud necesaria para la conformación de contextos de vida habitables, viables y equitativos para todos los seres humanos. La igualdad de derechos de mujeres y hombres no es posible sin un desarrollo sostenible, el cual es condición para la ciudadanía. Siguiendo a Delval (2006) consideramos que se trata ante todo de una actitud ante los problemas humanos, una manera de verlos y de procurar resolverlos, sabiendo que nuestras acciones tienen una incidencia sobre nuestro medio, y ello ha de estar presente en los procesos educativos y sociales que deberán conformar la ciudadanía inclusiva.

Crear que es posible educar en valores democráticos, y ser conscientes del deber de fomentar aprendizajes éticos respetuosos con los derechos humanos y las diferencias, entre ellas la diferencia sexual, es el punto de partida para encontrar las razones de una educación que ha de favorecer la construcción de formas de vida más justas y dignificantes. Pero también debemos ser conscientes que la acción educativa se ha de sistematizar para ayudar a descubrir los valores y dotarlos de significado, para ir conformando el yo moral y los valores que hacen posible formas de vivir más virtuosas. Pensar pedagógicamente la realidad debería conducirnos a una educación comprometida con el día a día, una educación que crea las condiciones adecuadas para romper con los inmovilismos valorativos, y que enseña a descubrir, aprender y vivir los valores desde las diferencias que definen a cada persona como única, seres humanos sexuados que transitan libremente por los espacios y los tiempos que van significando los valores en diálogo y dotando de contenidos a la ciudadanía. Y todo ello es necesario para recorrer los caminos personales y relacionales de la felicidad, pues como nos recuerdan las palabras de Mernissi (2000) una persona es feliz cuando se siente bien, alegre, creadora, satisfecha, amorosa, amada y libre. Una persona infeliz tiene la sensación de que existen barreras que aplastan los deseos y talentos que posee. Es así que la felicidad es estar con los seres amados y aún así sentir que se existe como ser individual, como ser que no vive sólo para hacer felices a los demás, pues la felicidad es el equilibrio entre lo que se da y lo que se recibe. Y es por ello que la ciudadanía debe construirse desde los espacios relacionales de libertad y proyección, de cooperación y solidaridad, de entrega y valoración mutua que llevan a vivir de manera justa y feliz.

6. Referencias citadas

CONNELL, R.W. (2003). *Masculinidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

DE LUCAS, Javier (2004). "Ciudadanía: la jaula de hierro para la integración de los inmigrantes" en Aubarell, Gemma y Zapata, Ricard (eds.). *Inmigración y proceso de cambio*. Barcelona: Icaria, 2004, pp.215-236.

DELVAL, Juan. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.

GUISAN, Esperanza. (2000). *Más allá de la democracia*. Madrid: Tecnos.

MERNISSI, Fátima. (2000). *Sueños en el umbral*. Barcelona: Muchnick Editores.

RENES AYALA, Víctor. (2006). "Prólogo" en Subirats, Joan (dir.). *Fragilidades vecinas*. Barcelona: Icaria, pp.9-24.

RIVERA, Maria Milagros. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. Publicacions de la Universitat de València.

SIMON, Elena y CREMADES, María Ángeles. (2003). "Aprendizaje en las relaciones de género e intervención coeducativa" en Santos Guerra, Miguel Ángel (coord.). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía-Akal, pp.41-66.

132. LA CULTURA CÍVICA Y EL CAPITAL SOCIAL: DOS REFERENCIAS DEL QUEHACER PEDAGÓGICO-SOCIAL.

P. Montero Souto.

Hoy, ya nadie -o casi nadie- pone en duda que la universalización de la democracia constituye una aportación decisiva para el progreso de las sociedades avanzadas; hasta el punto de convertirse en un sistema de gran aceptación (Sen, 2006), valorada muy especialmente en tres planos de la vida en sociedad, a) por los derechos que garantiza a todos los ciudadanos, a nivel civil, político, económico, social, cultural, ambiental, etc.; b) por su importante valor instrumental, a la hora de responder a las necesidades y demandas sociales; y c) por las posibilidades que crea para aprender a convivir, ayudando a la sociedad a formar sus valores y a establecer sus prioridades. Para Dahl (1992), el proceso democrático es superior a otras formas de autogobernarse, al menos por tres motivos: en primer lugar, porque promueve la libertad como no puede hacerlo ninguna otra opción; en segundo lugar, porque favorece el desarrollo humano, sobre todo en lo tocante a la capacidad para ejercer la autonomía y responsabilizar de las propias elecciones; por último, porque es la forma más segura (aunque en modo alguno sea perfecta) de la que disponen los seres humanos para proteger y promover tanto los intereses como los bienes que comparten con otros seres humanos.

Considerando que la democracia puede ayudar a resolver muchos de los desafíos contemporáneos, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) dedicó el *Informe sobre desarrollo humano* del año 2002 al título de “Profundizar la democracia en un mundo fragmentado”. En buena medida, evidenciando que se ha de ampliar y consolidar la democracia para que las instituciones políticas promuevan el desarrollo humano y protejan la dignidad de todas y para todas las personas. Y ello, por cuanto la promoción del desarrollo humano requiere una gobernabilidad democrática, tanto de forma como de contenido, que 1) constituya un valor por sí mismo, 2) contribuya a garantizar la estabilidad política y 3) pueda desencadenar sucesivos ciclos de desarrollo.

A mayores, acentuando otra de sus propiedades, Giner (1996: 143) subraya que “la democracia nos educa de una cierta manera”, pues el mero hecho de su existencia favorece que el mundo sea percibido desde una perspectiva distinta a la que ofrecen otras situaciones políticas. Así lo entiende también Valcárcel (2002), al apuntar que la democracia no es solamente un modo de poner a funcionar la voluntad colectiva, sino que en sí misma significa la admisión de unos valores que están ausentes, o escasamente presentes, en otras formas de gobierno.

Al hablar de democracia, numerosos autores se han decantado por caracterizarla como un régimen de gobierno compuesto por un conjunto de reglas para tomar decisiones, en el que está prevista y propiciada la más amplia participación posible de los intereses particulares y colectivos. A su vez, esta “definición mínima de democracia” (Bobbio, 1985) acostumbra a ser ampliada señalando que se trata de un sistema donde se reconoce a los individuos y a las colectividades como sujetos, a quienes se protege y alienta en su voluntad de vivir su vida (Touraine, 1994: 400). Complementariamente, por democracia cabe entender que no sólo se trata de una forma de gobierno, sino que, ante todo, induce una determinada forma de ser y de estar en sociedad, en correspondencia con aquello que Dewey (1960: 98) denominó “un modo de vivir”, mediante el que se incorpora la experiencia individual en la esfera de lo colectivo, haciendo valer la definición de Zambrano (1988: 169), cuando anota que la democracia “es la sociedad en la cual no sólo es permitido, sino exigido, el ser persona”.

Hablamos, pues, de una democracia exigente en la tarea cívica que comporta y, sin

embargo, gratificante en los beneficios que ofrece. No en vano, la democracia produce toda una serie de consecuencias deseables, como las señaladas por Dahl (1999), que le atribuye la capacidad para evitar el gobierno de autócratas crueles y depravados, garantizar un conjunto de derechos fundamentales, asegurar un mayor ámbito de libertad personal, ayudar a las personas a proteger sus propios intereses, proporcionar una oportunidad para que las personas ejerciten la libertad de autodeterminarse, ofrecer la posibilidad de practicar la responsabilidad moral, promover el desarrollo humano más ampliamente que cualquier otra alternativa factible, fomentar un cierto grado de igualdad política y contribuir a la consecución de la paz y de la prosperidad.

Con todo, más allá de sus ventajas, si consideramos las condiciones presentes y futuras de la democracia, no podemos eludir las numerosas dificultades que la atraviesan. En lo tocante a ellas, Bobbio (1985) analiza detenidamente lo que ha denominado “promesas incumplidas” o “paradojas de la democracia”. Estas paradojas se relacionan con la incesante búsqueda de más democracia en condiciones cada vez menos propicias, a tenor del crecimiento a gran escala de la vida moderna, de la creciente burocratización del aparato del Estado, de la índole cada vez más técnica de las decisiones a adoptar y de la tendencia de la sociedad civil a convertirse en sociedad de masas. Y, aunque el autor se muestre moderadamente optimista, insiste en que deberíamos abandonar las esperanzas de “una democracia verdadera”, de “una sociedad perfectamente reconciliada”, de “un consenso perfecto”. Mayormente, cuando no cabe eludir que nos hallamos ante una situación de crisis democrática, que las distintas teorías de las ciencias políticas han venido caracterizando como “la crisis de las crisis”, compuesta por:

- *Una crisis de legitimidad*, relacionada con el deficitario funcionamiento de las tradicionales instituciones de gobierno, ante la impotencia de un Estado que se presentaría demasiado pequeño para los grandes problemas de la vida en el planeta, y demasiado grande para los pequeños problemas que afectan a quienes lo habitan (Bell, 1976).
- *Una crisis de gobernabilidad*, que está asociada a la creciente desconfianza en los representantes políticos, supuestamente facultados a través de los procesos electorales para defender los intereses de los ciudadanos y las ciudadanas (Held, 1991).
- *Una crisis de representación*, que se traduce en una fragmentación de los partidos políticos, una proliferación de grupúsculos minoritarios, un creciente abstencionismo en las urnas y una cierta incapacidad de los gobernantes para movilizar al conjunto de la ciudadanía en la realización de proyectos colectivos.
- *Una crisis de valores*, que pone en tela de juicio cuál es el horizonte ético hacia el que debemos dirigirnos, cuestionando incluso si los valores de los que disponemos son los más apropiados para responder a esa pregunta (Bindé, 2005).
- *Una crisis de desafiliación social*, que pone de manifiesto la desarticulación de las clásicas redes de sociabilidad y la endeble apreciación de lo público como un ámbito de responsabilidad colectiva, coincidente con el retraimiento de los individuos en su privacidad y su creciente anomia social (Subirats i Humet, 1999).
- *Una crisis de participación social*, que se muestra particularmente preocupante ante el riesgo de convertir el sistema en un conjunto de mecanismos meramente formales para legitimar la acción de los gobernantes, donde la ciudadanía tan sólo puede tomar partido mediante la repetición de rituales participativos que, en muchas ocasiones, están totalmente desprovistos de contenido (García Roca, 2004, Pindado Sánchez y Patronat Flor de Maig, 2000).
- *Una crisis del Estado del Bienestar*, manifiesta en una pérdida de las protecciones

públicas acumuladas como réditos del trabajo asalariado cuando escasea el empleo, donde la mayor dependencia de las prestaciones asistenciales parece traducirse en un cierto impedimento para consolidar una ciudadanía social y activa (Moreno, 2000).

A la postre, se trata de un conjunto de desviaciones que, de algún modo, pueden estar minando los cimientos de nuestro actual sistema de gobierno, arrojando una sombra de dudas sobre el papel del Estado como tal, y su debilitada capacidad para solucionar algunos de los problemas más acuciantes de las sociedades contemporáneas, a la hora de garantizar ciertos derechos de ciudadanía que se creían irrenunciables (López Martín, 2000). De lo cual se desprendería que tanto la forma como el funcionamiento de las instituciones democráticas resultan disfuncionales para regular eficientemente las cuestiones económicas, sociales y políticas que afectan a la vida de las personas. En buena medida, a consecuencia del aumento de las dificultades que achacan al Estado para ejercer la racionalidad política propia de un sistema de gobierno provisto para conducir a la sociedad.

Esta interpretación de la democracia se aproxima al retrato de desidia generalizada trazado por Dahrendorf (2005: 16), para quien “la misma democracia era más bella cuando todavía era posible utilizar sus rudimentarios instrumentos para completarla y perfeccionarla, ampliando el derecho de sufragio a todos los ciudadanos y ciudadanas y reforzando el control sobre los poderosos”; mientras que “una vez que tenemos lo que deseamos, solemos caer en la apatía e incluso podemos sentir cierta decepción”.

Pero, a pesar de todo, Held (1991) ha tratado de explicar que la actual crisis democrática podría reunir un cierto “potencial transformador”, sugiriendo que se trataría de una “crisis parcial”, caracterizada por una serie de confrontaciones cívicas, que guardan relación con su dimensión formal y procedimental de respeto a las reglas del juego establecidas, y que bien podrían incitar la llegada de cambios profundos en la estructura política y social. Tal vez, puede que por eso mismo tenga sentido continuar hablando de “la democracia como proyecto inacabado” (Vallespín Oña, 1991).

De cualquier modo, la incredulidad en el futuro de la democracia es el resultado de una combinación entre factores como el desencanto con los valores contemporáneos, el descrédito de la clase política y la consecuente quiebra de la confianza entre sus miembros, así como la pérdida de cierta identidad colectiva y el aumento de la desafiliación social. En su crisis, también incide la frágil capacidad del Estado democrático, social y de derecho para redistribuir los bienes en condiciones de equidad y justicia social; y un amplio conjunto de otras casuísticas que estarían consumiendo el impulso cívico necesario para que las democracias contemporáneas continúen siendo sistemas políticos capaces de responder a los continuos cambios sociales, económicos y culturales de las sociedades avanzadas, al tiempo que fomentan la participación de los ciudadanos en la esfera pública (Benedicto y Morán, 2003).

Ante todos estos problemáticos y complejos desafíos, la comunidad educativa ha de sentirse necesariamente convocada a construir la democracia, y con ella, favorecer que los individuos pueda aprender a vivir y a convivir, con uno mismo y con el otro, ampliando las posibilidades para sostener y desarrollar la vida en el planeta. Desde luego, cuando cunde entre nosotros el sentimiento de vulnerabilidad ante los muchos riesgos que amenazan nuestras garantías para convivir pacíficamente, en el seno de sociedades plenamente integradas (Beck, 1998). Pero también, y sobre todo, porque en la actualidad disponemos apenas de una parte del universo de valores, bienes o fines deseables asociados a la democracia (Dahl, 1992). De nuevo, la tarea educativa se hace necesaria para continuar ampliando los espacios de sociabilidad en las sociedades pluralistas; teniendo presente que la salud de las democracias reside tanto en un adecuado funcionamiento de las instituciones

políticas, como en la complicidad ciudadana necesaria para renovar a diario los numerosos nutrientes que alimentan la vida en comunidad (Dahrendorf, 2005); porque, a la postre, es la suma de todos los actos cívicos de la ciudadanía lo que garantiza el porvenir de la democracia como forma de vida (Giner, 1996).

Como indica Mouffe (1999), no siendo posible considerar que la vida democrática puede sobrevivir como el resultado de una evolución natural de la humanidad, necesitamos protegerla como una de nuestras más importantes conquistas. Y para ello, ante las voces que señalan el “vaciamiento” de la democracia (Martínez Bonafé, 2003), tanto de formas como de contenidos, debemos promover una educación capaz de contribuir a su resignificación, sobre la base de dos elementos:

- por una parte, componentes formales que indican el modo de proceder a la hora de regular la vida pública, con miras a dotar de significado a las prácticas de gobierno, cuya realización debe asociarse al sentido de los derechos fundamentales;
- por la otra, componentes sustantivos que ayudan a tejer redes de confianza y reciprocidad, vinculando a las personas y a las colectividades, en pos de una mejora continuada de la convivencia ciudadana.

En resumen, la tarea educativa está presente tanto en la definición de dichos valores como en la ocasión de su aprendizaje. Sobre lo primero, Sartori (2003) señala que es más o menos fácil establecer cuál es la democracia ideal; sobre lo segundo, él mismo considera que lo realmente difícil es saber cuáles son las condiciones educativas que la hacen posible.

Ante estas incógnitas, a continuación se introducen las aportaciones que -a nuestro entender- interpelan más directamente a los educadores y las educadoras, en el sentido de cooperar con el conjunto de los agentes sociales para crear una “cultura cívica” que favorezca la preservación formal de la democracia y el progreso del proyecto de convivencia democrática.

La práctica de la “cultura cívica” como quehacer cotidiano

Escribe Giner (1996: 122) que “las democracias más sólidas del mundo, y varias de las que con mayor éxito han sobrevivido a pruebas durísimas, son aquellas en las que predominan entre sus gentes una profunda cultura cívica y una suficiente dedicación práctica al cultivo de las modestas virtudes del buen ciudadano”. Este reclamo de la “cultura cívica”, como acto para salvaguardar el valor y los valores de la democracia, está en relación directa con sus soportes más evidentes, que nombramos en el ejercicio individual del “civismo” y de su expresión colectiva por la llamada “sociedad civil”.

Al pensar en las cualidades de ese compuesto cívico, no podemos dejar de recordar la ya clásica definición de Camps (Camps y Giner, 1998), que caracteriza el civismo con dos atribuciones: una primera acepción, la más corriente, que alude a los modales de urbanidad y respeto; y una segunda, que se expresa como la cultura pública por la que se rige, o debiera regirse, una determinada sociedad. En este mismo sentido, se nos dice que “la virtud cívica o civismo es una virtud política democrática cuyas pretensiones son modestas por lo que se refiere a la moral”, pues “no exige santidad”, sino que tan sólo demanda “una medida módica de buena conducta pública, de obediencia a leyes legítimas y sobre todo una capacidad de participación activa mínima en la cosa pública, por costoso que esto sea” (Giner y Arbós, 2000: 153).

Por lo de pronto, esta cultura cívica pone en juego una serie de “virtudes públicas”, o, lo que es lo mismo, un conjunto de cualidades que cada persona debe hacer suyas para orientar éticamente su vida (Cerezo Galán, 2005). En cierto modo, la cultura cívica suscribe

una “ética pública”, que consiste en practicar “aquel conjunto de valores y normas que comparte una sociedad moralmente pluralista y que permite a los distintos grupos, no sólo coexistir, no sólo convivir, sino también construir su vida juntos a través de proyectos compartidos y descubrir respuestas comunes a los desafíos a los que se enfrentan” (Cortina Orts, 1998: 109). De donde se sigue que la “ética cívica” es la ética de las personas consideradas como ciudadanas; distinta de aquella que pretende abarcar a la totalidad de la persona, pues su (modesta) tentativa es la de satisfacer sus aspiraciones en tanto que miembros de una *polis*, de una *civitas*, de un grupo social que está unido por aquellos lazos que mantienen en común. O, como indica Peces-Barba (Peces-Barba, Fernández García, de Asís Roig y Ansuátegui Roig, 2007: 113), tratándose de una ética cívica y política, cuyo mayor objetivo consiste en “servir como fundamento, apoyo, guía e instancia cívica de la democracia, de sus promesas, cumplimientos, logros y fracasos”.

En efecto, asentimos que el civismo es una de las dimensiones de la persona, entre muchas otras. No en vano, hay que considerar que los contenidos de lo humano son más amplios de aquellos otros que, de manera específica, se refieren a la vida en sociedad que facilita el gobierno democrático. Pero, al mismo tiempo, coincidimos con todos los autores antedichos en subrayar que se trata de una dimensión fundamental, que debe ser cultivada, porque es la única que invita a fijarse no sólo en los intereses particulares sino también los bienes públicos; comprometiendo a los ciudadanos con una serie de obligaciones, sin cuya realización se hace improbable que la democracia pueda salvaguardar sus valores y sus principios. En buena medida, una democracia ciudadana tan sólo puede funcionar correctamente si la mayoría de sus miembros se convencen de que su sociedad política es una empresa común de tal trascendencia que estén dispuestos a participar para que continúe funcionando como una auténtica democracia. Lo cual, a juicio de Taylor (1999), precisa de “un patriotismo abierto a las solidaridades universales”. O, como propone Nussbaum (2002), comporta educar en la ciudadanía mundial, entendida como una educación cosmopolita, que toma cuerpo en la idea de aprender a reconocer la humanidad dondequiera que se encuentre, desde una firme disposición a comprender lo que resulta nos ajeno, por extraños que sean sus disfraces.

Hacer posible un proyecto de semejante naturaleza, que pueda ir ganando en profundidad, exige previamente el arreglo de una cultura cívica que abarque el sistema educativo y social en su conjunto, con la cooperación entre los poderes públicos y los privados. No en vano, cuando ponemos en juego ciertas realidades como las de ciudadanía, política o democracia; y afirmamos que en ellas se hace necesaria la capacidad de cada persona para conducirse a sí mismo como un sujeto consciente de los problemas colectivos y deseoso de participar en la vida pública; estamos presentando “un desafío para el sistema político, pero también para el educativo, cuya función en la dinámica social conviene definir” (Delors y Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1996: 58-59). Y, no siendo ya tan sólo una cuestión política, sino sobre todo una cuestión educativa, nos vemos en la necesidad de situar la consecución del civismo entre los propósitos esenciales de lo que conocemos con el nombre de “educación en valores”.

Al respecto de la educación en valores como el civismo, resulta afortunada la propuesta de Martínez Martín (2004: 18), para quien “educar en valores es crear condiciones pedagógicas y sociales”, desde la implicación en un proyecto humano de transformación de las realidades que; tanto a nivel social como cultural, político y, por supuesto, pedagógico; se estiman como ideales para el logro de formas de vida en sociedad basadas en la felicidad, la justicia, la libertad y la dignidad humana. De modo que educar y educarse en valores conllevaría cultivar todo cuanto posibilítase el ejercicio del civismo y de la misma democracia, a partir de al menos dos realizaciones:

1. En primer lugar, aprender a valorar como tales determinados “valores de ciudadanía” -“valores cívicos” o “valores democráticos”-, rechazando sus contravalores opuestos y construyendo paralelamente una matriz de valores personales ante cuestiones socialmente controvertidas, ordenada en una jerarquía de principios acordes con el contexto cultural y la biografía personal.
2. En segundo lugar, proporcionar oportunidades para realizar determinadas prácticas de ciudadanía, que permitan apreciar la convivencia en sociedades plurales y heterogéneas, favoreciendo la implicación en los proyectos colectivos que son propios de una sociedad con vocación inclusiva e integradora.

Una tarea la de la “educación en valores” que quedaba bien señalada en el documento de propuestas para el debate, presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia, con el título “Una educación de calidad para todos y entre todos”, donde se proyectaba que:

“La educación en valores atenderá a dos dimensiones diferentes. Se desarrollarán los valores que favorecen la maduración de los alumnos como personas íntegras (autoestima, dignidad, libertad, responsabilidad) y en sus relaciones con los demás (respeto y lealtad, base de la convivencia y la cooperación entre las personas). Por otra parte, se potenciará la educación en aquellos valores sociales que permitan a los jóvenes la participación activa en la sociedad democrática: el conocimiento de sus derechos y deberes ciudadanos para un ejercicio eficaz y responsable de la ciudadanía.”

Recordando entonces que la promoción de la cultura cívica soporta sus ideales políticos en el ejercicio de ciertos hábitos a cultivar mediante la educación en valores, y que ello necesariamente constituye un quehacer que ha de ejercitarse a diario en todas las prácticas de ciudadanía que favorecen la convivencia entre las personas, podemos afirmar que la cultura cívica se corresponde con esa especie de “subpolítica de la vida cotidiana” (Beck, Beck-Gernsheim y Moreno, 2003) que las personas llevan a cabo en el día a día, para que sus vidas y sus relaciones resulten más satisfactorias.

Bajo estas premisas, la propagación de una cultura cívica compartida, en el seno de las democracias contemporáneas, constituye un prerrequisito para ejercer el tipo de actividad política cotidiana que puede favorecer la mejora de nuestra experiencia humana. De lo contrario, es evidente que allí donde la cultura cívica es débil, inculta o cautiva de ideologías o aparatos de control, las condiciones para el desarrollo de la vida en sociedad no son del todo favorables. Por eso, la construcción de la vida democrática no es posible sin la inscripción de las virtudes cívicas en las prácticas cotidianas, donde ha de insertarse la práctica educativa. Si cabe, con mayor motivo, cuando las complejas y cambiantes circunstancias en las que se inscribe el quehacer pedagógico acentúan la percepción de la tarea educativa como una realidad cotidiana. De hecho, así ha sido siempre, tal como indica Caride (Caride Gómez, 2005: 32), por mucho que sus modos de proyectarse en la biografía individual y colectiva de los sujetos nunca -como en la actualidad- nos hicieron tan conscientes de su trascendencia para la satisfacción de determinadas necesidades y aspiraciones ligadas al logro de unas mínimas condiciones de calidad de vida.

Continuando lo anterior, Subirats (2002: 30) nos recuerda que “los grupos primarios, como la familia, pero también de alguna manera otros ámbitos tradicionales de socialización como la escuela o el trabajo, continúan siendo las realidades vertebradoras de la experiencia día a día de la gente, y son por tanto sus ámbitos de cotidianidad, esos ámbitos en los que acaban definiéndose las necesidades y las respuestas consideradas satisfactorias para cada quién”. Y, por eso mismo, consideramos que la tarea de educar en la cultura cívica constituye

un verdadero acto político inscrito en lo cotidiano, entendiendo aquí la política como la capacidad de los agentes sociales y a sus instituciones para adecuar su ambiente, físico y social, a las condiciones de vida que convengan a sus intereses individuales y grupales (Held, 1997).

En definitiva, la cultura cívica, al igual que la ciudadanía y el conjunto de valores y virtudes cívicas que en ella se contienen, es “una conquista cotidiana” (Borja, 2003). Desde luego, lo es en cuanto al tipo de actividad regular y ordinaria que solicita de los ciudadanos y las ciudadanas para ser considerados como tales. Pero, sobre todo, lo es también en la medida en que su valor se mide por su capacidad para incidir en el curso de nuestra vida diaria, tanto a nivel individual como social. Tal y como Mayordomo (Mayordomo Pérez, 1998: 230) ha expresado -con gran acierto- al justificar la faceta práctica o vivencial de la educación cívica, y la consideración de la misma como base u ocasión de ejercicio formativo para el aprecio, la adquisición o la utilización de valores, virtudes y competencias. Al respecto de lo cual -en una extensa pero valiosa cita- nos dice que:

“el aprendizaje cívico ha de ser algo disponible para nuestros usos diarios, los que nos ponen en situación consciente ante las normas y los servicios ciudadanos, los que nos obligan cada día a entender el estado de nuestra comunidad, los que nos permiten juzgar la gestión de nuestro espacio público, los que empujan a descubrir, a sentir y a sintonizar con las señas de identidad de una sociedad, los que nos dan ocasión de revelar las ausencias de argumentación en las invitaciones de la política menuda, los que nos dejan construir un juicio propio sobre el significado de la Política con mayúscula, los que nos impulsan a encontrar caminos de solidaridad y empeño, los que nos advierten del peligro de escabullirnos de la participación o la opinión, los que nos sugieren la discusión pero también el acuerdo en las interacciones comunitarias, los que educan a las gentes en las sencillas cosas que tienen que ver con el cuidar y hacer más digna y cómoda la vida de la ciudad, y por lo tanto defender y respetar los bienes públicos”.

La creación de reservas de capital social

Siendo importante, el ejercicio de la cultura cívica no es la única práctica social necesaria para conseguir que en la esfera pública predominen la convivencia y la cohesión social. En realidad, todo indica que la democracia, para ser reconocible como un sistema que también satisface el desarrollo de los individuos y las comunidades, ha de confiar buena parte de su funcionamiento a la actividad de la “sociedad civil”. Sin duda, una expresión ciertamente controvertida, que ha dado lugar a no pocas interpretaciones, aunque coincidentes en cuanto a la posición de centralidad que le atribuyen a la sociedad civil en la articulación de lo público con lo privado, dando cabida a las más prototípicas formas de participación social, de cooperación y de solidaridad. Y, como ha señalado Moreno (2000), destacando por su capacidad para posibilitar la combinación entre *la justicia social*, que sustenta la estabilidad política de la comunidad; *la confianza mutua*, que favorece la sociabilidad entre la ciudadanía; *el compromiso cívico*, que incentiva la corresponsabilización de los individuos en la vida pública; y *la tolerancia sin discriminación*, que integra el esfuerzo colectivo de los diversos grupos sociales.

La idea de “sociedad civil” ya ha sido ampliamente discutida en la literatura científica propia de las ciencias sociales y políticas (Giner, 2005, Pérez Díaz, 1993, Pérez Díaz, 1997, Subirats i Humet, 1999, Vidal Beneyto, 2003); dando también lugar a distintas aportaciones realizadas en clave pedagógica, que han ido subrayando, fundamentalmente, su formación a través de la participación (Escámez Sánchez, 2003, Naval Durán, 2002, Pérez Serrano, 1999,

Pérez Serrano, 2001, Santos Rego, Lorenzo Moledo, Oliveira Oliveira y Rodríguez Martínez, 2002). De todo ello, conviene destacar que la noción de “sociedad civil” sugiere la posibilidad de educar y de educarse en una cierta articulación entre lo que anteriormente denominamos “cultura cívica” y aquello que Kymlicka (1996: 150) denomina “cultura societal”; esto es: “una cultura que proporciona a sus miembros unas formas de vida significativas a través de todo el abanico de actividades humanas, incluyendo la vida social, educativa, religiosa, recreativa y económica, abarcando las esferas pública y privada”, de modo tal que “el léxico compartido entre sus miembros es la cotidianeidad de la vida social, que se expresa no sólo en sus valores, sino también en las instituciones y prácticas comunes que abarcan la mayor parte de las áreas de la actividad humana”.

En consecuencia, estamos ante lo que parece ser una afirmación apropiada para conciliar nuestra integración individual en la sociedad con todo aquello que se nos requiere como ciudadanos y ciudadanas de un sistema democrático, que necesita de seres dispuestos a convivir pacíficamente con los otros. Y, en este sentido, puede que el verdadero capital democrático estribe no tanto en los procedimientos que se ensayan, sino, sobre todo, en los hábitos que se suscitan. Hábitos cívicos y sociales que se hacen necesarios para favorecer la asunción de las responsabilidades ciudadanas en el cumplimiento de los deberes democráticos y la consolidación del tejido social que sustenta las relaciones de sociabilidad entre las personas. De lo contrario, la hipótesis de Subirats (1999) es que el país verá incrementados los conflictos entre comunidades sociales, aumentará la tensión entre administraciones y su sobrecarga de demandas y, en general, la capacidad colectiva para enfrentarse al futuro y a sus retos se verá fuertemente entredicho.

Así pues, parece razonable que dediquemos una parte de nuestros esfuerzos a pensar en qué democracia vivimos y en qué democracia queremos vivir. Por descontado, reconociendo que en ello nos jugamos la supervivencia de unos sistemas de convivencia que tienen auténticas dificultades para seguir operando con las “categorías tradicionales” de la época moderna. A mayores, puede que la tarea también sea urgente, porque todo indica que aquellas sociedades que disponen de mayores reservas de capital cívico y social, con una densa trama civil, resultan ser las mejor preparadas para responder a las nuevas exigencias y complejidades del siglo XXI, desde la fortaleza de su tejido comunitario y asociativo (Subirats i Humet, 1999).

En efecto, tal y como ha probado Putnam (2002), más de medio siglo de investigación, sobre los correlatos de la satisfacción personal en distintas partes del mundo, permite concluir que el mejor predictor de la felicidad humana es la amplitud y profundidad de los contactos sociales de un individuo. Sobre ello existe un amplio consenso en que una de las fuerzas motoras del desarrollo es el “capital social” de las sociedades, que -a juicio de Sen (2007)- estaría integrado, básicamente, por cuatro dimensiones:

- a) la confianza entre los miembros de una sociedad y el nivel de legitimidad que poseen sus líderes políticos, económicos y sociales;
- b) la asociatividad, es decir, la capacidad de generar todo orden de esfuerzos concertados y de tejido social;
- c) el civismo, o el grado en que sus integrantes participan y asumen responsabilidades como ciudadanos por todo aquello que es de interés colectivo;
- d) los valores éticos predominantes en una sociedad.

Por su parte, en el contexto educativo, Coleman (1990) definió el capital social como un compendio de normas, redes sociales, y relaciones, incluyendo:

- a) el establecimiento de obligaciones y expectativas de reciprocidad, de tal manera

- que si un individuo A hace algo por otro B, A espera que B se sienta obligado a devolverle el favor cuando lo necesite;
- b) el surgimiento y desarrollo de sistemas de normas y sanciones, que sirven como mecanismos reguladores para restringir las acciones socialmente indeseadas;
 - c) y la existencia de lazos tan fuertes como para garantizar el respeto de esas normas y el cumplimiento de dichas obligaciones.

Desde otra perspectiva, Bourdieu (1999) se ha referido -en distintas ocasiones- a la idea “capital social”, coherente con su teoría del “capital cultural”, para señalar el conjunto de recursos que están vinculados a la posesión de una red de relaciones institucionalizadas - más o menos duraderas- de conocimiento mutuo y de reconocimiento. Su definición se centra así en los recursos materiales, y sobre todo simbólicos, que se adquieren mediante la pertenencia a las redes sociales, sugiriendo que el capital social está indisolublemente ligado a otras formas de capital, como el capital económico, aunque -obviamente- no pueda reducirse a él.

Junto a estos y otros autores, entendemos que Putnam (2002, 2003) ha sido uno de los más prolíficos en el estudio del capital social. El estadounidense concibe el capital social de una comunidad como aquel conjunto de normas, instituciones y organizaciones que promueven la confianza y la cooperación entre personas, para el mutuo beneficio de ellas mismas y de las sociedades en su conjunto. En sus trabajos sobre el capital social sugiere la existencia de tres dimensiones claves para tomar la medida de su importancia:

- de un lado, la dimensión vertical-horizontal, que hace referencia a las relaciones desarrolladas entre individuos de distinta jerarquía o entre individuos situados a un nivel jerárquico similar;
- de otro, la dimensión fuerte-débil, diferenciando los vínculos que crean mayor solidaridad entre los miembros de la red de aquéllos otros que permiten el acceso a un conjunto de relaciones más dispares;
- por último, la dimensión que distingue entre las relaciones entre conocidos, amigos distantes y miembros de otras comunidades (*bridging*), y las entre familiares y amigos muy cercanos, pertenecientes a una misma comunidad (*bonding*).

En España, Subirats (1999: 35), que junto con Pérez Díaz (Pérez Díaz, 1993, Pérez Díaz, 1997) y Gil Calvo (Gil Calvo, 2006a), que ha sido uno de los “teóricos” con mayor producción al respecto, lo observa como “ese conjunto de organizaciones políticas, económicas y sociales, formales e informales, y grupos, que se sitúan a medio camino entre los individuos y grupos primarios por un lado y las instituciones representativas y de gobierno por otro”.

A tenor de todo lo expresado, parece que el capital social es uno de esos recursos en los que merece la pena invertir nuestro tiempo. Ciertamente, no reemplaza a otros tipos de capital, pero los complementa de manera muy significativa, porque allí donde se registren mayores relaciones de colaboración, con más vínculos y más interacciones, mayor será también la generación de intercambios sociales fundados sobre las bases de la confianza y la reciprocidad, que garantizan un cierto margen de certidumbre y seguridad vital.

De hecho, la Economía de la Educación ha reunido numerosos indicios de cuáles son los beneficios económicos derivados de la inversión en capital humano, y hoy sabemos que cada año de educación aumenta -a medio y largo plazo- el crecimiento de la *renta per cápita*. Pero los informes de la OCDE (Healy y Cote, 2001) también nos hacen saber que la inversión en capital humano produce beneficios no económicos, tales como la reducción del tabaquismo, el aumento de la felicidad, la formación de las futuras generaciones y el aumento

de la participación cívica, el voluntariado y la filantropía, o la reducción del crimen.

Por ello, resulta casi una obviedad que la creación de ciertas reservas de “capital social”, necesarias para garantizar el logro de la felicidad, incumbe de manera muy directa a la educación. Y, en particular, a una educación de marcado contenido social, capaz de construir la participación ciudadana (Escámez Sánchez, 2003, Oraisón y Pérez, 2006, Ortega Ruiz, 2004, Trilla Bernet y Novella, 2001), el voluntariado (Bernal, 2002), el asociacionismo (Vidal, 2006), etc. Hasta cierto punto, considerando que educar en la participación social y ciudadana puede ser un modo de apoyar la creación de capital social, actuando como una especie de escuela de ciudadanía, por la cual los ciudadanos y las ciudadanas generan confianza mutua, sinergias de cooperación y dinámicas más ricas, variadas e intensas, al tiempo que se sensibilizan en los temas colectivos, se motivan para implicarse en ellos, y toman conciencia de la complejidad de los procesos de decisión política (García Roca, 2004: 261). Al menos, así lo hace notar Vintró (2001: 46), entendiéndolo que “la dimensión social y comunitaria de la educación se refiere sobre todo al concepto de proyecto colectivo y social y, por tanto, está estrechamente relacionado con el concepto de participación”, de manera que todos los agentes educativos puedan proponer actuaciones y programas educativos que aporten soluciones a los problemas concretos de la ciudadanía.

Conclusión

En síntesis, se ha dicho que para aminorar parte de las disfunciones críticas de la democracia actual conviene acometer la tarea de educar en la cultura cívica. En cuanto necesidad de situar la educación cívica en el epicentro de la formación política de los ciudadanos y las ciudadanas no parece haber grandes desacuerdos, sobre todo si coincidimos con Gil Calvo (Gil Calvo, 2006b) en que la baja calidad de nuestras democracias no se debe tanto a los aspectos formales de las leyes que regulan la convivencia, sino principalmente a las malas prácticas con que las aplicamos todos, gobernantes y gobernados.

Para educar y educarse en los valores de una cultura cívica, parece razonable convenir lo que bien podríamos denominar una *cultura de mínimos*, comprendida en la idea de “civismo”, y de todo aquello que posibilita la convivencia en el espacio público, al tiempo que refuerza unos determinados valores morales sin los que no es posible la vida en común. A su vez, reconocimos que por muy urgente que sea la tarea de educar en la también llamada “ética laica” (Camps y Giner, 1998), los educadores y las educadoras no podrán renunciar al proyecto de una *cultura de máximos*, considerando que “es una tarea urgente la de ir tomando conciencia de cuáles son los mínimos que ya compartimos y desde los que podemos entendernos para construir codo a codo un mundo más humano, pero igualmente urgente es la tarea de continuar ofreciendo máximos, proyectos e ideales de felicidad que son irrenunciables” (Cortina Orts y Punset, 1999: 120).

Al final, tomar la cultura cívica y el capital social como dos referencias del quehacer pedagógico pudiera ayudarnos a encontrar alternativas políticas a la vida cotidiana, transformando así nuestra experiencia social y explorando nuevas formas de definir el valor de la persona y de las relaciones humanas, en el seno de una democracia garante de un todo social armónico. Y ello, otorgando a la educación un papel protagonista en la consecución de una esfera pública democrática consagrada a los valores de la ciudadanía; reconociendo que la revitalización de la cultura política debe influir en las (modestas) tentativas de la gente para mantener y mejorar su forma de vida (Giroux, 2001).

Sin lugar a dudas, algo que todavía está muy lejos de hacerse realidad, aunque no nos falten propuestas que apuntan en esa dirección, como son todas aquellas iniciativas que, con cambiante descripción, pero con un objetivo uniforme, aparecen con el nombre de dinero cívico, seguridad básica, impuestos negativos y otras denominaciones parecidas, como

alternativa a los pagos y beneficios de la asistencia pública (Rifkin, 1996), o bien como complemento que crea una identidad a partir de la praxis personal a favor de terceros (Beck, 2000: 157); que algunos conciben como un salario social por el servicio a la comunidad; mientras que otros observan como una garantía de la seguridad material necesaria para transitar entre una actividad laboral remunerada y un trabajo cívico y solidario que también reporte una compensación o gratificación económica. No en vano, lo cívico y lo social son, en sí mismas, dos formas de "capital", por mucho que los principales beneficios de su riqueza se cobren en términos de bienestar personal y satisfacción vital. Quizá sea por esto último por lo que educar en la cultura cívica también resulta una tarea "capital" para la sociedad, en su sentido más esencial, básico y fundamental.

Referencias bibliográficas

- BECK, U. (1998) *La Sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U. (2000) *Un Nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U., BECK-GERNSHEIM, E. y MORENO, B. (2003) *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- BELL, D. (1976) *El Advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza.
- BENEDICTO, J. y MORÁN, M. L. (2003) *Aprendiendo a ser ciudadanos: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- BERNAL, A. (2002) *El Voluntariado: educación para la participación social*. Barcelona: Ariel.
- BINDÉ, J. (2005) *¿Adónde van los valores?: Coloquios del siglo XXI*. Barcelona: Icaria.
- BOBBIO, N. (1985) *El futuro de la democracia*. Madrid: Plaza & Janés.
- BORJA, J. (2003) *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza.
- BOURDIEU, P. (1999) *La Miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- CAMPS, V. y GINER, S. (1998) *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- CARIDE GÓMEZ, J. A. (2005) Educación social y valores cívicos, *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, (201), 25-43.
- CEREZO GALÁN, P. (2005) *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- COLEMAN, J. S. (1990) *Foundations of social theory*. Cambridge Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- CORTINA ORTS, A. (1998) *Hasta un pueblo de demonios: ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus.
- CORTINA ORTS, A. y PUNSET, E. (1999) *Los Ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg: Círculo de Lectores.
- DAHL, R. A. (1992) *La Democracia y sus críticos*. Barcelona: Paidós.
- DAHL, R. A. (1999) *La Democracia: una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- DAHRENDORF, R. (2005) *En busca de un nuevo orden: una política de la libertad para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- DELORS, J. y Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (1996) *La Educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- DEWEY, J. (1960) *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (2003) La educación para la participación en la sociedad civil, *Revista de educación*, (1), 191-211.

- GARCÍA ROCA, J. (2004) *Políticas y programas de participación social*. Madrid: Síntesis.
- GIL CALVO, E. (2006a) El eclipse del capital social, *Claves de razón práctica*, (164), 42-49.
- GIL CALVO, E. (2006b) *La ideología española*. Oviedo: Nobel.
- GINER, S. (1996) *Carta sobre la democracia*. Barcelona: Ariel.
- GINER, S. (2005) Ciudadanía pública y sociedad civil republicana, *Documentación social*, (139), 13-34.
- GINER, S. y ARBÓS, X. (2000) *La Cultura de la democracia: el futuro*. Barcelona: Ariel.
- GIROUX, H. A. (2001) *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- HEALY, T. y COTE, S. (2001) *The Well-Being of Nations: The Role of Human and Social Capital. Education and Skills*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- HELD, D. (1991) *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza.
- HELD, D. (1997) *La Democracia y el orden global: del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- KYMLICKA, W. (1996) *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (2000) *Fundamentos políticos de la educación social*. Madrid: Síntesis.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2003) *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. (2004) Educar en valores es crear condiciones pedagógicas y sociales, en HOYOS VÁSQUEZ y Miguel Martínez Martín (ed.) *¿Qué significa educar en valores hoy?* Octaedro, 17-44.
- MAYORDOMO PÉREZ, A. (1998) *El Aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel.
- MORENO, L. (2000) *Ciudadanos precarios: la "última red" de protección social*. Barcelona: Ariel.
- MOUFFE, C. (1999) *El Retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- NAVAL DURÁN, C. (2002) *Participar en la sociedad civil*. Barañáin Navarra: Eunsa.
- NUSSBAUM, M. (2002) Education for Citizenship in an Era of Global Connection, *Studies in philosophy and education*, 21 (4), <http://www.springerlink.com/content/j4x7v52064336123/fulltext.pdf>
- ORAISÓN, M. y PÉREZ, A. M. (2006) Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía, *Revista iberoamericana de educación*, (42), 15-30.
- ORTEGA RUIZ, P. (2004) Educar para la participación, *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (11), 215-236.
- PECES-BARBA, G., FERNÁNDEZ GARCÍA, E, DE ASÍS ROIG, R. y ANSUÁTEGUI ROIG, F. J. (2007) *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*. Madrid: Espasa Calpe.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1993) *La Primacía de la sociedad civil: el proceso de formación de la España democrática*. Madrid: Alianza.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1997) *La Esfera pública y la sociedad civil*. Madrid: Taurus.
- PÉREZ SERRANO, M. G. (1999) Educación para la ciudadanía: Exigencia de la sociedad civil, *Revista española de pedagogía*, 57 (213), 245-278.
- PÉREZ SERRANO, M. G. (2001) Derechos humanos, sociedad civil y educación para la ciudadanía, en RUIZ CORBELLA y Emilio López-Barajas Zayas (ed.) *Derechos humanos y educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, 47-74.
- PINDADO SÁNCHEZ, F. y Patronat Flor de Maig. (2000) *La Participación ciudadana en la vida de las ciudades*. Barcelona: Patronat Flor de Maig: Ediciones del Serbal.
- PUTNAM, R. D. (2002) *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg: Círculo de Lectores.

PUTNAM, R. D. (2003) *El declive del capital social: un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

RIFKIN, J. (1996) *El Fin del trabajo: el declive de la fuerza de trabajo global y el nacimiento de la era posmercado*. Barcelona: Paidós.

SANTOS REGO, M. Á, LORENZO MOLEDO, M., OLVEIRA OLVEIRA, M. E. y RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A. (2002) La pedagogía de la sociedad civil desde la universidad, *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, (190), 171-190.

SARTORI, G. (2003) *¿Qué es la democracia?* Madrid: Taurus.

SEN, A. (2006) *El valor de la democracia*. Barcelona: El Viejo Topo.

SEN, A. y KLIKSBURG, B. (2007) *Primero la gente: una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona: Deusto.

SUBIRATS I HUMET, J. (1999) *¿Existe sociedad civil en España?: responsabilidades colectivas y valores públicos*. Madrid: Fundación Encuentro.

SUBIRATS I HUMET, J. (2002) *Gobierno local y educación: la importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel.

TAYLOR, C. (1999) Por qué la democracia necesita el patriotismo, en Anonymous *Los Límites del patriotismo: identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*. Barcelona: Paidós, 145-147.

TEZANOS, J. F. (2004) *Tendencias en identidades, valores y creencias: Séptimo Foro sobre tendencias sociales*. Madrid: Sistema.

TOURAINÉ, A. (1994) *¿Qué es la democracia?* Madrid: Temas de Hoy.

TRILLA BERNET, J. y NOVELLA, A. (2001) Educación y participación social de la infancia, *Revista iberoamericana de educación*, (26), 137-166.

VALCÁRCEL, A. (2002) *Ética para un mundo global: una apuesta por el humanismo frente al fanatismo*. Madrid: Temas de Hoy.

VALLESPÍN OÑA, F. (1991) La democracia como proyecto inacabado, *Claves de razón práctica*, (13), 44-49.

VIDAL BENEYTO, J. (2003) *Hacia una sociedad civil global: desde la sociedad mundo*. Madrid; París; Santiago de Compostela: Taurus; UNESCO, Agencia Europea para la Cultura; Consorcio de Santiago.

VIDAL, P. (2006) *El movimiento asociativo juvenil: escuelas de ciudadanía: la valoración social de los aprendizajes en las organizaciones juveniles*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.

VINTRÓ CASTELLS, E., GÓMEZ-GRANELL, C. y VILA MENDIBURU, I. (2001) *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro.

ZAMBRANO, M. (1988) *Persona y democracia: la historia sacrificial*. Rubí: Anthropos.

133. LA CONTRIBUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL AL PROYECTO DE CREAR CONDICIONES DE CIUDADANÍA.

P. Montero Souto.

De la idea de ciudadanía se vienen diciendo tantas cosas, que el punto de encuentro de todas esas alusiones bien podría dar lugar a la emergencia de un nuevo dominio disciplinar que, a semejanza de los *cultural studies* o los *gender studies*, pase a formar el campo de los *citizenship studies*. No en vano, una revisión de la producción científica elaborada en los últimos tiempos pone de manifiesto el sobresaliente aumento en el empleo del término, y su tipificación como objeto de estudio preferente para las ciencias humanas y sociales, y más particularmente para las ciencias de la educación.

En verdad, el último trecho del siglo XX ha visto cómo se hacía cada vez más evidente “el retorno del ciudadano” (Kymlicka y Norman, 1997), abriendo camino a un redescubrimiento de su significado en la sociología política que varios autores señalan con títulos tan sugerentes como “el retorno de lo político” (Mouffe, 1999) o “los ciudadanos como protagonistas” (Cortina Orts y Punset, 1999). La situación podría definirse como una implosión de los discursos sobre la ciudadanía, no sólo porque se ha convertido en un término de moda, sino porque, además, se proponen nuevas formas de articular su funcionamiento en respuesta a los crecientes desafíos del mundo global.

En el terreno pedagógico, este renacimiento del interés por la ciudadanía también ha dado lugar a la producción de una gran cantidad de literatura científica, cuyas referencias se han visto aumentadas con la edición de numerosos monográficos en torno al tema, concitando igualmente la convocatoria de las más importantes actividades congresuales de sus áreas de conocimiento. Es más, “si repasamos las publicaciones aparecidas en las tres últimas décadas sobre el binomio ‘educación-ciudadanía’ observamos que hay una verdadera eclosión de títulos que nos llevan a una conclusión obvia: estamos ante una cuestión de moda” (Vergara Ciordia, 2008: 13).

En paralelo, y aún cuando la formación cívica nunca ha dejado de estar presente entre los objetivos del sistema educativo, se trata de una materia que ha alcanzado un importante recorrido legislativo, a la vista de las recientes reformas educativas que se han ido sucediendo en nuestro país, así como en otras regiones del resto de Europa y, cada vez con mayor intensidad, también en América Latina (Tiana Ferrer, 2007a, Tiana Ferrer, 2007b). Una buena prueba de ello se encuentra en el mismo preámbulo de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, donde “una de las novedades de la Ley consiste en situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación”. Tratándose de una nueva materia que pretende profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, y que el legislador propone para “ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios establecidos en la Constitución española y las declaraciones universales de los Derechos Humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global”. Y ello, “sin entrar en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares”.

Además de este impulso registrado en el sistema educativo, también en el seno de la Unión Europea -y en cada uno de sus países y estados miembros- pueden localizarse iniciativas coincidentes con los motivos de la Educación para la Ciudadanía Democrática

(EDC) y la Educación en Derechos Humanos (EDH). Entre otras muestras del interés expresado por el Consejo de Europa; con la función de promover una sociedad libre, tolerante y justa que contribuya, junto con las demás actividades de la organización, a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley; hay que destacar el proyecto titulado *Educación para la Ciudadanía Democrática*, que culminó su primera fase con la declaración del año 2005 como *Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación*. Y, dando continuidad a este aniversario, el programa *Aprender y vivir la democracia para todos y todas*, previsto para el periodo 2006-2009, que inaugura una segunda fase de actuaciones con la que se pretende intensificar el desarrollo de la EDC/EDH; en sintonía con la *Recomendación [Rec (2002)12] del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática*, adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002, en la 812ª reunión de los Delegados de los Ministros, donde se apelaba a los gobiernos a hacer de la EDC un objetivo prioritario de sus políticas educativas y de sus reformas.

Más allá de las fronteras de la Unión, también son cada vez más los organismos internacionales que coinciden en señalar la importancia de comprometer a los sistemas educativos en la tarea de educar en ciudadanía. En este sentido, se cuentan por decenas las declaraciones que reclaman una mayor responsabilidad de “lo educativo” en la creación de unas mejores condiciones para aprender a vivir la democracia, desarrollando una pedagogía encaminada a que los ciudadanos y las ciudadanas adquieran las competencias cívicas y sociales que propicien su inserción activa en la vida pública. Entre otras, las sucesivas *Conferencias Iberoamericanas de Educación (CIE)* que tienen lugar desde el año 1988, han venido reiterando periódicamente que la educación es un baluarte esencial en la defensa de los fundamentos éticos de la democracia, para su ejercicio efectivo, así como para el desarrollo económico y social. En particular, en la última de las *Conferencias*, celebrada en Valparaíso (Chile), con el tema *La cohesión social y las políticas inclusivas*, las Ministras y los Ministros de Educación allí reunidos reafirmaron que “gracias a la educación, se forma a las personas en el ejercicio de la ciudadanía, se logran mayores niveles de protección para los grupos sociales más vulnerables y se fomenta la equidad en el acceso al bienestar”.

Como se observa, son más que notorias las menciones que justifican la relevancia científica y política del tema cívico y ciudadano, así como su actualidad educativa y social. Resta, sin embargo, definir el concepto de ciudadanía, pues todo acto de educar en la ciudadanía exige responder de qué hablamos al usar el término ciudadanía, cómo educar para la ciudadanía, y qué tipo de aprendizajes son esenciales para llegar a ser un correcto ciudadano (Puig Rovira, Batle y Bosch i Vila, 2007).

En lo que sigue, reunimos algunas de las respuestas más habituales a estas cuestiones, sin dejar de considerar que la noción de ciudadanía se nos presenta con todas sus controversias, por cuanto ella misma responde a los paisajes ideológicos de las distintas épocas, los países y las tradiciones que han ido connotando su significado, desde el mismo momento de su origen. No en vano, se trata de una noción contingente a los regímenes de gobierno, con al menos dos claras tradiciones confrontadas en la historia de la Filosofía Política, y con unas señas de identidad que se han ido concretando en una sociedad a la que tampoco le han faltado tentativas de definirla como “sociedad del riesgo” (Beck, 1998), “modernidad líquida” (Bauman, 2007), “sociedad-red” (Castells, 1997), “sociedad global” (Giddens, 2000), “aldea planetaria” o “sociedad mundial” (Delors y Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1996), sociedad de la información y del conocimiento, “sociedad cognitiva” (Comisión Europea, 1995), “sociedad educativa” (Husén, 1978), etc.

Los significados pedagógico-sociales de la ciudadanía

Con frecuencia, al nombrar la idea de ciudadanía se corre el riesgo de permanecer atrapado en los “lugares comunes” del término, olvidando que no todos los significados de la realidad están contenidos en las palabras o expresiones que la nombran. Por eso, el de la ciudadanía es uno de esos discursos que requiere trascender a los nominalismos, transfiriendo a cualquiera de sus denominaciones un sentido alternativo del educar y educarse en ciudadanía, que salga al encuentro de aquellas otras educaciones que tratan también de ser alternativas, tanto en sus propósitos como en sus propuestas. En buena medida, sin desconocer que toda educación es (y debe ser) para introducir en la sociedad aquellos valores éticos en los que la vida humana y social se juega su verdadera razón de ser, y sin cuya presencia es poco factible que se pueda “fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria” (Morin, Roger Ciurana y Domingo Motta, 2002: 87).

Junto a esta observación, se antoja necesario comenzar diciendo que el campo semántico de la ciudadanía invita a hablar -en plural- de muchas ciudadanía posibles, que procuran acentuar parte de sus condiciones, cualidades o propiedades, mediante distintas formas de adjetivarla. Así, ya en la clásica obra de Marshall (1998) estaba presente la distinción entre *una ciudadanía civil*, clave para el ejercicio de la libertad individual; *una ciudadanía política*, necesaria para la plena participación en los asuntos públicos; y *una ciudadanía social*, que permitiría el acceso a un nivel de vida homologable al del conjunto de la sociedad.

Y, a medida que la teoría de la ciudadanía ha ido dando cabida a otras expresiones - más o menos afortunadas-, extendiendo sus significados y complicando sus contenidos, se pueden encontrar referencias a otras fórmulas complementarias, como las de ciudadanía diferenciada (Young, 2000), cultural (García Canclini, 1999), multicultural (Kymlicka, 1996), económica (Cortina Orts, 1997), legal-jurídica (Peces-Barba, de Asís Roig y Barranco Avilés, 2004), comunitaria (Bolívar Botía, 2007), democrática (Eurydice, 2006), responsable (Jonas, 1995), deliberativa (Gutmann, 2001), ecológica (Dobson, 2003) y ambiental (González Gaudiano, 2003), cosmopolita y post-cosmopolita (Dobson, 2003), europea (Borja, Dourthe y Peugeot, 2001), planetaria o terrestre (Morin, 2001), global o mundial (Tedesco, 2004), transnacional (Cortina Orts, 1997), material (Schnapper, 1994), postmaterialista (Inglehart y Welzel, 2005), crítica (Giroux, 2001), y un largo etcétera.

Y, en esta misma línea, tenemos presente el manual de *Conceptos básicos y competencias básicas en materia de educación para la ciudadanía democrática*, lanzado por el Consejo de Europa en el año 2002, como uno de los resultados del proyecto *Educación para la Ciudadanía Democrática*, donde se recoge un modelo compuesto por cuatro dimensiones: una dimensión política y legal (derechos y deberes con respecto al sistema político y a las leyes), una dimensión social (relaciones entre personas y comprensión de la base de estas relaciones, como la solidaridad), una dimensión económica (producción y consumo de bienes y servicios), y una dimensión cultural (representaciones colectivas y valores compartidos).

Como se observa, hoy ya no es posible -y tal vez tampoco sea deseable- hablar una ciudadanía uniforme, por mucho que en ella se puedan identificar los trazos comunes de una misma unidad indivisible, que se correspondería con lo que Cogan (1998) denomina “ciudadanía multidimensional”. En cierto modo, procurando articular así una ciudadanía donde se combinen todas sus variantes, al reconocer que, por sí sola, acostumbra a presentarse de un modo imperfecto e incompleto. Desde luego, porque se trata de una entidad manifiestamente mejorable, en cuya definición habrá que avanzar para hacer efectivas las condiciones que permitan disfrutarla en plenitud de condiciones (Sánchez Torrado, 1998).

Pero también, y sobre todo, porque se aspira a concretar una ciudadanía sustantiva, que acompañe la concesión formal de una serie de derechos con una auténtica práctica social de convivencia comunitaria.

En esta misma secuencia de clarificación conceptual, la teoría de la ciudadanía ha registrado ciertas confrontaciones entre su condición activa vs. pasiva, incluyente vs. excluyente, representativa vs. participativa, de derechos vs. de deberes, liberal vs. comunitaria, etc. De algún modo, estas y otras controversias suscitadas en torno a la ciudadanía ponen en cuestión los contenidos de la ciudadanía adquirida, al tiempo que plantean la necesidad de renovar el concepto de ciudadanía, ajustándolo a las nuevas realidades políticas y sociales. Así lo entienden ciertos autores, para quienes la idea de ciudadanía, al haberse convertido en una fuente de profundas discriminaciones, debe ser superada, suprimiéndola como el estatus privilegiado que conlleva derechos no reconocidos a los no ciudadanos o, al contrario, instituyendo una ciudadanía universal (Ferrajoli, Andrés Ibáñez y Greppi, 1999).

A tenor de los diferentes usos del vocablo, así como de los modelos de pensamiento y de acción a los que ha dado lugar el término de ciudadanía, se hace necesario enfatizar que cualquiera de estas tradiciones transporta una determinada carga semántica, comprendida bajo una doble lectura:

- de un lado, diferenciando entre la ciudadanía como *citizenship*, que realza la condición individual de los sujetos en tanto que ciudadanos; y la ciudadanía como *citizenry*, que remarca la naturaleza colectiva de la ciudadanía, considerada como una práctica predominantemente grupal;
- de otro, trasladando de la vida ateniense la condición de la ciudadanía que se adhiere al ejercicio de la política en la vida pública como parte de la *polis*; y, en paralelo, trayendo del derecho romano la idea de la ciudadanía de la *civitas*, con un carácter jurídico y (más o menos) universal para todo el *populus*.

La conjunción de esta doble perspectiva, que permanece todavía vigente en la sociedad contemporánea, puede reordenarse de acuerdo con las dos categorías presentadas por Bárcena Orbe (1997), en su ensayo sobre el recorrido conceptual del término, donde destaca la naturaleza de la ciudadanía como *estatuto legal* frente a su condición sociopolítica como *práctica social*. Lo primero, define la relación entre los sujetos y las comunidades que los reconocen como miembros de pleno derecho en el seno de una sociedad jurídicamente regulada. Lo segundo, hace referencia a una forma de vivir en sociedad, organizando la convivencia de acuerdo a los principios y las prácticas democráticas. En conjunto, ser y ejercer de ciudadano significaría pues gozar de la protección jurídica necesaria para hacer efectivos un conjunto de derechos individuales y colectivos, que a cambio exigen la realización de ciertas prácticas sociales necesarias para vivir en comunidad, conviviendo con otros ciudadanos, con otras ciudadanas.

En un ejercicio de síntesis, en nuestro recorrido conceptual por la idea de ciudadanía identificamos una serie de trazos característicos que la definen como un estatuto legal de derechos y deberes, asociado a la configuración de una identidad política, que requiere de la participación social de las personas y los grupos, teniendo la finalidad de urdir la cohesión comunitaria entre los sujetos y las colectividades, desde el ejercicio de prácticas cívicas. O, más extensamente, optamos aquí por definir la ciudadanía como:

- un estatuto formal de pertenencia a una comunidad política, que subsiste sobre la base de un marco de facultades, obligaciones y lealtades;
- asociado a la construcción de una identidad individual y colectiva, que deviene en la memoria histórica resultante de la interpretación de determinados episodios

- significativos para los pueblos y las comunidades;
- adquirida y desarrollada por razones de origen o adscripción a un ente simbólico y territorial delimitado por una ciudad, una nación o un Estado;
- reconociendo en ello una serie de rasgos compartidos entre todos los miembros de la misma comunidad de origen;
- que se muestran comprometidos en muy diversas empresas, a la que se vinculan una variado abanico de prácticas sociales;
- solidariamente desarrolladas sobre las bases de libertad e igualdad para todos y todas;
- vinculándose los unos a los otros por su misma interpretación de un conjunto de valores ético-políticos que están en la base de su constitución como unidad de convivencia;
- en un proceso de conquista permanente de derechos formales de la naturaleza económica, política, educativa, social, cultural y ambiental consagrada en las sucesivas generaciones de Derechos Humanos, básicos o fundamentales;
- exigiendo la puesta en marcha de las políticas públicas necesarias para hacerlos efectivos, desarrollando bienes, servicios y prestaciones;
- desde la implicación activa y la participación directa de los sujetos y los grupos sociales concernidos en la esfera pública.

A tenor de lo dicho hasta ahora, se hace evidente que -si no en su totalidad- muchas de las claves reunidas en el concepto de ciudadanía coinciden con logros que se exigen de la tarea pedagógica. Así, aún cuando su presencia pueda resultar más que recurrente en la historia del pensamiento contemporáneo, todo indica que continúa siendo valioso situar la ciudadanía como referente para la educación, al menos por un doble motivo (Escudero Muñoz, 2006):

- En primer término, para sostener palabras y discursos que han de seguir recordando, defendiendo y actualizando ideales educativos que la voracidad cambiante de los tiempos corrientes tienden a usar con la misma facilidad que los desechan;
- En segundo término, por cuanto la educación pública sólo podrá ser un espacio democrático si, desde la Administración y sus servicios hasta los centros y los docentes, las familias y la comunidad, se exige el cumplimiento de los derechos, sin olvidar el ejercicio de los deberes contraídos.

Cierto es que las relaciones entre educación y ciudadanía no constituyen -ni mucho menos- una realidad carente de sus propias narrativas históricas (Gimeno Sacristán, 2003); ya sea porque la educación ha sido siempre un prerrequisito para ejercer la ciudadanía, ya sea porque la ampliación de los derechos de ciudadanía permitió extender y universalizar los beneficios de la educación. Con todo, al convenir que resulta apropiado volver a ella, estamos remarcando que el de la ciudadanía es uno de esos alegatos que observan la educación como una praxis social capaz de posibilitar nuevos horizontes para la Humanidad, sugiriendo alternativas para la resolución de ciertos problemas del mundo contemporáneo, remitiendo sus actuaciones hacia la adopción de nuevos perfiles semánticos, conceptuales, teóricos y metodológicos en los modos de imaginarla y practicarla.

En consecuencia, y por mucho que la idea de democracia e incluso la propia noción de ciudadanía no dejen de ser “conceptos esencialmente contestables” (Bárcena Orbe, 1997: 87), no por ello es menos cierto que “la ciudadanía constituye un gran proyecto a partir del cual surge una agenda de problemas para considerar desde la educación” (Gimeno Sacristán,

2001: 154), aspirando a agudizar el sentido de otra educación posible en medio de los condicionantes sociales de las realidades que procura transformar.

Por ello, sin dejar de considerarla como una categoría inventada para regular nuestras posibilidades de actuación en la sociedad, la ciudadanía es comúnmente entendida como un artificio que potencia nuestras capacidades humanas. Su trascendencia pedagógico-social para la educación que queremos reside, básicamente, en el tipo de valores y prácticas que se concitan en torno a ella, dotando de sentido y dirección al acto de educar y de educarse. En cierto modo, sabiendo que cada nueva aproximación, a cada relectura de su semántica, subyace la tentativa de recrear su significado; por mucho que al hacerlo nos veamos en la necesidad de rememorar -de algún modo- aquellas señas de identidad que pertenecen a la huella de sus principales tradiciones.

En definitiva, para el quehacer educativo, ésta es la ciudadanía que induce la realización de determinadas prácticas sociales y modos de hacer. Algunos de ellos, dando lugar a un variado abanico de expresiones donde el trinomio educación-ciudadanía-democracia se conjuga de múltiples formas, dando lugar a laboratorios de escuelas ciudadanas (Gadotti y Borrajo, 2008), escuelas democráticas (Apple y Beane, 1997), educación cívica, educación política, educación para la ciudadanía y muchos otros modos de adjetivar una educación que, entre otras finalidades, se propone acentuar la condición ciudadana de las personas, sin agotar ahí su capacidad para promover otras propuestas surgidas bajo el amparo de la educación para la convivencia (Jares, 2006b, Torrego Seijo y Moreno, 2003), la educación para la paz (Jares, 1991), la educación para los Derechos Humanos (Jares, 2006a, Pérez Serrano, 1997), etc. y que, en último término, se concretan en actuaciones como el aprendizaje-servicio (Puig Rovira, Batle y Bosch i Vila, et al, 2007), las ciudades educadoras (Ajuntament de Barcelona, 1990), las comunidades de aprendizaje (Flecha García y Puigvert Mallart, 2002), el voluntariado cívico (Bernal, 2002), los intercambios de estudiantes, los hermanamientos entre centros educativos, los consejos escolares, las asociaciones estudiantiles, etcétera.

La Pedagogía Social como proyecto de ciudadanía

La unión del binomio *politeia-paideia* siempre ha resultado sugerente para recuperar los significados de una educación que no debiera olvidarse de dialogar con la política en la que inscribe sus prácticas. Máxime, en tiempos en los que estamos obligados a definir nuevos ángulos desde los que pensar la educación y la sociedad, posibilitando un saber y un hacer capaz de dar respuesta a las cambiantes necesidades que se generan en una sociedad cada vez más incierta e inquietante. Con todo, por mucho que la ciudadanía pueda dar de sí, como expresión o referencia educativa, en ella no se agotan los significados de una educación que quiere mostrarse comprometida con el empeño de promover el desarrollo integral e integrador de todo lo humano, en la totalidad de sus dimensiones, ámbitos y contextos. Por este motivo, y aunque “lo cívico” encarne muchos de los propósitos que nombramos como Pedagogía Social, conviene tener presente que ciertas palabras, como las de ciudadanía o civilidad, no alcanzan a representar la totalidad de los sentidos educativos y sociales de una pedagogía que también se dice, cuando menos, a favor del desarrollo personal y comunitario, persiguiendo aquellos fines de Humanidad que conviene restaurar.

En sintonía con esta apreciación, es en la figura de Paul Natorp donde reconocemos las raíces inequívocamente humanas de una Pedagogía Social cuya razón de ser apunta hacia la construcción de *una ciudadanía comunitaria en una comunidad ciudadana*. En su propuesta, la formación de una comunidad consiste en organizar la disposición de ciertas instituciones sociales, que deberían obrar en conjunto para hacer posible la educación de las voluntades humanas. De modo tal que el influjo educador de la comunidad organizada es el

contexto donde se forma el “sentido ciudadano”, que se caracteriza por la afirmación de lo común; dando lugar una educación que forma la comunidad y que se forma en ella. O, en otras palabras, como escribió el propio Natorp (1913), considerando que:

“Así como toda forma de la comunidad educadora tiene por meta la eterna renovación de esta comunidad misma, así tiene la educación en total, la cual descansa en todos los grados sobre la comunidad, la meta determinada de que el mismo educando adquiera la capacidad de ser educador, coeducador de la comunidad.”

A caballo entre el *ser* y el *deber ser* de esta educación imbuida de “lo comunitario”, Natorp proyecta los ideales de Humanidad en el *telos* de la Pedagogía Social. De modo y manera que “la pedagogía anticipa lo que el hombre debe ser, y después busca los instrumentos para hacer que el hombre llegue a ser lo que debe” (Ortega y Gasset y Fundación José Ortega y Gasset, 2004: 91), respondiendo así a una tarea educativa y social comprometida con los valores fundamentales para conformar una sociedad éticamente habitable, garante de los derechos individuales y colectivos, orientada al fortalecimiento de la sociedad civil y de sus instituciones democráticas, que sea congruente con el desarrollo integral de las personas y su plena realización en la vida cotidiana.

Siguiendo la influencia de Natorp, es en las obras completas de Ortega y Gasset (2004) donde encontramos la defensa de la idea natorpiana de no restringir la formación del ser humano al único fin de crear ciudadanía, dado que su tarea ha de consistir en formar integralmente a la persona, como parte de una práctica social y política de más amplias miras, que queda magníficamente retratada en el conocido fragmento de su *Pedagogía Social como programa político* transcrito a continuación:

“Si la educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Antes llamamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español un problema pedagógico.”

A partir de aquí, todo desarrollo posterior de la Pedagogía Social, en sus distintas vertientes disciplinares, científicas y profesionales, la ha señalado como una práctica propicia para agrandar “lo público”, mediante la construcción de una ciudadanía capaz de armonizar lo que las sociedades son con todo aquello que quieren (y deben) ser. Y ello, extendiendo la posibilidad para educar y educarse, de muy distintos modos, pero siempre con la firme voluntad de multiplicar el valor de lo cívico y lo ciudadano. No en vano, es lo suyo enfatizar la naturaleza política de la educación como una práctica social (Freire y Giroux, 1990), comprometida con iniciativas individuales y colectivas que posibiliten la transformación de las realidades en las que interviene, otorgando significado a los derechos de la ciudadanía; y, al mismo tiempo, promoviendo una acción-intervención educativa que dé respuesta a las necesidades y los problemas que surgen de la convivencia social, afrontando con coherencia ética los compromisos y las responsabilidades que soportan el funcionamiento de una sociedad democrática, con unas estructuras civiles que deben fortalecerse a través de los servicios que prestan los poderes públicos, siendo congruentes con ideales y valores considerados fundamentales para la formación integral de los ciudadanos y las ciudadanas, para su socialización y su inserción en la sociedad (Caride Gómez, 2004).

Así lo ha valorado el mismo Caride (2005b), situando la educación cívico-social como uno de los ámbitos de acción-intervención de la Pedagogía-Educación Social, donde se concreta su propósito de activar un amplio conjunto de estrategias y procesos que incidan en

la transformación de la cotidianeidad de las personas y los grupos sociales, en congruencia con las complejas y cambiantes realidades sociales, a fin de hacer efectivos todos los derechos para toda la ciudadanía. Y, en un sentido convergente con Ortega Esteban (1999), orientando la Pedagogía-Educación Social hacia la realización de un doble recorrido:

- De un lado, el que invita a que se habiliten las condiciones educativas y sociales para la transformación de las realidades, posibilitando el desarrollo de las personas y su incorporación plena a la convivencia democrática, con miras a procurar mejoras en sus niveles de calidad de vida y bienestar social, activando el desarrollo comunitario, la participación ciudadana, la igualdad de género, la democracia cultural, la diversidad intercultural, etc.
- De otro, el que insiste en afrontar las circunstancias que condicionan el desarrollo individual y colectivo, previniendo, aminorando y mejorando las situaciones surgidas de la exclusión y la marginación social, y, en particular, ayudando a evitar, equilibrar y reparar tanto los estados carenciales como los posibles riesgos de determinados colectivos afectados por la inadaptación, la pobreza, las desigualdades, etc.

A la postre, este doble enfoque, que ofrece posibilidades y sentidos para edificar el proyecto de ciudadanía democrática al que convocamos a la Pedagogía-Educación Social, converge en torno a un propósito común: promover el desarrollo integral de las personas y los grupos sociales, mejorando su calidad de vida tanto como el bienestar de la sociedad en su conjunto; afrontando cuantas situaciones de riesgo inhiban o dificulten la integración social (muy especialmente, de quienes más expuestos están a la marginación, la precariedad y/o la dependencia); garantizando las condiciones vitales de una ciudadanía amparada por sus derechos civiles, políticos, económicos y sociales; posibilitando que se generen alternativas sociales congruentes con el logro de una sociedad más justa y equitativa; incidiendo directamente en la preservación de la dignidad humana; y ratificando su compromiso con una sociedad cuantitativa y cualitativamente más cohesionada e integrada. Y, en consecuencia, proponiendo así una educación de amplias miras, que, por un lado, trabaje para incrementar las posibilidades socializadoras de la educación, en cualquier tiempo y lugar; y, por otro, procure estimular el papel educador de la sociedad en toda su diversidad. A la postre, posibilitando una práctica con denso contenido social que -de nuevo junto a Caride (2005a: 27)- “configure mucho más que un apellido o una metáfora de uso recurrente en la contextualización de las prácticas pedagógicas, en la definición de ciertos objetivos curriculares de naturaleza transversal, o en la preocupación por darle un tratamiento consistente a determinados problemas que desbordan los límites espacio-temporales del sistema escolar”.

En síntesis: *una sociedad que eduque mediante una educación que socialice e integre*. O, lo que es lo mismo, una Pedagogía que estimule el papel educador de toda sociedad, comprometiéndose en la tarea de incrementar sus posibilidades socializadoras para favorecer la inserción social de los individuos y los grupos. Por tanto, una educación que se dice así capaz de vertebrar en torno a ella la posibilidad de reconciliarnos con el curso de la vida, haciendo posible la recualificación de lo cotidiano, para una mejora sustancial de las distintas realidades que la atraviesan; ampliando sus alcances y profundidades en torno a temas y problemas en los que están implicados una amplia variedad de tiempos, de espacios y de agentes, y, en todo caso, posibilitando muchas y variadas educaciones con la sociedad, de la sociedad, desde la sociedad, en la sociedad, para la sociedad, por la sociedad, y un largo etcétera.

Relaciones semánticas entre educación, sociedad, ciudadanía y democracia

Una Educación Una Ciudadanía	con	la Sociedad la Democracia
	de	
	desde	
	en	
	para	
	por	

Elaboración propia.

Por todo lo antedicho, a nuestro entender, la ciudadanía constituye un exponente muy singular del proyecto que propone la Pedagogía Social, procurando introducir su capacidad de generar alternativas sociales que posibiliten el desarrollo de una educación renovada y renovadora, en todas aquellas realidades donde inscribe sus prácticas. Y, en todo caso, asumiendo que se trata de una tarea común a otras comunidades universitarias, académicas, científicas, profesionales, sociales, etc. de las ciencias humanas y sociales, cada vez más expuestas a la necesidad de interrogarse sobre sus propios modos de contribuir al desarrollo humano de las sociedades.

Así pues, consideramos que la Pedagogía Social comparte estas preocupaciones con otros lenguajes y saberes pedagógicos y/o sociales, que también se muestran interesados en mejorar la vida cotidiana de las personas y los grupos sociales. Al tiempo que subrayamos que la construcción de ciudadanía, de un modo u otro, cuando menos en la España de las últimas tres décadas, siempre ha estado apoyada por la opción de educar conforme a unos determinados valores, de marcado contenido democrático, en los que cabe reconocer que se ha ido reafirmando la dimensión humana y social de lo que somos, en tanto que ciudadanos y ciudadanas que aspiramos a poder satisfacer el logro de determinadas condiciones de bienestar social y calidad de vida. En buena medida, dando lugar a una educación que, entre otras cosas, consista “en defender valores tan concretos como la solidaridad y la justicia social”, “en hacer que los países crezcan económicamente, pero también en hacer partícipes de los beneficios de esa riqueza al mayor número posible de ciudadanos”, “en hacer que los Derechos Humanos, cuyo reconocimiento es ya universal, sean una realidad universal”, “en que las oportunidades, al igual que los derechos, sean también universales”, y “en desterrar la idea de que la injusticia es una cuestión de mala suerte” (Fernández de la Vega y Millás, 2007).

De nuestro lado, no olvidando a otros autores que también podrían estar convocados en la literatura revisada (Caballo Villar, 2001, Caride Gómez, 2005b, Flecha García y Puigvert Mallart, 2002, García Molina, 2003, Luque Domínguez, 2001, Marí Ytarte, 2007, Núñez Pérez, 2002, Ortega Esteban y Rodríguez Conde, 1999, Pantoja Vargas y 21 Universidad de Deusto, 1998, Petrus, 1997, Pérez Serrano, 2003, Quintana Cabanas y Marín Ibáñez, 1984, Románs, Petrus y Trilla Bernet, 2000, Ruíz Rodrigo, 2003, Sáez Carreras y García Molina, 2006, Valero Iglesias, 2003, Vega Gil, 2002, Vera Vila, 2007, Vázquez Gómez, 2003, Úcar Martínez y Llena Berñe, 2006), están todos aquellos que coinciden en que la educación cívico-social siempre se ha mostrado preocupada por activar el protagonismo de la ciudadanía a la hora de convenir las normas y pautas de acción que habrán de regir el terreno de lo común, tanto para el aprovechamiento de los bienes compartidos como para el cumplimiento de las responsabilidades, para con todos y cada uno de los miembros de la comunidad.

Sin agotar aquí las tareas políticas que corresponden a la Educación Social, conviene anotar, en paralelo, la concepción del civismo como un área de actuación a la que vincular algunas de las líneas centrales del quehacer político-pedagógico, procurando atender a aspectos tan diversos como la convivencia cívica, el desempeño ciudadano, el desarrollo y la cohesión social, etc. Con ello, se trata de fortalecer la integración social de los individuos,

ofreciendo oportunidades para ejercitar los derechos y las responsabilidades que se asumen como aspectos irrenunciables de la ciudadanía. De modo tal que la ciudadanía correspondería con una de las mayores señas de identidad de la Educación Social, destacando la importancia del componente político-ideológico de sus discursos, como un elemento que posee un carácter referencial para sus actuaciones prácticas.

Y, al respecto, ya no hay muchas dudas. Es y debe ser una educación inconformista, a sabiendas de que el objetivo último de una educación transformadora también es el de transformar la propia educación, ayudando a universalizar el lema de una *Educación para todos y todas*, en consonancia con la Declaración Mundial aprobada en el año 1990 en Jomtien (Tailandia), comprometiéndole a sus signatarios a universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; a prestar una atención prioritaria al aprendizaje; a ampliar los medios y el alcance de la educación básica; a mejorar las condiciones de aprendizaje y a fortalecer la concertación de acciones educativas comunes. Y, más allá de eso, corroborando que se trata de una expresión digna de ser verificada, en hechos que permitan poner de manifiesto los avances realizados a favor de la igualdad de oportunidades, la integración social, la diversidad cultural; así como la mejora de cualquier otra situación donde se presenten desigualdades y/o discriminaciones, reivindicando que “tenemos el derecho a ser iguales cuando la diferencia nos inferioriza y tenemos el derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza” (Santos, 2000).

Conclusión

En definitiva, hemos recordado que “la educación y la tarea de educar, por su propia naturaleza, responde a un proyecto valioso y valorable en el quehacer social, como soporte cívico en el que las personas y la sociedad se juegan su propia razón de ser” (Savater, 1997). Al hacerlo, se ha convenido que la democracia no puede desvincularse de la condición de ciudadanía, a la que se asocia, necesariamente, un cierto sentido político de la educación, así como la realización de prácticas pedagógicas que sirvan al logro de sus fines. En ello, la Pedagogía-Educación Social ha de ser observada como un vector fundamental en la construcción y mejora de nuestras sociedades, asumiendo el compromiso no sólo de imaginar nuevos futuros sino también de posibilitarlos. Y, en este sentido, debe tratar de satisfacer las necesidades humanas asociadas a derechos y valores cívicos; y, al tiempo, promover prácticas educativas que diversifiquen y amplíen nuestra condición ciudadana, procurando que sea mucho más democrática e inclusiva.

Si bien, nada de lo que se pueda concluir aquí pone fin a la posibilidad de continuar repensando la Pedagogía Social como proyecto político de ciudadanía, esta aproximación querría contribuir a acentuar el valor de la ciudadanía como proyecto pedagógico-social, que remiten a los educadores y las educadoras hacia:

- una fuente de normatividad educativa, como derecho y exigencia democrática donde se pone de manifiesto la opción y el compromiso político de la Pedagogía Social con la educación pública;
- una reivindicación esencial de los derechos y deberes contraídos, incluido el derecho a la educación, donde el ser y el hacer de ciudadanos comporta tener demandas ante “lo social”;
- una suerte de imaginación pedagógica, que permite profundizar en el sentido de la vida democrática y en el quehacer político inherente a la práctica de sus valores;
- un marco de finalidades sustantivas para toda educación que se proponga transformar las sociedades;
- una categoría jurídica, política, económica, social, cultural... y, por supuesto,

- educativa, cuyo análisis aspira a mejorar la organización política desde la que se disponen nuestros modelos de convivencia social;
- un escenario de prácticas pedagógicas para el bienestar de las sociedades, que demandan la consecución de la paz, la convivencia, la participación ciudadana, los derechos humanos, etc.
 - por fin, una realidad social, incontorneable en sus muchos desafíos, aunque valiosa en los horizontes que señala, desde luego como utopía, pero también -y sobre todo- como esperanza.

Referencias bibliográficas

- Ajuntament de Barcelona. (1990) *La Ciudad educadora = La ville educatrice*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Regidoria d'Edicions i Publicacions.
- APPLE, M. W. y BEANE, James A. (1997) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BÁRCENA ORBE, F. (1997) *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BECK, U. (1998) *La Sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- BERNAL, A. (2002) *El Voluntariado: educación para la participación social*. Barcelona: Ariel.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2007) *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BORJA, J., DOURTHE, Geneviève y PEUGEOT, Valérie. (2001) *La ciudadanía europea*. Barcelona: Península.
- CABALLO VILLAR, M. B. (2001) *A cidade educadora: nova perspectiva de organização e interceção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- CARIDE GÓMEZ, J. A. (2004) ¿Qué añade lo 'Social' al sustentivo 'Pedagogía'? *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (11), 55-85.
- CARIDE GÓMEZ, J. A. (2005a) Educación social y valores cívicos, *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, (201), 25-43.
- CARIDE GÓMEZ, J. A. (2005b) *Las Fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- CASTELLS, M. (1997) *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- COGAN, J. J. y DERRICOTT, Ray. (1998) *Citizenship for the 21st century: an international perspective on education*. London: Kogan Page.
- Comisión Europea. (1995) *Hacia la sociedad cognitiva: enseñar y aprender: libro blanco sobre la educación y la formación*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- CORTINA ORTS, A. (1997) *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- CORTINA ORTS, A. y PUNSET, Eduardo. (1999) *Los Ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg: Círculo de Lectores.
- DELORS, J. y Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (1996) *La Educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- DOBSON, A. (2003) *Citizenship and the environment*. Oxford: Oxford University Press.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2006) Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación, *Revista de educación*, (339), 19-42.

Eurydice. (2006) *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid; Luxemburgo: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones; Opoce.

Fernández de la Vega, M. T. y Millás, J. J. (2007) Más que felicidad, en mi vida tengo armonía, *El País Semanal*,
http://www.elpais.com/articulo/paginas/Maria/Teresa/Fernandez/Vega/felicidad/vida/tengo/armonia/elpepusocepts/20071021elpepspag_8/Tes

FERRAJOLI, L., ANDRÉS IBÁÑEZ, P. y GREPPI, A. (1999) *Derechos y garantías: la ley del más débil*. Madrid: Trotta.

FLECHA GARCÍA, J. R. y PUIGVERT MALLART, L. (2002) La comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa, *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1 (1), 11-20.

FREIRE, P. y GIROUX, H. A. (1990) *La Naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

GADOTTI, M. y BORRAJO, G. (2008) *Moacir Gadotti: políticas de igualdad e equidade para ese outro mundo posible*.

GARCÍA CANCLINI, N. (1999) *La Globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.

GARCÍA MOLINA, J. (2003) *De nuevo, la educación social*. Madrid: Dykinson.

GIDDENS, A. (2000) *Un Mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001) *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2003) Volver a leer la educación desde la ciudadanía, en MARTÍNEZ BONAFÉ (ed.) *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó, 11-34.

GIROUX, H. A. (2001) *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (2003) Educación para la ciudadanía ambiental, *Interciencia*, 28 (10), 611-615.

GUTMANN, A. (2001) *La Educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.

HUSÉN, T. (1978) *La Sociedad educativa*. Madrid: Anaya.

INGLEHART, R. y WELZEL, C. (2005) *Modernization, cultural change, and democracy: the human development sequence*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

JARES, X. R. (1991) *Educación para la paz: su teoría, su práctica*. Madrid: Popular.

JARES, X. R. (2006a) Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: retos, necesidades y propuestas, en Anonymous Dykinson, 75-102.

JARES, X. R. (2006b) *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.

JONAS, H. (1995) *El Principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.

KYMLICKA, W. (1996) *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.

KYMLICKA, W. y NORMAN, W. J. (1997) El retorno del ciudadano: una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía, *La Política: Revista de estudios sobre el estado y la sociedad*, (3), 5-40.

LUQUE DOMÍNGUEZ, P. A. (2001) *Educación social y valores democráticos: claves para una educación ciudadana*. Barcelona: Ppu.

MARÍ Y TARTE, R. M. (2007) *¿Culturas contra ciudadanía?: modelos inestables en educación*. Barcelona: Gedisa.

MARSHALL, T. H., BOTTOMORE, Tom B. y LINARES, Pepa. (1998) *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza Editorial.

MORIN, E. (2001) *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*.

Barcelona: Paidós.

MORIN, E., ROGER CIURANA, E. y DOMINGO MOTTA, R. (2002) *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como "Método" de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

MOUFFE, C. (1999) *El Retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.

NATORP, P. (1913) *Pedagogía social*. Madrid: Ediciones de La Lectura.

NÚÑEZ PÉREZ, V. M. (2002) *La Educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.

ORTEGA ESTEBAN, J. y RODRÍGUEZ CONDE, M. J. (1999) *Pedagogía social especializada: pedagogía de menores en dificultad y en conflicto social*. Barcelona: Ariel.

ORTEGA Y GASSET, J. y Fundación José Ortega y Gasset. (2004) *Obras completas*. Madrid: Taurus.

PANTOJA VARGAS, L. y Universidad de Deusto. (1998) *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao: Universidad de Deusto.

PECES-BARBA, G., DE ASÍS ROIG, R. y BARRANCO AVILÉS, M. C. (2004) *Lecciones de derechos fundamentales*. Madrid: Dykinson.

PÉREZ SERRANO, M. G. (1997) *Cómo educar para la democracia: estrategias educativas*. Madrid: Popular.

PÉREZ SERRANO, M. G. (2003) *Pedagogía social-educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

PETRUS, A. (1997) *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.

PUIG ROVIRA, J. M., BATLE, R. y BOSCH I VILA, C. (2007) *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

QUINTANA CABANAS, J. M. y MARÍN IBÁÑEZ, R. (1984) *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.

RAVENTÓS, D. (1999) *El derecho a la existencia: la propuesta del subsidio universal garantizado*. Barcelona: Ariel.

RAWLS, J. (2001) *El Derecho de gentes y "una revisión de la idea de razón pública"*. Barcelona: Paidós.

ROMÁNS, M., PETRUS, A. y TRILLA BERNET, J. (2000) *De profesión, educador(a) social*. Barcelona: Paidós.

RUÍZ RODRIGO, C. (2003) *Educación social: viejos usos y nuevos retos*. Valencia: Universitat de València, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.

SÁEZ CARRERAS, J. y GARCÍA MOLINA, J. (2006) *Pedagogía social: pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza.

SÁNCHEZ TORRADO, S. (1998) *Ciudadanía sin fronteras: cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

SANTOS, B. d. S. (2000) *A Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento.

SAVATER, F. (1997) *El Valor de educar*. Barcelona: Ariel.

SCHNAPPER, D. (1994) *La Communauté des citoyens: sur l'idée moderne de nation*. Paris: Gallimard.

TEDESCO, J. C. (2004) *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

TIANA FERRER, A. (2007a) "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos": el sentido de una novedad, *Temas para el debate*, (149), 42-44.

TIANA FERRER, A. (2007b) A la búsqueda del consenso en educación: la experiencia de la LOE, *Revista de educación*, (344), 83-100.

TORREGO SEIJO, J. C. y MORENO, J. M. (2003) *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.

ÚCAR MARTÍNEZ, X., LLENA BERÑE, A. (2006) *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.

VALERO IGLESIAS, L. F. (2003) La ciudad como espacio socioeducativo del ciudadano: problemas y posibilidades, *Revista de educación*, (1), 377-390.

VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (2003) Sociedad-red, ciudadanía cognitiva y educación, *Revista de educación*, (1), 13-31.

VEGA GIL, L. (2002) *Claves de la educación social en perspectiva comparada*. Salamanca: Hespérides.

VERA VILA, J. (2007) Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante, en Anonymous Graó, 11-38.

VERGARA CIORDIA, J. (2008) *Formación para la ciudadanía: un reto de la sociedad educadora*. Barcelona: Ariel.

YOUNG, I. M. (2000) *La Justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.

134. ANÁLISIS ETNOGRÁFICO DE ESPACIOS Y REALIDADES EDUCATIVAS.

J. M. Trujillo Torres, E. Pérez Navío.

RESUMEN:

En esta investigación se pretende, desde el paradigma socio-crítico y ecológico, indagar en el ámbito informal de la organización otorgando la palabra directamente al profesorado y facilitando consecuentemente una visión más amplia de lo que sucede en nuestros Centros educativos.

Palabras clave:

Poder, conflicto, clima, cultura organizacional, liderazgo.

ABSTRACT.

This research studies in depth, from the socio-critical and ecological, the informal field of the organization, giving to the teaching staff the right to speak and providing a wider view of the situation in our educational system.

Key words:

Power, conflict, climate, organization culture, leadership.

0. INTRODUCCIÓN.

Ante la evidencia de que no existen demasiados estudios e investigaciones que analicen las dinámicas micropolíticas de los centros educativos en general, hemos decidido abordar este estudio promoviendo, desde la profundización etnográfica, la comprensión de un centro concreto, más allá de lo visible y lo aparente. En consecuencia, desde el paradigma socio-crítico y ecológico, pretendemos la comprensión del ámbito informal de la organización, que de manera paralela al ámbito formal, se configuran como fundamentales para el entendimiento en profundidad del devenir organizativo de nuestros centros. Un análisis micropolítico que se apoya en la mantenida concepción dual de la organización: formal e informal, la manifestación de la naturaleza política de los miembros de la organización, el otorgamiento de voz al profesorado, la noción de la institución educativa como única y diferente y una crítica declarada a los organigramas formales de la organización.

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

Nuestro problema de investigación, que deriva del conocimiento interno de la organización escolar, no es sino la posibilidad de corroborar que en los centros educativos tienen lugar procesos de gran complejidad y oscuridad, inestabilidad, oscilación y desequilibrio, impredecibilidad y una innumerable secuencia de factores que se abordan solamente desde la apariencia, que parecen ser lo que son porque ignoran los mecanismos profundos que les dan su origen. Y todo ello, desde la concepción que tienen los que asisten diariamente a la organización, los que adoptan y concretan la teoría organizativa escolar y verifican la misma in-situ, día a día, aquellos que conocen y descubren directamente, los que sufren el enfrentamiento franco, ..., el colectivo protagonista al que se hace necesario prestar atención con sus opiniones y concepciones de cuanto acontece. Son, por tanto, quienes experimentan a diario los argumentos teóricos, constituyéndose en obreros proteicos de la escuela y que por ello han de ser considerados y dotados de voz propia. Ahí radica la relevancia de la observación y participación activa de la vida de un centro. Con este planteamiento, realizamos el estudio del centro educativo de Infantil y Primaria ubicado en la zona norte de la provincia de Granada al que denominaremos ficticiamente CEIP "Cervantes" como condición para salvaguardar la intimidad profesional y personal de todos los componentes del centro.

Efectuado un acercamiento y primera valoración/ caracterización del centro objeto de estudio (contexto diacrónico) pretendemos la complementación con el análisis del contexto sincrónico efectuando un proceso de recogida de datos que está basado en y principalmente la observación participante en cada uno de los espacios del Centro Educativo, la realización de entrevistas y posteriores transcripciones a personas de relevancia en la dinámica organizativa del Centro con posturas y posicionamientos diferenciados, la realización y participación en grupo de trabajo constituido paralelamente desde la convocatoria del Centro de Profesores con grupos de discusión y elaboración de material micropolítico, realización de cuestionarios para su complementación por parte de todo el Claustro de profesores, el registro anecdótico y diario del investigador con especial dedicación y análisis crítico hacia el Equipo Directivo, el análisis de Actas de Consejo Escolar y Claustro, y toda aquella información de interés que pudiese surgir desde el coloquio participativo en las camarillas constituidas del Centro al que hacemos referencia y es objeto de nuestro estudio, y de este modo descubrir, verificar y comprobar la existencia de una organización informal, paralela a la formal, que actúa en base a intereses políticos e ideológicos y que condiciona de manera extrema el desarrollo y devenir organizativo de los centros educativos. El acceso al escenario por la situación como miembro del Claustro de profesores de dicho Centro de uno de los investigadores ha sido de una normalidad extrema, aunque a medida que el colectivo de profesorado tenía conocimiento de nuestra tarea investigadora, asunto que nunca hemos ocultado y por el contrario hemos difundido, surgían ciertos recelos, desconfianzas y prejuicios que en cierto modo pretendían enmascarar el funcionamiento y dinámica real de lo sucedido. El contraste de información y datos nos revelará la real y verdadera estructura y disposición constituida y cómo coexiste de manera paralela un funcionamiento subrepticio al formalmente conformado. La influencia sobre la *observación participante*, eje metodológico principal de la investigación, de los demás instrumentos de exploración indicados actúa de manera recíproca y complementaria produciéndose retroalimentaciones continuas entre los componentes mediante la triangulación de los datos textuales. La inmersión continua y permanente en la dinámica interna del Centro nos ubica desde un primer momento en una situación privilegiada para obtener informes y explicaciones que difícilmente se conseguirían desde un posicionamiento externo del investigador. De este modo hemos observado y advertido la actividad del Centro durante un espacio de tiempo de veinticuatro meses aunque la investigación propiamente dicha y su constatación sólo refleja el período de un año. Nuestro acceso al escenario objeto de estudio con anterioridad al periodo propio de investigación nos ha ofrecido un mayor conocimiento del mismo. Siguiendo las palabras de Bernal (1997) hemos pretendido con un año de antelación disponer el acceso al contexto de estudio e introducirnos en la dinámica propia del mismo haciéndonos partícipes y obteniendo votos de confianza para posteriores informaciones de relevancia de miembros de importancia de Centro como informantes-clave. El acceso al escenario de estudio requiere de un conocimiento extremo para comprender sus símbolos, emblemas, distintivos de acción, conductas, gestiones directivas, gestos... que de algún modo sitúen de manera inequívoca al investigador para captar todo aquello que sugiera conocimiento y aporte información a la investigación. Las *entrevistas* fueron conformadas y dispuestas a lo largo del curso, llevándose su grabación al final del año, motivado todo ello como análisis global de lo acontecido y fruto de las sugerencias que surgieron en la dinámica de cada uno de los trimestres del año escolar. Las entrevistas, realizadas a miembros clave e importantes del conjunto de profesores, miembros del AMPA y personal laboral del Centro, han permitido un conocimiento muy cercano y fiable de cuanto acontece. Han reflejado la realidad existente, acercándose a la comprensión eficaz del día a día en la organización, compartiendo sus ideas, sus problemas, sus inquietudes, sus contrariedades y todo aquello de relevancia. Las entrevistas fueron de carácter abierto, sin estructuras predefinidas, no directivas. La complementación con otras conversaciones de relevancia con miembros de la

organización mantenidas de manera informal, no prefijada y sin conformación preexistente dieron lugar a un conocimiento colosal de las dinámicas organizativas y relacionales establecidas en el centro. La metodología etnográfica ofrece estas posibilidades de indagación y en este sentido Woods, P., (1989:82) afirma: "Entrevista no es precisamente un término afortunado, pues implica una formalidad que el etnógrafo trata de evitar. Prefiero llamarlas conversaciones o discusiones, lo que indica un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal, y en el que los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse atados a papeles determinados. Cuanto mayor sea la incidencia del elemento voluntario y cuanto menor sea la presión de la dirección en la participación, mayores son las posibilidades de lograr este estado de espontaneidad y reciprocidad". Para una comprensión exhaustiva de las aportaciones promovidas por los informantes en las entrevistas es imprescindible e ineludible un conocimiento extremo para establecer pautas relacionales del contexto propio e histórico donde se desenvuelven los componentes organizativos. El contexto social y macropolítico condiciona a la investigación etnográfica y se puede afirmar que no existen datos de relevancia apartados de las circunstancias y entorno próximo que nos rodea. Debemos considerar que esta investigación no es una simple secuenciación de entrevistas a personas sino que supone una comprensión y penetración en las ideas y sentimientos de la organización y sus componentes desde la creación de una atmósfera propicia para ello. La conexión y apego establecidos con las personas claves de Centro pueden y deben ofrecer información valiosa y permanente en nuestro acontecer diario. No se trata de entrevistar a todo el mundo sino que son informantes o personas clave las que tienen mayor validez explicativa y nos van a ofrecer mayor conocimiento. Las entrevistas y conversaciones mantenidas han de ser observadas y tratadas con posterioridad con actitud crítica puesto que no quedan exentas de falsificaciones, distorsiones, exageraciones y desviaciones de todo tipo, propias y características de cualquier forma de intercambio verbal entre personas. La diversidad de opiniones y su confrontación y triangulación en los demás instrumentos han de ser componentes esenciales y clave para el establecimiento de conclusiones, asunciones y soluciones. La selección de personas para las grabaciones y posteriores transcripciones ha sido determinante. Constatar en este punto que dos miembros del Claustro, firmes opositores al Equipo Directivo se han negado a ser grabados en todo momento y de igual modo han sido los únicos que no han rellenado el cuestionario propuesto desde la investigación y concretamente desde el grupo de trabajo. Del mismo modo, otro informante clave, la persona que ocupa la jefatura de estudios, no participa en las grabaciones y sí entrega el cuestionario tras numerosas llamadas de atención para hacerlo. La insistencia por nuestra parte finalmente fue suficiente para obtener datos de un personaje clave en la dinámica y desarrollo del Centro, que no fuese fruto solamente de nuestro *diario y observación y registro anecdótico*. La interpretación a lo dicho puede tener varias lecturas pero indicamos precisamente que, una vez más, existen dos vías de interpretación de la realidad de los Centros, la real y la oculta. No tenemos constancia grabada de las críticas y opiniones reflejadas hacia el Equipo directivo por parte de estos dos miembros del Claustro pero la triangulación de datos y la veracidad de nuestra observación indican y justifican que fueron numerosas y cuantiosas las charlas con talante contrario a la actuación global del Equipo directivo y concretamente detracciones con sentido y trascendencia personal las que se dieron. Las entrevistas están en su totalidad transcritas de manera fiel. La amigabilidad y situación personal como miembro del Claustro posibilitó que éstas fueran realizadas en tono relajado, dialogante, y en la medida de lo posible fruto y reconocimiento de la verdad que acontecía en ese momento en la dinámica de Centro. Realizamos un proceso de codificación estableciendo metacategorías y posteriormente categorías dentro de las mismas. Las categorías surgen por deducción del propio desarrollo metodológico, concebidas desde el entendimiento global de la temática micropolítica y acercándonos hacia su comprensión. El análisis detenido y pormenorizado posibilita el

surgimiento de numerosos temas de interés diverso y relacional con la investigación. La interpretación posterior se ha hecho de manera global y se muestra perceptible y dispuesta para la triangulación con otras fuentes. De igual modo, en esta investigación se ha realizado un *cuestionario* a todo el Claustro, puesto que hablamos de investigación de un solo centro educativo. Pero precisamos, que las conversaciones de carácter informal han sido siempre frecuentes y adjudicadas a personas de notabilidad organizativa, la que de algún modo pudieran ofrecernos un conocimiento válido. Los cuestionarios fueron planteados con una serie de preguntas con espacio abierto para su desarrollo y de igual contenido para todos los miembros del Claustro. Hemos de anotar que el cuestionario fue contestado por diecinueve personas, entre las que encontramos la totalidad del Equipo Directivo, la monitorea escolar y el resto profesores/ as del Claustro. Hubo dos ausencias muy importantes que por motivos aparentes no lo entregaron en la fecha pactada. Cuando menos resulta significativo para nuestras valoraciones posteriores porque nuestra observación diaria los situaba como ejes clave del enfrentamiento personal vivido en el Centro. Creemos oportuno reflejar esta circunstancia tal y como se ha dado.

Para el estudio y análisis de las respuestas hemos agrupado las preguntas relacionalmente con las metacategorías establecidas para facilitar su encuadre y posibilidades posteriores de una triangulación de datos más sencilla y efectiva. Innumerables son, igualmente, las anotaciones del *diario* de profesor-nativo de la investigación producto de conversaciones mantenidas con miembros del Centro y que ofrecieron ricos y diferenciados puntos de vista del funcionamiento institucional y de las relaciones humanas y personales resultantes de todo ello.

Ha sido una búsqueda continua de significados en las propias palabras de los afectados, de encuentros incesantes cara a cara entre compañeros, de reflexión y perspectiva respecto de sus vidas, experiencias y desarrollo en la organización. Asimismo, la *observación participante* supone la fuente, a nuestro entender, de mayor conocimiento en la investigación etnográfica. La introducción en la dinámica interna como miembro propio del claustro hace observar y verificar las situaciones de una manera objetiva y cercana, próxima a la realidad cotidiana. No existen filtros ni pantallas de protección que simulen, falseen o afecten al conocimiento. La única problemática que afecta a las conclusiones establecidas es la propia visión e interpretación de datos, la subjetividad del investigador y la no decantación y posicionamientos hacia extremos. Uno de los objetivos prioritarios de la investigación etnográfica radica en absorber la realidad como es del modo más objetivo posible. Nuestra observación participante se ha realizado en todos los espacios de Centro posibles, en todas las personas, en la comprensión de Actas de Consejo y Claustro, en el desarrollo de grupos de discusión y trabajo sobre la temática micropolítica establecidos de manera paralela, y en el registro anecdótico de cuanto ha ocurrido de relevante para la investigación. La verdadera realidad educativa parece dificultosa en su comprensión desde posicionamientos externos constituyéndose necesaria o mayormente válida la participación interna en la dinámica estructural de Centro. Haciendo referencia a la interpretación de los datos, señalamos que ha estado basada en una triangulación. Esta triangulación comporta la utilización de diferentes datos para dar consistencia al problema de la investigación. La actuación y análisis comparativo con diferentes fuentes para promover un nivel explicativo correcto ofrece garantías en cuanto a validez y fiabilidad. En el análisis de contenido se han establecido como categorías las de poder, conflicto, liderazgo, cultura institucional... que hacen acercarnos situacionalmente a la realidad organizativa, siempre desde el análisis del comportamiento humano y consecuentemente el comportamiento organizacional. La búsqueda permanente de información, de unos y otros modos, el contacto con los miembros personales de la organización, el coloquio diario, la anotación destacada de hechos, la búsqueda y contraste de opiniones y dictámenes de grupos de adhesión, la confrontación entre declaraciones,... y

en definitiva la abstracción propia de cuanto acontece para su posterior categorización y análisis parecen una tarea ardua pero enormemente gratificante puesto que nuestro fin único es el conocimiento de la organización micropolítica y sus elementos constitutivos en aras de mejorar el funcionamiento de los centros educativos. *El análisis de actas de los Claustros y de los Consejos Escolares* es realizado con mayor amplitud durante el período propio de la investigación, por entender que la contextualización y reseña histórica es precisa para la comprensión en profundidad de nuestro objeto de estudio. Por ello, las fechas de análisis comprenden en el caso de actas de Claustro desde el veintinueve de mayo de dos mil uno hasta el doce de marzo de dos mil tres y en referencia a las actas de Consejo Escolar desde el veinticuatro de septiembre de dos mil uno hasta el nueve de abril de dos mil tres. El examen y cotejo de estas actas, aunque suficientemente interesante e ilustrativo, presenta ciertos condicionantes derivados de la persona, el secretario en este caso, que las redacta. Nos gustaría por ello referir que el secretario es un profesor tutor con muchos años de experiencia docente y de desempeño de la secretaría, nativo de la localidad y habitante de la misma. En ellas se perciben matices de interés micropolítico, pero la redacción de las actas es a veces escasamente clarividente para la temática de la investigación. Aún así su estudio permite y resulta interesante para percibir nuevos datos y contrastar los ya obtenidos por otras vías. Es pues, en todo caso, un acercamiento a la realidad desde otra perspectiva y enfoque que en última instancia aporta conocimiento etnográfico, posibilitando la triangulación y el contraste. Para su tratamiento hemos utilizado metacategorías de análisis ya señalados: poder, cultura, liderazgo y conflicto. La definición inicial de estas metacategorías nos parece necesaria puesto que son guía estructural de nuestro proceso de investigación y marco comparativo en la triangulación de datos. Los temas que nos encontramos en la redacción de estas actas son mayoritariamente del tipo organizativo-estructural y de planificación de Centro. Agrupa temas profesionales que preocupan al profesorado, Proyecto Educativo, Memoria de fin de curso, Programación General Anual, El Proyecto Curricular... Sin embargo y sin olvidar la relación existente con la temática citada, nuestro enfoque ha sido la búsqueda del lado oculto de la organización. Aquello que no está ni se encuentra explícito pero que, como ya hemos reiterado en numerosas ocasiones, resulta determinante y condicionante de cuanto acontece y, en última instancia, en el devenir y realidad del Centro Educativo. Aunque el nivel de objetividad nunca va a ser pretendidamente total, el análisis se ha intentado hacer desde la neutralidad, aunque como bien afirmamos esa implicación tan directa en el funcionamiento del Centro nos ha situado siempre en el riesgo de pertenecer a unos grupos u otros. De todas formas seguimos reivindicando el carácter válido de la investigación etnográfica, que sin duda pone al descubierto a las personas individualmente tal y como son y a la organización por igual, y es precisamente aquí donde radica su importancia. El *grupo de trabajo*, que consolidamos en el Centro desde nuestra posición y actuación como coordinadores, se realizó en las fechas comprendidas entre el 04/11/2002 y el 31/03/2003, trabajándose durante dicho período los cuestionarios, grupos de discusión, coloquios reflexivos y un posterior trabajo compilatorio que tenía como base la fundamentación teórica de la investigación. La participación en este seminario fue de más de la mitad del profesorado del Claustro del Centro Educativo del estudio. Al principio las reticencias y dudas en la participación fueron amplias, pero nuestro compromiso para con el Centro como miembros integrantes del mismo hizo que por razones de amistad unas veces, por compromiso laboral otras, dichos profesores se animaran a ser partícipes de este grupo de trabajo que tenía como base las charlas coloquio y debate sobre temáticas relevantes de la dinámica interna del Centro. La aportación y conclusiones derivadas de este curso de cuarenta horas certificadas, que fueron muchas más, han sido enormemente expresivas de la situación real de nuestro Centro. La opinión abierta y flexible de todos los componentes, por igual, hizo posible una mejor y mayor comprensión, y profundización de cuanto acontece en un Centro educativo, desde un enfoque etnográfico, sin pretensiones

manifiestas de generalización.

2. TRIANGULACIÓN DE DATOS. ANÁLISIS DE DATOS TEXTUALES.

Nuestras conclusiones, como no podía ser de otro modo, se van a desplegar desde el desarrollo biográfico – narrativo para hacer defensa a ultranza, motivada en que somos actores del mundo educativo, de la metodología etnográfica y cualitativa para construir el enfoque micropolítico como fundamentación de esta investigación y este artículo, que en definitiva no es, ni tiene otra razón de ser, que el contar y transmitir lo que sucede en los Centros educativos desde la opinión directa de su profesorado, sin intermediarios ni mediadores, sin trabas, sin reflejos que puedan distorsionar la realidad, las circunstancias y el medio objeto de estudio. Se nos hace evidente el afirmar que los organigramas formalistas definitorios de la realidad escolar se hacen insuficientes para definir correctamente sus estructuras organizativas, principalmente en el sentido de los cambios que puedan producirse a lo largo del tiempo y los objetivos que se promuevan, entrando en el juego personas que en la mayoría de los casos tienen intereses, motivaciones y formas de opinión diferentes y diferenciadas. Nuestro caso particular así lo refleja puesto que la actuación de unos y otros, componentes de la estructura organizativa, se basa en la imposición mayoritaria de intereses y preferencias y en la unión de un proyecto común que integra a personas que en diversas ocasiones manifiestan una posición opuesta.

El Centro educativo “Cervantes” muestra las particularidades propias que lo definen como singular, con muchas similitudes y aplicaciones de comprensión desde la teoría más generalista pero con unas propiedades únicas que lo hacen exclusivo. El Centro objeto de nuestro estudio refleja la aparición de grupos ideológicos bien diferenciados que se constituyen alrededor de dos grandes manifestaciones. Los adictos al Equipo directivo y aquellos que conforman la oposición al mismo. El reflejo macro de esta concepción es evidente y nos lleva desde un principio a la idea de que cuanto suceda en el devenir educativo tendrá unas formas de hacer, cuando menos diferentes, contrapuestas, cuando más, intolerantes y manifiestamente promotoras de enfrentamiento y conflicto. El entramado político supone el desarrollo de tácticas de desempeño y actividad política en la propia organización (Kreitner y Kinicki, 1996:301) como son la utilización de la información como arma política, el ataque al adversario, la constitución de apoyos y coaliciones, la asociación con personas influyentes, la creación de obligaciones, ..., todo ello desarrollado y palpable en nuestra investigación.

Los grupos de los que hablamos pretenden el afianzamiento y el logro de bienestar laboral y personal dentro de la organización. Las individualidades son mínimas y todo componente personal busca y pretende su identificación para con un grupo con características similares a él. La supervivencia, la resistencia y la estabilidad depende de ello: *“Ya P1 me indicaba y hacía referencia desde el principio a una división de grupos de interés con sus argumentaciones. Ya observé en el primer Claustro de mi incorporación al Centro cómo se diferenciaban claramente dos bandos o grupos de interés totalmente definidos y cómo optaban en cada uno de los espacios de debate puntos de vista enfrentados y diferenciados absolutamente”* (D1, 01/09/02)[1]. En todo nuestro trabajo de captación de información podemos entrever en la mayoría de los casos el posicionamiento de la opinión en torno a esos dos grandes grupos constituidos. La figura del director o equipo directivo y el liderazgo ejercido son un punto de reflexión trascendente para el correcto entendimiento político. El poder constitutivamente formal ha de ser y desarrollarse paralelamente al concepto más firme de la democracia participativa. El desempeño de la Dirección de un Centro escolar no es tarea fácil desde el momento en que nos encontramos con un sistema débilmente articulado, con altos niveles de incertidumbre y ambigüedad, con una cultura fuertemente oculta, con intereses muy diferentes y dispares culturas y objetivos vitales.

Este parece ser el caso de nuestro centro puesto que el enfrentamiento y la crítica

respecto de la actuación del Equipo directivo es manifiesta en parte del profesorado que exterioriza radicalmente su oposición y discrepancia en la forma de actuación: *“La opinión del equipo directivo pues, me parece a mí que está... totalmente... es un equipo que no tiene ninguna afinidad, afinidad en ningún aspecto. Por un lado está el Director, intenta protocolizar todo al máximo y enmascarar todo al máximo, por un lado está el Secretario que es simplemente una “marioneta”, prácticamente y una “veleta” del Director y por otro lado muy diferente está la Jefe de Estudios que pretende pues organizar y dirigir todo el cotarro y dirigir todo lo que allí ocasiona y todo lo que acontece... o por lo menos acapararlo”* (E, P1)[2].

El juego político parece ser necesario en la organización educativa y su desarrollo posibilitará la identificación del personal docente para con la institución. Pero la política de avance y progreso en la organización muestra grandes dosis de complejidad puesto que no se trata, como hemos dicho ya, de intervenciones regidas por la aceptación y el consenso. También hacemos referencia al poder como algo natural en la misma organización independientemente de la estructura que se adopte. Las personas de nuestra organización, todas ellas, van a utilizar el poder dependiendo de la visión del mundo que posean y el posicionamiento consecuente que adopten y de este modo el acto político y el entramado consecuente están servidos. Los mecanismos y dispositivos de poder quedan pues instalados en la organización. En nuestro Centro se adivinan posicionamientos diferenciados que conllevan una utilización de poder específica. Como afirma Pfeffer (1981:49) es en el surgimiento del conflicto cuando más opciones tenemos para identificar la correcta o no utilización del poder. Las organizaciones se pueden definir y contemplar desde la lucha por el poder en sus diversas dimensiones dándose y empleando las más diversas estrategias y tácticas, según las propias predilecciones personales y consecuentemente del grupo de pertenencia e identificación.

El **poder** impregna todas nuestras acciones y se presenta como una realidad potencial para la obtención de resultados. La utilización correcta del mismo depende de la propia individualidad y del grupo en última instancia. La jefatura de estudios de nuestro Centro refleja, desde nuestra observación y como consecuencia de la triangulación de datos, unas ansias de poder y mantenimiento del mismo, que decididamente le llevan a enfrentamientos de tipo personal con varios de los profesores del Centro. La alusión por parte de los adeptos y seguidores del Equipo directivo denominándola “jefa” en el coloquio diario ofrece una visión de contexto muy relevante. Siempre se sitúa en el foco del conflicto, puesto que interviene en la mayoría de las ocasiones desde su status como cargo directivo, desde su creencia de superioridad respecto del resto de profesorado. Incluso se evidencia cierta discrepancia en palabras del propio Director que rechaza acciones de ella, sintiéndose amenazado por la crítica como consecuencia de alguna intervención de este miembro de su equipo. En el lado opuesto encontramos a la persona que ostentaba la Dirección con anterioridad y que sigue pretendiendo y proyectando el logro de ese cargo para la consecución de mayor poder decisonal en el Centro. Evidenciamos pues, una vez más, el conflicto general que engloba y enmarca la situación del CEIP “Cervantes”. El poder formal está asentado pero hay personas con gran autoridad que influyen desde la estructura organizativa informal. En este caso existe una persona, con gran autoridad e influencia ejercida continuamente en el Centro, que no tiene ningún cargo directivo y que resulta decisiva en todas las decisiones y hechos de relevancia. Llega a afirmar que la Dirección le consulta a diario antes de tomar cualquier decisión. Esta idea es constatable no sólo desde nuestra observación sino desde la opinión generalizada de todos los componentes y elementos personales de la organización. Evidenciamos que es el grupo el que otorga poder a la persona. Por mucho liderazgo y capacidad personal sin el grupo no es posible la influencia. Aquí el grupo, motivado por diferentes factores, sigue sumisamente a esta persona que en definitiva lleva las riendas organizativas del Centro, aunque no llega a intervenir en la organización estrictamente

académica que es desarrollada por la jefa de estudios principalmente y origen y foco del conflicto más relevante.

Los enfrentamientos por recursos, problemáticas horarias y laborales, favoritismos organizativos,... llevan a una lucha por el poder manifiesta y recogida en nuestra observación. *“Sí, como hemos comentado al principio de este cuestionario, el Equipo directivo lo eligen democráticamente sus compañeros, que a su vez lo arrojan implícitamente, es indudable que las personas más afines a él (votantes más directos) serán los más privilegiados. El Equipo directivo y sus figuras micropolíticas tienen “poder” como líderes representativos de su colectivo, serán sus seguidores, bien por empatía, ideología o, a veces, por ideología política simplemente, los mejores parados. Ello conlleva a una pacto tácito (no se pacta nada directamente, pero queda entrevisto y entrecruzado indirectamente). Una vez más en nuestro centro, los seguidores bien por afinidad o bien por conveniencia, de la jefa de estudios reportan grandes beneficios que se ven plasmados en su horario laboral; tres o cuatro horas literalmente libres a la semana en la etapa de Educación Infantil. Todo ello por ser la jefa de estudios especialista de Educación Infantil.”* (C13, p27)[3]. De este modo identificamos factores que contribuyen al desarrollo de poder (Rodríguez, A. y Daniel Dei, 2001:317): individuales (necesidad de poder, inseguridad emocional y necesidad de aceptación) y organizacionales (estructura piramidal de las organizaciones, ausencia de normas objetivas de desempeño y la evasión del trabajo). Estos mismos autores hablan de estrategias de poder que podemos identificar con la actuación de los diferentes profesores del Centro educativo. Señalan el mantenimiento de alianzas, la destrucción de la oposición, la división de la oposición, la estrategia del paso a paso y el contar con un equipo eficaz de colaboradores. Las alianzas aparecen sólo en el devenir de la organización. Se observan siempre grupos de personas constituidas en torno a un eje central que los respalda y aúna. Están muy bien definidas y se muestran no de manera directa en su obrar pero sí desde la actuación informal. De igual modo, hay una lucha permanente entre grupos y enfrentamientos progresivos de tipo personal. La búsqueda de individuos eficaces es continua aunque es más visible cuando comienza el curso y se busca la adhesión de personas que acaban de llegar al Centro. Un líder sin gente que lo respalde y lo siga no es tal. Las coaliciones son igualmente buscadas por los directores para fomentar y aumentar su poder en la organización: *“Pues me preocupa... me preocuparía cuando fuera un número significativo, en ese caso yo no estaría aquí, desde luego, en este sillón de Director. En el momento en que yo viera que había un número que fuera significativo, antes de eso ya me habría ido. Pero hasta ahora, en los años que yo llevo, siempre ha habido dos, tres personas que por sistema, sí han estado en contra. Quizás más que en contra de... mía, en contra de algunos miembros del equipo, de mi equipo. Pero... en general yo no me siento, ¡al contrario!, la prueba está en que en años anteriores, en el otro período que estuve de Director, que no había elecciones como ahora sino que... la Inspección, la Delegación iba prorrogando mandatos porque la normativa no estaba clara y no estaba desarrollada, normalmente yo lo que hacía era, antes de continuar, aunque me hubieran renovado, yo preguntaba... yo en el Claustro presentaba digamos, una moción de confianza. Y si no había una inmensa mayoría de personas que estuvieran de acuerdo, y cuando digo inmensa mayoría me refiero que de veinte pudiera haber diecinueve o dieciocho, menos de eso no hubiera continuado, porque sí... eso ha sido siempre... en todos los Centros. Es normal que siempre haya alguna persona que opine de otra manera y por tanto es muy respetable también su opinión”* (E, D)[4]. Este Centro, de todos modos, presenta una particularidad. No es tanto el hecho de la lucha por el poder por parte del profesorado sino la respuesta a la persona que ejerce el poder efectivo, que no es otra que la Jefa de Estudios, la cual pretende un control exhaustivo de todos los ámbitos de la organización provocando el enfrentamiento consecuente. Hay, pues, enfrentamientos de tipo personal que parecen ser motivados por un exceso de control y afán de poder por parte de este miembro del Equipo Directivo. La situación

de su persona como especialista de la Educación Infantil provoca numerosos enfrentamientos laborales puesto que los otros profesores especialistas son obligados, en cierto modo, a cubrir las horas que ella dedica al ejercicio de su cargo: *“Hombre, pues yo rivalidades personales, sí claro que hay que concretar y hay que manifestar, pues... hasta hace unas semanas, tres, cuatro..., tres semanas, pues tenía rivalidades personales pero siempre sobrevenidas por problemas laborales, evidentemente por ese, ese... problemas de equidad y de justicia en mi trabajo, ¡que a mí no me gusta trabajar el doble por cobrar lo mismo!, ¿eh?, lo repetiré, y si tenía yo un problema de rivalidad pero profesional no personal, ¡yo nunca he tenido rivalidad personal!, y era concretamente pues con la Jefe de Estudios porque me obligaba ¿eh?, concretamente a hacer cosas, lo primero de todo que a mí no me pertenecían ni correspondían y lo segundo me ha llamado al orden sin autoridad ninguna para hacerlo y sin deber moral ninguno para hacerlo porque es de las más inmorales, al orden, porque no cumplía correctamente con mi trabajo y después de esas... desde hace unas semanas. Eso era hasta hace unas tres semanas. Después de esas tres semanas sí tengo yo esa rivalidad, tengo rivalidad con varias personas, porque... y tengo rivalidad con varias personas concretamente porque fue... tengo rivalidad con esas personas concretamente porque nos llamaron concretamente, una vez más, ya no a mí sólo, sino a todos los especialistas al orden, allí en el despacho con la Dirección, con la Jefa de Estudios por acusaciones en relación y referentes a mi trabajo, entonces ¡cuestionan mi trabajo!”* (E, P1)[5]. La Dirección del Centro debiera ser sensible a la distribución de poder en el seno de la organización. Deberían reconocer y desarrollar sus propios poderes para satisfacer y coordinar el trabajo de su profesorado. Las opiniones en este sentido son diversas, concretando situacionalmente la categorización en dos grandes grupos de opinión, una vez más. La utilización del poder y la manipulación se evidencian en este Centro. Bardisa (1995) identifica una actuación directiva que se identifica bien en nuestro caso. Un sentimiento de dejar hacer con el que el profesorado se encuentra satisfecho, sin saber que realmente a la hora de tomar decisiones relevantes no son tomados en consideración. Ésta es una actuación clara que se percibe en nuestro Centro. También se aprecia una cierta manipulación de Actas y toda aquella documentación formalista por parte del Equipo directivo, que controla y hace verdad indiscutible y cierto cualquier planteamiento suyo. Ejemplificadora es el acta C 12-13, 05/09/02[6], que fue rechazada en cuanto a su redacción por todos los profesores especialistas: *“Se abre el turno de palabra y los profesores especialistas de Educación Física afirman que mientras el Sr. Inspector no les dé una orden por escrito no entrarán en los cursos de Educación Infantil para cubrir las horas de la Jefe de Estudios porque no tienen la habilitación que les permita impartir clases en esta etapa educativa. La profesora de Música reivindica impartir su especialidad en todos los cursos y grupos de alumnos y no tener una tutoría. Otros/ as maestros/ as intervienen manifestándose en contra de los argumentos de los especialistas por considerar que al tratarse de un Centro de Infantil y Primaria las necesidades educativas de los alumnos están por encima de los intereses particulares y la organización pedagógica del Centro ya que todos los maestros independientemente del puesto de trabajo que tengan están obligados a impartir enseñanza en los grupos que les corresponda”*. Volvemos a insistir que el posicionamiento de ideas en uno y otro sentido se mantiene en el 50% de los miembros. Hay una queja relevante que denuncia que los problemas y situaciones que se llevan a Claustro o Consejo ya han sido debatidos y solucionados con anterioridad en el ámbito informal. De este modo sólo son llevados al órgano colegiado para ser aprobados sin más, burocratizando dicho órgano de poder. Un profesor relata respecto a la participación por igual del Claustro en la toma de decisiones: *“Evidentemente no, desde aquí hasta ahora en absoluto, ¡que va a participar! Si todas las decisiones que hay ahí tomadas, de antemano, es simplemente un mero, los Claustros, es un mero trámite, formal de lo que se ha charlado, conversado y deliberado ya informalmente. Informalmente pero que es realmente la toma de decisiones que se va a llegar a cabo. Es*

simplemente un mero trámite para plasmar lo que ya previamente se ha acordado” (E, P1). El poder de la AMPA en este Centro educativo es visible. Existe una presión palpable en todo el actuar educativo desde el colectivo de padres/ madres. Esto es un reflejo del nivel macro, donde la figura, consideración y valoración del profesorado está en horas bajas. Observamos actuaciones y hechos de intervención relevantes de madres en el Centro que no hacen más que confirmar esta idea. La presión, la influencia y la coerción es continua. “Hoy se ha mantenido una reunión del Consejo Escolar. Es admitida la idea de que surgen tensiones y problemáticas con los miembros representantes de la AMPA y los demás miembros del Consejo. Hay y existe en palabras de estos componentes cita para el diálogo pero siempre problemático. La intromisión en temas pedagógicos y organizativos por parte de los padres/ madres es evidente y palpable. Además suelen darse correcciones curriculares hacia el profesorado y críticas precisamente no muy constructivas” (D9, 05/11/02). Se evidencia, pues, una situación conflictiva entre varios grupos con metas diferentes, heterogéneas y dispares, con valores contradictorios y con, en definitiva, intereses opuestos. Nos encontramos con una organización, la educativa, que es conformada por miembros diversos interdependientes pero con posicionamientos divergentes, diferenciados y muy distintos.

En nuestro Centro hay otro conflicto claro y palpable entre el profesorado especialista y el Equipo directivo, que lleva en última instancia y al final del año académico a la disputa y al enfrentamiento directamente personal con la implicación de todo el Claustro, que empieza a tomar en consideración y a reflexionar sobre las reivindicaciones de este profesorado. Más que conflicto de tipo personal directo es producto de la discriminación laboral a la que este profesorado se siente sometido, aunque parece ser la norma generalizada en otros Centros educativos, pero que se acentúa y realza en este caso particular. Los horarios y la disposición organizativa del Centro son una expresión de esas discriminaciones, observándose favoritismos en personas concretas. Parece que aquellas personas que se mantienen sumisas son las más perjudicadas laboralmente. Lo que provoca, a medida que transcurre el curso, un potencial conflictivo que termina estallando con la protesta de este colectivo llegando al enfrentamiento y desafío grupal contra el Equipo directivo y todos aquellos/ as que apoyan estas decisiones: *“Pues... yo pensaba que sí, pero parece ser, hablando con los compañeros que... que quizás puede que con relación a los especialistas a lo mejor disponen de un poco de menos tiempo libre entre comillas que digamos, porque realmente los tutores tenemos nuestros apoyos, ahora es cuestión de que cada tutor si cumple o no cumple esos apoyos, porque en realidad horas libre tenemos las mismas todos, que una para preparar tus trabajos. Indudablemente si algún tutor no cumple su... con el cometido que tiene que es el apoyo, pues entonces claro, tiene muchas horas libres. Pero por lo demás, yo pienso que en general está repartido bien el tiempo” (E, P3). “No es la primera vez que hay este tipo de conflicto. JL comenta que es increíble la casualidad de que siempre son los especialistas los que tienen problemas muy serios en el Centro. Algo está pasando. ¿Quizás los especialistas están muy condicionados desde la elaboración de sus horarios donde se beneficia claramente a los tutores. JL habla que en años atrás han pasado situaciones muy similares y ningún especialista ha querido seguir en este Centro por la complejidad relacional y el conflicto que surge” (D53, 27/05/03). Ya Baldridge (1983) hablaba de “coexistencia armada”.*

El conflicto pues, se conforma como parte integrante de la micropolítica de cualquier organización. La escuela se convierte en un campo de lucha, dividida por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinada e ideológicamente diversa, en palabras de Ball (1989). El problema principal del Centro “Cervantes” aparte de que su carácter sea interpersonal o intergrupal, que aparece en ambos sentidos, es que el conflicto surge no de manera declarada sino que aparece en el ámbito oculto de la institución. Todo permanece a la espalda de los directamente implicados. El desarrollo del conflicto permanece dentro de los grupos y camarillas que se establecen en el Centro. La sala de profesores es un hervidero

de críticas, sátiras, murmuraciones y detracciones de unos y otros. Éste parece ser el problema principal, el que todo permanezca detrás, subrepticio, provocando de este modo el que no se le den soluciones ni se afronten de manera decidida. Los problemas parece que deben ser tratados por los directamente implicados con la colaboración de todos y no buscar el apoyo en la crítica destructiva de los grupos de adhesión y provocar que el conflicto se instale cada vez con más fuerza y consistencia. De este modo el clima se conformará desde el equilibrio promovido en el encuentro y participación de todos los componentes de la organización educativa: *“El descontento es evidente. La situación espacial en la comida lo decía todo. Grupos opuestos de intereses situados lo más lejos posible unos de otros. Hubo mucho menos “olvido” de cuanto ha sucedido y la actuación fue mas bien intolerante y poco cordial respecto a los otros. He escuchado: “quiero marcharme de aquí”, “esto es una auténtica mierda... no merecen la pena”, “la hipocresía reina en este centro y no podemos hacer nada respecto a eso”, “no quiero volver a verlos”, “si no hubiéramos formado un bloque donde estaríamos ahora”, “se rieron de mí en años anteriores y ahora me siento bien porque les he devuelto la moneda”* (D56, 06/06/03).

En lo referente al **liderazgo**, Huse y Bowditch (1980) clarifican y distinguen entre un director (líder formal) y un líder (que puede ser formal o informal). En nuestro caso la presencia de un líder en la sombra es irrefutable. Todas las decisiones de Centro pasan por la opinión de esta persona lo que supone ser un condicionante de las decisiones que finalmente son adoptadas por el Equipo directivo. Linealmente es constatable la gran capacidad y dotes de liderazgo que la definen y que conlleva que la gente le siga sin más en todo aquello que ella proponga. Posee energía, capacidad y resistencia, dotes de diálogo y sensibilidad, habilidades protocolarias y organizativas, flexibilidad, capacidad para solventar el conflicto y posicionarse firme, fortaleza para colaborar y principalmente apertura y creencia en el diálogo. Su autoridad en el desarrollo y constitución del Centro son evidentes: *“No, no... eso lo dejo así... con un poco de influencia sí, pero hasta ahí... ¡A veces!... ¡no te puedo contestar, es que da mucha fatiga!, que te he contado, a veces sí. Yo no soy, ¡es que yo no soy del Equipo Directivo!, ni...”* (E, M) [7]. El liderazgo ejercido por los miembros del Equipo directivo es diferente según los dos grandes grupos existentes que venimos señalando. Para unos es adecuado mientras que otros se posicionan desde la incredulidad de sus actuaciones y, sobre todo, denunciando la manifestación de poder absoluto que pretenden, mayoritariamente siempre reflejado en la persona que ostenta la Jefatura de Estudios. Desde nuestra experiencia, el liderazgo que debe ejercer el Director es una tarea difícil puesto que ha de influir sobre las percepciones de sus compañeros y orientar los criterios que utilizan los miembros de la estructura organizativa para coordinar y sistematizar su trabajo. La principal problemática parece encontrarse en la duración excesiva que el Director mantiene en el cargo en este Centro. Él mismo reconoce sentirse agotado y querer ser sustituido en su mandato: *“Pienso que la Dirección debe de ser un cargo que se debe de renovar cada x tiempo, por un lado es bueno que la gente tenga una experiencia, porque te ayuda, pero por otro lado creo que... demasiado tiempo, como es mi caso, ya no es bueno porque las personas nos vamos quemando, es bueno que vaya entrando gente más joven, con iniciativa, y aunque no sea joven, pero gente que... que llegue al cargo, a los cargos en general, a todos los cargos y bien esto me... ya lo hago extensivo a cualquier tipo de cargo, que la gente llegue con... con ganas de innovar y de... de mejorar, y eso siempre es bueno”* (E, D). Las críticas renovadoras apuestan por el cambio evidenciando su necesidad dadas las carencias que se siguen acentuando en la organización. De todos modos, las opiniones en torno a la figura del Director siguen estando polarizadas. De igual modo la Jefatura de estudios es cuestionada pero la polarización de la opinión, en este caso, es extrema, no encontrándose opiniones con posicionamientos intermedios. Una vez más la apreciación de un lado oculto en la escuela como organización se presenta también en el liderazgo ejercido. Se actúa formalmente de una manera diferente a lo que se piensa

realmente. O sea, nada se dice cara a cara, al contrario, todo funciona correctamente y todas las relaciones pretenden aparentar cordialidad, pero en el fondo se siguen haciendo críticas a la espalda. El líder debiera, en palabras de Rodríguez, A. y Daniel Dei, H. (2001), hacer que los subordinados sientan confianza, admiración y lealtad hacia él, concienciarlos de la importancia y el valor de los resultados de las tareas, inducirlos a trascender sus propios intereses por el bien de la organización o del equipo y activar sus necesidades superiores.

En relación con la **cultura organizacional** hemos de partir de la idea de la necesidad de un vínculo que mantenga unidos a los miembros de una organización en torno a un proyecto. Sin este requisito nos encontraremos con limitaciones sustanciales y ninguna flexibilidad. La cultura establecida en el Centro de estudio puede catalogarse como de la imagen cara al exterior. Todo parece adecuarse y proyectarse para dar una imagen correcta hacia el entorno próximo, hacia los padres/ madres. Todas las decisiones y actuaciones van encaminadas en este sentido. Sin embargo, a pesar de dar una imagen bastante correcta al exterior, la situación interna no deja de estar llena de problemas y conflictos. Pero todo se encuentra sumergido, no reflejado, no manifiesto, y sólo en excepcionales ocasiones sale a relucir. La reunión formal ofrece una cara muy diferente de lo que se comenta en la reunión informal. Hay una cultura enraizada y engañosa que no hace más que ocultar los problemas que la organización posee evitando hacerlos manifiestos y provocando la falta consecuente de soluciones y desarrollo organizativo posterior. El contexto macrosocial aparece reflejado de nuevo en la cultura de este Centro educativo. La cultura de la imagen, de la apariencia, del mostrar la perfección y el bienestar más extremo, como última condición. La realidad dista mucho de esta imagen. Quizás la aceptación de que los problemas y los conflictos son naturales a la propia organización y que han de constatarse directamente para la búsqueda de soluciones sería un punto de inflexión para la mejora y desarrollo organizativos. El concepto de grupo surge como fundamental en el entendimiento interno de nuestra organización. El grupo se torna imprescindible para el equilibrio de la persona individual. Ésta necesita de él para confirmarse en la propia organización. La presencia de grupos informales es manifiesta en este Centro de manera paralela al constitutivo formal y su análisis es muy importante y relevante para su comprensión micropolítica. *“Se aprecia latente y manifiesto la existencia de grupos de interés, promovidos por un lado adheridos al Equipo Directivo y por otro contrarios y enfrentados al mismo. De igual modo, la incorporación de profesorado interino (con, en principio, poco poder decisorio en cuanto a la organización y su desarrollo, debido a su temporalidad) y del profesorado recientemente adjudicado en Concurso, se constituyen como unidades potenciales de apoyo y unificación a un grupo de interés u otro”* (D1, 01/09/02).

El **clima** que se percibe es un clima con ciertas dosis de hipocresía puesto que volvemos a hacer referencia a la doble cara que todo el profesorado presenta en sus relaciones. Los datos de análisis nos confirman que no todo es como aparenta ser y constituirse. Brunson (1989) habla de la hipocresía como un tipo fundamental de comportamiento en la organización política: hablar en un sentido para satisfacer una demanda, decidir en un sentido que satisface otra y ofrecer productos en un sentido que satisface a terceros. *“Sí engañoso. Por supuesto es engañoso. Enfermizo y engañoso. Por supuesto en lo que tácitamente hay una cosa y sutilmente hay una cosa y luego manifiestamente hay otra, pero lo peor de todo es que ¡uff! te quieren hacer aparentar a toda costa que esto es estupendo, que es maravilloso y que todo funciona ¡como la Feria de Madrid! (Risas)”* (E, P1). La cultura de este centro no parece ser uniforme y se percibe la conformación de distintas subculturas, con intercambios e interacciones tanto positivas como negativas. La salida a esta situación no es otra que caminar hacia la cultura de colaboración por la que abogan actualmente los autores más representativos. En definitiva, estas pueden ser las dimensiones organizativas más características del Centro objeto de nuestro estudio. Pueden o no parecer relevantes, pero siempre hemos pretendido contar verazmente lo que sucedía en la dinámica

organizativa y el devenir del CEIP “Cervantes”, intentando despertar cierto interés por la organización informal que conforma cualquier centro de enseñanza y consecuentemente haber hecho una nueva constatación de sus temas más relevantes desde la perspectiva micropolítica: poder, conflicto, liderazgo, cultura organizativa, etc.

3. PROPUESTAS DE MEJORA. REFLEXIONES.

Ofrecemos, en primer lugar, una propuesta de mejora en torno a la trascendencia y alcance de la metodología cualitativa y etnográfica. Para efectuar un análisis con profundidad comprensiva e interpretativa de la realidad educativa, de cualquier realidad, se hace necesario tomar en consideración el contexto, circunstancias e historia de todo aquello que investigamos y analizamos. Hemos estudiado la realidad de un centro educativo concreto, con sus características y particularidades, posiblemente generalizables en algunos de sus aspectos a otros Centros pero no por ello justificables en todos los casos. Pero pensamos que fundamentalmente hemos profundizado y percibido esta realidad particular desde la propia expresión significativa de sus actores, del profesorado directamente implicado que necesita, desde la propia reflexión, la búsqueda e implicación en el proyecto de desarrollo organizativo de sus centros de trabajo, de la conformación y equilibrio de sus personalidades para con la organización, de la mejora de su autoestima después de afirmarse en un proyecto de grupo que se hace necesario para la supervivencia de la propia institución educativa. En segundo lugar se evidencia de manera clarividente la doble naturaleza de la organización: la formal y la informal. Principalmente nos hemos centrado en la vía informal que condiciona el crecimiento de las instituciones y organizaciones sociales, haciendo mención expresa en nuestro estudio a un clima constituido por una doble apariencia. Por un lado, todo parece transcurrir normalmente, la concepción formal, pero realmente hay no pocos conflictos que se traslucen en las reuniones informales y condicionan las relaciones personales, laborales y consecuentemente organizativas de este Centro educativo. Quizás sea inoportuno hablar de ambiente farsante y más conveniente el citar la doble percepción y lectura que de lo acontecido se puede realizar. Se aprecia una falta de diálogo directo y franco y esto conlleva que se produzcan continuamente camarillas y grupos que mantienen diferentes tipos de discursos siempre próximos a la crítica destructiva. Y lo matizamos de este modo porque nuestra percepción de la realidad así nos lo indica y ha sido constatable en la triangulación de datos que hemos realizado. En tercer lugar, nos parece oportuno reflejar que el contexto y la historia institucional resultan fundamentales puesto que un hecho relevante acaecido tiempo atrás en el centro viene definiéndose como eje vertebrador del conflicto que se mantiene latente. Aunque matizamos que se sitúa como eje, puesto que con el transcurso de los años escolares han ido surgiendo otras problemáticas igualmente importantes y condicionantes. Por ello la disputa mantenida entre el profesorado especialista y el Equipo directivo, especialmente con la Jefatura de estudios, parece ser otro problema que precisa de solución inmediata puesto que ha provocado que el clima se halle enrarecido y enquistado en el conflicto. En cuarto lugar, y haciendo referencia al liderazgo, hemos apreciado de manera clara y precisa la aparición de un liderazgo en la sombra fuertemente constituido y que se sitúa como eje decisional y organizativo del Centro. Una persona enmarcada en las características definitorias del líder natural que llevaba tras de sí a la gran mayoría del personal del Centro, que además así lo reflejaba en su opinión. En quinto lugar, las relaciones con la AMPA y el colectivo de padres y madres en general parecen ser arduas y no carentes de cierta complejidad. Se habla de intromisión de unos y otros en sus competencias, de poca consideración para la toma de decisiones igualmente en ambas direcciones, de escasa intervención y colaboración,... todo ello enmarcado en una época definida por la baja consideración social que el profesorado tiene y que supone un condicionante directo en los Centros Educativos. Existe un cierto malestar en el profesorado por la presión condicionante que desde el colectivo de padres/

madres se ejerce y esto ha sido reflejado fielmente en nuestra investigación, a pesar de que posicionarse en este sentido puede ocasionar problemas secundarios. En sexto lugar, nos gustaría ofrecer interrogantes abiertos y algunas argumentaciones que provocaran la cooperación, la participación y un comprometido comportamiento ético en toda organización social y, consecuentemente, en la organización educativa para que se produzca una oportunidad de desarrollo unida y admitida por todos para el logro de una mejor escuela, que deje al margen los intereses personales e individuales y sea capaz de admitir al prójimo como parte de sí mismo. Quizá a partir de ahí todo será más hacedero y factible. La clave y la respuesta en torno a las complejas problemáticas que surgen en el seno de las organizaciones educativas parece encontrarse en la palabra “cooperación”. Ésta es, sin duda, la apuesta que la organización sugiere para su correcto funcionamiento. Otras de carácter paralelo aparecen también: diálogo, ética, disposición, comprensión, tolerancia, bondad, transparencia,... El conflicto parece inevitable y su presencia ha de ser tomada como acción enriquecedora que convoca a la unidad y al trabajo de todos para todos. La cuestión convoca a la persona, al ser, a distinguirse como enlace de una cadena necesario y preciso. Hasta que nuestro yo interno no esté en disposición de situarse en la comprensión de nuestros semejantes no podremos hablar de real cooperación y verdadero funcionamiento organizativo. La organización depende de sus elementos constitutivos y éstos han de pretender el desarrollo global. Utópico parece pensar en la desaparición del conflicto mas debemos equilibrar su desarrollo en beneficio de la globalidad y avanzar en direcciones de único sentido. La participación y contribución al Centro, concebido desde su generalidad, parece imprescindible para empezar a hablar de desarrollo organizativo. La negociación activa y consecuentemente la dirección participativa se ofrece como solución para un verdadero desarrollo organizacional. Nuestro Centro de observación e investigación precisa enormemente del diálogo y la negociación de todos, desde la postulación de la participación plena y la escucha de cuanto, fuere quien fuere, pueda aportar, desde el convencimiento señalado de que el/ la director/ a de un Centro educativo debe ser ante todo uno más y principalmente ser promotor de desarrollo y animador de creación de cultura significativa que mantenga la capacidad de establecer relaciones verdaderas con el entorno próximo. No mantener estas premisas y un comportamiento ético firme en su actuación parecen condenar al fracaso a toda organización, puesto que la dimensión ética es connatural al hombre y consecuentemente cualquier acción que realicemos compromete el destino y las expectativas de otras personas. Puede que hayamos incurrido en una circularidad de ideas, pero es justo incidir de manera continua en aquello que el profesorado de nuestro Centro de investigación reclamaba. Y no podíamos concluir de una manera que no fuese la concesión y el otorgamiento de la palabra a aquellos que mejor entienden la organización educativa. Es el profesorado quien reclama y quien debe hacer público todo el conocimiento que posee para posibilitar la reflexión y consecuentemente la generación de ideas que provoquen el desarrollo organizativo y el logro de la calidad en la institución escolar: *“Claro que sí, el diálogo es la mejor manera de llegar a cualquier cosa y limitarnos a hacer lo que queramos sin consultar con nadie no llega a ningún sitio eso está claro, entonces ponernos de acuerdo pues, si todos trabajamos por lo mismo y todos queremos lo mejor para nuestros hijos y los profesores trabajan con los niños pues, es el diálogo y llegar a un acuerdo y siempre por las buenas nunca, apartar a unos o apartar a otros siempre, siempre hablando y siempre de la mejor manera”* (E, A2). *“Yo creo que la solución, yo, vamos... desde luego, yo creo que la solución la tiene que hacer uno ¿no?, yo lo único que creo es que la gente hablando, luchando y diciendo lo que piensa pues se solucionarían los conflictos, en vez de hablar ni en los pasillos, ni en los recreos, ni en todos esos sitios (risas)”* (E, M).

Notas.

[1] Diario del investigador: nº 1.[2] Entrevista a Profesor Claustro (P1).[3] Cuestionario profesor nº13, pregunta 27.[4] Entrevista a Director del centro educativo.[5] Entrevista Profesor Claustro (P1).[6] Acta de Claustro, páginas 12-13 y fecha realización 05/09/02[7] Entrevista Monitora Escolar.

BIBLIOGRAFÍA.

ALCAIDE, M. (1987) *Conflicto y poder en las organizaciones* (Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social).

ARMENGOL, C. (2001) *La cultura de la colaboración: reto para una enseñanza de calidad* (Madrid, La Muralla).

BALL, S. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar* (Madrid, Paidós / MEC).

BARDISA, T.; PERAITA, H.; MORENO, J. M.; RUÍZ, C. y GARCÍA, C. (1995) *La dirección de centros públicos de enseñanza: estudio de su representación y análisis de necesidades* (Madrid, CIDE).

BATES, R. y otros (1989) *Teoría crítica de la administración educativa*. (Educació. Estudis 1, Universitat de Valencia).

BERNAL, J. L. (1997) *El equipo directivo en los centros públicos de Primaria. Análisis de su situación* (Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza).

COOK, T. y REICHARDT, CH. (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. (Madrid, Morata).

FULLAN, M. (2002) *Liderar en una cultura de cambio* (Barcelona, Octaedro).

GIL RODRÍGUEZ, F. y GARCÍA SÁIZ, M. (1996) *Grupos en las organizaciones* (Madrid, Pirámide).

GUIOT, J. M. (1985) *Organizaciones sociales y comportamientos* (Barcelona, Editorial Herder).

HANDY, C. (1993) *La organización por dentro. Por qué las personas se comportan como lo hace* (Bilbao, Ediciones Deusto).

LORENZO DELGADO, M. (1994) *El liderazgo educativo en los centros docentes* (Madrid, Editorial La Muralla).

PEIRÓ, J. M. (1990) *Organizaciones. Nuevas perspectivas psicosociológicas* (Barcelona, PPU).

PFEFFER, JEFFREY (1993) *El poder en las organizaciones: política e influencia en una empresa*. (Madrid, Mac Graw-Hill)

PRADA GARCÍA, C. (1995) *Relaciones de poder en la escuela estudio de un caso*. (Málaga, Universidad de Málaga).

SANTOS GUERRA, M. A. (1997) *La luz del prisma para comprender las organizaciones escolares*. (Málaga, Aljibe).

STAKE, R. E. (1999) *Investigación con estudio de casos* (Madrid, Morata).

WOODS, P. (1989) *La escuela por dentro* (Madrid, Paidós-MEC).

140. UN PROYECTO DE MEJORA DE LA ESCUELA A PARTIR DE LA IDEA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y PARTICIPACIÓN DE TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

Y. Muñoz Martínez, M. Martín Bris.

Resumen:

En esta comunicación intentaremos dar a conocer un proyecto de colaboración entre un Centro Educativo de Educación Infantil y Primaria y el Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá cuya finalidad es desarrollar un proyecto de mejora de la calidad educativa, basado en la autoevaluación, reflexión y compromiso de toda la Comunidad Educativa, en relación con el clima de trabajo, participación y convivencia, a nivel institucional y de aula.

El Proyecto consta de dos fases diferenciadas, una primera, en la que nos vamos a centrar en esta comunicación, basada en un análisis colectivo de la práctica docente como iniciación a la reflexión, a través de grupos de análisis con los docentes. Nos proponemos el análisis de la práctica como método de formación, de transformación de las personas a través de un proceso de investigación-acción.

Palabras clave: calidad escolar, clima escolar, cultura escolar, inclusión, participación.

Abstract:

In this communication we will try to announce a project of collaboration between an Infant and Primary School and the Department of Didactics of the University of Alcalá which purpose is to develop a project of improvement of the educational quality, based on the autoevaluation, reflection and commitment of the whole Educational Community, in relation with the climate of work, participation and coexistence, to institutional level and of classroom.

The Project consists of two differentiated phases, the first one, in which we focus this communication based on a collective analysis of the educational practice as initiation to the reflection, across groups of analysis with the teachers. We intend the analysis of the practice as method of training, and as people transformation across a research-action process.

Key words: School quality, school climate, school culture, inclusion, participation.

INTRODUCCIÓN

Las preocupaciones actuales sobre la temática de la diversidad, y más concretamente de la diversidad cultural, surgen con especial intensidad debido a los fenómenos de cambio social recientes como pueden ser los movimientos migratorios, los nuevos modelos económicos, la incorporación de la mujer al mundo laboral y las reivindicaciones de grupos tradicionalmente discriminados respondiendo a los ideales democráticos de estos contextos asociados a principios como la justicia social y la participación ciudadana.

Los procedimientos educativos tradicionales, diseñados para un alumno medio y un contexto homogéneo, no permiten adaptar la enseñanza a las características de los alumnos y alumnas en contextos heterogéneos ni a los objetivos de la educación inclusiva e intercultural.

Para llevar a cabo una práctica educativa inclusiva, experimentando la heterogeneidad como algo constructivo, enseñar a resolver conflictos y desarrollar la tolerancia y la capacidad de comunicación y cooperación, es necesario cambiar sustancialmente el papel tradicional

del profesor por el de alguien disponible para facilitar el proceso de construcción de conocimientos y de valores que los propios alumnos, en colaboración con sus compañeros llevan a cabo; uno los principales requisitos para dicho cambio parece ser desarrollar programas de formación de profesores, una formación que facilite la adquisición de recursos eficaces para adaptar la educación a la diversidad de los alumnos y la cooperación entre profesores y la participación e implicación de la Comunidad Educativa.

Los diferentes estudios llevados a cabo sobre la temática destacan que la formación de los profesores es una herramienta clave para superar las dificultades observadas.

(Díaz-Aguado, 2003)

La situación actual nos muestra la urgencia de superar los modelos de déficit y adoptar medidas más inclusivas. Debería ser posible una escuela eficaz cuya influencia permitiera superar las diferencias iniciales de los alumnos provenientes de grupos socioculturales diferentes.

Nuestra sociedad vive cambios muy rápidos e intensos que exigen innovaciones educativas de similar envergadura. En las organizaciones por lo general los cambios suelen dirigirse a producir modificaciones en aspectos técnicos, sin tener en cuenta cambios indispensables en la dimensión organizacional que posibiliten el primero (Sagastizabal, 2002).

Fomentar una cultura inclusiva parte de la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, el alumnado, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la escuela. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas educativas de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela. Los cambios culturales necesarios para conseguir unas escuelas capaces de escuchar y responder a las “voces ocultas” son, en muchos casos, profundos (Ainscow, 2001).

El proceso de utilización del *Índice de Inclusión* es, en sí mismo, una ayuda decisiva para contribuir a la consecución de ese objetivo. Este material anima a los docentes y otros profesionales de la escuela a compartir y construir nuevas iniciativas, sobre la base de sus conocimientos previos, y les ayuda a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas.

Lo que pretendemos a través de este proyecto es el aprendizaje desde dentro de la escuela, “aprender para crecer”, crear una escuela participativa que busca su propia mejora a través de un proceso de autorreflexión y puesta en práctica de medidas de mejora. De este modo crearemos las bases de una “Organización que Aprende”. Una organización, para crecer, debe cambiar, por lo tanto, son necesarias variaciones en las funciones organizativas, procesos y formas para que la organización como conjunto pueda enfrentar el medio ambiente, pero también son necesarios cambios parciales para mantener el equilibrio global de la organización (Gore, 2000).

MOTIVACIÓN/ JUSTIFICACIÓN

El Clima y la Cultura de trabajo en los centros educativos constituye uno de los factores fundamentales y que favorece los procesos organizativos y de gestión, además de los de innovación y cambio, a través de los cuales se puede crear una convivencia positiva y

participativa de toda la comunidad educativa que nos lleve a la creación de una “Comunidad de Aprendizaje”. Además de favorecer los procesos organizativos, de gestión e innovación y de cambio, el clima escolar mediatiza también la clase de resultados académicos y sociales obtenidos por los alumnos, además de constituir parte de los aprendizajes que los alumnos adquieren. La cultura del lugar de trabajo influye en el modo que tienen los maestros de contemplar su trabajo y desde luego a sus alumnos (Ainscow, 2001).

Conocer, analizar y reflexionar sobre todos los factores que configuran el clima de trabajo de un centro educativo es fundamental para poder proponer medidas que mejoren y favorezcan la convivencia tanto en el centro, entendido como conjunto, como en las aulas. De ahí que nos propongamos en primer lugar conocer nuestra Comunidad Educativa en profundidad, reflexionar sobre todos los factores que configuran la *Cultura* del centro educativo para más tarde poner en marcha medidas que favorezcan una convivencia positiva y una cultura de paz; asentando las bases para la creación en el futuro de una “Comunidad de Aprendizaje”.

El sentido de profundizar en la naturaleza y elementos constitutivos del clima organizativo no es otro que ponernos en condiciones de poder intervenir en su optimización: cuanto más sabemos sobre temas educativos mejor podremos participar en su mejora constante.
(Zabalza, 1996)

La cultura que caracteriza al lugar de trabajo influye sobre la percepción que el docente tiene acerca de su trabajo y acerca de sus alumnos. (Ainscow, 2001).

El concepto de cultura, según establecen numerosos autores, es algo difícil de definir. Edgar Schein ha sugerido que la cultura consiste en los niveles más profundos de concepciones y creencias básicas que son compartidas por los integrantes de una organización, que operan inconscientemente para definir la imagen que la organización tiene de ella misma y del entorno que la rodea. Se manifiesta a través de normas que sugieren lo que las personas deben hacer y cómo deben hacerlo. Igualmente, David Hargreaves ha argumentado que las culturas escolares están dotadas de una función capaz de definir la realidad de forma tal que permita a los integrantes de una institución dar sentido a ellos mismos, a sus acciones y a su entorno. Una función actual de definición de la realidad de una cultura, como sugiere Hargreaves, suele ser un mecanismo de resolución de problemas heredado del pasado. De esta manera la modalidad cultural de hoy creada para resolver un problema emergente, con frecuencia se convierte en una receta dada por sentado que se usará mañana para enfrentar cuestiones desprovistas de toda novedad. Hargreaves concluye que, a través de un examen de aquellos aspectos que definen la realidad de una cultura, es posible entender las rutinas que una organización ha desarrollado como respuesta a las tareas que enfrenta.

A medida que las escuelas avanzan hacia modelos inclusivos, los cambios culturales que se producen, también pueden tener efecto en la forma que los docentes perciben a aquellos estudiantes con algún tipo de diferencia. A medida que el clima global de la escuela mejora, estos niños son gradualmente considerados más positivamente.

Las culturas escolares tradicionales, sustentadas por rígidas estructuras de organización y altos niveles de especialización entre los docentes de los que se deriva una “parcelación” y, por tanto, una desvinculación de ciertos alumnos cuya “custodia” asumen otros docentes *especialistas en la materia* (maestros de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Compensatoria, etc).

Por todo ello seleccionamos un instrumento, a nuestro entender muy valioso para la consecución de los objetivos que nos marcamos, denominado *Índice de Inclusión*.¹

El motivo que nos lleva a la elección del “Índice” como instrumento de trabajo es que las diferentes investigaciones muestran que en el Reino Unido, desde que el gobierno británico distribuyó en mayo de 2000 el Índice a cada escuela, se ha contribuido al desarrollo general de la escuela. Uno de los principales beneficios, según sus autores, es la influencia en el desarrollo de un lenguaje de la inclusión en las escuelas, las Autoridades Locales de Educación y en otros contextos.

Los resultados analizados en el Reino Unido muestran que el Índice es considerado un documento profundamente inclusivo y hay evidencia de su influencia positiva en los Centros Educativos. Las escuelas del Reino Unido han constatado que puede ser un proceso de investigación y de desarrollo extremadamente poderoso.

El Índice es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. Su objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro.

El Índice no sólo implica una cuidadosa planificación de un proceso de cambio progresivo, como el que se asume en otras muchas iniciativas para la innovación educativa, sino que también tiene como finalidad generar cambios en la cultura y en los valores que posibiliten al personal de la escuela y al alumnado adoptar prácticas inclusivas que van más allá de cualquier prioridad identificada en particular.

La inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las escuelas: culturas, políticas y prácticas.

En nuestro Proyecto lo que se ha pretendido es trabajar las diferentes dimensiones del Índice de una forma reflexiva, lanzando los temas en forma de pregunta a los docentes y debatiendo las respuestas. Más que dirigir la opinión de los participantes, se ha pretendido crear “duda” en las prácticas y en las creencias que sobre la atención a la diversidad tienen los docentes, ya que cada una de las preguntas contiene la respuesta “correcta”.

Contribuir a una mayor participación y de más calidad de toda la comunidad educativa es fundamental para crear una organización de aprendizaje; la familia, la escuela y la comunidad constituyen los principales contextos de socialización de los niños y jóvenes. Pueden ser contextos que faciliten o, por el contrario, que inhiban el desarrollo y la educación de los niños. Para ello se ha creado un cuestionario dirigido a las familias en relación a los ejes trabajados en los grupos de análisis, ya que de ellas dependen, en gran medida, las actitudes y creencias que los propios alumnos tienen sobre la diferencia.

PLAN DE DESARROLLO

El proceso comienza con la constitución de un grupo de trabajo de profesores del centro que voluntariamente han decidido participar en el proceso.

Cuando este grupo ya se ha constituido, y siendo el número de participantes relativamente grande para constituir un solo grupo de discusión, se decide ampliar a dos grupos con el fin de que los grupos sean más operativos y además poder llevar a cabo una triangulación de los datos en el posterior análisis de los mismos.

Además en esta fase se crea un cuestionario destinado a las familias cuyo fin es conocer la opinión de las familias sobre las cuestiones que facilitan la inclusión educativa.

¹ Booth, T y Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

La investigación se lleva a cabo en dos fases diferenciadas, que corresponden con dos cursos escolares: en la primera (2007/2008) se analizará la situación actual del centro educativo y se reflexionará sobre todas las cuestiones que influyen en el tipo de modelo educativo que se tiene y las cosas que hay que mejorar para poder ofrecer una respuesta más adecuada a todo el alumnado, pretendiendo un mayor éxito escolar de todo el alumnado. Como conclusión a todo el proceso de análisis y reflexión se creará un Plan de Mejora Escolar en el que se establezca cuales son las prioridades en la actuación y las acciones que hay que llevar a cabo para conseguir esa escuela que buscamos, la puesta en marcha de dicho Plan se llevará a cabo en la segunda Fase del Proyecto (2008/2009).

OBJETIVOS

Las preguntas a las que pretendemos responder con esta investigación son las siguientes:

- Si tenemos en cuenta que cuando se trabaja en colaboración en torno a un mismo objetivo se consiguen mejores resultados, sería conveniente que, ante la propuesta un nuevo modelo educativo, toda la comunidad educativa se “uniera” para conseguir mejores resultados, nos preguntamos entonces si es la reflexión colectiva la manera de conseguir plasmar en un plan una serie de propuestas para la mejora de la escuela.
- La inclusión es un principio que puede comenzar en la escuela pero que debería tener su fin en la sociedad en general. Nos preguntamos si la puesta en marcha de un modelo educativo basado en los principios de la inclusión mejora las expectativas del profesorado, de los propios alumnos y en consecuencia se podría mejorar la visión negativa que la sociedad tiene de la diferencia.

Los objetivos que perseguiremos para dar respuesta a las cuestiones que nos planteamos son:

- Propiciar la mejora de la calidad educativa desde dentro de la escuela orientándola hacia la inclusión y plasmando en un plan una serie de medidas de mejora de la escuela.
- Fomentar la figura del “practicante reflexivo” que desarrolla la capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción.

DESARROLLO DE LAS SESIONES

Con los doce participantes, todos profesores del Centro Educativo al que nos referimos, se constituyeron dos grupos de discusión. Para la distribución de profesores en los grupos se tuvo en cuenta el criterio de nivel en el que impartían sus clases, así se creó un grupo de profesores de Educación Infantil y otro de Educación Primaria.

Durante el Curso Escolar 2007/2008 se han llevado a cabo dieciséis sesiones de dos horas cada una, por lo tanto 8 sesiones con cada grupo.

El calendario y los temas tratados en cada una de las sesiones con los dos grupos se detallan a continuación:

Tabla 1. Fechas y temas tratados durante el curso 2007/2008

NOVIEMBRE	<ul style="list-style-type: none"> • Acogida alumnos y familia. • Ayuda entre alumnos. • Colaboración entre profesorado.
DICIEMBRE	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto entre profesorado y alumnado. • Colaboración entre el profesorado y las familias. • Participación de las instituciones en el Centro.
ENERO	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas sobre el alumnado. • Importancia del alumnado según sus características. • Rol del profesorado y alumnado.
FEBRERO	<ul style="list-style-type: none"> • Barreras al aprendizaje y participación en el centro. • Prácticas discriminatorias. • Los nombramientos y las promociones de los docentes. • Adaptación del profesorado nuevo al Centro.
MARZO	<ul style="list-style-type: none"> • Accesibilidad del Centro Educativo. • Adaptación del alumnado nuevo. • Metodologías de trabajo en grupo. • Coordinación de las distintas formas de apoyo. • Formación del profesorado para dar respuestas a la diversidad del alumnado. • Las políticas de atención a la diversidad.
ABRIL	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de la enseñanza del español como segunda lengua. • Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica. • Prácticas de expulsión por indisciplina. • Absentismo escolar.
MAYO	<ul style="list-style-type: none"> • Programación didáctica y atención a la diversidad de los alumnos. • TIC e innovación en el Centro.

CONCLUSIONES

En primer lugar podemos decir que uno de los factores que ha propiciado el buen funcionamiento de los grupos de discusión ha sido que la elección de participar en los mismos fue voluntaria. Según Díaz-Aguado (2003) uno de los factores que mejoran la eficacia de los programas de formación es que los profesores asuman voluntariamente el compromiso de participar en el programa de formación e innovación educativa que se proponga. Para aquellos que escogen esta propuesta libremente y con conocimiento de causa, la razón más defendible es sin duda la voluntad de afrontar una forma de duda, de malestar o de búsqueda que lleva a preguntarse sobre la práctica y sobre lo que la sostiene.

No cabe duda que la respuesta a la diversidad del alumnado es un proceso que no solo favorece el desarrollo de éste sino también el de los docentes, las familias y los centros educativos mismos.

El desafío es construir nuevas relaciones en el interior de la escuela, donde las madres y padres, estudiantes, profesores no sean meros ejecutores de parcelas de las acciones educativas, sino sujetos colectivos capaces de crear y apropiarse de la concepción del proyecto y de la planeación de la escuela como un todo.

Cada miembro de los grupos de discusión interioriza, en el transcurso de las reuniones, posturas y métodos de análisis que se pueden llevar fuera del procedimiento colectivo y de todo dispositivo para enmarcar, en su clase, su centro o su vida. En la vida del Centro, y en

las relaciones de los profesores se ha notado la influencia de los grupos de discusión, ya que se ha extendido el debate sobre la inclusión más allá de las sesiones concretas.

Además se ha producido un fenómeno con el que no contábamos y que se refiere a las relaciones entre el profesorado, y es que, hay profesores que han reaccionado frente a aquellas posturas que defienden valores contrarios a la inclusión educativa. De estas situaciones se ha derivado un clima de cooperación y ayuda entre el profesorado, así como de comunicación que está favoreciendo el cambio hacia una cultura escolar más inclusiva.

El análisis de situaciones complejas y de las conductas que favorecen, a menudo provoca que salgan a flote ciertas necesidades de formación; empuja a los practicantes implicados a construir su propio balance de competencias, lo que puede llevarlos, si se da el caso, a la decisión de formarse mejor. Se ha hecho evidente, y además se ha concretado en una demanda específica por parte del profesorado, que es necesaria una mayor formación del profesorado sobre la temática, tanto en la formación inicial como en la permanente, ya que se ha concluido que de la formación propia del profesorado se derivan prácticas educativas más adecuadas para la atención a la diversidad.

Así mismo se ha concluido la necesidad de establecer una serie de cambios en las metodologías docentes, por ello se ha sugerido un grupo de trabajo del profesorado sobre grupos cooperativos en el aula, que se llevará a cabo durante el curso escolar 2008/2009.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO ODINA, M. T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTWORTH, G. Y WEST, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. (2002). *Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos*. Revista de Educación, nº327, pp.69-82.
- AINSCOW, M. (2005). *La mejora de la escuela inclusiva*. Cuadernos de Pedagogía, 349, 78-83.
- ANTÚNEZ, S. (1999). *La organización escolar: práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- ARMENGOL, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto de la enseñanza de Calidad*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- CARBONELL, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- ECHEITA, G. y SANDOVAL, M. (2002). *Educación inclusiva o educación sin exclusiones*. Revista de Educación, 327, 31-48.
- FERRERES, V. (1992). *La Cultura Profesional de los Docentes: Desarrollo Profesional y Cultura Colaborativa*. En *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. GID, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- GARÍN, J. Y ARMENGOL, C. (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

- GORE, E. (2000). "Un enfoque evolutivo del trabajo en el aula y del aprendizaje en contextos organizativos", trabajo presentado en el 3er Congreso de Sociología del Trabajo.
- HARGREAVES, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; HOLUBEC, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E.; ECHEITA, G. & PÉREZ, E.M. (2005) Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain, *European Journal of Special Needs Education*, 20(4) 261-278.
- MARTÍN BRIS, M.; GONZÁLEZ GALÁN, A.; TORREGO SEIJO, J.C.; ARMENGOL ASPARÓ, C. (2003). *Clima de trabajo y eficacia de centros docentes: Percepciones y resultados*. Ensayos y documentos. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- MARTÍN BRIS, M. y equipo (2005). *Participación de los padres y madres de alumnos en ámbito municipal y de los Centros escolares*. Toledo: Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.
- MARTÍN BRIS, M.; MUÑOZ MARTÍNEZ, Y. (2007). *Clima y cultura escolar: base de un nuevo paradigma educativo*. II Encuentro Iberoamericano de Educación. Unesp. Campus Araraquara. Brasil: Fundunesp.
- PÉREZ GÓMEZ, A (1991). *Cultura escolar y aprendizaje relevante*. En *Educación y Sociedad*, nº 8; págs 59-72.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona : Graó.
- SAGASTIZABAL, M.A. (2002). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Argentina: La Crujía.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SCHEIN, E. (1992). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janés.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ed. Paidós.
- VIÑAO, A. (2002). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*. Madrid: Morata.
- ZABALZA, M.A. (1996). *El clima. Conceptos, tipos, influencias del clima e intervención sobre el mismo*. En DOMÍNGUEZ y otros. *Manual de organización e instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS GENERALES

- AINSCOW, M.; DOWES, A.; FARREL, P. & FRANKHAN, J. (2004) Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 54-59.
- BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (1999). *La estrategia del caracol. El cambio cultural en las organizaciones educativas*. Barcelona: Oikos-Tau.
- ECHEITA, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir a la misma escuela que su hermano?. Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en educación*. <http://ice.deusto/rinace/reice/vol2n2/Echeita.pdf>
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la Inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.

ECHETA, G. y VERDUGO, M.A. (Eds) (2004.) *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO.

GAIRÍN, J. (1996). *La Organización Escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

MARTÍN BRIS, M; MUÑOZ MARTÍNEZ, Y. (2006). La participación de los padres en educación. En MARTÍN BRIS, M., GAIRÍN SALLÁN, J. *La Participación en Educación: Los Consejos Escolares, una Vía de Participación*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro, Pag. 183-202.

MARTÍNEZ, B (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-31.

VILLAR, L. M. (2002). Pensamiento de los profesores. En Andrés, G. y Adúriz-Bravo, A. (Comps.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 29-44.

Perfil académico y profesional

MARIO MARTIN BRIS- Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Alcalá (Madrid), Coordinador de Doctorado y Master en Educación en España y Latinoamérica, Vicepresidente del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha. Director de varias investigaciones en materia de Participación y Clima de Trabajo, así como autor de numerosas publicaciones en este campo.

YOLANDA MUÑOZ MARTÍNEZ- Licenciada en Psicopedagogía y diplomada en Magisterio. Profesora Asociada en el Departamento de Didáctica, Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Alcalá.

195. ALGUNAS REFLEXIONES DE ÉTICA APLICADA ENTORNO LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

G. Riera i Romero, O. Pedragosa i Xuclà, A. Serra.

Resumen

Para responder a la diversidad del alumnado, es necesario un modelo de escuela que contemple las diferencias individuales, utilizando metodologías, recursos y estrategias para facilitar el desarrollo máximo de las capacidades personales y sociales. Desde nuestro punto de vista el modelo educativo que contempla estas finalidades es el modelo inclusivo.

El objetivo de nuestra comunicación es justificar éticamente el modelo inclusivo con el objetivo de mostrar como la inclusión respeta y favorece los derechos de la educación de todos los alumnos. Para justificar estas afirmaciones nos centramos en el análisis de los principios de la ética aplicada (el principio de la *beneficencia*, el de la *justicia* y el de la *autonomía*) definidos por el autor Omar França-Tarragó (1996).

Abstract

To answer adequately to the whole diversity of the student body, it is necessary a model of school that contemplate the individual differences, utilize methodological resources and strategies that facilitate the maximum development of the capacities, so much at the personal level like socially, one educational model who contemplates the development of these two purposes is the inclusive model.

The purpose of our communication is to justify ethically as the inclusive model respects and favors the rights of the education of all the pupils. To justify and to base these affirmations we centre on the analysis of the principles of the applied ethics. This principles are: the principle of the welfare, that of the justice and that of the autonomy defined by the author Omar França-Tarragó (1996).

Comunicación

La idea de una educación inclusiva cada vez tiene más importancia en el mundo. Pero sobretodo tuvo una relevante importancia en la *Conferencia Mundial sobre Educación Especial: Acceso y calidad* que se celebró en Salamanca el año 1994, organizada por la UNESCO. En dicha conferencia se planteó que la educación tenía que avanzar hacia un sistema de escolarización unificado y capaz de atender a todos los alumnos y dejar a un lado la tradición de sistemas paralelos, por los cuales algunos alumnos reciben formas de educación separadas.

En la Declaración de Salamanca (1994), se reconoció el concepto fundamental de escuela inclusiva, en la que todos los alumnos deben de aprender juntos. En este sentido las escuelas inclusivas tienen que reconocer las distintas necesidades de sus alumnos, y adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje empleando las fórmulas organizativas más apropiadas para poder garantizar una enseñanza de calidad.

La inclusión se centra pues, en dar apoyo a las cualidades y necesidades de cada uno y de todos los alumnos de la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y atendidos y puedan así, conseguir los máximos éxitos sociales y personales. Por lo tanto, el proceso de enseñanza se centra en ofrecer a cada alumno un entorno adecuado y a proporcionarle las ayudas educativas relacionadas con su nivel de habilidad personal y académica.

En nuestro contexto, ya la LOGSE (90), planteaba la pretensión de hacer evolucionar el sistema educativo hacia enfoques más comprensivos. Actualmente la puesta en práctica de las nuevas corrientes inclusivas y la aprobación de la LOE (06), obligan a preparar a los docentes des de un nuevo paradigma y a desarrollar al máximo programas didácticos inclusivos que hagan posible la atención a la diversidad en los centros ordinarios.

Pero si comparamos todos los postulados anteriormente descritos con las prácticas reales y diarias de nuestros entornos, podríamos concluir que existen fuertes diferencias. Una de ellas es la asunción de todo el alumnado en los centros llamados “ordinarios” –en nuestros términos-, en el caso de posicionamientos inclusivos.

Pero más concretamente en Cataluña, de acuerdo con el actual ordenamiento educativo del sistema educativo y de los servicios existentes en los centros “ordinarios”, podríamos considerar que los alumnos con necesidades educativas especiales están escolarizados en éstos centros ordinarios.

Pero realmente una cosa es el planteamiento adoptado en los documentos legislativos y otra lo que realmente podemos hacer. En muchos centros, se toman medidas organizativas y relacionadas con la distinción de los recursos (atención separada de algunos alumnos, agrupamientos de alumnos por niveles de aprendizaje...) que son notablemente selectivos y poco comprensivos e inclusivos. Seguramente por la falta de recursos iniciales y por la poca implicación del profesorado, así como también por la falta de formación. Pero tal y como hemos comentado anteriormente la aprobación de la LOE, obliga al profesorado a prepararse para desarrollar y garantizar programas inclusivos para la atención a la diversidad.

Pero lo que acabamos de exponer pone de manifiesto que actualmente aún existe una distancia notable entre los valores que se exponen en las concreciones normativas y las que se viven en la práctica diaria causa del escepticismo del mundo contemporáneo. Ésta contradicción y el escepticismo que se genera, también se vive en el campo de la educación en general y también en la educación especial, es decir, en el campo de la educación de niños y adolescentes que tienen algún impedimento físico o sensorial, la de los que comparados con los de su edad, tienen dificultades en su aprendizaje o para comunicarse, y la de aquellos cuya conducta no puede ser aceptada sin problemas en las aulas o escuelas ordinarias. Lo que todos ellos tienen en común es la necesidad de una respuesta educativa adecuada a sus necesidades educativas especiales.

Por este motivo vemos importante plantear una fundamentación ética con el objetivo de mostrar como la inclusión respeta y favorece los derechos de la educación de todos los alumnos. Para justificar estas afirmaciones nos centramos en el análisis de los principios de la ética aplicada (el principio de la *beneficencia*, el de la *justicia* y el de la *autonomía*) definidos por el autor Omar França-Tarragó (1996).

A nuestro entender, el valor ético máximo es la dignidad humana. Este valor máximo, en el momento de valorarlo en la práctica se concreta según Omar França-Tarragó (1996), en tres principios éticos, que “manifiestan”, “rebelan” o “muestran” el modo de llegar a la dignificación del ser humano. Concretamente son: el Principio de *Beneficencia*, el Principio de *Autonomía* y el principio de *Justicia*. A continuación vamos a hacer una pequeña reflexión entorno estos valores y con relación a la educación inclusiva.

El Principio de *Beneficiencia*, según Omar França-Tarragó, (“beneficencia”, hacer el bien) tiene tres niveles distintos de obligatoriedad:

1r: Tengo que hacer el bien, sin causar el mal o provocando el mal. Es el nivel más imprescindible y básico. Todo ser humano –y un profesional, maestro... con más razón- tiene un imperativo ético de no perjudicar a otros intencionadamente. De esta forma, cuando una persona recorre a un abogado, médico, ingeniero, psicólogo, o a un comunicador tiene el derecho de exigir –al menos- de no ser perjudicado con la acción de estos profesionales.

2ndo: Tengo que hacer el bien ayudando a solucionar determinadas necesidades

humanas. Este nivel es el que corresponde a la mayoría de las prestaciones de los profesionales, cuando responden a las demandas de ayuda de sus clientes. El abogado, el psicólogo, el trabajador social, el médico, el comunicador social, o cualquier otro profesional pueden responder o no, con los conocimientos que le ha facilitado la sociedad, a la necesidad concreta, parcial y puntual, que le pide una determinada persona que requiere sus servicios.

3ero: Tengo que hacer el bien a la totalidad de la persona. Este nivel tiene un contenido mucho más inespecífico, porque no se limita a responder a la demanda puntual de la persona, sino que va mucho más allá. Trata de satisfacer la necesidad que tiene todo individuo de ser beneficiario en la totalidad de su ser. La necesidad fundamental es la de incrementar la conciencia, la autonomía y la capacidad de convivir con los demás. El deber de beneficiar la totalidad de una persona consiste en hacer todo aquello que aumente en ella su vida de relación con los otros y su capacidad de vivir consciente y libremente de acuerdo con sus valores y deseos.

El Principio de *Autonomía* según França-Tarragó (1996) es la capacidad de cualquier persona humana a gobernarse para una norma que ella misma acepta como tal, sin ninguna imposición. De este principio se deriva una obligación social: la de garantizar a todos los individuos el derecho de dar su consentimiento antes de que se tome cualquier acción sobre ellos, protegiendo de manera especial a los más débiles que no pueden decidir por sí mismos y necesitan un consentimiento substitutorio.

El principio de *justicia* -tal y como dice França-Tarragó (1996)-, equivale al imperativo moral que nos obliga en primer lugar, a la misma consideración y respeto para todos los seres humanos. Esto supone evitar todo tipo de discriminación, por motivo de edad, condición social, credo religioso, raza o nacionalidad, o otras características personales, y en según lugar, sobretodo, implica el derecho moral positivo de brindar eficazmente a todos los ciudadanos, la igualdad de oportunidades para acceder al sistema común de libertades para todos.

Si centramos nuestra atención en este último enunciado de Omar França-Tarragó, -el principio de *justicia*- y lo aplicamos a los alumnos que necesitan recursos especiales para satisfacer sus necesidades educativas, podemos concretar este principio ético en tres derechos fundamentales tal y como hace Seamus Hegarthy (1994): **el derecho a la educación, el derecho a la igualdad de oportunidades** y el **derecho a participar en la sociedad** (ver Pujolàs, 1996):

El derecho a la educación: El derecho de todos los niños i jóvenes a la educación ha sido proclamado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas y ya ha sido reiterado en los planteamientos de las políticas nacionales de la mayoría de los países, entre los cuales hay el estado Español. De todas formas, lamentablemente, millones de niños del mundo no tienen acceso a éste derecho, hecho que no debilita el derecho ni reduce la relevancia. En todo caso, contribuye en hacer más urgente las acciones destinadas a asegurar la universalidad de su aplicación. Hay una contradicción evidente entre este derecho y la práctica real: muchos países -y los responsables de su política educativa- reconocen y aceptan este derecho, y al mismo tiempo, excluyen los niños y jóvenes discapacitados del sistema educativo.

Es importante recalcar que se trata de un derecho humano fundamental, de algo que cada persona posee por el simple hecho de ser humano. Por lo tanto, se trata de un derecho que no depende de las consideraciones laborales o económicas: aún que la educación no tenga éxito en el momento de proporcionar capacidad de ocupación de las personas con alguna discapacidad, o de hacerlas autónomas, no por esto, de ninguna manera, queda reducido el derecho de que éstas personas tienen los recursos que hacen falta para su educación.

El derecho a la igualdad de oportunidades: El derecho a la igualdad de oportunidades, como el derecho a la educación, es fácilmente y ampliamente reconocido como un principio general pero considerablemente ignorado en la práctica, entre otras cosas, porque es difícil establecer lo que este derecho requiere a la práctica.

La igualdad de oportunidades no quiere decir tratar a todo el mundo de la misma forma. Los niños y las niñas no son iguales, y por lo tanto, no deberían ser tratados como si lo fueran. Lo que en realidad requiere este principio general –que es un principio de *justicia*- es que no sean tratados de manera igual, homogénea, sino que cada uno de ellos según sus características específicas. Por este motivo este principio general **de igualdad de oportunidades** debe transformarse, en la práctica educativa, en derechos concretos que sean significativos en el momento de conseguir que cada niño y cada niña, de acuerdo con sus necesidades específicas, llegue a las mismas metas –a los fines últimos de la educación- por diferentes caminos.

El derecho a participar en la sociedad: Según este derecho a participar en la sociedad, las personas discapacitadas, como también las que no lo son, no deberían de ser discriminadas o experimentar restricciones en su vida más allá de aquellas que son comunes a todos. En el campo específico de la educación, este principio se traduce en el derecho de que los niños y jóvenes discapacitados tienen que recibir educación en el “entorno menos restrictivo”: no tienen que tener ni una restricción en el momento de acceder a la escuela, en el currículo que se les ofrece o en la cualidad de la enseñanza que reciben: en ningún caso, excepto si hay razones de peso que lo justifiquen, no tienen que ser educados separadamente de los niños y niñas de su misma edad. Si lo decimos en términos positivos, eso quiere decir que los niños y niñas discapacitados tienen derecho a asistir a las escuelas ordinarias de su comunidad y a participar en las actividades normales con sus compañeros de su misma edad, excepto que haya unas razones específicas que recomienden lo contrario. De todas formas si es aconsejable que sean educados en escuelas específicas, deberá asegurarse que reciban una educación lo más equivalente posible al currículo común y que su cualidad sea tan buena como la que se ofrece en las escuelas para todos.

El planteamiento inclusivo de la educación intenta garantizar estos derechos fundamentales, (**el derecho a la educación, el derecho a la igualdad de oportunidades y el derecho a participar en la sociedad**) derivados todos ellos del principio de *Justicia* que –juntamente con el Principio de *autonomía* y el principio de beneficencia- son las tres vías más directas, par llegar al valor ético más fundamental que es la Dignidad Humana.

Con relación al principio de la *beneficencia*, la educación inclusiva pretende hacer lo que Omar França (1996) denomina “el bien”, en el sentido de solucionar determinadas necesidades humanas, en el cual la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria, pretende llenar un vacío que satisface el hacer el bien a la totalidad de la persona, incrementar su autonomía y su capacidad de convivir con los demás. Pero como ya sabemos, este colectivo de alumnos con un determinado handicap, en muchas ocasiones no son autónomos al cien por cien, por lo tanto no pueden elegir gran parte de las cosas por ellos mismos, ya que muchos de ellos no tienen la plena capacidad para hacerlo. En este caso es mucho más satisfactorio analizar las consecuencias que produce este nuevo sistema que no son otras que conseguir la plena inclusión de los alumnos en centros ordinarios. Así mismo es más importante satisfacer unas necesidades que son básicas para su desarrollo dentro de una sociedad “normal” y el hecho que puedan relacionarse con los demás.

Con relación al principio de *autonomía*, la inclusión escolar tiene la preocupación de

conseguir que la persona pueda desarrollar al máximo la capacidad de vivir con los demás así como también la preocupación para facilitar su toma de decisiones, eliminando así posibles ghetsos o exclusiones dentro de un sistema educativo ordinario.

Finalmente el principio de *justicia* aplicado a la inclusión escolar reconoce el derecho moral de tratar a todos por igual, sin ninguna discriminación. Pero como ya sabemos estos alumnos parten de unos niveles diferentes de los otros y no podemos por lo tanto homogeneizar, pero si afirmar que tienen los mismos derechos a ser educados y a formar parte de una sociedad plural e igual que todos.

Desde una perspectiva ética el planteamiento de la educación inclusiva pretende mejorar la situación del alumnado con necesidades educativas especiales y sobretodo potenciar su integración en una sociedad que, en la mayoría de veces es de difícil acceso para ellos.

Bibliografía

FRANÇA O. (1996): *Ética para psicólogos*. Biblioteca de Psicología: Desclée De Brouwer

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

JOHNSON, R.T. y JOHNSON, D.W. (1997): "Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu". Dentro *Suports. Revista Catalana de Eucación Especial y Atención a la Diversidad*, vol. 1, núm. 1, pág. 54-64.

OVEJERO. A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

PUJOLÀS, P. (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe.

PUJOLÀS, P. (2002): "Aprender juntos alumnos diferentes es posible". *Cuadernos de pedagogía*, núm. 317 (Octubre de 2002).

PUJOLÀS, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: EUMO-Octaedro.

STAINBACK, S.B. (2001): "Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva". Dins *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pág. 26-31.

STAINBACK, S. I STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

198. DIVERSIDAD SOCIAL Y POLÍTICAS DE DISCRIMINACIÓN POSITIVA EN EL CURSO DE PEDAGOGIA DE LA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (BRASIL).

S. J. Alves Durães, M. H. Souza Ide, K. Lafetá, S. Leijoto.

La adopción de políticas de *tratamiento preferencial* o de *políticas de discriminación positiva* destinadas a diferentes segmentos sociales no lo es algo reciente en el contexto brasileño. Según Gomes (2003), a través del análisis del precurso de tales políticas es posible identificar tres momentos. Inicialmente se trataba de una medida del estado para encorajar personas con poder de decisión en las áreas públicas y privadas, con *procedimientos clásicos*. En el segundo momento, por la imposición de cuotas que garantizase la igualdad de oportunidad de empleo y educación para representantes de las minorías. Y, por último, las acciones afirmativas pueden ser definidas “como un conjunto de políticas, acciones y orientaciones públicas o privadas, de carácter compulsorio (obligatorio), facultativo (no-obligatorio) o voluntario que tiene como objetivo corregir las desigualdades históricamente impuestas a determinados grupos sociales y/o étnico/raciales con un histórico comprobado de discriminación y exclusión” (Munanga & Gomes, 2006: 186).

En Brasil, en la década de 1990, se intensifica en diferentes sectores de la sociedad la adopción de políticas de discriminación positiva para diferentes grupos. Por citar algunas de las leyes, una que tuvo un gran significado para el Brasil fue la Ley de número 8112 del año de 1992 que exigía la destinación de 20% de las plazas para personas portadoras de discapacidad en el servicio público o la Ley de número 9.504 del año de 1997 que establece cuotas para mujeres en las candidaturas de los partidos políticos.

Con relación a la enseñanza fue en la década de los sesenta, a través de la Ley 5.465/68, también conocida como *Ley del Buey*, cuando se estableció la reserva de 50% de plazas en instituciones de nivel medio agrícola y escuelas superiores de agricultura y veterinaria para candidatos agricultores o sus hijos. También en los años sesenta, como consecuencia de las muchas denuncias en periódicos nacionales y extranjeros sobre la existencia de discriminación racial en Brasil y en otras partes del mundo, se inician algunas discusiones sobre la necesidad de implementar políticas de discriminación positiva destinadas a la población negra (Santos, 2007).

En este contexto, el presente artículo plantea algunos de estos debates que han sido suscitado en Brasil, aportando datos estadísticos sobre el curso de Pedagogía de la Universidade Estadual de Montes Claros¹ y, especialmente, realiza discusiones alrededor de once entrevistas realizadas a alumnas e alumnos del curso de Pedagogía sobre sus experiencias de vida y sobre la presencia de políticas de discriminación positiva en la universidad.

Algunas experiencias de inclusión social en las universidades brasileñas

Brasil tiene un pasivo histórico sobre la democratización de acceso de la población pobre a la educación formal. Argumentamos que los índices de escolaridad demuestran una realidad de descaso y exclusión de segmentos significativos de parte de la población al sistema de enseñanza. Con relación a la universidad tal constatación es aun más dramática.

¹ Esta universidad esta localizada en el Estado de Minas Gerais, fue creada en el año de 1962, en 1994 fue transferida a la condición de universidad pública de la provincia y, actualmente, tiene una gran área de actuación tanto geográfica como de conocimiento.

Es posible a través de la Tasa de Escolarización Bruta-TEB² entender los motivos de la oferta de plazas y respectiva procura en la enseñanza superior en Brasil. Se encontraba en el año de 2003, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO, solo un punto mayor que el índice de Paraguay y posee el mismo índice que en África del Sur. Así como se encuentra inferior a países como Bolivia y Colombia.

El Grafico 1, presentado abajo, permite la visualización de tales datos estadísticos según a TEB de oferta de matriculas en la *Enseñanza Fundamental*³, según cada país, generalmente con la edad entre 7 y 14 años.

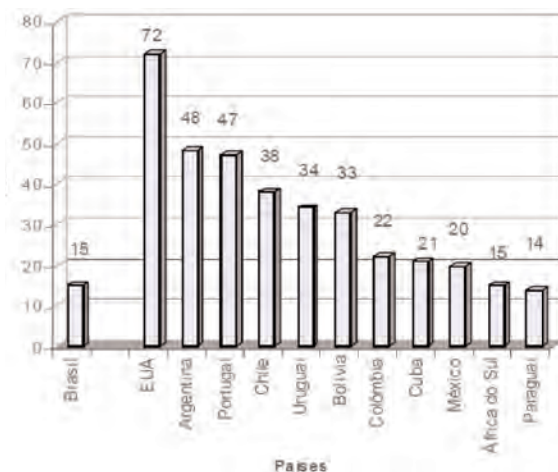


Grafico 1-

Comparación de tasas de escolarización Bruta de Brasil con las de otros países -2003.

FUENTE: Programa de ações afirmativas – UFPB (2007:6)

Datos del Ministerio de la Educación-MEC y del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP indican que entre los años 1989 y 2004 tubo un aumento de 720% en la expansión del nivel medio⁴. Todavía, las matriculas en las carreras universitarias fueron insignificante delante de la real necesidad de la población y de la entrada de un contingente mayor de jóvenes en el nivel medio. Pero, diferentemente de lo que ocurrió en la Enseñanza Fundamental y medio, la ampliación del numero de matriculas sucedió principalmente en las instituciones privadas, que representan 87% entre todas de enseñanza superior en el país. En 1980 las instituciones privadas tenían 64% del total de matriculas y en el año de 2003 ya equivalía al índice de 70% (Barbosa y Brandão, 2007).

Un análisis del aumento de las matriculas revela que mientras en la enseñanza de nivel medio la ampliación de plazas ocurrió en las instituciones publicas en la enseñanza superior se pasó el revés. Como la mayor parte de las plazas se localizaba en la enseñanza nocturna, es posible inferir que el alumno es aquel que trabaja para financiar sus estudios. Esta realidad conduce a conclusión que la educación superior pública en Brasil no tiene atendido

² La Tasa de Escolarización Bruta mide el porcentaje total de matriculas en determinado nivel de enseñanza y la relación con la población según determinada edad teóricamente adecuada para frecuentar esto nivel de enseñanza.

³ En caso de Brasil, la Enseñanza Fundamental incluye ocho años de escolaridad.

⁴ En Brasil, el nivel medio corresponde generalmente a tres años de estudios que se refiere a profesionalización o preparo para inserción en la enseñanza superior.

a las necesidades de entrada de los alumnos advenidos de las camadas más pobres. Delante de estos datos, Barbosa y Brandão (2007: 19) afirman que “la lógica que hasta el presente informa la estructuración de la enseñanza superior en Brasil no tiene carácter universal, y ni mismo presenta tendencia en esta dirección” (traducción nuestra).

La implantación del sistema de cuotas en la enseñanza superior brasileña se consolida en el contexto de las mismas estrategias de implantación de políticas de promoción de inclusión social. En el caso brasileño, el país se encuentra en el inicio de su trayectoria, lo que necesita de un gran esfuerzo en el sentido de producir conocimientos que a nosotros nos permitan entender las dinámicas, posibilidades y límites de su realidad. Sobre todo con relación a la universidad brasileña, la implantación de las políticas de discriminación positiva en el ámbito educativo ha suscitado los más calientes debates, siendo la adopción del sistema de cuotas destinadas a la población afro-descendiente la más polémica.

Sin embargo, conforme indica Guarnieri y Melo-Silva (2007), en la sociedad estadounidense⁵, esto también es un asunto que posee una agenda intensa de discusiones aunque tenga una larga tradición en adopciones de cuotas en las universidades.

En Brasil, una serie de iniciativas con relación a las políticas afirmativas han sido adoptadas, como aquellas establecidas a través de la legislación de diferentes estados y que tiene por finalidad reservar parte de las plazas de los exámenes de selectividad para alumnos negros, indígenas, provenientes de las escuelas públicas y personas discapacitadas. Como ejemplo, la iniciativa del Estado de Rio de Janeiro que a través de la Ley 3.708 de 9 de noviembre de 2001 establece cuotas de 40% para negros y afro-descendientes en la Universidade Estadual de Rio de Janeiro y Universidade do Norte Fluminense.

Como la política de discriminación positiva tiene un carácter de emergencia y de transitoriedad, dependiendo de la decisión de su continuidad y de persistencia de las condiciones que la generó, somos llevados a suponer que halla en Brasil un largo camino a cruzar antes que podamos abandonar la aplicación de tales políticas. Esto significa que la sociedad brasileña no puede ignorar tal debate.

La entrada de los estudiantes salientes de la escuela pública tiene sido acompañada de muchos desafíos. Una serie de problemas han dificultado su acceso y, sobre todo, su permanencia dentro de la enseñanza superior. Entre los desafíos, Barbosa y Brandão (2007) indican: los currículos de las carreras universitarias; los horarios de los cursos; límite de edad para ingresar en las actividades de investigación, desconsiderando el ingreso tardío del alumno; exigencia de un coeficiente de productividad que desconsidera el impacto inicial que el ingreso provoca en la vida de los alumnos y poca vivencia en las actividades de extensión, las cuales limitan las posibilidades de aprender durante las clases.

La universidad es una de las estrategias que posibilita la ascensión y la movilidad social que permite romper el ciclo de la pobreza en una sociedad “racialmente dividida donde el criterio para la incorporación de las clases profesionales también es el criterio de la exclusión social” (Silva, 2003: 40). El autor menciona también que por posibilitar la mayor tasa de retorno para el individuo, la adopción de las políticas de cuotas en la enseñanza superior insiere en la pauta de los debates públicos la cuestión racial y la lucha ante-racista.

La entrada de los negros en la enseñanza superior a través del sistema de cuotas ha provocado muchas discusiones tanto con relación a su defensa cuanto su ataque. Haciendo una argumentación contra, Santos (2003: 111) afirma que “la política de cuotas es discriminatoria, además de no resolver la cuestión de la inclusión de la población negra”. El autor parte del supuesto que la implantación de una política de educación pública y de cualidad

⁵ Gomes (2003) evidencia que las primeras iniciativas de inclusión social sucedieron en los Estados Unidos, en los años de 1960, cuando procuraran a través de las llamadas *affirmative action* solucionar la condición de marginalidad económica y política que se encontraba la población negra en aquella sociedad.

en todos los niveles sería una medida suficiente para establecer la igualdad de los negros y otros segmentos de la población en la disputa por la educación y acceso al mercado de trabajo.

De otra manera argumentan aquellos que realizan la defensa de la implantación de las cuotas a negros en la enseñanza superior. Sus justificativas se basan en indicadores sociales que presentan de manera muy nítida como la disparidad de acceso a la educación entre blancos y negros se materializa en estadísticas que revelan que la exclusión de los negros de la enseñanza superior está condicionada por el lugar de *pertenecimiento* étnico o racial a que los sujetos están referenciados.

Cuando realiza la defensa de las cuotas a la población negra, Munanga (2004: 49) informa que

- Del total de estudiantes universitarios brasileños, 97% son blancos, sobre 2% de negros y 1% de descendientes de orientales.
- Sobre 22 millones de brasileños que viven abajo de la línea de pobreza, 70% de ellos son negros.
- Sobre 53 millones de brasileños que viven en la pobreza, 63% de ellos son negros.”

Siguiendo esta línea de argumentación, Hasenbalg (2005: 230) coloca que “debido a los efectos de prácticas discriminatorias sutiles y de mecanismos racistas más generales, los no blancos tienen oportunidades educacionales más limitadas que los blancos de la misma origen social.”

Las políticas de discriminación positiva en la Universidade Estadual de Montes Claros y el estudio de caso del curso de Pedagogía

En Minas Gerais, el 27 de julio de 2004, fue aprobada la Ley 15.259 que establece que las universidades públicas del Estado deberían reservar cuotas para estudiantes provenientes de la escuela pública, afro-descendientes, indios y discapacitados. En este contexto las dos universidades que existen en el estado – la Universidade Estadual de Minas Gerais/UEMG y la Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES – trataron de establecer una discusión interna con la comunidad académica y consecuentemente una legislación que estableciese las entradas a través del sistema de cuotas.

Según tal ley, esas instituciones deben reservar 45% de total de plazas en el examen de selectividad a los siguientes grupos de personas:

Tabla 1

Porcentaje de plazas reservadas por categoría en los exámenes de selectividad de las universidades públicas del Estado de Minas Gerais

Categoría	Porcentaje de plazas (%)
Afro-descendiente (sin recursos)	20
Proveniente de la escuela pública (sin recursos)	20
Portador de discapacidad e indígena	05
TOTAL	45

FUENTE: Resolución 104/2004 de Unimontes

Específicamente en la Universidade Estadual de Montes Claros, que es el objeto de análisis de este trabajo, fue la resolución académica número 104, del año 2004, la que permitió reglamentar el sistema de reserva de plazas en las carreras universitarias y en los cursos

técnicos, de nivel medio. Los exámenes de selectividad, desde entonces, han distribuido las plazas en estas categorías de acuerdo con las condiciones específicas de reserva establecidas. Generalmente la universidad ofrece, a través de dos exámenes de selectividad al año, alrededor de 2.130 plazas, con entrada regular y con reserva de cuotas, en sus 58 carreras regulares.

A través de la legislación del gobierno del Estado, la Universidad establece que la condición de pobreza o persona sin recursos sería aquella que, siendo afro-descendiente y/o proveniente de la escuela pública, debería presentar una renta familiar mensual *per capita* de hasta ½ (medio) salario mínimo vigente en la fecha de inicio de las inscripciones del proceso de selectividad. En este año de 2008, el salario mínimo brasileño se encuentra próximo a 160 euros. Para obtener tales informaciones la universidad exige la documentación comprobatoria y realiza una larga encuesta con los candidatos. De las personas provenientes de la escuela pública se exige el currículum, de los portadores de discapacidades un informe médico y de los indígenas una declaración del órgano Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Todavía, con relación a la población negra hay una grande polémica, ya que no lo es posible ninguna legislación establecer, sobre todo en Brasil con el gran número de parejas y matrimonios interraciales, quien es o no, afro-descendiente.

Actualmente, la universidad ha procurado, sistemáticamente, profundar sus estudios y realizar planteamientos de acciones para conocer las necesidades de los estudiantes que fueron aprobados mediante cuotas en los diferentes exámenes de selectividad.

En el ámbito de investigación, un equipo de profesores de la universidad ha actuado para identificar los resultados, conflictos y percepciones de los estudiantes cuanto a su inserción en la vida académica a través de las cuotas, creyendo que lo es posible contribuir para una mayor inclusión institucional y, consecuente, inclusión profesional.

Después con la legislación interna de la universidad, la carrera de Pedagogía tuvo su primera entrada de estudiantes a partir de las políticas afirmativas de cuotas universitarias en el año de 2005. Las plazas para esta carrera son ofertadas en diferentes ciudades e el examen de selectividad ocurre dos veces al año, un en junio y otro en enero.

Desde entonces, con relación a las clases de la ciudad de Montes Claros es posible obtener los siguientes datos estadísticos:

Tabla 2

Total de alumnos, por categoría, aprobados en el sistema de selectividad del curso de Pedagogía de la ciudad de Montes Claros de Unimontes - 2005 a 2008.

Año	Categoría	Número de alumnos	
		N	F (%)
2005	Afro-descendiente (sin recursos)	5	8,47
	Portador de discapacidad e indígena	1	1,69
	Provenientes de la escuela pública (sin recursos)	4	6,78
2006	Afro-descendiente (sin recursos)	12	20,34
	Portador de discapacidad e indígena	1	1,69
	Provenientes de la escuela pública (sin recursos)	7	11,86
2007	Afro-descendiente (sin recursos)	7	11,86
	Portador de discapacidad e indígena	1	1,69
	Provenientes de la escuela pública (sin recursos)	8	13,56
2008*	Afro-descendiente (sin recursos)	7	11,86
	Portador de discapacidad e indígena	-	-
	Provenientes de la escuela pública (sin recursos)	6	10,17
	TOTAL	59	100

* Los datos del año 2008 se refieren a las entradas de alumnos del primero semestre

FUENTE: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, recogida en marzo de 2008

A partir de los datos estadísticos se identifica que la mayoría de las incorporaciones en la carrera de Pedagogía desde el año de 2005 pertenece a categoría de afro-descendientes (51,84%), seguida de los alumnos que estudiaran en las escuelas públicas y, por ultimo, las personas discapacitadas. Hay que considerar que, según legislación del Estado y de la universidad, para las dos primeras categorías se destina a cada una el 20% de las plazas. Donde se confirma la necesidad de la población negra y su asociación, en caso de Brasil, con la condición de pobreza. Todavía, hay que preguntarse sobre lo que significa ser negro en Brasil y quien lo reconoce como tal. Si comparamos los porcentajes de las incorporaciones de alumnos de estos colectivos en todos los años, la categoría afro-descendiente fue la mayor. Con relación a las trayectorias de los estudiantes provenientes de la escuela pública sería interesante debatir porqué no se llegan a solicitar todas las plazas reservadas y si esto es atribuible exclusivamente a un menor nivel formativo de estos colectivos.

Con relación al sexo de los alumnos, mayoritariamente los alumnos aprobados en la carrera de Pedagogía son del sexo femenino y, consecuentemente, de esta manera, también del total de mujeres aprobadas a través de las cuotas. De los alumnos del sexo masculino solo seis hombres ingresaran desde el año de 2005 en este sistema.

Tabla 3

Total de alumnos, por categoría y sexo, aprobados en el sistema de selectividad del curso de Pedagogía de la ciudad de Montes Claros de Unimontes - 2005 a 2008.

Año	Categoría	Sexo de los alumnos	
		M	F
2005	Afro-descendiente (sin recursos)	-	5
	Portador de discapacidad e indígena	1	-
	Provenientes de la escuela publica (sin recursos)	2	2
2006	Afro-descendiente (sin recursos)	1	11
	Portador de discapacidad e indígena	-	1
	Provenientes de la escuela publica (sin recursos)	1	6
2007	Afro-descendiente (sin recursos)	-	7
	Portador de discapacidad e indígena	1	-
	Provenientes de la escuela publica (sin recursos)	-	8
2008*	Afro-descendiente (sin recursos)	-	7
	Portador de discapacidad e indígena	-	-
	Provenientes de la escuela publica (sin recursos)	-	6
TOTAL		06	53

* Los datos del año 2008 se refieren a las entradas de alumnos del primero semestre

FUENTE: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, recogida en marzo de 2008

Trayectorias y representaciones sociales de los alumnas/os de Pedagogía

Con el objetivo de conocer algunos de los fragmentos de experiencia de vida y representaciones fue hecha una encuesta con 11 alumnos que ingresaron a través de las cuotas del examen de selectividad de Unimontes en la carrera de Pedagogía. Fueron entrevistados 4 hombres (2 de la categoría afro-descendiente/sin recursos y 2 personas discapacitadas) y 7 mujeres (4 afro-descendientes/sin recursos y 3 provenientes de escuelas públicas).

Tabla 4

Número total de alumnos entrevistados, conforme sexo y categoría, en la carrera de Pedagogía aprobados a través de las cuotas de Unimontes

Categoría	Sexo de los alumnos		TOTAL
	M	F	
Afro-descendiente (sin recursos)	02	04	06
Portador de discapacidad e indígena	02	-	02
Proveniente de la escuela pública (sin recursos)	-	03	03
TOTAL	04	07	11

La mayoría de los padres y madres de los alumnos entrevistados son analfabetos o tienen hasta cinco años de escolaridad. Algunos pocos padres y madres terminaron los ocho años de la enseñanza fundamental, ofrecida por el gobierno brasileño. Entre aquellos con más escolaridad, solo un padre y dos madres frecuentaron once años de escuela. La mayoría ejerce actividades de trabajo que no necesitan de mucha escolaridad y que generalmente cobran alrededor de un salario mínimo brasileño.

Tanto en los datos estadísticos presentados anteriormente cuanto del número de alumnos entrevistados la mayoría es proveniente de cuotas destinadas a los afro-descendientes. No se puede dejar de hablar sobre la relación que la actual condición social y económica de la población negra en Brasil tiene con la historia de esclavitud y su posición cuando empezaron a surgir las clases capitalistas. En esta línea, Bastide e Fernández (1971) argumentan sobre la manera como los negros y blancos, en la ciudad de São Paulo, (re)producirán los grados de superioridad/inferioridad dentro del nuevo modelo de producción. Es decir, desde el fin de la esclavitud, en la última década del siglo XIX, la población negra vive la ausencia de oportunidades para la inserción en el mercado de trabajo y obtención de medios mínimos de vida.

Rompiendo con la perspectiva defendida por Freyre⁶ (2002) que en Brasil había una democracia racial, Hasenbalg (2005) la niega y presenta datos que confirman que el desarrollo del capitalismo en este país no resultó en la integración del negro en la sociedad de clases. El autor defiende también la idea de que “tales desigualdades (de ámbito racial) no son solo el producto de diferentes puntos de partida de Blancos y no-blancos – herencia de la esclavitud – pero refleja también las oportunidades desiguales de ascensión social después de la abolición” (Hasenbalg, 2005: 167, traducción nuestra).

Además, en cuanto a los estudiantes negros entrevistados, se constató por parte de algunos la tendencia al rechazo de asumir su identidad por el hecho de su condición de raza estar asociada a multitud de perjuicios sociales.

Las condiciones sociales desiguales pueden ser confirmadas por los estudiantes afro-descendientes, por ejemplo, cuando se constata que todos ellos estudiaron en escuela pública. Sobre eso, una estudiante nos relató que:

Yo intente primero una plaza en la universidad a través de la cuota destinada a los provenientes de la escuela pública/sin recursos, pero la comisión dijo que no. Todavía, yo siempre estudié en escuela pública. Entonces yo intente la cuota destinada a los afro-descendientes. Pero hay personas que a mi me hablan que yo no soy negra. Todavía, queriendo o no, nosotros tenemos sangre negro. Entonces yo decidí intentar

⁶ Gilberto Freyre produjo este trabajo en el año de 1930 y fue de fundamental importancia para la superación del paradigma del racismo científico - que defiende la superioridad biológica de la raza blanca - y de las teorías basadas en la eugenia que fueron adoptadas en Brasil en los finales del siglo XIX e inicio del siglo XX.

porque yo tengo sangre negro aunque mi color no es muy oscuro. A mí me pareció mucho más fácil porque hay menos competencia. Los negros a ellos propios tienen discriminación y tienen vergüenza de ser negros. He visto a muchas personas en mi clase que son negras, pero no intentaron obtener plaza a través de las cuotas.

Todos los alumnos y alumnas aprobados en la cuota destinada a los afrodescendientes estudiaran en escuelas públicas. Donde se concluye que a los seis también les sería permitido ingresar en la universidad a través de la cuota de los provenientes de la escuela pública. Además, hay una tendencia, prácticamente en todas las entrevistas, de los alumnos que vinieron de las escuelas públicas - sea afrodescendiente o no - hablaban sobre las dificultades que tuvieron durante la realización de la enseñanza como, por ejemplo: sobre la distancia entre su casa y la escuela; sobre la dificultad de tener a alguien que les enseñase las tareas escolares, ya que sus padres tenían baja escolaridad; las muchas dificultades financieras de sus familias; y los problemas de relación con los profesores.

Una de las tres alumnas provenientes de escuela pública dijo que

Yo creo que ni todas las personas necesitan entrar en la universidad a través de las cuotas. Hay muchas personas que dejan de estudiar en escuela privada y hacen opción por la escuela pública solo porque hay cuotas destinadas a los estudiantes provenientes de ella.

Dos alumnos del sexo masculino - uno con discapacidad visual y otro con auditiva - fueron entrevistados. Cuanto a sus dificultades para entrar en la escuela, uno de los dos alumnos relató que:

Yo empecé a estudiar cuando tenía seis años y no había intérprete, los profesores no conocían la lengua de señas. Era muy difícil [...] En el quinto ciclo eran todos oyentes y yo era sordo y tampoco había intérprete. Había algunas personas que me ayudaban pero la iniciativa era mía de les enseñar la lengua de señas. Todavía, de la grande mayoría no había incentivo.

Un aspecto común identificado en diez entrevistas fue que los alumnos que fueron aprobados en la carrera de Pedagogía dijeron que se tuviese mejores condiciones financieras harían una otra carrera. Prácticamente el argumento general era que no la hacen por vocación y tampoco por identificación con el trabajo de un pedagogo, sobre todo la opción sucedió por la razón de ser una carrera de acceso más fácil.

Sobre esto, un estudiante dijo:

[...] nosotros acostumbramos con la idea de estudiar aquí en la Unimontes, más me gustaría de hacer la carrera de Farmacia, porque las personas no tienen condiciones de pagar una mensualidad de una facultad privada, yo veo la dificultad de una prima mía que obtuvo una beca y ella necesita de más dinero que yo. Entonces nosotros tenemos que escoger dentro de las posibilidades y acostumbrar con la idea.

De acuerdo con la opinión de los alumnos entrevistados, las cuotas son una manera de facilitar el acceso a la universidad y esto es contemplado casi como un derecho. La mayoría argumentó que optaron por la carrera de pedagogía por las facilidades de acceso dadas en las pruebas de selectividad. Sobre eso, una estudiante dijo que "nosotras reconocemos las cuotas como una manera más fácil de entrar en la universidad. Yo no reconozco que tengo menos capacidad, pero es una manera de tener garantía de competir con las personas de tuvieron las mismas condiciones para estudiar".

Tales evidencias confirman los argumentos de Forquin (1995) sobre la relación existente entre desigualdades sociales y éxito escolar. Según el autor los valores sociales de

clase condicionan las aspiraciones educativas, es decir, condicionan el esfuerzo y la competencia para obtener determinado éxito social. O aun, “cada uno busca, a través de la educación, la mejor combinación posible entre los beneficios, los costes y riesgos para sí mismo [...]” (Forquín, 1995: 96, traducción nuestra).

Aunque reconociendo la importancia de las cuotas del sistema de selectividad, uno de los estudiantes señaló que la discriminación positiva puede reforzar el proceso de discriminación de la población negra en Brasil. Según sus palabras:

Aunque yo tenga sido beneficiado por el sistema, a mí me parece que él es discriminatorio. Yo creo que él rotula a las personas como solo negros, solo blancos, solo indios. Así, las cuotas dividen más las capas sociales que ya son tan divididas. La intención es buena. No lo es mala, pero, de hecho discrimina.

Consideraciones finales

A pesar del creciente interés por el tema, creemos que falta mucho aun para alcanzarnos un nivel mínimo de comprensión sobre la real situación enfrentada por los segmentos con histórico de marginalidad social e económica en el que se refiere al acceso democrático a la educación formal y de como esta se procesa para ellos en los espacios que han sido abiertos en universidades y otras instituciones de enseñanza superior en Brasil.

Así, son muchas las preguntas e implicaciones sobre la adopción de cuotas en las universidades. Entendiese que esta política tiene carácter de emergencia y transitoriedad, estando la decisión de su continuidad vinculada a evaluación de la persistencia, o no, de las condiciones de desigualdad e exclusión que las provocaron.

Además, sabemos cuanto lo es difícil la entrada de los estudiantes negros y personas discapacitadas en las universidades pero reconocemos otras tantas dificultades con relación a permanencia de estos estudiantes dentro de ellas.

Referencias

BARBOSA, J. L. y BRANDÃO, A. (2007) Conectando saberes: jovens de origem popular e o difícil caminho para a Universidade. En BARBOSA, Jorge Luiz at at. (org.). *Jovens de camadas populares na universidade*. Rio de Janeiro, UFF.

BASTIDE, R. y FERNANDES, F. (1971) *Branco e negro em São Paulo*. (2ª. edición). São Paulo: Nacional.

FREYRE, G. (2002) Casa grande e senzala. En *Interpretes do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

FORQUIN, J. C. (1995) *Sociologia da educação – dez anos de pesquisa*. Rio de Janeiro: Vozes.

GOMES, J. B. (2003) O debate constitucional sobre as ações afirmativas. En SANTOS, R. E. y LOBATO, F. (org.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A.

GUARNIERI, F. V. y MELO-SILVA, L. L. (2007) Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. *Psicologia & Sociedade*, vol. 19, nº 2, maio/ago. Porto Alegre.

HASENBALG, C. (2005) *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ.

MUNANGA, K. (2004) Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das quotas. En GOMES, N. L. y MARTINS, A. A. (org.). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

MUNANGA, K. y GOMES, N. L. (2006). *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global. (Coleção para entender).

PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS – Uma proposta para a Universidade Federal da Paraíba, 2007. (www.ufpe.br, consultado en marzo de 2008)

SILVA, L. F. (2003) Ação afirmativa e cuotas para afro-descendientes : algumas considerações sociojurídicas. En SANTOS, R. E. y LOBATO, F. (org.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A.

SANTOS, J. T. (2007) Dilemas atuais das políticas para os afro-brasileiros: ação afirmativa no Brasil dos anos 60. En: BACELAR, J. y CARDOSO, C. (org.) *Brasil: um país de negros?* Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO.

SANTOS, N. B. (2003) As políticas públicas e a questão racial. En: *Racismos contemporâneos*. (Coleção Valores e Atitudes. Série Valores, n°1. Não discriminação). Rio de Janeiro: Takano.

206. DIMENSIONES POLÍTICAS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: DATOS PARA UN ANÁLISIS DESDE LA HISTORIA.

M. A. Sotés Elizalde.

1. Introducción: ¿hay unanimidad en lo que significan los derechos humanos?

Desde la óptica de la relación entre educación y derechos humanos, un año de referencia podría ser 1946, cuando la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas destacó la importancia de la educación como requisito para la reconstrucción posterior a la II Guerra Mundial, y expresó que la declaración sería en sí misma una empresa educativa (Claude, 2002: 164). En consonancia, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (DUDH) reflejó el ideal del esfuerzo de individuos e instituciones de promocionar –por medio de la educación y de la enseñanza– el respeto a los derechos y libertades por ella proclamados.

Asimismo, se ha puesto de manifiesto que en el proceso de elaboración de la DUDH los tres puntos más discutidos del derecho a la educación fueron la libertad, la obligatoriedad y la influencia de los padres, y que los votos de América Latina jugaron un papel importante en el reconocimiento de esos puntos; por ejemplo, la delegada de Venezuela expuso que la educación libre y obligatoria sería la única forma de acabar con el analfabetismo, tan extendido en el mundo. Acerca de la influencia de los padres, es significativo que el delegado alemán recordara –tras la privación en la Alemania nazi por las Juventudes Hitlerianas del control de los padres sobre sus hijos–, que la familia no podía ser reemplazada por ninguna institución pública ni privada en relación con la educación (Claude, 2002: 166).

Pero en lo concerniente a los derechos humanos reconocidos a partir de la DUDH existen teorías filosóficas, jurídicas y pedagógicas que en ocasiones son diversas, cuando no discordantes entre sí. El hecho de que la doctrina de la Declaración y de los posteriores documentos internacionales de derechos pueda ser tomada como un referente moral (Caride, 2006: 314) o como una prescripción ha llevado a que muchos se pregunten por la naturaleza y el sentido de los derechos humanos que se recogen en esos textos.

Hay quienes como Cruz Prados (1998: 111-112) entienden que lo que nos presenta dicha Declaración no son auténticos derechos, sino un programa político para neutralizar a otro, el de los totalitarismos. De este modo, se cuestiona la pretensión universal y abstracta “a priori” de los derechos humanos, ya que responde a una opción política concreta, y además en la práctica los derechos se ejercen en el marco jurídico de cada Estado. Spring (2000: 80), haciendo hincapié en esa politización de los derechos, destaca el parecido que ese mandato de la DUDH de apoyar las actividades de Naciones Unidas tiene con las formas en que muchos gobiernos nacionalistas utilizan la educación para adoctrinar a sus estudiantes en la adhesión a sus instituciones o actividades.

Otras veces, sin embargo, se subraya la validez “meta-histórica” de los derechos humanos, según la cual, el hecho de que los derechos humanos se “positiven” en determinados momentos históricos no significa que antes no existieran, sino que no habían sido “descubiertos” (Barrio, sf.: 141). Hay investigadores que han encontrado la raíz de los derechos de la DUDH en escritos antiguos de diversas culturas, donde los mandatos u orientaciones morales de los libros de muchas religiones hallan su correspondencia jurídica en la Declaración. Basadas en esa idea de universalidad, encontramos en el presente propuestas que apuntan hacia el avance en el diálogo intercultural (Fernández, sf.: 66-74).

Las distintas apreciaciones en relación a los derechos humanos en general se ven reflejadas en el caso particular del derecho a la educación. A modo de referencia, he extraído algunas que creo de interés enunciar, porque tienen correspondencia con las prácticas

educativas reales:

- Cruz Prados (1998: 112) pone el énfasis en la dificultad de obligar a determinados países o personas a que el derecho a la educación sea ejercido, y Beiter (2006: 17) se pregunta por la compatibilidad de este derecho humano con la obligatoriedad impuesta por las leyes internacionales de que se ejerza en el nivel primario.
- Spring (2000: 3) plantea si puede justificarse el derecho a la educación para todos, habiendo cuenta de las diferencias culturales, religiosas, políticas y sociales en el mundo; o si puede tener la educación el mismo significado en todo el mundo y éste es aplicable a todas las culturas.
- Sinclair (2004: 9) resalta el reto de los educadores de todo el mundo con respecto a “aprender a vivir juntos” en un tiempo de expansión de los conflictos y la violencia.

Para acompañar a estos interrogantes que trae la consideración de la educación como derecho humano, puede ser oportuno señalar algunos aspectos que atañen a la situación de la educación según las políticas, lo cual tiene mucho que ver con la positivización del derecho recibirla.

2. La educación y las políticas de los Estados

Si nos remontamos a la historia contemporánea anterior a la DUDH cabría indicar que, si bien en las declaraciones liberales de derechos del último tercio del siglo XVIII no estaba contemplada la educación, sí puede afirmarse que el liberalismo político propició la instauración de los sistemas educativos, como se comprueba en las primeras políticas de corte liberal. La idea ilustrada de la instrucción como algo necesario para el progreso material y moral de los pueblos (García Garrido, 2004: 144; Moreno, Poblador y del Río, 1978: 285 y 312) hizo mella en algunos dirigentes, y desde entonces hasta ahora los estados han aumentado su intervención en la educación. Esto se presenta de diferentes formas según cuál sea la orientación de los gobiernos.

Los textos jurídicos internacionales de derechos han alimentado la idea de intervención y, en lo que a la enseñanza de los derechos humanos se refiere, ésta se manifiesta en forma de responsabilidad de los estados. Ahora bien, para no olvidar la dimensión de libertad pública de la educación, también tienen en cuenta que la responsabilidad compete asimismo a los particulares, organizaciones no gubernamentales u otras instancias¹.

Al mismo tiempo, ese reconocimiento del derecho a la educación ha contribuido a crear una amplia conciencia política y social de que la educación es para todos y de que ésta es indispensable para el pleno desarrollo de la personalidad humana. Pero los datos evidencian que la educación está muy lejos de llegar a todos. Según cifras de la Campaña Mundial por la Educación, pese a que el número de niños y niñas que accedieron a la enseñanza primaria aumentó de 647 millones a 688 millones entre 1999 y 2005, se estima que en 2008 aún quedan más de 70 millones sin escolarizar. En cuanto a la población adulta, la estimación es de 774 millones sin competencias básicas de lectura (Campaña Mundial por la Educación, 2008a: 5).

¹ Una muestra es la *Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos* (Resolución aprobada por la Asamblea General 53/144), donde leemos: Artículo 15. “Incumbe al Estado la responsabilidad de promover y facilitar la enseñanza de los derechos humanos y las libertades fundamentales en todos los niveles de la educación [...]. Artículo 16. Los particulares, las organizaciones no gubernamentales y las instituciones pertinentes tienen la importante misión de contribuir a sensibilizar al público sobre las cuestiones relativas a todos los derechos humanos y las libertades fundamentales mediante actividades de enseñanza, capacitación e investigación [...]”.

En este sentido, desde el activismo internacional se critica la poca eficacia de las últimas campañas mundiales en el marco de la “Educación para todos” (EPT) de Jomtien (1990), Dakar (2000) o de los “Objetivos de Desarrollo del Milenio”, por su inexistente condición jurídica. Para hacer frente a esta carencia, abogan por orientar las campañas hacia el estudio de la situación del derecho a la educación por países (constitución, legislación de desarrollo y su aplicación, convenciones internacionales ratificadas por el país, investigaciones y documentación). Así, los activistas presentarían informes ante las convenciones internacionales y decidirían desde esta óptica la campaña para cada país: “en favor de una reforma constitucional, de la promulgación de nuevas leyes o la aplicación de la constitución o legislación vigente”) (Global Campaign for Education, 2008b: 37).

Por otra parte, fruto de esa imagen de la educación como promotora del fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales, existen numerosas publicaciones desde la teoría y la práctica educativa que esclarecen y analizan esos aspectos, y que realizan propuestas metodológicas. No en vano suele denominarse a la educación como “derecho habilitante” (Global Campaign for Education, 2008b: 19-21).

Pero, al centrarnos en la educación como derecho humano, comprobamos que, junto con el paulatino aumento de la intervención del Estado en la educación se ha producido también un aumento o especificación de los derechos educativos que éste reconoce, especialmente en los estados sociales y democráticos de derecho. En la mayoría de las Constituciones está plasmado el derecho a la educación de forma explícita y genérica, siendo ello origen y marco del subsiguiente entramado legislativo que conforma el sistema educativo. En el caso de España, que trataremos a continuación, ciertos derechos y libertades en educación reconocidos en la vigente Constitución de 1978 fueron fruto de un consenso.

3. La educación como derecho humano: desarrollo en la política educativa española

3.1. Consideraciones generales

Si bien hay juristas, como Torres del Moral (2008: 362), que sugieren que es más correcto hablar de derecho a la instrucción o a la enseñanza, y de libertad de educación, y no al contrario, el hecho es que la acepción “derecho a la educación” se halla muy consolidada en las constituciones de los Estados. Así, la condición de la educación como un derecho de segunda generación –por haberse presentado explícito por primera vez en el siglo XX– no impidió que éste se incluyera en la Constitución Española de 1978 (CE/78) junto con la libertad de enseñanza, en la Sección de derechos fundamentales, objeto de la máxima protección jurídica.

En España el derecho a la educación ya estaba establecido en las anteriores Leyes Fundamentales dictadas durante la jefatura del Estado del general Franco, lo que confirma que el reconocimiento formal de este derecho no se corresponde necesariamente con la democracia como sistema político². Con la transición a la democracia, y en el proceso de elaboración de la Constitución Española que culminó en 1978, dicho derecho se recogió en el artículo 27³ y ha sido desarrollado por varias leyes educativas.

² Concretamente, en el art. 5 del *Fuero de los Españoles* (1945) se reconocía el “derecho a recibir educación e instrucción y el deber de adquirirlas en el seno de la familia y en centros públicos y privados a su libre elección”. A su vez, el Estado se comprometía a “que ningún talento se malograra por falta de medios económicos”. Posteriormente, la *Ley de Principios del Movimiento Nacional* (1958), reconocía el “derecho a la educación general y profesional, que nunca podrá dejar de recibirse por falta de medios materiales” (art. 9).

³ 27.1: Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

Del derecho fundamental a la educación se indica, en consonancia con el *Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (PIDESC), que comprende “el derecho a acceder al sistema educativo, o sea, a beneficiarse de las instituciones de enseñanza de todos los niveles” (Díez Picazo, 2003: 421) o “el acceso a un puesto escolar y la permanencia en el mismo; acceso a las correspondientes enseñanzas regladas; gratuidad de la enseñanza” (Gómez Montoro, 2003: 109).

Por otro lado, al presentarse el derecho a la educación acompañado de la libertad de enseñanza, queda establecida la enseñanza como tarea del Estado y como actividad libre; doble vertiente de “difícil equilibrio” que “impregna todo el modelo educativo de la Constitución Española” (Díez-Picazo, 2003: 417-418). La historia reciente, comenzando por el mismo proceso constitucional, corrobora esa inestabilidad.

En el siguiente epígrafe estudiaremos las bases constitucionales y la subsiguiente legislación educativa (no universitaria), aunque en el presente sólo tres de las leyes estudiadas sigan vigentes.

3.2. Algunos hitos legislativos con respecto al derecho a la educación (1978-2008)

En el proceso constituyente de la CE/78, la elaboración del artículo 27 cursó con un debate que reflejó las distintas concepciones que tenían los partidos políticos intervinientes sobre el modelo educativo que querían para España⁴. Estas formas de entender la escuela afectaban a diversos puntos, como la creación y dirección de centros privados, la participación de la comunidad escolar en el control y gestión de los centros que recibieran fondos públicos, la libertad de los padres de elegir el tipo de educación que desearan para sus hijos o la libertad de cátedra de los profesores (ésta última quedó fuera del artículo 27 y dentro del 20, con los derechos de pensamiento y expresión). La ambigüedad de la redacción final de los distintos apartados del artículo 27, producto del acuerdo extraparlamentario (consenso) de los dos partidos mayoritarios (Unión del Centro Democrático [UCD] y Partido Socialista Obrero Español [PSOE]) (Zumaquero, 1984: 76-77 y 435) ha influido en el posterior desarrollo legislativo.

Tras la amplia discusión, en la redacción definitiva del extenso artículo 27 se admite que hay tres apartados que reflejan la postura de las derechas (el 27.3, garante del derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religioso-moral que esté de acuerdo con

27.2: La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

27-3: Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

27.4: La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

27.5: Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

27.6: Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

27.7: Los profesores, los padres y en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

27.8: Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

27-9: Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

27-10: Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

⁴ Una obra monográfica sobre este proceso es la de Zumaquero (1984).

sus propias convicciones, el 27.6, dedicado a la libertad de creación de centros docentes y el 27.9 que prevé la ayuda de los poderes públicos a los centros que cumplan los requisitos legales) y dos que evidencian la postura de las izquierdas (el 27.5 sobre la participación de todos en la programación general de la enseñanza y el 27.7, sobre el control en la gestión de los centros sostenidos con fondos públicos)⁵. La primera parte del artículo 27.1 (“Todos tienen derecho a la educación”), salvo matizaciones, no generó desacuerdo (Zumaquero, 1984: 232-233).

La primera ley educativa posconstitucional fue la *Ley Orgánica que regula el Estatuto de Centros Docentes* (LOECE), promulgada en 1980 con el primer gobierno electo, de mayoría de UCD. Esta Ley no cambió la estructura de las etapas del sistema educativo, sino que estableció la condición jurídica de los centros educativos públicos y privados que impartían las enseñanzas que ya existían: Preescolar, Educación General Básica y Enseñanzas Medias (Bachillerato y Formación Profesional). La LOECE introdujo disposiciones relativas al derecho a la educación de los españoles y los extranjeros residentes, a la libertad de crear y dirigir centros docentes, a la libertad de enseñanza de los profesores, al funcionamiento de los centros públicos y privados, a los derechos y deberes de los alumnos, o a las competencias de la Administración Central y de las Corporaciones Locales.

Los socialistas se opusieron a algunos artículos de esa ley relacionados con: a) lo que a su juicio era una extralimitación del derecho de los propietarios de los centros privados a fijar un ideario, lo cual podría colisionar con la “libertad ideológica de los profesores”; b) la participación de profesores, padres y en su caso alumnos, en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos, al entender que tal participación no estaba suficientemente desarrollada; c) la obligatoriedad de los padres de pertenecer a una asociación, la cual consideraban contraria a la libertad de no asociarse. Todo ello llevó a los Grupos Parlamentarios Socialista, Socialistas de Cataluña y Socialistas Vascos a interponer un recurso de inconstitucionalidad (Véase STC de 13 de febrero de 1981).

En 1985, tres años después de llegar al poder, el PSOE consiguió la derogación de la LOECE y la promulgación de la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE), que puso especial énfasis en el desarrollo de los dos puntos del artículo 27 más susceptibles de desplegar sus perspectivas ideológicas: la participación de todos los sectores afectados por la programación general de la enseñanza (para lo que se creó el Consejo Escolar del Estado) y la participación de profesores, padres y en su caso alumnos, en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos (que se plasmó en el Consejo Escolar del Centro).

La LODE fue objeto de un recurso previo de inconstitucionalidad promovido por Diputados del Grupo Parlamentario Popular que refutaba, entre otros asuntos: a) los criterios prioritarios de selección en la admisión de alumnos, condicionantes del derecho a escoger centro docente, b) la restricción del contenido del ideario de los centros privados (carácter propio según la ley) en favor de los derechos de los miembros de la comunidad escolar, quedando además éstos dos elementos separados por la imposición de la autorización administrativa de dicho ideario; c) el modelo de ayuda económica de los centros privados que reunieran los requisitos legales (régimen de conciertos), al existir la posibilidad de concederlas o no, pudiendo producirse exclusiones; d) las limitaciones de los titulares de los centros concertados, al introducirse competencias al consejo escolar del centro en la designación y cese de los directores o en la selección y despido del profesorado (Véase STC 77/ 1985, de 27 de junio). Sin embargo, a diferencia de la LOECE, la LODE ha sobrevivido a los vaivenes legislativos posteriores y, aunque ha sufrido diversas modificaciones, continúa vigente.

⁵ Véase esto comentado en Puelles Benítez (199: 395-396).

Otro de los referentes del derecho a la educación, esta vez relacionado con la estructura de las etapas del sistema educativo fue la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), de 1990, ley de impronta socialista. Con ella se amplió la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años y se planteó la diversificación curricular para el alumnado mayor de esa edad con dificultades para lograr los objetivos de la etapa obligatoria. La LOGSE se fue implantando paralelamente al paulatino traspaso de competencias del Estado a las Comunidades Autónomas en materia educativa, lo que conllevó la diferenciación de contenidos, en torno a un mínimo común.

Dejando a un lado la *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes* (LOPEG), de 1995, que adaptó la LODE a la LOGSE, es de rigor aludir a la vigente *Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* de 2002, promulgada con el gobierno del Partido Popular. Esta ley participa de la idea de un sistema integrado de cualificaciones al que se puede acceder tanto desde la formación profesional reglada como desde la ocupacional (para desempleados) o continua (para trabajadores en activo)⁶. Es un sistema que une al derecho a la educación una parte formativa no reglada, entroncando directamente con la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* de 2001, en cuyo artículo 14 señala “[...] Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente [...]”.

Pocos meses después (diciembre de 2002) se promulgó la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE), que prácticamente no tuvo vigencia, debido a la paralización de su calendario decretada por el nuevo gobierno de 2004, de mayoría socialista. Los principales puntos que los socialistas habían rebatido de esta ley (asignatura obligatoria de Sociedad Cultura y Religión con opción confesional según la confesión de los padres o no confesional, itinerarios en los dos últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria o prueba final para obtener el título de Bachiller) fueron eliminados en la siguiente, emanada de su nuevo gobierno: la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) de 2006. Ésta última, además de derogar la LOCE, en orden a simplificar la complejidad legislativa española ha derogado también la LOPEG y la LOGSE, de modo que, en lo que afecta al sistema educativo no universitario, la LOE coexiste con la LODE (muy modificada) y con la *Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*.

Entre las novedades de la LOE se encuentra la incorporación de una nueva área obligatoria llamada “educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, cuya finalidad y contenidos no están exentos de polémica, ya que, a pesar de que ningún grupo parlamentario ha interpuesto recurso de inconstitucionalidad, está siendo denunciada ante los tribunales por numerosas familias, al entenderla como una imposición moral contraria a su libertad de conciencia. Se produce así la paradoja de que un área relacionada con los derechos humanos es precisamente percibida como contraria al deber del Estado de respetar un derecho humano: el de los padres a que sus hijos no reciban enseñanzas contrarias a sus legítimas convicciones, recogido en el *Protocolo adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales*, ratificado por España en 1991⁷.

⁶ Véase este componente del derecho a la educación ampliado en Sotés Elizalde (2005).

⁷ Art. 2. *Derecho a la instrucción*. A nadie se le puede negar el derecho a la instrucción. El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas.

3.3 Retos actuales y del futuro: derecho a una educación de calidad y competencias básicas

En muchos aspectos que afectan al derecho a la educación, la tendencia está influida por múltiples cuestiones que suponen un reto. Una de ellas es la calidad de la educación para todos, que mejore los resultados de los alumnos en la enseñanza obligatoria o que evite las altas tasas de abandono escolar temprano. Si en los años 60 del siglo XX se hizo patente que la generalización del acceso a la enseñanza secundaria no era sinónimo de igualdad de oportunidades –lo que llevó a instituir la educación compensatoria y la escuela comprensiva (García Ruiz, 2005: 155)–, en los últimos años se ha reiterado que el mero acceso a la escuela no garantiza por sí mismo el aprendizaje mínimo necesario para el tránsito a la vida activa. Relacionado con esto, se observa que no es suficiente hablar del derecho a la educación, sino a una educación da calidad.

El concepto de educación de calidad siempre ha estado presente en mayor o menor medida. Por ejemplo, en 1978, en el debate constitucional del artículo 27, la senadora de designación real Gloria Begué Cantón, adscrita al Grupo Parlamentario Agrupación Independiente, había propuesto sin éxito la constitucionalización del deber de los poderes públicos de garantizar y mantener una enseñanza de calidad (Zumaquero, 1984: 174-175). Posteriormente, la LOGSE dedicó un título a la calidad de la enseñanza, la LOCE incorporó el concepto en su nomenclatura y la LOE lo ha incluido entre sus principios educativos.

Con todo, existe un alto abandono temprano de los estudiantes en España, con diferencias entre Comunidades Autónomas que en los dos casos extremos suman 35 puntos porcentuales: según los últimos datos publicados en el periódico especializado *Magisterio* (11 de julio de 2007), correspondientes al año 2005, mientras que en Asturias el fracaso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria fue del 14,9%, en Ceuta llegó al 49,9%. La media de España en 2005 fue del 29,6 %, 3 puntos más que cinco años antes (en el año 2000 había sido del 26,6 %). Ante esta panorámica, una de las novedades es el añadido en la LOE de las competencias básicas en la definición currículum:

“A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículum el conjunto de objetivos, *competencias básicas*, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley” (LOE, art. 6.1. La cursiva es mía).

Una vez que los estudios empíricos han demostrado los tipos de desigualdades que existen en el rendimiento académico entre el alumnado de distintos países, o por zonas dentro de un país, o entre alumnos y alumnas, se espera que la consecución de las competencias básicas sirva de medición para implantar “políticas de equidad y de disminución del fracaso escolar” (Tiana, 2002: 48).

Aparte de las competencias, la LOE ha incorporado entre sus principios y fines los criterios de calidad de las leyes anteriores. Tras expresar que la calidad es para todos los alumnos incondicionalmente y considerar la función docente, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea como uno de los principios de calidad (art. 1), incluye entre sus fines la consecución de un conjunto de factores favorecedores de la calidad de la enseñanza, como son: “la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación” (art. 2).

Como se puede apreciar, estos factores no son nada novedosos, por lo que el reto está seguramente más de la capacidad de gestión de esos principios y fines que en su definición. El ejercicio real del derecho a la educación, sobre todo en la etapa obligatoria,

determinante para el logro de la titulación mínima exigible, depende de muchas sinergias y más teniendo en cuenta que los cambios sociales, muchos de ellos imprevisibles, inciden de lleno en los sistemas educativos y afectan a todo su entramado.

4. Conclusión

La universalidad de los derechos humanos es un punto positivo desde el momento en que se reconocen aspectos concretos que se derivan de la dignidad humana. Salvo nihilismos, se ha convenido en que cuando se desarrollan dichos aspectos se es más humano, e incluso las conductas contrarias se dice que son inhumanas. En consecuencia, el componente moral está presente. Pero la dificultad estriba en que las acciones (humanas o inhumanas) tienden a ser libres, se realizan en los espacios y en los tiempos, y los derechos tienen límites.

Si el ejercicio del derecho a la educación apunta en última instancia hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana, su contenido tendría que abarcar todo lo que se entienda puede contribuir a él. Las estructuras y funciones de los sistemas educativos, así como los recursos humanos y materiales estarían encaminadas a ello, si hubiera acuerdo en qué consiste ese pleno desarrollo. La complejidad de las sociedades y los avances en el conocimiento y en las técnicas han traído consigo formas de convivencia muy reguladas. Los sistemas educativos son una parte de esa organización, y en su regulación intervienen las posiciones ideológicas de los partidos en el poder.

Mientras que en muchos países hay agentes sociales que luchan por no perder libertades educativas ante determinadas prescripciones de poderes públicos, hay otros en que el problema es la incapacidad o falta de implicación de los gobiernos en la garantía del derecho a la educación básica de todos sus ciudadanos. Aunque en los países económicamente avanzados y con democracias consolidadas el acceso a la educación suele estar resuelto, uno de los retos es paliar el abandono temprano y conseguir que al terminar la etapa obligatoria todos estén preparados para emprender una etapa formativa, ya sea académica o dirigida a una salida profesional más rápida. En esto, la situación socioeconómica o familiar no debería ser un condicionante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRIO MAESTRE, J. M. (sf.) Educación para los derechos humanos, en A. FERNÁNDEZ (Edit.) *Hacia una cultura de los derechos humanos*. Universidad de verano de derechos humanos y del derecho a la educación, 138-145.

BEITER, K. D. (2006) *The protection of the Right to Education by International Law*. Leiden/Boston: Martinus Nijhoff Publishers.

CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN (2008a) *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Disponible: http://www.cme-espana.org/archivos_2008/Recursos/EPT%202008.pdf (Consultado el 24 de marzo de 2008).

CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN (2008b) *Derechos de Educación: una guía para practicantes y activistas*. Disponible: http://www.cme-espana.org/archivos_2008/Recursos/Guia_DerechosEducacion08.pdf (Consultado el 24 de marzo de 2008).

CARIDE GÓMEZ, J. A. (2007) Derechos humanos y políticas educativas. *Bordón* 59 (2-3), 313-334.

CARTA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DE LA UNIÓN EUROPEA (2001) *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C 364, de 18 diciembre 2001.

CLAUDE, R. P. (2002) The Right to Education and Human Rights Education, en G. J. ANDREPOULOS (Ed.) *Concepts and Strategies in International Human Rights*. New York: Peter Lang Publishing, 163-184.

CRUZ PRADOS, A. (1998) "Derechos humanos" Qué derechos? ¿De qué humanos?

Nuestro Tiempo, marzo.

DECLARACIÓN SOBRE EL DERECHO Y EL DEBER DE LOS INDIVIDUOS, LOS GRUPOS Y LAS INSTITUCIONES DE PROMOVER Y PROTEGER LOS DERECHOS HUMANOS Y LAS LIBERTADES FUNDAMENTALES UNIVERSALMENTE RECONOCIDOS. Resolución aprobada por la Asamblea General, A/RES/53/144, de 8 de marzo de 1999.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS. Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948.

DÍEZ-PICAZO, L. M. (2003) *Sistema de derechos fundamentales*. Madrid: Civitas.

EIZAGUIRRE MARAÑÓN, M. (2006) El reto de la educación para todos: calidad, equidad y voluntad política y social, en L. M. NAYA y P. DÁVILA (Coords.) *El derecho a la educación en un mundo globalizado* T. 1. San Sebastián: Universidad del País Vasco / Sociedad Española de Educación Comparada, 69-91.

FERNANDEZ, A (s.f.) La universalidad de los derechos humanos. El artículo primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en los textos de las culturas y religiones, en A. FERNÁNDEZ (Edit.) *Hacia una cultura de los derechos humanos*. Universidad de verano de derechos humanos y del derecho a la educación, 62-74.

FUERO DE LOS ESPAÑOLES, de 17 de julio de 1945. *BOE* nº 199, de 18 de julio de 1945.

GARCÍA GARRIDO, J. L. (2004) Los actores de la educación y su compromiso moral y ético. En A. IZQUIERDO SÁNCHEZ y M. DE ESTABAN VILLAR (Coords.) *Libertad, igualdad y pluralismo en educación*. Madrid: OIDEL Europa / Comunidad de Madrid / Consejería de Educación, 103-122.

GARCÍA RUIZ, M. J. (2005) El derecho a la educación: evolución histórica y prospectiva, en L. M. NAYA y P. DÁVILA (Coords.) *El derecho a la educación en un mundo globalizado* T. 1. San Sebastián: Universidad del País Vasco / Sociedad Española de Educación Comparada, 151-165.

GLOBAL CAMPAIGN FOR EDUCATION (2008) *Derechos de educación. Una guía para practicantes y activistas*. Disponible: http://www.cme-espana.org/archivos_2008/Recursos/Guia_DerechosEducacion08.pdf (Consultado el 14 de abril de 2008).

GÓMEZ MONTORO, Á. J. (2003) Concepto pluridimensional del derecho a la educación, en A. IZQUIERDO SÁNCHEZ y M. DE ESTABAN VILLAR (coords.), *Libertad, Igualdad y Pluralismo en Educación*. Madrid: Oidel Europa / Comunidad de Madrid / Consejería de Educación, 103-122.

LEY FUNDAMENTAL DE 17 DE MAYO POR LA QUE SE PROMULGAN LOS PRINCIPIOS DEL MOVIMIENTO NACIONAL. *BOE* nº 119 de 18 de mayo de 1958.

LEY ORGÁNICA 1/1990, DE 3 DE OCTUBRE, DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO. *BOE* nº 238, de 4 octubre 1990.

LEY ORGÁNICA 10/2002, DE 23 DE DICIEMBRE, DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. *BOE* nº 307, de 24 diciembre 2002.

LEY ORGÁNICA 5/1980, DE 19 DE JUNIO, POR LA QUE SE REGULA EL ESTATUTO DE CENTROS ESCOLARES (*BOE* núm. 154, de 27 de junio de 1980).

LEY ORGÁNICA 5/2002, DE 19 DE JUNIO, DE LAS CUALIFICACIONES Y DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL. *BOE* nº 147, de 20 junio 2002.

LEY ORGÁNICA 9/1995 DE LA PARTICIPACIÓN, LA EVALUACIÓN Y EL GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES. *BOE* nº 278 de 21 de noviembre de 1995.

MORENO, J. M., POBLADOR, A y DEL RÍO, D. (1978) *Historia de la educación*. (3ª edición, corregida y aumentada). Madrid: Biblioteca de innovación educativa.

PACTO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES (PIDESC). Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la

Asamblea General. Entrada en vigor: 3 de enero de 1976, de conformidad con el artículo 27. *Resolución 2200 A (XXI)*, de 16 de diciembre de 1966. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.

PROTOCOLO ADICIONAL PARA LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE Y DE LAS LIBERTADES FUNDAMENTALES. 20 de marzo de 1952. *BOE* n° 11, de 12 de enero de 1991.

PUELLES BENÍTEZ, M. de (1999) *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.

SINCLAIR, M. (2004) *Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-First Century*. Geneva: UNESCO.

SOTÉS ELIZALDE, M^a. Á. (2005) Enseñanza no reglada y capacitación profesional: una visión de la educación como derecho económico, social y cultural. *Estudios sobre Educación*, 8, 165-192.

SPRING, J. (2000) *The Universal Right to Education. Justification, Definition, and Guidelines*. London /New Jersey: LEA.

STC 77/ 1985, de 27 de junio. *BOE* n° 70, de 17 de julio de 1985.

STC de 13 de febrero de 1981. *BOE* Suplemento al n° 47, de 24 de febrero de 1981.

TIANA FERRER, A. (2002). ¿Están preparados nuestros jóvenes? *Perspectivas*, Monográfico: La educación para aprender a vivir juntos, XXXI (1, marzo): 29-52.

TORRES DEL MORAL, A. (2007) Derechos culturales, en V. GIMENO SENDRA, A. TORRES DEL MORAL, P. MORENILLA ALLARD y M. DÍAZ MARTÍNEZ *Los derechos fundamentales y su protección jurisdiccional*. Madrid: COLEX, 355-382.

TORRES, R. M. (2006) Derecho a la educación es mucho más que acceso a las escuelas, en L. M. NAYA y DÁVILA (Coords.) *El derecho a la educación en un mundo globalizado* T. 1. San Sebastián: Universidad del País Vasco / Sociedad Española de Educación Comparada, 43-58.

222. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN VENEZUELA.

A. L. Núñez Bastidas.

RESUMEN

El propósito de la investigación es indagar acerca del impacto de las políticas educativas en torno a la equidad e igualdad en América Latina y especialmente en nuestro país, utilizaremos algunas herramientas conceptuales y metodológicas provenientes de las Ciencias Políticas y la Educación, para elaborar categorías teóricas que permitan comprender, interpretar y pronosticar la evolución probable de la realidad educativa en Venezuela durante la etapa de 1999-2007. Tanto en el ámbito académico como coloquial nos referimos frecuentemente a las políticas educativas a su aplicación, pero ¿Cuál es su definición?, ¿Qué criterios definen una política educativa? ¿Quién las propone? ¿Cómo se impulsan?, ¿Quién las evalúa? Todos estos aspectos requieren de una investigación profunda para poder entender mejor nuestra realidad educativa.

Palabras clave: Políticas Educativas, América Latina, Venezuela, realidad Venezolana

Introducción

La educación atraviesa momentos difíciles, marcados por el poco acceso a la educación, el alto índice de analfabetismo, la deserción escolar y la desigualdad de géneros, siendo menester tomar medidas urgentes que permitan contrarrestar estos problemas.

Miembros de todos los países del mundo reunidos en la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtiem en marzo de 1990, plantean y adoptan las grandes políticas educativas del milenio, las mismas son reafirmadas en el Foro Mundial de Educación llevado a cabo 10 años después en Senegal, dando origen al Marco de Acción de Dakar, siendo éste un compromiso colectivo para actuar y lograr los objetivos propuestos.

Las políticas adoptadas en Jomtiem (1990) y Dakar (2000) tienen carácter universal; por ello es importante conocer y analizar sus contenidos, ya que presentan los lineamientos de la educación para el milenio.

A partir de 1990 se da más importancia a la educación ya que es un medio para adquirir el desarrollo humano de todos los países. Gracias a los avances de la ciencia y la tecnología la educación ya no está enmarcada en la enseñanza tradicional tratando de dar énfasis al aprendizaje formando seres competentes y productivos que colaboren con el desarrollo de la sociedad.

La educación del siglo XXI, está sustentada en los cuatro pilares fundamentales que son: aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a ser y aprender a convivir. Y que se reflejan en la Educación para Todos, que resulta en ser, aquella formación de conocimientos básicos para toda la humanidad respetando la igualdad, la equidad de género y proporcionando una serie de herramientas básicas para que los seres humanos puedan sobrevivir ante las demandas de la sociedad que va avanzando conforme al desarrollo científico y técnico.

Da más importancia a la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, conforme al contexto en el que vive el ser humano. Es necesario entonces conocer qué son las políticas educativas. ¿qué criterios definen una política educativa?, ¿quién las propone?, ¿cómo se impulsan?, ¿quién las evalúa?

Para tal fin recurriremos a la definición de términos a los cuales haremos alusión en este trabajo, tales como Ciencia Política, Políticas Educativas, Política Educativa.

Ciencia Política:

Es una disciplina científica que tiene como objeto de estudio <la política> en general (el fenómeno político en cuanto tal). Desde esta perspectiva, esta disciplina entrega herramientas teóricas y metodológicas que permiten comprender e interpretar de mejor forma la realidad política de una sociedad.

Política Educativa:

Es la Ciencia Política aplicada al caso concreto de la educación, es decir, constituye la reflexión teórica sobre las políticas educativas, en tanto políticas públicas.

Políticas Educativas:

Se entiende por Políticas Educativas el, “Conjunto de orientaciones generales de acción educativa destinados a la atención de las necesidades educativas de una comunidad o de un país. Las orientaciones se refieren a los fines que debe cumplir la educación como institución social y se inspiran en el sistema de valores de una determinada sociedad. Constituyen declaraciones de política general y sectorial del gobierno” (Gutiérrez; 2000:118). Las políticas educativas son determinadas por el Estado y también por la sociedad, esto quiere decir que debe existir una relación integrada entre éstos, donde tengan una finalidad y una aspiración en común, siempre y cuando respeten las decisiones y opiniones que tienen.

Una política educativa siempre debe estar relacionada a su contexto social, político y económico, observando la realidad en donde se va ejecutar. Así también ésta va responder a las necesidades educativas, como ser en la formación humana que implique un enseñanza de valores normas que son determinadas por la sociedad.

Política(s) Educativa(s): “Son cursos de acción específicos, adoptados por una autoridad pública con competencia en el ámbito educativo y que se dirigen a resolver una determinada cuestión educativa. Las políticas educativas son en consecuencia políticas públicas, en tanto son el resultado de la actividad de una autoridad pública en el sector educativo” (Pedró & Puig, 1998:22). Desde esta perspectiva de análisis este tipo de políticas, tienden a ser múltiples, diversas y alternativas. A partir de ésta, podemos sostener que el primer aporte que hace la Ciencia Política al estudio del hecho educativo es estudiarlo como un fenómeno humano complejo donde se expresan de diverso modo las relaciones de poder. Desde esta perspectiva de análisis, destaca a la educación como uno de los asuntos públicos más importantes para la estabilidad y reproducción de cualquier sociedad humana. Un segundo aporte lo constituye la certera distinción entre una *Política Educativa* y las política(s) educativa(s); donde las primeras serían un “conjunto articulado de decisiones y acciones tomadas por una autoridad pública en el ámbito educativo y las segundas, son un conjunto de *actuaciones concretas* que se dirigen a resolver cuestiones más urgentes del sistema educativo de un país.) de Pedró & Puig;ob cit:8-9). Estos autoreplantan que los elementos constituyentes de una política Educativa son los siguientes: a) Contenido b) Programa c) Orientación normativa d) Factor de coerción o coacción legítima e) Competencia Social.

En este sentido, las políticas educativas y su respectivo marco de acción adoptadas en la Declaración Mundial de Educación para Todos (D.M.E.T.) a partir del conocimiento de la realidad, replantean “la educación como derecho fundamental de todo hombre y mujer de todas las edades en el mundo entero”(UNESCO,2000a), presentan la educación como instrumento de progreso personal y social para enfrentar y disminuir la pobreza, priorizan la

educación básica como base de la educación superior y presentan una visión más amplia de la educación en cuanto consideran al hombre, a la mujer, al joven, al niño y la niña como seres que tienen una identidad cultural propia, que debe ser respetada y valorada; además de potencialidades que deben ser desarrolladas y necesidades que deben ser satisfechas, entre ellas las necesidades básicas de aprendizaje.

En fin podemos decir que una política educativa siempre debe estar relacionada a su contexto social, político y económico, observando la realidad en donde se va ejecutar. Así también ésta va responder a las necesidades educativas, como ser en la formación humana que implique un enseñanza de valores normas que son determinadas por la sociedad.

Políticas educativas establecidas en Foro Mundial de educación: comentario del marco de acción de Dakar;2000:12):

El objetivo principal es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Por ello, la perspectiva de Jomtien presenta una visión más amplia y general de la educación como instrumento de transformación y desarrollo de los individuos y las sociedades en busca de un mundo mejor, con paz y sin guerras.

Las políticas esenciales son:

- Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.
- Generalización del acceso a la educación e insistencia en la igualdad.
- Énfasis en los resultados de aprendizaje.
- Ampliación de los medios y el alcance de la educación básica.
- Mejoramiento del entorno educativo.
- Consolidación de alianzas.

De tal manera que, para lograr satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos, es necesario que la educación básica llegue a todos los sectores de la población, esto supone: para los niños, la educación inicial y educación primaria universal, para los jóvenes y adultos, sistemas variados de aprendizaje que les permitan adquirir conocimientos y habilidades para la vida. Para ello, la educación básica debe emplear todos los medios disponibles, tanto tradicionales como novedosos y tecnológicos. Sin embargo estos logros no serán posibles sólo a través de la educación por si sola, sino debe haber una sinergia de instituciones que apoyándose unas a otras se pueda lograr la meta del milenio, entre estas instituciones podemos nombrar al ministerios de salud, trabajo, economía y de desarrollo sostenible además de la sociedad civil e incluso con los propios padres de familia. De tal forma, que la falta de satisfacción de las necesidades vitales no sea obstáculo para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

Los organismos internacionales

Los organismos internacionales encargados en el ámbito mundial de proponer y financiar políticas educativas son entre otros la UNESCO, UNICEF, PNUD, BANCO MUNDIAL Y BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, quienes se encargaran de incrementar el presupuesto para la educación básica, especialmente a países de bajos ingresos y menos adelantados, de tal forma que se puedan financiar programas educativos eficientes.

Cambios en el paradigma educativo

A partir de 1990 se comienza a gestarse un nuevo *paradigma educativo en Venezuela y América Latina* y que es expresión de un nuevo consenso en materia de educación en el mundo: Educación para todos en el año 2015. Este consenso se materializa en las sucesivas conferencias, comisiones internacionales y documentos sobre educación y políticas educativas que se comienzan a materializar en un compromiso internacional a principios de la década de

los noventa, con la Conferencia Mundial de Educación para todos en Jomtiem, Tailandia.

Como un indicador relevante de dichos consensos, consideramos necesario analizar algunos de los documentos del Banco Mundial (1999) donde se proponen orientaciones de política educativa y que configuran las condiciones o términos de referencia a la ayuda financiera que prestara el banco en el mundo y especialmente en nuestro continente.

En los documentos analizados se puede observar que se tiene como idea central que partiendo de los cambios estructurales que ha experimentado la sociedad en el inicio del nuevo milenio y a partir de los cuales la educación ha adquirido una nueva importancia para los individuos, comunidades y los países que aspiran a mejorar sus condiciones de vida. En consecuencia, en este nuevo escenario mundial se requiere proveer a la ciudadanía de una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos los ciudadanos. La lógica que subyace a las recomendaciones y propuestas de los organismos internacionales, es que la educación (y es específicamente el conocimiento) es una de las herramientas claves para formar y acrecentar el capital humano de los países, y el instrumento privilegiado para fortalecer este tipo capital es la inversión pública en educación.

En el documento "Cambio Educativo en América Latina y el Caribe" (World Bank, 2000); se destacan cinco fenómenos principales que contribuyen a configurar las presiones demandas sociales sobre el sistema educacional:

La globalización económica y los cambios tecnológicos aumentan la demanda de los trabajadores más calificados y con mayor capacidad de aprender y adaptarse continuamente a lo largo de su vida laboral.

Aumento relativo de los salarios para los <más educados> y <más capacitados> lo cual exacerba las desigualdades al interior de los países.

La transición generalizada de dictaduras militares a democracias representativas y/o liberales.

El rol y la organización del estado han cambiado en la mayoría de los países de región y que se expresa en la creciente participación del sector privado en el financiamiento y prestación de servicios educacionales.

Transición demográfica de gran escala, que resultará en una población de edad escolar de número estable hacia el 2015 y en un menor porcentaje de jóvenes a lo largo de primera mitad del siglo 21.

Los avances tecnológicos en el campo de la comunicación, el incremento de los conocimientos, la solidaridad internacional y la capacidad de compartir experiencias educativas deberían hacer posible que la meta de Educación para Todos y la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje sea un objetivo alcanzable.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados en América Latina por introducir reformas en la educación, se observa una gran dificultad para generar los cambios. Hasta ahora, en la formulación de políticas educativas los principales actores han sido los sindicatos docentes, el Ejecutivo y, en menor medida, los actores regionales o subnacionales.

Políticas educativas en Venezuela a partir de 1999-2007

A partir de 1998, se comienza una serie de cambios en lo político, social, económico y cultural, se promulga la nueva Constitución de la República y se sientan las bases para refundar la República. La estructura de la sociedad bajo la democracia representativa se derrumbó debido a una serie de errores cometidos año tras año por la vieja política partidista que la hizo infuncional. Las instituciones del estado estaban caracterizadas por una estructura vertical, decisiones unidireccionales, sin pertinencia sociocultural, lo que lleva a que muchos planes, programas y proyectos no perduren en el tiempo dejando a la comunidad igual o peor.

En consecuencia surge como obligación activar cambios transformadores que van desde la concepción de una democracia representativa hacia una Democracia Participativa y

protagónica.

En lo institucional obliga a una Nueva Institucionalidad que acerque el poder a la gente bajo los principios de corresponsabilidad y concurrencia (art. 5 de la CRBV). Por lo tanto, la soberanía popular está constituida por un pueblo multiétnico y pluricultural, lo que incorpora nuevos sujetos de participación. Esta nueva concepción de república se debe construir con el compromiso de trabajar mancomunadamente las instituciones con la comunidad en general, para generar estrategias y proyectos que garanticen el bien común.

Los fines de la educación venezolana están plasmados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

La Nueva Constitución de la República de Venezuela en lo que a educación se refiere, expresa que esta debe ser gratuita y obligatoria hasta el nivel medio. Además se establecen una serie de directrices relacionadas con el currículo, con el docente, con la escuela y que señalan hacia la transformación de la escuela como centro del quehacer comunitario. Y es precisamente allí donde se debe afinar la labor ministerial en abrir las puertas de la escuela a la comunidad.

En lo institucional obliga a una Nueva Institucionalidad que acerque el poder a la gente bajo los principios de corresponsabilidad y concurrencia (art. 5 de la CRBV). Por lo tanto, la soberanía popular está constituida por un pueblo multiétnico y pluricultural, lo que incorpora nuevos sujetos de participación. Esta nueva concepción de república se debe construir con el compromiso de trabajar mancomunadamente las instituciones con la comunidad en general, para generar estrategias y proyectos que garanticen el bien común.

En consonancia con el nuevo modelo de sociedad se diseña el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social para el período comprendido entre 2001 – 2007. En el mencionado plan se trazan tres objetivos estratégicos: 1- garantizar el disfrute de los derechos sociales de manera universal y equitativa; 2- Mejorar la distribución del ingreso y la riqueza y 3- Fortalecer la participación social y ampliar el poder ciudadano en los espacios públicos de decisión.

En Venezuela, estos planteamientos han hecho eco en las políticas educativas aplicadas por los diferentes gobiernos de turno, en cada uno de los planes de la nación que hasta ahora son diez, se ha tomado en cuenta a la educación, sin embargo estas políticas no han dado los resultados esperados, a pesar de que nuestro país ha contado con unos recursos económicos envidiables por otros países, pero estos no han sido manejados eficaz y eficientemente. Aún cuando se han hecho grandes esfuerzos en cuanto a la alfabetización, la educación básica y la superior, los índices de desarrollo humano no muestran cifras alentadoras, las tasas de analfabetismo, exclusión, repitencia escolar, siguen siendo altas en comparación con otros países de la región.

A partir de 1999 surge otra manera de ver la realidad, en Venezuela hay una reestructuración en las instituciones democráticas, se habla de democracia participativa, luego de la derogación de la Constitución de la República de Venezuela de 1961, estos cambios también afectan las directrices que hasta ahora se habían manejado en materia educativa.

Julio César Vargas (2001:6), en ponencia dada en Mozambique, dice que los objetivos y los deseos del gobierno del Presidente Chávez son buenos pero los métodos para lograrlos son perversos. Como ejemplo coloca algunos objetivos y los analiza:

- 1.- *Desea recobrar el status de educación libre, gratuita y obligatoria.*
- 2.- *Desea recuperar las condiciones de estabilidad económica para los docentes y elevar su nivel profesional.*
- 3.- *Desea mejorar las condiciones de los planteles escolares, empezando en esta primera etapa por los de educación básica.*
- 4.- *Desea eliminar la repitencia y la deserción escolar con la aplicación de escuelas*

- bolivarianas, cuyo horario posee ocho horas diarias.*
- 5.- *Desea unir las condiciones socio-económicas que exigen los venezolanos dentro de la educación venezolana, alimentación y manutención de los muchachos en etapa escolar.*

Pero según Vargas (idem) ¿cuál es la verdadera realidad?:

- 1.- *Se pretende una ideologización de la educación.*
- 2.- *Se deja de lado a la Iglesia y se le considera como enemiga*
- 3.- *Es cierto que los docentes poseen este privilegio monetario pero se les paga cuando al gobierno le da la gana y a costa de mantenerse callados sin criticar los lineamientos de educación. (Los críticos se les retira y son fichados).*
- 4.- *Se ha creado con esto dos tipos de docentes: los no gubernamentales (nacionales) y los nacionales que no participan de estas escuelas bolivarianas (no se cuentan los docentes estatales).*
- 5.- *Las escuelas fueron escogidas como bolivarianas sin ningún criterio y de las 500 escuelas en realidad funcionan en buenas condiciones cerca de 8 o 9 de ellas. No poseen canchas deportivas, comedores, bibliotecas, etc.*
- 6.- *Pretendiendo acabar con la deserción, se ha logrado el hacinamiento de los alumnos en las aulas. De atenderse 20 o 25 alumnos, ahora se atienden hasta 45 de ellos en cada aula. (Esto genera un desgaste físico y emocional en los docentes).*
- 7.- *Muchas escuelas que están capacitadas para ser bolivarianas no lo son porque representan mayores gastos para el gobierno.*
- 8.- *Al asumir la educación como gratuita, que se ve buena, se está generando un patrón mucho más fuerte de paternalismo de Estado que traerá muchas consecuencias al mismo dentro de pocos años.*

Para Albornoz (2003:231), lo que ocurre en Venezuela en cuanto a educación durante el período 1999-2003 es la ideologización, el control estatal y la depuración del sistema educativo nacional.

Hay opiniones divergentes en cuanto al aumento o disminución de la pobreza, en cuanto a la efectividad o no de los programas sociales bandera de este gobierno, se habla de un retroceso en nuestro desarrollo. Para los oficialistas los índices de pobreza han bajado en estos últimos años, en cambio para los opositores, argumentan tras el análisis de estudios realizados, que la pobreza se ha incrementado drásticamente durante este período de gobierno.

En el período 2004-2006, tenemos el Informe Nacional de la Republica de Venezuela. Políticas, Programas y Estrategias de la Educación Venezolana, emanado por el Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela (2004), allí se explican cuales son los lineamientos a seguir en materia educativa para este periodo, la educación para este período esta concebida: desde la perspectiva de los derechos humanos fundamentales, en el marco del proceso de construcción de una democracia social, un estado de derecho y de justicia. La búsqueda de la equidad hacia la construcción de una democracia social, constituyen los principios y fines fundamentales de todas las acciones educativas. (p:2)

En tal sentido el Sistema educativo venezolano se propone construir un modelo de escuela que impulse el desarrollo local, sustentable, diversificado, persiguiendo el desarrollo endógeno, esto es en cuanto a lo económico, en cuanto a lo social, persigue alcanzar la justicia social a través de la inclusión promoviendo el diálogo intercultural y el reconocimiento a la diversidad étnica con su propia organización social y económica. La educación en este

contexto se propone mejorar la calidad de vida centrada en el equilibrio ecológico y por ende en la justicia social.

Por lo tanto con base en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y el Plan Estratégico Social (PES), se delinearán como Políticas de Estado:

- 1.- Atención Integral al Niño y al Adolescente
- 2.- Seguridad Alimentaria Nutricional
- 3.- Protección Social a los Adultos Mayores
- 4.- Infraestructura Social Básica (M.E.D; ob cit:17)

De allí se desprenden las líneas marcos de las Políticas Educativas, lo cual implica:

- 1.- Educación de Calidad para Todos (as)
- 2.- La Escuela como Espacio de equidad y corresponsabilidad
- 3.- Descentralización e Integralidad
- 4.- Modernización del Escolar.

Se puede notar entonces que las Políticas Educativas están enmarcadas dentro de las propuestas emanadas de los Convenios Internacionales que sobre materia educativa a suscrito Venezuela. Para tal fin se han diseñado una serie de Programas y Estrategias que llevan a la práctica lo antes planteado como son: El Programa de Rehabilitación, Construcción y Dotación de la Planta Física Escolar; Programa de Formación Permanente para Dignificación del Docente; Incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación; La modernización curricular.

ambién dentro de las Políticas Educativas desarrolladas en Venezuela para este período tenemos lo que se ha denominado los Proyectos Bandera, que “forman parte de la concreción de las Políticas educativas, son una serie de proyectos que se ejecutan en los niveles y modalidades educativas” (MED ob,cit: 39). Entre los Proyectos Bandera podemos mencionar: El Proyecto Simoncito, dirigido a todos los niños y niñas entre los 0 y 6 años de edad, bajo los principios de equidad y justicia social como lo establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la Ley de Protección del Niño (a) y el Adolescente, a fin de garantizar las condiciones sociales, educativas y nutricionales que le permitan proseguir al nivel de Educación Básica en igualdad de oportunidades.

Otro Proyecto es el de Escuelas Bolivarianas, se inicia como una propuesta experimental y ya para el 2003, se contabilizaban 3000 planteles incorporados a este proyecto. Este proyecto constituye una política del Estado Venezolano, dirigida a afrontar las limitaciones del sistema escolar en los niveles de preescolar y básica en su primera y segunda etapa. “La propuesta se inscribe en el proceso de transformaciones políticas y sociales que vive el país y de alta prioridad que se le otorga a educación dentro de ese proceso” (MED; ob cit:47), Asimismo, supone la concentración de recursos públicos y del conjunto social en la educación, con una visión a largo plazo.

También tenemos que citar las Misiones que son educación no convencional como sistema de inclusión y de derecho a la educación a toda la población que a lo largo de su vida se fue quedando fuera de la escuela, las Misiones comprenden: Alfabetización (Misión Robinson I); Educación Básica (Misión Robinson II); Educación Media (Misión Rivas), Educación Superior (Tienen una matrícula aproximada a unos tres millones de participantes.

Se puede observar una gran gama de lineamientos que se están gestando en la educación venezolana, si están dando o no resultados será cuestión de analizar en otro trabajo, por ahora solo nos interesa enunciar dichas políticas y que están en congruencia con los lineamientos generales dispuestos en las cumbres y conferencias mundiales en materia de educación.

Ya a finales del 2007 y principios del 2008 se esta llevando a cabo una nueva discusión acerca del nuevo proyecto educativo, para tal efecto en la Asamblea Nacional, se está discutiendo y evaluando los planes y programas puestos en acción, tal como lo dice la diputada Maria de Queipo: “es importante que la sociedad se dedique a ‘escudriñar’ si realmente se está formando a los nuevos republicanos y constatar si el programa educativo vigente está orientado a la formación de los valores del humanismo, tal como lo establece la Constitución” (El Mundo:04/04/2008).

Referencias Bibliográficas

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)
Pedró, F. y Puig I; (1998). Las Reformas Educativas. Una Perspectiva Política y Comparada, Barcelona: Paidós.
UNESCO (2000) Declaración Mundial de Educación para Todos.
UNESCO (2000) Foro Mundial de educación: comentario del marco de acción de Dakar,
Vargas Julio César (2001) La Educación en la Región de Venezuela. En: Presentación de las Provincias de Alemania, Polonia, Monzambique y la Región de Venezuela. http://www.scj.org/scj_homp/international_educators_meeting_2001/presentation3.html. Visitada (15/11/2005).
Work Bank (2000) “Cambio Educativo en América Latina y el Caribe”

226. CAUSAS Y CONSECUENCIAS DEL FRACASO ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON LA EXCLUSIÓN SOCIAL EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.

M. Sierra Berdejo, R. Díaz Fernández

Resumen.

El fracaso escolar y el abandono prematuro de los estudios suponen para muchos jóvenes, en la actual sociedad de la información, una gran probabilidad de exclusión social, ya que primero las repeticiones de curso y después el abandono de los estudios sin finalizar la Educación Secundaria, forman parte de un proceso dentro del sistema escolar donde el alumno es progresivamente expulsado de los cauces normalizados, al no proporcionarle una respuesta a su dificultad para adaptarse a una metodología que no ha sido pensada para su estilo de aprendizaje. Esta situación, al mismo tiempo, conduce a un sentimiento de frustración, falta de realización personal, a la dificultad para obtener una cualificación profesional y finalmente esos estudios limitados incrementan las dificultades para encontrar un puesto de trabajo que les permita situarse en la sociedad con garantías de inclusión. Este artículo analiza la relación entre fracaso escolar y exclusión social a partir de las causas que van conduciendo poco a poco a este problema social y finalmente a una situación real y definitiva de exclusión.

Palabras clave: fracaso escolar, problema social, exclusión social.

INTRODUCCIÓN

Hoy más que nunca en la nueva sociedad de la información, más importante que los contenidos transmitidos a los alumnos para su aprendizaje, es enseñarles a aprender y favorecer la motivación hacia el aprendizaje. Cuando un alumno no muestra interés por aquello que se le está tratando de enseñar es evidente que existen unas causas que están incidiendo de manera directa en esa falta de motivación. Averiguar cuales son esas causas, hacer un buen diagnóstico, es el primer paso para iniciar un proceso que solucione el problema, acertar en ese diagnóstico es prioritario. A partir de ahí y no antes es cuando se puede elaborar una estrategia y un plan de intervención para poner en práctica. Los recursos que en nuestro país se dedican a educación, ni son suficientes, ni son los adecuados y tampoco son los que necesitan los alumnos para resolver su problema como podemos comprobar a la vista de las altas tasas de fracaso escolar, soportadas. Un problema que tendrá una trascendencia importante, en la mayoría de los casos, en su posterior actividad laboral y en su calidad de vida, ya que “la falta de éxito de los alumnos en el sistema educativo influye directamente en sus posibilidades de encontrar empleo y condiciona su integración social”, como señalan Renes, Lorenzo y Chahín (2007: 103).

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y SU RELACIÓN CON LAS CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR.

En España se abusa de la repetición de curso como medida para resolver la dificultad de los alumnos para conseguir alcanzar los aprendizajes que les permitirían superar el curso a pesar de que con esta medida no se consiga el objetivo previsto. Está suficientemente probado que la repetición de curso es absolutamente improductiva y de un elevado coste de

recursos. En este sentido, según indica Grisay “todos los resultados de las investigaciones empíricas son categóricos: en tanto que medida paliativa se desaconseja formalmente hacer repetir al alumno, puesto que los efectos de esta práctica son nocivos o en el mejor de los casos, neutros; además esto se ha comprobado de forma tan general que no debería subsistir ninguna duda al respecto”. Andreas Schleicher, responsable del informe PISA¹, tampoco se muestra favorable a la utilización de esta medida cuando afirma que “en el sistema educativo español existe una falta de control sobre los colegios, una falta de incentivos a los docentes y de ayuda individualizada a los alumnos, posibles razones de los negativos resultados obtenidos en el estudio de la OCDE², además práctica una utilización excesiva de la repetición³ de curso, medida poco productiva, que además consume un importante volumen de recursos”. Esta medida no solo va a suponer una repercusión negativa en el desarrollo socioeconómico de este país, que no puede permitirse el elevado fracaso escolar que actualmente tiene, sino que esta situación tendrá su incidencia en la competitividad. Para que España siga siendo competitiva es necesario reducir el porcentaje de repetidores del 13,7% en 4º de ESO que en otros países del norte de Europa solo supone un 5%.

Las causas de esta situación, evidentemente, aunque hay que buscarlas en distintos ámbitos, uno de los responsables parece el educativo, desde este mismo sistema, Pilar Pérez, coordinadora de los contenidos mínimos de Lengua fijados por el Ministerio de Educación afirmaba que “no hay un Plan director, cada docente acaba fabricando su propio método. Enseñamos a los niños del S-XXI con metodologías del S-XIX”, cuando en realidad hoy más que nunca las características de la sociedad de la información hacen necesaria la polivalencia del aprendizaje inicial porque es imposible predecir las competencias concretas que tendrá que tener un alumno-a, siendo así, un gran problema del sistema educativo, la dificultad para cambiar al ritmo de los cambios sociales y la previsión de estos. “El sistema educativo sigue anticuado en sus metodologías y en su forma de relación con otros sistemas y actores sociales”, afirma Vidal, “no está preparado para las nuevas demandas de una sociedad de segunda modernidad que requiere sujetos y trabajadores complejos, reflexivos e informacionales” y no muestra en absoluto “una imbricación con el sistema de inserción laboral” en ninguno de sus niveles de enseñanza⁴ (2006: 319).

Ciertamente el sistema adolece de metodologías adaptadas a las necesidades de los diferentes alumnos que por otra parte proceden de culturas diferentes y que además tienen estilos de aprendizaje también muy distintos. Quienes tienen mayores posibilidades de sufrir este fracaso en primer lugar son todos aquellos alumnos que por diferentes causas tienen ese estilo de aprendizaje distinto, en algunas ocasiones por motivos genéticos, otras por razones culturales, económicas, sociales y hasta motivacionales. La realidad es que una de las principales causas del fracaso escolar es la dificultad para hacer posible la comprensión e interiorización de aquellos conocimientos que se desea transmitir a través de la enseñanza, a lo que hay que añadir la imposibilidad de que el conjunto total del alumnado se encuentre en la misma disposición para el aprendizaje de los contenidos que se transmiten en la escuela, si los comparamos con la magnitud de todo aquello que se puede aprender.

Según el responsable de evaluación del ya mencionado informe PISA, otra de las características negativas del sistema educativo es estar basado en la incorporación de conocimientos de menoría que no estimulan el pensamiento lógico, por lo que a los escolares españoles, les cuesta mucho reflexionar, extrapolar y extraer conclusiones de lo que leen. Efectivamente, los actuales métodos de evaluación se basan sobre todo en la memorización

¹ Según un artículo publicado en El Periódico Heraldo de Aragón de 20 de diciembre de 2007.

² La OCDE es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

³ Repetición de curso: Grisas.

⁴ Niveles de enseñanza: universitario, formación profesional, bachillerato, enseñanza obligatoria.

para el examen, de tal modo que, el alumno que, por ejemplo, debido a sus condiciones genéticas no puede mantener la atención el tiempo necesario para la realización de ese examen, está en desventaja para demostrar a través de este método de evaluación todos los conocimientos que si ha adquirido e interiorizado. Además, si los alumnos están más preocupados por utilizar su tiempo en la memorización que en la práctica del pensamiento y la reflexión, difícilmente van a poder aplicar lo aprendido a las nuevas situaciones donde les sean de utilidad esos conocimientos que no han terminado de aprender puesto que se han quedado en la fase de la memorización y expresión de lo memorizado ya que esto era lo urgente y lo que se exigía de ellos para el reconocimiento del éxito académico.

Para Charbonier, en España, los programas cargados en los que se basan los métodos educativos son eficaces para una elite pero dejan por el camino a muchos alumnos que no pueden adaptarse. Esta es otra de las explicaciones que también nos llevan hacia las causas del fracaso escolar, porque los alumnos que no consiguen demostrar lo que han aprendido, de esos sobrecargados programas de conocimientos, para los que no están motivados, son los que padecen el fracaso escolar.

Los recursos económicos son insuficientes, según Alejandro Tiana, secretario general de Educación, la inversión en educación podría aportar parte de la solución, de hecho se confirma que un elemento que comparten todas las comunidades autónomas que están por encima de la media española en ciencias es dedicar un gasto por alumnado superior a la media del país según hizo público el periódico EL PAIS⁵.

La masificación y la escasez de resultados son problemas importantes de nuestro actual sistema educativo (El País, 30-11-07). En efecto las altas ratios de alumnos por aula y existencia de los macrocentros, dificultan la obtención de resultados positivos.

FRACASO ESCOLAR, SUS CONSECUENCIAS EN LA NUEVA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Actualmente existen un número mayor de categorías y sectores sociales de excluidos y dentro de estas categorías podemos resaltar las asociadas al desempleo y nuevas modalidades de trabajos precarios, esporádicos y con insuficiente remuneración. Al contrario de lo que sucedía en los años noventa cuando López Giménez afirmaba que los datos sobre el paro juvenil y el nivel educativo, reflejaban que “el nivel educativo no protegía frente al desempleo y, por el contrario, esté castigaba a todos los niveles educativos, resultando especialmente significativo el hecho de que la tasa de desempleo más alta fuera la que padecían aquellos que habían terminado estudios superiores (1987: 172-173), una tasa superior incluso a la que representaba a quienes no tenían estudios y los que eran analfabetos, hoy por el contrario, el abandono prematuro de los estudios, conduce a los jóvenes a una escasa cualificación profesional siendo el nivel de estudios en la actual sociedad de la información un factor de vulnerabilidad y/o exclusión social y laboral. Aunque en la actualidad y desde el año 2000 Europa parece haber recuperado el discurso del pleno empleo como afirma Zubero, en realidad se trata de un “pleno subempleo”⁶, copiado del modelo estadounidense, consecuencia y causa de la falta de capacidad de influencia de los ciudadanos y los trabajadores sobre las políticas públicas (2006: 307). Un pleno subempleo que van a soportar, como parece evidente, quienes posean menores niveles de estudios ya que serán quienes ocupen los puestos de trabajo menos cualificados, menos estables, más precarios.

⁵ EL PAIS de 29 de noviembre de 2007.

⁶ Véase Imanol Zubero. “Desempleo y Exclusión”, en V Informe Fuhem de políticas sociales. La exclusión social y el estado de bienestar en España. (2006). Fuhem. Madrid, pp.299-309.

España se encuentra entre los países que menos alumnos finalizan estudios secundarios superiores, Bachillerato y Formación Profesional de grado medio, según un artículo del periódico ADN⁷. Y si como afirma Castells, “la menor renta y menor educación tienden a reducir las oportunidades de prosperar en una economía basada en el conocimiento” (2001: 167) muchos de los que fracasen escolarmente son vulnerables a la exclusión social en la sociedad informacional, a menos que esta sea capaz de desarrollar factores de protección y de compensación.

Eric Charbonier⁸, afirma que solo el 64% de los españoles de entre 25 y 34 años finaliza los estudios secundarios superiores. La media de OCDE es del 77%. Solo el 49% de los españoles que tiene entre 25 y 64 años han finalizado los estudios secundarios superiores mientras en Europa la media es del 68%.

FRACASO ESCOLAR, POBREZA Y EXCLUSIÓN SOCIAL

El problema del fracaso escolar, como factor decisivo que conduce a la exclusión social en la nueva sociedad del conocimiento, “constituye un problema central de la reforma educativa en todo el mundo” ya que nos remite al fracaso en el colegio y del colegio (Hargreaves, 2003: 229). De modo que cuando el alumno fracasa también fracasa el sistema escolar y los subsistemas que forman parte de él. Aunque de este fracaso el principal perjudicado, evidentemente, es el alumno, las repercusiones también se manifiestan en otros ámbitos de la sociedad, empobreciéndola en su conjunto.

Una de las más importantes consecuencias del fracaso escolar es la vulnerabilidad a la exclusión social⁹ de los jóvenes que fracasan escolarmente ya que “el nivel de estudios es un factor correlacionado con los niveles de pobreza y ausencia de bienestar, pudiéndose convertir en un factor de vulnerabilidad y/o exclusión social relevante según se refleja en una investigación realizada por Caritas (2006: 54) además, “la pobreza, la vulnerabilidad y la exclusión social se relacionan de forma directa con la no ocupación, con el desempleo y con condiciones de trabajo precarias”.

De acuerdo con Tezanos (2004:14) con el “término exclusión¹⁰ se pone el acento básicamente en los procesos sociales que están conduciendo al establecimiento de un modelo de doble condición ciudadana, mientras que los excluidos, o algunos grupos de cierta homogeneidad y localización concreta, están configurando nuevas infraclases”. La acción de excluir, según el diccionario de la Real Academia Española, supone echar a una persona o cosa del lugar que ocupaba. Esta definición nos traslada a la idea de regresión, de proceso que conduce a quitar a alguien algo de lo que disponía, o a lo que tenía derecho. Exclusión en nuestra actual sociedad significa la salida de alguien de un determinado nivel de vida, de un modo de inserción laboral y social del actual sistema de vida en occidente que por otra parte ha estado protegido garantizado en el Estado de Bienestar. Así estamos en condiciones de afirmar que cuando un joven fracasa escolarmente, esta en riesgo de pasar en un futuro no

⁷ Periódico ADN de 19 de septiembre de 2007.

⁸ Eric Charbonier es uno de los responsables del informe Panorama de la Educación 2007 realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

⁹ Como indica Tezanos (2004:12) “la expresión exclusión social implica, en su raíz, una cierta imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector integrado y otro excluido. En consecuencia, el estudio de la lógica de la exclusión social nos remite en primer lugar a todo aquello que en un momento dado determina la ubicación de los individuos y los grupos sociales a uno u otro lado de la línea que en marca la inclusión y la exclusión”.

¹⁰ Según Tezanos (2004:11) el término “exclusión social” fue utilizado desde finales del S-XX “para referirse a todas aquellas personas que, de alguna manera, se encuentran fuera de las oportunidades vitales que defienden una ciudadanía social plena en las sociedades avanzadas”.

muy lejano al denominado “Cuarto Mundo”¹¹ del que nos habla Castells “presente en cada país y en cada ciudad, en esta nueva geografía de exclusión social”.

CONCLUSIONES

Entre las posibles razones que podrían explicar el fracaso escolar parecen encontrarse el hecho de que en el sistema educativo español existe una falta de control sobre los colegios, una falta de incentivos a los docentes y de ayuda individualizada a los alumnos. La extendida práctica en la utilización excesiva de la repetición no soluciona el problema y genera más fracaso escolar y sin embargo se sigue utilizando.

La utilización de antiguas metodologías no adaptadas a las necesidades actuales sería otra de las razones que no estarían favoreciendo el hecho de que los alumnos consigan superar los mínimos establecidos. Unas metodologías que no parecen adaptadas a la modernidad y a las nuevas demandas de la sociedad por lo que respecta a las necesidades de recursos humanos y de inserción laboral.

También es una práctica habitual en nuestro actual sistema educativo la incorporación de conocimientos de menoría que al parecer es la razón de la falta de estimulación del pensamiento lógico y razón por la que a los escolares españoles, les cuesta mucho reflexionar, extrapolar y extraer conclusiones de lo que leen, algo que dificulta su éxito académico y su competencia para desempeñar en el futuro actividades que exijan la aplicación de estas habilidades.

Con los programas cargados en los que se basan los métodos educativos, se favorece a un grupo pero se perjudica a otro casi tan numeroso como el anterior ya que estos programas son eficaces para una elite pero dejan por el camino a muchos alumnos que no pueden adaptarse.

La inversión en educación que se realiza en España resulta escasa, prueba de ello son los mejores resultados que se obtienen en las comunidades que dedican un mayor gasto por alumno.

También las altas ratios de alumnos por aula y la existencia de macrocentros favorecen unos resultados tan poco favorables para resolver el importante problema de fracaso escolar.

A su vez esta situación tendrá una repercusión negativa en el desarrollo socioeconómico y la competitividad del país hasta el punto de que si se apuesta por el desarrollo será necesario afrontar las causas que parecen estar manteniendo el problema.

Una de las consecuencias más negativas de la sociedad global es la generación de nuevas categorías y sectores sociales entre las que se encuentran aquellas asociadas al

¹¹ Para Castells (2006: 198), en este nuevo milenio, el primer mundo no se ha convertido en el universo abarcador de la mitología neoliberal, porque ha surgido un nuevo mundo, el Cuarto Mundo, compuesto por múltiples agujeros negros de exclusión social a lo largo de todo el planeta. El Cuarto Mundo comprende grandes áreas del globo, como buena parte el África subsahariana y las zonas rurales empobrecidas de América Latina y Asia. Pero también está presente en cada país y en cada ciudad en esta nueva geografía de exclusión social. Está formado por los guetos estadounidenses, los enclaves españoles de desempleo juvenil masivo, las banlieues francesas que almacenan a los norteafricanos, los barrios de yoseba japoneses y los poblados de chavolas de las megaciudades asiáticas. Y está habitado por millones de personas sin techo, encarceladas, prostituidas, criminalizadas, brutalizadas, estigmatizadas, enfermas y analfabetas. Son la mayoría en algunas zonas, la minoría en otras y una exigua minoría en unos pocos contextos privilegiados. Pero, en todas partes, su número aumenta y son más visibles, a medida que el criterio selectivo del capitalismo informacional y la quiebra política del Estado de Bienestar intensifican la exclusión social. En el contexto histórico actual, el ascenso del Cuarto Mundo es inseparable del ascenso del capitalismo informacional global.

desempleo, a los trabajos precarios, esporádicos, poco estables e insuficientemente remunerados que tienen más posibilidades de desempeñar quienes posean niveles de estudios menos elevados como consecuencia de la mayor cualificación exigida para aquellos trabajos mejor remunerados, en la sociedad del conocimiento.

España parece tener grandes posibilidades de generar a partir del problema del fracaso escolar, sin resolver, otros importantes problemas relacionados con la generación de grandes grupos de excluidos sociales que impedirán un desarrollo armonioso y equilibrado.

Bibliografía

CASTELLS, M. (2001). La era de la información. Vol. 3. Fin del Milenio. Madrid. Alianza Editorial.

CARITAS, 2006. Pobreza, precariedad laboral y exclusión social en la ciudad de Zaragoza. Informe sobre la Exclusión 2004. Zaragoza. 2006.

FERNÁNDEZ ENGUIITA, M., SOUTO, X. M. y RODRIGUEZ, R. (2007). La sociedad del conocimiento: democracia y cultura. Madrid. Secretaría General Técnica del MEC, Ediciones Octaedro y FIES (Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales).

GRISAY, A. (2003). Repetir curso o adecuar el currículum (capítulo 6), en MARCHESI, A. y HERNÁNDEZ, C. (coords.) (2003). El fracaso escolar. Una perspectiva internacional. Madrid. Alianza Editorial. Págs. 101-148.

HARGREAVES, A. (2003). La política emocional en el fracaso y el éxito escolar (capítulo 12), en MARCHESI, A. y HERNÁNDEZ, C. (coords.) (2003). El fracaso escolar. Una perspectiva internacional. Madrid. Alianza Editorial. Págs. 229-254.

LOPEZ, M.A. (1987). Los jóvenes de Aragón. Mil y una sendas para el futuro. Diputación General de Aragón. Zaragoza.

RENES, V., LORENZO, F. y CHAHIN, A. (2007). Poniendo en práctica la Estrategia Europea para la Inclusión Social. Del plano Europeo al plano local. Fundación Luis Vives.

TEZANOS, J. F. 2004. Tendencias en desigualdad y exclusión social. Editorial Sistema. Madrid.

VIDAL, F. (2006). Evolución de las políticas y programas de inserción laboral de los jóvenes en España. Del recurrismo a los sujetos, en V Informe Fuhem de políticas sociales. La exclusión social y el estado de bienestar en España. (2006). Fuhem. Madrid.

ZUBERO, I. (2006) "Desempleo y Exclusión", en V Informe Fuhem de políticas sociales. La exclusión social y el estado de bienestar en España. (2006). Fuhem. Madrid, pp.299-309.

247. ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD INTELLECTUAL EN LA REGIÓN DE MURCIA.

M. C. Zaragoza Ibáñez, J. Molina Saorín.

Resumen

Presentamos una comunicación realizada desde el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, que pretende mostrar el trabajo de investigación que actualmente se está llevando a cabo bajo la supervisión del Prof. Dr. Jesús Molina. Este trabajo de investigación persigue el objetivo de conocer como la sociedad murciana *percibe* a las personas con discapacidad intelectual y por tanto, el grado de integración que tiene este colectivo dentro de la población. Los futuros resultados que obtengamos de esta investigación, servirán para conocer la utilidad de las medidas adoptadas ante la diversidad y su grado de consecución en la sociedad.

Introducción

Según la última encuesta de Instituto Nacional de Estadística, la EDDDES de 1999, Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud, de los casi cuarenta millones de personas que constituyen la población española, más de tres millones y medio (9%), declararon algún tipo de discapacidad o limitación, y ,concretamente, la Región de Murcia ha pasado de poseer bajas tasas de personas con discapacidad, según la encuesta realizada en 1986 (encuesta precursora de la EDDDES de 1999), a ser la Comunidad Autónoma que en 1999 ha tenido mayor crecimiento de personas con discapacidad (concretamente un 120%), sin que el factor envejecimiento de la población sea una posible causa ante tales condiciones. Ante este desconocimiento de esta situación, la misma EDDDES promueve indagar sobre la naturaleza de estos datos, con objeto de conocer en qué medida podrían resultar condicionantes factores tales como la salud, los aspectos sanitarios, socio-económicos e, incluso, las políticas aplicadas. Ante tal realidad, como educadores, queremos conocer el grado de integración que existe en la sociedad murciana sobre las personas con discapacidad intelectual así como proponer posibles medidas acordes con los resultados que obtengamos. A continuación, iremos exponiendo el trabajo de investigación que se está llevando a cabo en la Región de Murcia.

La percepción de personas o percepción social.

Para la elaboración de nuestro trabajo de investigación haremos referencia a los conocimientos proporcionados por una de las ramas de la Psicología como es la Psicología Social. El psicólogo social Turner (1999:2), nos delimita y define el campo de estudio entre la Psicología general y la Psicología social, permitiéndonos un mejor acercamiento a su comprensión: *La Psicología es la ciencia de la mente y la Psicología social es la ciencia de los aspectos sociales de la vida mental [...] es el funcionamiento de la mente individual en sociedad.* La Psicología social, comenzaría su andadura en el siglo XX, un siglo después del nacimiento de la Psicología general. Para autores como Jaspars y Hewstone (1985) uno de los focos de interés de esta nueva y joven rama de la Psicología, sería la percepción de personas hasta el punto de convertirse en su centro de estudio. Pero debemos saber que el concepto de percepción de personas no puede entenderse como un proceso fisiológico, como un resultado de la utilización de nuestros sentidos y procesamiento de la información. El concepto de percepción de personas o percepción social, va más allá de la simple

contemplación visual. Baron y Byrne (1999) lo definen como un proceso por el cual el ser humano comprende y conoce a los demás. Y es que el comportamiento humano y sus causas han sido uno de los temas más importantes para los psicólogos sociales, de ahí que la mayoría de las investigaciones se centran en el proceso mental o cognitivo que hace el ser humano a la hora de relacionarse con las personas de su entorno. Jaspas y Hewstone, (1985) lo aseguran así: *sería difícil explicar la acción humana y, sin duda el comportamiento social sin un conocimiento de los procesos cognitivos que sirven como mediadores entre la realidad física u objetiva y la reacción del individuo*. De ahí que la mayoría de investigaciones giraran entorno al conocimiento del comportamiento humano, ejemplo de ello lo dan las diferentes investigaciones que han ido apareciendo dentro de este campo: Teoría de la formación de impresiones de Asch (1946), teorías sobre la atribución (Heider, 1958; Jones y Davis, 1965; Kelley, 1967); teorías implícitas de la personalidad (Bruner y Tagiuri, 1954),...etc.

Es esta búsqueda por conocer y comprender como conciben las personas para entender sus actos uno de los factores por los que dicho término de Percepción de personas poco a poco fue cambiando su nomenclatura por un término más evolucionado como el de "Cognición social". Este cambio de nomenclatura lo define Turner (1999) como una implantación de la Psicología cognitiva en las investigaciones de percepción social, surgiendo así el campo de "Cognición Social". Esto surgiría a finales de los años setenta, tras la denominada "revolución cognitiva" o rechazo a los métodos conductistas de la década de los sesenta. Baron y Byrne (1998:72), también hacen también referencia al cambio de nomenclatura que han adoptado las investigaciones sobre la percepción social:

"Los más actuales, han adoptado un enfoque diferente. Utilizando conceptos básicos sobre cognición social [...]. Algunas investigaciones recientes han buscado la comprensión de la formación de impresiones en términos de formas en las que codificamos, almacenamos, recuperamos e integramos la información social (Wyer et al, 1994, Ruscher y Hammer, 1994)".

Pero también tenemos que decir, que existen autores que consideran que el término de percepción de personas es un término distinto al de cognición social. Leyens y Codol, (1993: 101), consideran que la percepción social está considerada como la base de la cognición social, al igual que .todas las teorías en las que se ha fundamentado, - teoría de Asch, Bruner, Tagiuri y Heider-, entre otras. Como vemos, son varias las posturas a adoptar. Nosotros como Moya (1999) abogaremos por usar el término de percepción de personas o percepción social como sinónimo de cognición social, entendiéndola como la manera en que las personas comprendemos o interpretamos el mundo social dando como resultado una conducta o comportamiento, y por ello, temas como estereotipos, prejuicios, normas, actitudes y representaciones sociales son algunos de los campos que estarían relacionados con nuestra investigación.

El origen del concepto de discapacidad

El término que actualmente conocemos como "discapacidad" es un término reciente, concretamente surgió en 2001, que intenta referirse a este colectivo de la manera más integradora posible, evitando así nomenclaturas despectivas que no sólo mostraban rechazo social a estas personas, sino que además las limitaban en sus posibilidades a través de las diversas etiquetas , permanentes e inmutables, que se les adjudicaban. Y es que en épocas, no muy anteriores a la nuestra, la gran cantidad de nomenclaturas, la mayoría de carácter despectivo y grotesco, como por ejemplo *idiota, imbecil, deficiente, débil mental, subnormal profundo* (entre otros) para referirse a las personas con discapacidad intelectual (Tomlinson, 1982, citado por Gutiérrez, 2003: 52-53) hizo que la Organización Mundial de la Salud, (OMS,

1980) creara la primera Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM, 1980), un instrumento que sirvió de referencia internacionalmente para referirse a este colectivo. Scheerenberger (1984, citado por Izuzquiza 2003:8) también hace referencia al uso de los diversos términos que le han sido asignados a la discapacidad:

“Los conceptos retraso mental, retaso cognitivo, minusvalía psíquica, discapacidad para el aprendizaje... etc., se han empleado indistintamente en un intento de sustituir una denominación peyorativa. Si se hace una retrospectiva histórica, se puede comprobar cómo la palabra *cretino* se empleaba ya desde el medievo para identificar un tipo de retraso mental que hoy se conoce como un *déficit de las hormonas del tiroides* [...] A partir de ese momento han sido múltiples las denominaciones que se han utilizado (*idiota, imbecil, retrasado... etc.*”

De esta manera, con este nuevo instrumento de la Organización Mundial de la Salud (CIDDM, 1980) se elabora una nomenclatura -común e internacional- a la hora de hacer referencia a la discapacidad, cuyo periodo de gestación culminó con el alumbramiento de términos como *deficiencia, discapacidad y minusvalía*, todos ellos basados en la consecución o proceso de una enfermedad. En ese sentido, el término *deficiencia* se refiere al estado de pérdida de una estructura del cuerpo o de una función del mismo, provocando lo que se denomina una restricción o *discapacidad*, en tanto en cuanto una estructura u órgano no desempeña la función fisiológica para la que ha sido concebido. Esta circunstancia es, precisamente, la que genera una limitación en la persona a la hora de desempeñar un rol social, el cual queda entendido -por la sociedad en su conjunto- como algo natural, en función de las características del grupo al que pertenece dicho sujeto (según su género, su edad, su entorno... etc.), diciéndose -entonces- que tiene una *minusvalía*, a causa -precisamente- de no poder desempeñar dicho papel socialmente legitimado y establecido. Como era de esperar, esta clasificación recibió críticas desde diferentes sectores de la población, hecho que condujo a su revisión, dando lugar -así- a una nueva clasificación (también llamada CIDDM2), denominada en 2001 como Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2001). A diferencia de la anterior, la nueva clasificación centra su atención en la salud y no en la enfermedad. Esta nueva escala trata de poner en positivo su nomenclatura, de ahí que aparezcan nuevos términos (como el de *funcionamiento*) que lo que tratan es de incorporar a todas las funciones y estructuras fisiológicas que permiten la participación social del individuo. Por último, aparece el término *discapacidad*, como concepto genérico, para recoger las deficiencias en las estructuras y funciones corporales, amén de las limitaciones a la hora de desempeñar un rol social (García y Sarabia, 2001).

Además de estas dos aportaciones de la OMS, paralelamente surgieron diferentes manuales que intentaban clasificar a las personas discapacitadas. Concretamente en relación con las personas con discapacidad intelectual, denominadas por estos manuales como personas con *retraso mental o retrasados mentales* basaban sus criterios de clasificación meramente en el déficit de la persona y en su coeficiente intelectual o C.I. Entre ellos destacamos: el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV), cuya autoría pertenece a la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 1995); El Manual de los Trastornos Mentales y del Comportamiento (CIE-10), creado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), entre otros. Pero realmente fue el manual de la Asociación Americana de Retaso Mental (AMMR, 1992) en su novena edición quien produciría un cambio radical en el paradigma tradicional de funcionamiento, ya que se aleja de la antigua concepción de *retrasado mental* como mero aspecto individual, pasando a tener en consideración la interacción entre la persona y el medio que le rodea. Pero esta versión fue revisada y mejorada, dando lugar a la nueva versión de 2002 (AAMR, 2002) la cual intenta evaluar más allá de los parámetros recogidos en el cociente intelectual, dando cabida tanto a las

habilidades sociales como prácticas que permiten garantizar una integración social satisfactoria. A pesar de este gran avance de esta nueva versión, su nombre Asociación Americana de Retraso Mental solicitaba un cambio. Ya en 1964 la Asociación Internacional para el Estudio Científico de la Discapacidad Intelectual (IASSID) fue la pionera en proponer el término “*discapacidad intelectual*” frente a “*retrasado mental*”. No sería hasta el 2007 que la AAMR se decidiera a modificar su nomenclatura a la de American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Asociación Americana sobre *Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo*; Voces, 2006). En lo que se refiere a nuestro país, la Federación Española de Asociaciones pro Subnormales (FEAPS) creada en 1964, propuso también la utilización del término de *discapacidad*, en su nuevo y segundo Plan Estratégico 2002-2005 cambiando incluso su propia designación por la de *Confederación Española de Organizaciones a favor de Personas con Discapacidad Intelectual*. (Verdugo, 2002; Feaps, 2008).

- Objetivos de nuestra investigación

Los objetivos que nos marcamos en esta investigación giran en torno al grado de integración que existe en la Región de Murcia. Los objetivos propuestos serían básicamente los siguientes:

- Conocer las opiniones, creencias y actitudes de la sociedad murciana hacia las personas con discapacidad intelectual, con objeto de conocer y analizar el grado de integración social de estas personas.
- Determinar la posible influencia de la cultura y creencias políticas y/o religiosas en la actitud hacia la discapacidad intelectual.
- Proporcionar posibles pautas de actuación a madres, padres y a profesionales de la educación, sensibilizando a la sociedad hacia un cambio positivo, de cara a la mejora de la imagen social de las personas con discapacidad intelectual.

- El instrumento de recogida de la información: el cuestionario

Nuestro trabajo de investigación se ha fundamentado gracias a los datos recogidos a través de un cuestionario. Este instrumento de recogida de la información, encuentra su origen en una investigación longitudinal dirigida por el Dr. Jesús Molina Saorín (profesor de la Universidad de Murcia), la cual ha sido apoyada y financiada por diversas entidades, a lo largo de sus distintas fases cronológicas. De entre ellas, cabe destacar la Fundación Síndrome de Down de Murcia (FUNDOWN), la Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia (Fundación Séneca), la Fundación Cultural Esteban Romero y la Consejería de Educación y Universidades. En dicha investigación, el instrumento de recogida de datos que elaboramos fue un cuestionario denominado: “*Escala sobre Percepción Social de la Discapacidad Psíquica (EPSDP1)*”. Se trata de una escala completamente original, construida a partir de la revisión de diversas investigaciones sobre la percepción social de todo tipo de discapacidad (física, sensorial y metabólica). En un primer momento, diseñamos un cuestionario con diversos ítems, todos ellos referidos a diversos ámbitos, de entre los cuales vamos a destacar el referido a la integración social. Será en dicho ámbito en el que basaremos el trabajo de investigación que hoy abordamos. Esta escala –y todos los ítems que la conforman– fueron sometidos a la opinión de trece expertos en discapacidad intelectual, con reconocido prestigio en el ámbito nacional e internacional, procedentes de centros de investigación superior, centros sanitarios, asociaciones, Consejería de Educación..., etc., entre otros. Una vez validado el cuestionario, le aplicamos una prueba estadística para conocer su fiabilidad. En este sentido, el alfa de Cronbach revelaba un valor cercano a 0’70, hecho que le concedía una alta fiabilidad. Descendiendo al pormenor, diremos que cada uno de los ítems que lo forman

aparecen redactados mediante oraciones enunciadas tanto en afirmativo como en negativo. De este modo evitamos dos cuestiones nucleares. Por una parte, reducimos la monotonía en las respuesta del encuestado. Por otra, evitamos el riesgo de que las respuestas pudieran haber sido contestadas al azar, lo que supondría la invalidez del cuestionario. Los ítemes se contestan mediante una escala tipo Likert, con cinco opciones posibles, donde la primera opción es estar "*Totalmente de acuerdo*", opción que se corresponde con el valor 1, siendo la última opción ("*Totalmente en desacuerdo*") la que se corresponde con el valor 5. Todos los ítemes que conforman este cuestionario, abarcan diferentes apartados referidos a la integración social, en los que se interroga a los informantes clave para conocer su percepción social ante aspectos como la vivienda, relación familiar, comportamiento social, tolerancia, ciudadanía o discriminación ante las personas con discapacidad intelectual. Así, centramos nuestra atención en conocer su percepción ante el hecho de que las personas con discapacidad intelectual puedan vivir de forma independiente, lejos de los entornos protegidos, englobando aquí desde la forma en que gestionan el ocio, hasta el modo y lugar en el que deciden vivir. Por otro lado, reflejamos también situaciones hipotéticas, donde el encuestado debe recrear (en su mente) la posibilidad de tener un hijo con discapacidad intelectual. De esta manera, planteamos al encuestado si este hecho perturbaría su vida y si sería un factor condicionante de la misma. Nos centramos, también, en si las personas encuestadas poseen esquemas preconcebidos ante personas con discapacidad intelectual.

Hemos de decir que también es nuestro deseo conocer si la ciudadanía categoriza a las personas con discapacidad intelectual como personas violentas o, incluso, maleducadas. Estos ítemes que hemos reflejado en el cuestionario, se relacionan con la aceptación, tolerancia y respeto hacia las personas con discapacidad intelectual: si se tiene interés en conocerlas, si se puede confiar en ellas, si se acepta tener un vecino con discapacidad intelectual... etc. Pero también incluimos ítemes donde queremos conocer el grado de discriminación o rechazo por parte de la ciudadanía murciana, como por ejemplo si aceptan o no el hecho de que su ciudad tenga personas con discapacidad, si mostrarían vergüenza por estar junto a estas personas...etc.

- Metodología del estudio

Nuestra metodología de estudio, como hemos podido observar en el apartado anterior, se basa en una metodología de corte cuantitativo. La aplicación de un cuestionario cerrado, con escala de contestación tipo Likert, ya supusieron grandes indicios. En cuanto a la muestra, diremos que este cuestionario se distribuyó por todo el municipio de Murcia, concretamente a más de cuatrocientas personas. Para ello, se utilizó un muestreo aleatorio simple, con el fin de representar a la población murciana. La aplicación de este cuestionario fue llevada a cabo gracias a la colaboración del Prof.Dr. Jesús Molina Saorín y el Prof.Dr. José David Cuesta Sáez de Tejada, junto con otros profesionales de la Fundación Síndrome de Down de Murcia (FUNDOWN), así como un amplio elenco de alumnos/as colaboradores pertenecientes a las titulaciones de Pedagogía y Magisterio (especialidad de Educación Física) de la Facultad de Educación de Murcia. Por último, el análisis de datos lo realizaremos con el paquete estadístico SPSS -en su última versión- (versión 15.0.). También en este apartado, diremos que para el vaciado de los datos hemos utilizado una serie de tablas, donde se muestra la combinación de variables obtenidas. Una vez que hayamos realizado dicho análisis, mostraremos los resultados para hacer una posible valoración y reflexión de los mismos, así como propuestas de mejora, sobre todo en el ámbito educativo ya que, como educadores, bien pudiera ser el que más nos implica.

Resultados previstos

Los resultado que esperamos obtener se centrarían por un lado, en obtener información válida, que nos permita conocer la potencialidad el instrumento de recogida de información utilizado, no sólo a la hora de convertirse en una herramienta válida para la generalización del conocimiento desprendido de esta investigación, sino también a través de su posterior aplicación en contextos o poblaciones diferentes. Y por otro lado, disponer de toda una serie de datos cuantificables y fiables para su generalización, pudiendo llegar a constituirse en referente, tanto para el diseño de una actuación a medio plazo, cuanto para la iniciación de otras investigaciones que continúen las líneas de trabajo abiertas por este estudio, a buen seguro todavía hoy imposibles de anticipar.

BIBLIOGRAFÍA

- BARON, R. Y BYRNE, D. (1998). *Psicología Social*. Madrid: Prentice Hall.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (1999). *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias, y Estado de Salud* [en línea] [ref.de 11 de Febrero 2008]. Disponible en Web: <http://www.ine.es/prodyser/pubweb/discapa/discapamenu.htm>
- FEAPS (2008). *Quiénes somos.Historia*. [artículo en línea] [ref. de 12 de Abril de 2008]. Disponible en Web: http://www.feapslarioja.org/quienesomos_historia.html
- GARCÍA, C. Y SARABIA, A. (2001): *Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad* [artículo en línea] [ref. de 10 de marzo de 2008]. Disponible en Web:<http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/ClasificacionesOMSDiscapacidad.pdf>
- GÚTIEZ, P. (2003). La evolución de la atención a las necesidades educativas especiales. En S. GENTO (Coord.), *Educación Especial*. Vol.2. Madrid: SANZ Y TORRES, 47-59.
- IZUZQUIZA, D. (2003). Tratamiento educativo de necesidades educativas de tipo intelectual. En S. GENTO (Coord.), *Educación Especial*. Vol.2. Madrid: Sanz y Torres, 8-31.
- JASPAR, J. Y HEWSTONE, M. (1985). La teoría de la atribución. En S. MOSCOVICI, (Comp.) *Psicología Social II*. Madrid: Paidós.
- LEYENS, J. Y CODOL, J. (1993). Cognición Social. En M. HEWSTONE ET COL. (Coord). *Introducción a la Psicología Social: una perspectiva europea*. Barcelona: Ariel.
- MOYA, M. (1999). Cognición Social. En J. MORALES (Coord.), *Psicología Social* Madrid: Mac Graw Hill.
- TURNER, J. (1999). Introducción: El campo de la Psicología social. En J. MORALES (Coord.). *Psicología social*. Madrid: Mac Graw Hill.
- VERDUGO, M. (2002): "Análisis de la definición de la discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso mental de 2002" [artículo en línea] [ref. de 10 de marzo de 2008]. Disponible en Web: http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/AAMR_2002.pdf
- VOCES, (2006): *La AAMR cambia su denominación*. [artículo en línea] [ref. de 10 de marzo de 2008]. Disponible en Web: http://www.feaps.org/actualidad/07_09_06/portada.htm.

260. LA FRANCOFONÍA: UNA DEFENSA DE LA DIVERSIDAD EDUCATIVA Y CULTURAL.

E. Gavari Starkie.

1. INTRODUCCIÓN

La historia de la diplomacia francesa está fuertemente vinculada a la diplomacia cultural que a lo largo de la historia se ha revelado como una de las máquinas diplomáticas más importantes e influyentes del mundo. No obstante, tras el fin de la Segunda Guerra Mundial se desarrolla en el marco del surgimiento de las dos superpotencias, un gran debate acerca del declive de la influencia cultural del francés. En un contexto marcado por el desarrollo económico y de un aumento considerable del presupuesto las autoridades se decantan por la defensa del francés como estrategia política por encima de las prioridades culturales. Esta decisión adoptada bajo la IV República, se confirma bajo la V República, y el francés se convierte en la piedra angular de la política cultural francesa en el extranjero. Se aprueban dos planes para el desarrollo de esta lengua que se dirigen a las élites administrativas y directivas de los países con los que Francia mantiene una relación de cooperación técnica.

En la actualidad el francés se defiende junto con el plurilingüismo. El área clave para la supervivencia del francés es, en primer lugar Europa, y en segundo lugar África. De hecho, debido a la ampliación de la Unión Europea el inglés está eclipsando el uso del francés, que fue el idioma original de los Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas. En este sentido se han aprobado programas para todo tipos de destinatarios, funcionarios, docentes, alumnos con la idea de reforzar la enseñanza del francés en Europa.

La difusión cultural francesa, elemento clave de influencia en el mundo, se consigue a través de una política renovada de promoción de obras y de las ideas francesas en el extranjero, de los que un elemento clave es la lengua francesa, así como el desarrollo de una política de cooperación con los países más pobres que compiten para la promoción de la diversidad cultural y lingüística. Para conseguir sus objetivos el gobierno francés se apoya en su red de liceos y centros homologados, centros culturales, alianzas francesas, centros e institutos de investigación en el extranjero. Igualmente se apoya en la Francofonía multilateral que constituye un foro mundial de diálogo de culturas. Desde la cumbre de Moncton en 1999, la Francofonía se ha dotado de una personalidad internacional cada vez más fuerte, susceptible de influir en los grandes acontecimientos en los que se deciden las reglas de la mundialización que hay que humanizar, así como objetivos políticos claros:

- desarrollo de la democracia;
- promoción de la diversidad cultural;
- un desarrollo sostenible y solidario.

Pero no solamente en el plano multilateral sino que también dentro de la política nacional destaca la política plurilingüista como revela la creación de secciones francófonas en las universidades y las secciones internacionales dentro de los liceos.

2. ELEMENTOS CLAVES DE LA FRANCOFONÍA MULTILATERAL

2. 1.Ciudadanía

El "mesianismo" o aspiración a la universalidad de la cultura y educación francesa es otra de las características que definen el modelo cultural y educativo de Francia en el exterior

desde los orígenes, aunque con un contenido variable. En la Edad Media, y hasta el fin de la guerra Francoprusiana de 1870-71, el mesianismo y universalismo se caracteriza por la espontaneidad y por la asimilación del modelo educativo francés con el católico que no dependía directamente de Roma sino de París. En el siglo XVIII, los revolucionarios defienden un universalismo laico, libertador e igualitario, que propugnaba la defensa de los derechos del Hombre y de la liberación de la persona humana de todas las formas de opresión. El mensaje revolucionario se dirige al conjunto de los hombres, para que se conviertan en ciudadanos (BERGUIN 51). Una segunda fase de la aspiración al universalismo y mesianismo se desarrolla entre 1871 y 1919. El mesianismo francés permanece poderoso, pero más consciente, más exteriorizado, y al mismo tiempo, más expuesto a interrogaciones, dudas e inquietudes, a menudo exacerbados por la derrota. El modelo que se pretende imponer como universal se inspira en una mística de Francia generosa, salvadora y libertadora, investida de una misión civilizadora.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, aparecen dos bloques, y la aspiración a la universalidad del modelo cultural francés parece ser una aspiración obsoleta. Desde ese momento se impone la duda acerca del modelo cultural que desea imponer Francia hasta nuestros días. Los partidarios de la fusión de Francia en Europa o en la comunidad Atlántica justifican su elección por el escepticismo respecto a Francia y la adecuación de su mesianismo a las necesidades del mundo actual.

En la actualidad la aspiración al universalismo no se apoya en una concepción monolingüística y monocultural sino que todo lo contrario lo que se defiende es un modelo universal en el que caben una diversidad de culturas y de lenguas.

2.2. Identidad: Multilinguismo y defensa del francés

La Francofonía en particular apuesta por un mundo caracterizado por el plurilinguismo, y, en este marco, realiza una intensa defensa del francés. El francés es hablado por 130 millones de personas. Es la segunda lengua internacional estudiada por detrás del inglés, y comparte con esta lengua que se habla en los cinco continentes, y es la lengua oficial de 30 países. Sigue siendo una lengua de trabajo de las organizaciones internacionales tanto en Europa como en África, por ejemplo, donde ocupa un puesto privilegiado en la Organización de la Unidad Africana (OUA). El idioma francés tiene el privilegio de ser universalmente conocido como una gran lengua de civilización, indisolublemente ligada a unos valores, una cultura y unos proyectos de sociedad de alcance universal.

La identidad francesa se sustenta, en gran medida, en el francés. La difusión de esta lengua lleva consigo la defensa de un modelo cultural *per se*. Esto ha sido así, durante varios siglos, desde que en la Edad Media, gracias al apoyo de los monarcas y gobiernos, el francés ha sido la lengua hegemónica de las relaciones internacionales. Durante la III República, se dio un nuevo impulso al asimilacionismo a la lengua francesa que se difundió en las colonias francesas bajo la idea “una lengua, una nación”. No obstante poco a poco se ha ido evolucionando a una perspectiva que lejos del asimilacionismo y la defensa de una lengua, ha ido integrando la idea de la reciprocidad, en los años setenta, hasta llegar a la defensa de un modelo multilingüista. Desde esta perspectiva Franca concede un gran importancia a la promoción y protección del multilinguismo, cuya implementación refuerza el multilateralismo. Desde el 18 de mayo y por iniciativa de Francia, la Asamblea General de Naciones Unidas ha adoptado una resolución relacionada con el multilinguismo. A esta Resolución se añade la proclamación del año 2008 como “año internacional de las lenguas”.

2.3. Integración social

La política educativa y cultural francesa en el exterior ha travesado diversas fases en lo que se refiere a la integración social. En la III República la educación en el exterior que desarrolla la Alianza Francesa se dirige a las colonias y se enfoca desde el asimilacionismo. Recordemos que en esta época todavía la enseñanza obligatoria no se había generalizado ni siquiera en Francia. En este sentido los principios de la meritocracia de los republicanos y su programa educativo liberal hay que entenderlos de manera relativa y en realidad, la extensión cuantitativa y cualitativa del derecho a la educación y a la cultura fue en este período muy limitado. La Alianza sin embargo, tuvo una excelente acogida y muchos adeptos lo que permitió la difusión del francés muy satisfactoriamente.

En las colonias la perspectiva asimilacionista fue encontrando muchos obstáculos principalmente en los países musulmanes. En los años sesenta bajo un Estado intervencionista en materia de política educativa y cultural el derecho a la cultura y a la educación se inspiró en el principio de igualdad de oportunidades. Se trataba de una base igual para todos los ciudadanos pero respetando las diferencias. Es en este momento cuando surge la idea de una cooperación como asistencia técnica a los países menos desarrollados con vínculos con Francia. La dimensión cultural y educativa incorpora la dimensión técnica.

En los años setenta la integración social está marcada por el recorte del presupuesto y la necesidad de definir las prioridades educativas y culturales. El sistema educativo se erige por la Ley Haby que insiste en una educación que mantenga las diferencias de cada uno. Surge la interculturalidad como la clave entre las relaciones y la idea del enriquecimiento mutuo. Las universidades comienzan a incorporar las secciones francófonas, y en el sistema educativo los liceos y los centros de formación profesional desarrollan sus programas de intercambio.

A partir de este momento, las nuevas tecnologías son claves para la democratización de la cultura y la educación en el marco de una cooperación que se va haciendo más compleja. La cooperación se refiere en este momento a los países comunistas, a los países más industrializados y a los de solidaridad prioritaria. La educación y cultura en el exterior se va perfeccionando y se va adoptando nueva normativa que acerca cada vez más a la red del Ministerio de Asuntos Exteriores y la del Ministerio de Educación que van incorporando las nuevas tecnologías.

A partir del nuevo milenio la educación en el exterior llega a Francia a través de la internacionalización de sus propios centros. La aspiración es a ofrecer una educación intercultural en el propio hexágono y de la que se beneficien no solamente los niños escolarizados en el exterior sino también los que están en las escuelas en Francia. En las escuelas la clave es el plurilingüismo y el respeto a la diversidad cultural. En este sentido, el sistema educativo, a través de la apertura de los liceos pretende incorporar la dimensión internacional para todos los alumnos.

2.4. Sociedad intercultural

La contribución más singular de de la política educativa francesa en el exterior lo constituye la consideración de la diversidad cultural como un derecho universal. Esta idea no es ciertamente nueva ya que ya se había incluido en los Derechos del Hombre. Posteriormente, la valorización de la comprensión mutua entre los hombres pertenece a los objetivos del Instituto de Cooperación Intelectual (1925-1946), que precedió a la UNESCO. De hecho, la voluntad de construir las defensas de la diversidad en el espíritu de los hombres, se recoge en el preámbulo de la constitución de la UNESCO en 1945.

A partir de 1949, la UNESCO desarrolla una serie de estudios y encuestas acerca de

la “originalidad de las culturas y su papel en la comprensión internacional”, como los estudios de las culturas china, española, americana. En 1963 y 1976 la UNESCO redacta una Declaración acerca del Humanismo de mañana y la diversidad de culturas.

En los años sesenta y setenta, el énfasis se pone en la cooperación cultural internacional, y en la Declaración de México sobre políticas culturales de 1982. Poco después se declara el decenio mundial para el desarrollo cultural (1988- 1997) y el proyecto de la ruta de la Seda, la Ruta de los esclavos, y el Programa de la Cultura de Paz en los años 90 favorecen el diálogo internacional. En el año 2001 la UNESCO presentó la Declaración universal de la diversidad cultural.

Los francófonos celebraron en el año 2001 una cumbre de ministros en Cotonou dedicada al diálogo entre las culturas y a la promoción de la diversidad cultural, en la que se adoptó una Declaración, convirtiendo a los francófonos en los precursores y los promotores de la negociación de un convenio en la UNESCO. M. Abdou Diouf, Secretario de la OIF, declaraban: “la movilización francófona ha sido ejemplar. Nos enorgullece la victoria y determinación del compromiso de nuestros Estados y gobiernos (...). En la OIF debemos empezar a trabajar ya en los dos aspectos del Convenio (...): el primero, apoyar la consolidación de las políticas e industrias culturales del Sur; el segundo, instaurar una cooperación cultural internacional adaptada y reforzada. Finalmente, el texto de la Convención sobre la Protección de la Diversidad de las Expresiones Culturales fue adoptado por la UNESCO el 20 de octubre de 2006. A través de esta Convención universal se establece que la dimensión cultural de las relaciones internacionales es una de las claves del nuevo milenio. Este documento se erige como primer instrumento jurídico de derecho y reafirma el derecho soberano de los Estados a implementar políticas en este sentido y consagra la igual dignidad de todas las culturas.

El Convenio pretende hacer realidad la diversidad garantizando:

- el derecho soberano de los Estados a decidir sus políticas culturales: los Estados tienen derecho a conservar, adoptar y poner en práctica las políticas y medidas que consideren oportunas para proteger y promocionar la diversidad de la expresión cultural en su territorio;
- el valor específico de los bienes y servicios culturales: el convenio confirma el papel vital de artistas y creativos; reconoce que los bienes y servicios culturales conllevan valores y sentidos porque entrañan la identidad misma del hombre y la sociedad. Por eso no pueden depender sólo de las leyes de mercado;
- la solidaridad cultural internacional: “la cultura se irá imponiendo como el cuarto valor del desarrollo sostenible”, declaraba el presidente de la República francesa en 2002, con motivo de la cumbre de Johannesburgo. Haciendo eco a esta afirmación, el Convenio confirma por primera vez la dimensión cultural del desarrollo y prevé consolidar la cooperación internacional. Será un trampolín para:
 - sostener la profesionalización de los oficios de la cultura en países de desarrollo;
 - ayudar a la creación de industrias culturales viables en su territorio;
 - reforzar el diálogo de las identidades culturales facilitando la movilidad de artistas y sus obras.

2.5. Calidad/equidad

Francia ha apostado por mejorar su capacidad de atraer a los mejores estudiantes e investigadores a su territorio. Esta idea no es nueva, como se recoge en el artículo 1 de la Alianza y en los objetivos de la de 1905 en el marco de la III República. En el contexto actual, y en particular, a partir de 1998, Francia ha decidido reaccionar contra el fuerte descenso del número de estudiantes extranjeros que se dirigía a su territorio para realizar sus estudios, que

se produjo durante la segunda mitad de los años 90. En la actualidad se ha conseguido una recuperación, debido en gran medida a la puesta en marcha de una política de promoción de la enseñanza superior francesa en el extranjero, al aumento de los medios consagrados a las becas, y en particular, a la creación de becas de excelencia. Así, en los últimos años, la tasa de alumnos extranjeros ha aumentado en más de un 65%, y en la actualidad es, aproximadamente, de un 14%, situando a Francia en tercera posición respecto del número de estudiantes que llegan a su territorio (más de 250000) y detrás de los USA y el Reino Unido.

Las medidas más destacables en este sentido son las siguientes:

- la financiación de 50 becas Eiffel, y la creación de 80 becas Eiffel de doctorado;
- la creación de un nuevo programa de formación de investigación y de investigación fundada en un partenariado con las regiones de los países emergentes, el Programa ARCUS;
- el lanzamiento de los collèges doctorales franco-chileno, franco-brasileño, franco-chino, y franco-japonés;
- la implantación de una carta de calidad relativa a la acogida de los estudiantes extranjeros beneficiarios de becas del gobierno francés.
- consolidar el papel de Francia en el espacio mundial de la investigación.

La cooperación científica centra su esfuerzo en la movilidad de los investigadores, así como en la presencia en los encuentros multilaterales. Destaca en este sentido la participación en los proyectos ERA-NET con China y los Balcanes en el marco del sexto programa asociando a los Estados miembros de la Unión Europea y los países terceros o zonas geográficas específicas. Esta también refuerza los programas de acción integradas de investigación e investigación en red y de investigación y formación específicas en Brasil y en el resto de América Latina, así como el lanzamiento de acciones regionales en Asia y América del Sur.

El programa de becas Eiffel constituye desde 1999, una herramienta atractiva para buscar y seleccionar a los mejores estudiantes. Los mismos centros se encargan de presentar al Ministerio de Asuntos Exteriores las candidaturas de los estudiantes que estén en adecuación con su política internacional. La evaluación de la excelencia de los candidatos queda en manos de un jurado de profesores especialistas en los campos concernidos. El programa se destina a tres campos de estudio (derecho/ciencias políticas, economía/gestión, ciencias de la ingeniería) orientados a la formación de tomadores de decisiones extranjeros de los sectores privados y público, futuros artesanos del desarrollo de sus países y socios de Francia. Se privilegia el nivel Master: títulos de ingeniería y de gestión, MBA, en antiguo DESS.

Este programa concede la prioridad a los candidatos de los países emergentes, particularmente de Asia, Latinoamérica, Europa del Este o a los nuevos miembros de la Unión Europea y Oriente Medio, actualmente poco representados en la población de estudiantes extranjeros en Francia. Con el objeto de no desfavorecer a los candidatos no Francófonos, se les puede ofrecer una formación de francés a los becarios Eiffel antes de comenzar sus estudios y durante su estancia, conjuntamente con los centros de acogida.

Para el buen desarrollo del programa de becas de excelencia Eiffel, se han adoptado una serie de mecanismos como:

- la modificación de criterios y trámites para la entrega de visas a estudiantes extranjeros. Los textos de aplicación de la ley relativa a la estancia de extranjeros y al derecho de asilo simplificaron las formalidades. En este sentido destaca las medidas introducidas a través de la ley acerca de la inmigración y la integración de 2006, que busca mejorar y adaptar los procedimientos administrativos acerca de la acogida, permanencia y trabajo de los estudiantes extranjeros;
- los becarios del gobierno francés gozan de prioridades y de una simplificación de

procedimientos en los países en los que están establecidos centros de ayuda para estudiar en Francia;

Los becarios Eiffel reciben unos 1030 euros al mes a lo que se añade el pago de (viaje, seguro, actividades culturales, etc.). Esta importante cantidad de dinero permite que nuestros establecimientos puedan resistir la competencia de centros de estudios extranjeros, sobre todo anglosajones, y ofrecer a los estudiantes del programa buenas condiciones de estudio en Francia. El Ministerio de Asuntos Exteriores, se apoya en Egide, el operador profesional de la acogida y estancia de más de 30.000 estudiantes, profesionales, científicas y personalidades, procedentes de todas las partes del mundo. Otras Becas que forman parte del programa de excelencia son el Programa Major, Charcot, Thales, Alstom.

En paralelo a la política de acogida de estudiantes extranjeros, Francia exporta su saber-hacer pedagógico y acompaña a los centros de enseñanza superior en sus acciones en el exterior a través de lo que denomina *Pôles* de excelencia de la enseñanza superior francesa. Las vitrinas de este saber-hacer compiten para la mejora de la atraktividad del territorio francés para los investigadores y los estudiantes.

3. CONCLUSIONES

En el nuevo milenio la apuesta de Francia es clara, no perder su lugar en Europa, para seguir manteniendo su papel como potencia mundial. Recordemos que el francés había sido la lengua dominante en la comunicación interna de las Comunidades Europeas desde su creación hasta 1973, fecha en la que el inglés se convierte indiscutiblemente en la lengua vehicular con la adhesión del Reino Unido y de Irlanda a la Unión Europea. El francés se mantiene como lengua mayoritaria hasta 1990, porque era la lengua común de los seis países fundadores, lo mismo que las instituciones de la Unión se han instalado en Bruselas, Estrasburgo y Luxemburgo, ciudades francófonas. La ampliación de la Unión Europea de 1995 que incluye a Austria, Suecia y Finlandia, ha significado el primer golpe fatal a la francofonía en la Unión Europea, y ha convertido el inglés en la lengua principal de las instituciones europeas.

Pero la francofonía, como hemos visto no es simplemente la defensa de la enseñanza del francés. Considerando la francofonía desde un enfoque institucional, podemos decir que desde la Segunda Guerra Mundial, Francia se ha constituido como un modelo alternativo a las dos superpotencias mundiales, y a partir de 1986 se ha organizado como un modelo político para la defensa del francés y de la diversidad cultural. Los objetivos de la Francofonía no solamente interesan a Francia sino que sus aspiraciones pretenden tener un impacto mundial. Desde esta perspectiva, desde su emergencia como organización en la escena internacional, la OIF se erige como defensora ante los riegos de desviación que puede engendrar la mundialización, evitando que se convierta en una fuente de agravamiento de las desigualdades y de negación de las identidades, y conseguir el diálogo entre las culturas. En este sentido es en el que cobra una gran relevancia en el panorama internacional como contrapeso a los efectos negativos de una mundialización, de una uniformización, y de una nueva hegemonía política y cultural, marcada por el mundo anglosajón.

7. BIBLIOGRAFÍA:

ARNAUD y otros (2005): *Les défis de la Francophonie. Pour une mondialisation humaniste*. Paris, Alphares.

BALOUS, S. (1970): *L'Action culturelle de la France dans le monde*. Paris, PUF.

BARRAT, J. Et MOISEI, C. (2004): *Géopolitique de la Francophonie. Un nouveau*

souffle?. Paris, la Documentation Française.

BERGUIN, F. (1999): *Le fonctionnaire expatrié. Une construction méconnue: l'action culturelle extérieure de la France et ses personnels*. Paris, Harmattan.

BRUÉZIÈRE, M. (1993): *L'Alliance Française, histoire d'une institution, 1983-1993*, Paris, Hachette.

CONSEIL CONSULTATIF DE LA FRANCOPHONIE (2003): *La Francophonie dans le monde 2002-2003*. Paris, Larousse.

CHAUBET, F. (2006): *La politique culturelle française et la diplomatie de la langue*. Paris, L'Harmattan.

COSTE, D. (Dir.) (1984) : *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*. Paris, Hatier.

DENIAU, X. (2003): *La francophonie. Coll. Que sais je?*, n° 2111, PUF, Paris.

DGCID (2003): *Bilan 2003 et perspectives*. Paris, MAE.

ELLENBOGEN, A. (2006): *Francophonie et indépendance culturelle. Des contradictions à resoudre*. Paris, l'Harmattan.

FRANK, R. (2003): *La machine diplomatique culturelle française après 1945:*

Relations internationales, n° 115, automne 2003, pp 325-348

GANIAGE, J. (1968): *l'expansion coloniale de la France*. Payot.

GORDON, P. (1976): *Diplomats and Bureaucrats. The first institutional responses to twentieth century diplomacy in France and Germany*. Stanford, Stanford University.

MINISTÈRE DE LA COOPÉRATION (1994) : *L'assistance technique française (1960-2000), rapport d'étude du Ministère de la Coopération*. La Documentation Française.

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES (1958): *Relations culturelles*, dossier 67, rapports de Paul Guimard, novembre 1954, 28 de avril de 1958.

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES (1979):rapport Rigaud.

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES (1984): *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*. Paris, Hatier.

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES (1995): *Histoires de diplomatie culturelle des origines à 1995*. Paris, la Documentation Française.

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES ET EUROPÉENNES (2006) : *Le réseau culturel français à l'étranger*. Paris, La Documentation Française.

MULLER, P. (1990): *Les politiques publiques*. Paris, PUF.

PORCHER, L. (1987): *Enseigner-diffuser le français: une profession*. Paris, Alliance Française/Hachette.

SALON, A. (1978) : *Vocabulaire critique des relations internationales dans les domaines culturels, scientifiques et de coopération technique*. Paris, Éditions de la Maison du dictionnaire.

SALON, A. (1983): *l'Action culturelle de la France dans le monde*. Paris, Nathan.

SALON, A. (1994): *Atlas historique de la langue française*. Paris, Bordas.

SALON, A. (1997): *Quelle francophonie pour le XXI siècle*. Karthala

SALON, A. (2002): *Les défis de la francophonies: Pour une mondialisation humaniste*.

Alphares.

SALON, A. (2004): *Plaidoyer et mohines d'actions pour les generations futures*. Arnaud Franel.

SALON, A. (2007): *Colas, coco, Colas colère: un enfant de France contre les empires*. L'Harmattan.

VIOT, J. (L'Alliance Française: bilan et avenir.

www.mae.es

www.af.fr

www.oif.fr

270. VIOLENCIA Y GÉNERO EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO.

F. Romera Hiniesta.

Resumen

El presente estudio aborda la violencia en las aulas sin dejar de lado la perspectiva de género. Pretende analizar si el género es un factor diferenciador en las manifestaciones violentas y si estas situaciones que se producen en el aula guardan alguna relación con la violencia de género. Tras la aplicación de un cuestionario en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato de la ciudad de Sevilla y su posterior análisis estadístico con el paquete informático SPSS, los resultados obtenidos ponen de manifiesto lo preocupante de la situación. La presencia de la violencia en los centros y la similitud de muchas actitudes y comportamientos violentos con las que se observan en los casos de violencia de género, que exigen propuestas estratégicas a la educación.

Palabras clave: género, intervención educativa, prevención, relaciones, violencia.

Abstract

This study addresses violence in the classroom but without neglecting the gender perspective. It aims to analyse whether the genre is a differentiating factor in the violent demonstrations and whether these situations occurring in the classroom have any reference to gender violence. After applying a questionnaire in a secondary schools and Bachelor of the city of Seville and its subsequent statistical analysis with the package SPSS released the results show the worrying situation. The presence of violence in schools and the similarity of many violent attitudes and behaviors with those observed in cases of gender violence.

Keywords: gender, educational intervention, prevention, relationships, violence.

1.- Presentación

Este estudio surge a raíz de una convocatoria de la Junta de Andalucía para subvencionar proyectos de coeducación presentados por las Asociaciones de Padres y Madres del alumnado de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, para el curso académico 2007 – 2008.

A esta convocatoria se presenta este proyecto desde el AMPA Bartolomé Esteban Murillo y a cargo del padre D. José Ángel Lozoya, con la finalidad de abarcar un ámbito de la coeducación que es considerado bastante importante: *la violencia entre iguales y su relación con la violencia de género*.

Concedida dicha subvención, se pasó a la puesta en práctica del mismo: Selección del personal que llevaría a cabo el estudio y las futuras propuestas de intervención (se decidió que fuese una persona que hubiese trabajado en investigación y fundamentalmente en temas de género, y que perteneciese al ámbito de la educación, concretamente se eligió a una Licenciada en Pedagogía), elaboración del cuestionario, recogida de información y elaboración del informe, cuya finalidad será determinar propuestas de actuación para el próximo curso escolar.

El contexto en el que se está desarrollando este proyecto es un Instituto de Educación

Secundaria y Bachillerato de la ciudad de Sevilla, concretamente de la zona de Nervión. La temporalización del mismo ha transcurrido entre los meses de enero - mayo de 2008.

2.- Introducción

La violencia es un asunto de actualidad en los centros educativos, principalmente en los Institutos de Educación Secundaria y Bachillerato. Esta actualidad es debida al incremento de casos de violencia que se registran a diario, y lo preocupante de esta situación. En las aulas siempre había habido problemas de disciplina, pero en los últimos veinticinco o treinta años no sólo se ha disparado el número de actos violentos sino que se comprueba su incremento tanto en número como en intensidad (Loscertales, 2001).

Profesorado, familia y los propios estudiantes se encuentran preocupados por estas situaciones con las que conviven a diario y de las que, en muchos casos, son víctimas de forma directa o indirecta. La violencia afecta de modo significativo el ambiente escolar. El deterioro de las relaciones perjudica la calidad de las clases y el desempeño académico de los alumnos/as (Abramovay y Rua, 2002).

La mayoría de los estudios realizados en las dos últimas décadas sobre la violencia entre iguales en la adolescencia se han concentrado en la que se produce en la escuela y sobre todo en una de sus principales modalidades, denominada "bullying". Estas investigaciones reflejan que dicha violencia:

- 1) suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos);
- 2) tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo;
- 3) supone un abuso de poder, al estar provocada por un alumno/a, apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación;
- 4) y se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente (Díaz-Aguado, 2005).

Otros estudios relativos también al acoso escolar han demostrado que el género también es un factor de diferenciación en este aspecto. Los tipos de bullying entre chicos y chicas varían. Comparado con las chicas, los varones están más a menudo implicados en formas físicas de bullying (golpes, patadas, empujones, etc.), mientras que las chicas están más implicadas en otras formas de bullying, como el ostracismo, aislamiento social, rumores... (Crick, Casas, y Ku, 1999; Baldry y Farrington, 1999; Rivers y Smith, 1994).

Un dato importante, nos lo aporta la investigación de Díaz – Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane (2004) donde se detectan tres características del acoso escolar que ponen de manifiesto su similitud con la violencia de género: el perfil de los/as acosadores/as, que los sitúa en condición de riesgo de incurrir en el futuro en violencia de género, la tendencia a culpar a la víctima, que se observa también en las propias víctimas, y las características de la escuela tradicional que obstaculizan la erradicación del acoso y que pueden impedirle también prevenir la violencia de género.

La igualdad que debe estructurar la relación entre iguales degenera en una relación jerárquica de dominación-sumisión entre acosador/es y acosado. Concorre también en esta conducta una nota de desequilibrio de poder, que puede manifestarse en forma de actuación en grupo, mayor fortaleza física o edad, aprovechamiento de la discapacidad de la víctima, etc. En concreto, para que pueda hablarse de acoso han de cumplirse los siguientes criterios: que la víctima se sienta intimidada, que se sienta excluida, que perciba al agresor/a como más fuerte, que las agresiones vayan aumentando en intensidad, y que preferentemente tengan lugar en el ámbito privado (Merino, 2008).

Es decisivo el papel que desempeña la representación que una persona o un grupo tiene de sus posibles víctimas en el riesgo de ejercer la violencia. La persona violenta suele creer que su violencia está justificada o es inevitable, y se conceptualiza a sí mismo cuando la utiliza como un héroe y a la víctima como un ser despreciable, inhibiendo la empatía. Así es más fácil emplear la violencia. La representación de una persona o un colectivo como inferior o como enemigo está estrechamente relacionada con su posible victimización (Díaz – Aguado 2006).

En definitiva uno de los problemas más serios con los que se enfrenta el sistema educativo de cualquier país contemporáneo es el del agravamiento de las situaciones generadoras de violencia en las escuelas, para cuya erradicación no basta con enseñar habilidades de resolución de conflictos, una de las perspectivas más habituales, sino que es preciso insertar la prevención en un enfoque más global, en el que:

1. Enseñar a condenar toda forma de violencia favoreciendo una representación que ayude a combatirla.
2. Favorecer la identificación con el respeto a los derechos humanos, estimulando el desarrollo de la capacidad para ponerse en el lugar del otro.
3. Desarrollar alternativas a la violencia (Díaz – Aguado, 2005).

Y no olvidar que la perspectiva de género aparece vinculada a muchos casos de violencia, por lo que también es importante trabajar en la transformación de los estereotipos de género, en las transmisión de nuevos valores de igualdad en género y la configuración de nuevas identidades de género (Colás, 2007).

Ése es el inmenso desafío que debe ser encarado por las políticas públicas: preparar e influir en los jóvenes que frecuentan el ambiente escolar (Abramovay, 2005).

3.- Problema de estudio y objetivos

Problema de estudio:

El problema de estudio es doble. Por una parte pretende conocer en qué medida existe y se percibe la violencia entre iguales en un centro de Educación Secundaria y en relación con qué factores, y por otra parte descubrir qué medidas educativas se han adoptado y con qué resultados.

Objetivos del estudio:

1. Conocer las distintas manifestaciones de violencia que se producen en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato.
2. Identificar víctimas y agresores, detectando porcentajes de representación de cada género en cada uno de los grupos.
3. Establecer relaciones entre la violencia en las aulas y la violencia de género.
4. Descubrir si el centro actúa para prevenir/evitar estas situaciones.
5. Reconocer las propuestas del alumnado para trabajar sobre estas situaciones de violencia en el centro.

4.- Metodología

Se ha llevado a cabo un estudio cuantitativo sobre la *violencia y el género en las aulas*, sobre la base de un cuestionario validado por expertos¹.

El cuestionario se compone de 47 ítems agrupados en 4 dimensiones:

- **Datos personales:** Donde recogemos la edad, sexo y curso de los/as estudiantes encuestados (ítems 1.1 a 1.3).
- **Factores que influyen en el clima del centro en relación con el género:** Se analiza su situación personal, las relaciones profesorado – alumnado y las relaciones entre iguales (ítems 2.1 a 2.15).
- Manifestaciones de violencia que puedan darse en el centro en función del género: donde se les pregunta sobre las distintas manifestaciones de violencia que se dan en el centro, agresores/a, víctimas... (ítems 3.1 a 3.24)
- **Actuaciones del centro ante la violencia:** qué hace o está haciendo el centro y qué debería hacer en opinión del alumnado (ítems 4.1 a 4.5).

La muestra está formada por alumnos/a de un centro de Educación Secundaria y de Bachillerato en la ciudad de Sevilla. El AMPA de dicho centro tiene aprobada una subvención de la Junta de Andalucía para este estudio. Enmarcado en este contexto se desarrolla este proyecto, que responde al interés de trabajar en temas de igualdad y género relacionándolos con una preocupación del centro y la familia como es la violencia.

La selección de la muestra respondió a una serie de criterios previamente establecidos:

1. Estar representados todos los niveles académicos del centro.
2. Contar con una proporción semejante entre ambos sexos.

Aplicados estos criterios nos encontramos con una muestra de 134 alumnos/as, con edades comprendidas entre los 12 y los 21 años en la que se encuentran representados los seis niveles académicos del centro (1º ESO: 21 alumnos/as, 2º ESO: 21 alumnos/as, 3º ESO: 27 alumnos/as, 4º ESO: 19 alumnos/as, 1º BACHILLERATO: 31 alumnos/as y 2º BACHILLERATO: 15 alumnos/as) y con un equilibrio entre ambos sexos (52'2% chicas y 47'8% chicos).

Obtenidos todos los datos provenientes de los 134 cuestionarios, se pasaron a la matriz construida en el programa SPSS para su análisis estadístico.

5.- Resultados

Los resultados muestran que se trata de en un centro con un *buen nivel de resultados académicos*, ya que, de la muestra, el 64'2% de los/as alumnos/as encuestados aprobaron todas las asignaturas el curso anterior. Como dato a destacar, es que frente a estos buenos resultados generales aparece un porcentaje que en contraposición puede ser relevante, y es el 14'9% de alumnos/as que tuvieron el curso pasado más de cuatro asignaturas suspensas.

Siguiendo con el análisis del clima en el centro, los resultados demuestran que el 90'3% del *alumnado está contento en el centro*, y que en esta situación de bienestar influyen varios factores, que en el orden de valoración asignado por los/as alumnos/as son: compañeros/as, familia y profesorado.

¹ Algunos ítems del cuestionario se basan en el desarrollado por Valls, R., Oliver, E., Sánchez Aroca, M., Ruiz Eugenio, L. y Melgar, P. para la investigación *Violencia de género en las universidades españolas (2006 – 2009)*, enmarcado en el programa I+D+I y financiada por el Instituto de la Mujer y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

También se quiso conocer como dato significativo de análisis del clima del centro y de las relaciones entre sus miembros, cómo eran las reacciones de cada uno de estos grupos frente a un mal comportamiento de un/a alumno/a. Ha sido gratificante comprobar cómo en la gran mayoría de los casos, se suele recurrir a *hablar* con la persona que ha actuado mal, dejando atrás otras actuaciones como el castigo, la expulsión, etc., respondiendo a uno de los objetivos establecidos en la Ley 9/1999, de 18 de Noviembre, de Solidaridad de la Educación, que establece el desarrollo de actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, y del decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos, en el que se pretende mejorar la convivencia escolar a través del diálogo de todos los sectores de la comunidad educativa.

Tanto *padres como profesorado recurren a hablar* con el chico o la chica sobre su comportamiento intentando averiguar las causas del mismo y las posibles soluciones. Esta medida es considerada como la más positiva para los/as chicos/as, ya que se sienten atendidos, puesto que en la mayoría de los casos el mal comportamiento es reflejo de un deseo de llamar la atención de los mayores.

En cambio la *actitud de los compañeros/as es muy diversa* y va desde aquellos/as que intenta ayudar a su compañero/a a mejorar y le aconsejan que no lo haga más, hasta los que se ríen y los apoyan en su mal comportamiento, o incluso se comportan igual.

Respecto a la *relación profesorado – alumnado*, se afirma que los/as profesores/as no hacen distinción de trato entre chicos y chicas, mientras que, en el lado opuesto de la relación, los resultados demuestran que es mucho más elevado el porcentaje que afirma que las chicas tratan mejor que los chicos al profesorado.

Siguiendo con este análisis de la *influencia del género en las relaciones*, se observa en los resultados obtenidos como un alto porcentaje del alumnado (61'9%) piensa que los chicos son más conflictivos que las chicas y que por tanto son los que suelen pelearse con sus compañeros/as (54'5%).

Un dato curioso aparece cuando se les pregunta por las *relaciones de pareja* y si piensan que el tener una pareja va asociado a que ésta tenga que pelearse por ti, o viceversa, que ellos/as tengan que pelearse por defenderla. El dato es llamativo por la contradicción que lleva asociada, ya que mientras casi un 50% piensa que debe pelearse por defender a su pareja, escasamente un 30% afirma que su pareja debe pelearse por defenderla. A pesar de esta contradicción y que la mayoría prefiere que no peleen por defenderlos/as, ésta es una de las causas de gran número de disputas y peleas entre los/as adolescentes.

La parte central del cuestionario y del estudio, llevó a analizar las *manifestaciones de violencia* que ocurren en el centro, las causas, los causantes, las víctimas, las soluciones, y se obtuvieron unos resultados bastante interesantes.

Para empezar, comentar que los alumnos/as encuestados/as afirman que en este último curso académico ha habido varias peleas en el centro y que los motivos principales de las mismas han sido una discusión o disputa verbal que ha llegado a las manos o simplemente el "creerse más chulos". Asociar la violencia con la superioridad es un grave problema que aún hoy en día sigue afectando a nuestros/as jóvenes y que sigue siendo uno de los factores principales de los enfrentamientos. Acabar desde las aulas con esta relación es una asignatura pendiente de los centros a la que se debería poner una solución inmediata.

A continuación presentamos una gráfica que recoge las principales manifestaciones de violencia que se han dado en este centro, destacándose posteriormente en cada una de ellas quiénes han sido los principales causantes, las principales víctimas, el lugar de la agresión...

Los porcentajes reflejan la afirmación a la pregunta de si han sido víctimas o conocen a alguien que haya sido víctima de...: peleas, comentarios sexistas, acoso, discriminación y/o agresión física.

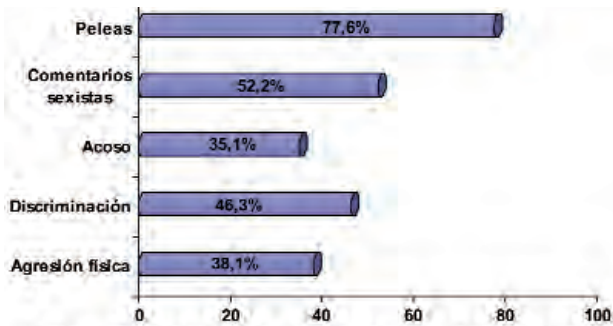


Fig. 1. Principales manifestaciones violentas que tienen lugar en el ILS

Las peleas, son la principal manifestación de violencia que se da en el Instituto, pero a pesar de lo que parece más obvio, no son la agresión física o el acoso a los alumnos/as las manifestaciones de violencia que aparecen con un porcentaje más elevado tras las peleas, según revela el alumnado, sino la discriminación y los comentarios sexistas, con mayor porcentaje de estos últimos, los que son destacados por la mayoría de los/as alumnos/as encuestados. Los lugares donde más frecuentemente se producen estas actuaciones son en las propias instalaciones del centro, aunque principalmente fuera del aula (pasillos, patios...) y normalmente en tiempos muertos o no vigilados. Los espacios y los tiempos que “no son de nadie”, y cuando los profesores no están presentes, son las zonas en las que ocurren actos de violencia. Otros adultos como el personal de servicios o de la limpieza no tienen peso para evitar estas acciones. En cambio si hay profesores y tienen voluntad de intervenir se evitan las situaciones violentas o los daños a personas. Ello sugiere varias formas de intervenir. La escuela es el lugar de educación de todos, en todo el espacio (Estebaranz, 2000).

Estos resultados son llamativos y a la vez muy preocupantes. Alumnos y alumnas siguen puntualizando cómo ellos/as mismos/as o sus compañeros/as sufren discriminación en las aulas, cómo se siguen escuchando comentarios sexistas en unas aulas donde la educación en valores hace tiempo que se hace transversal en todas las asignaturas, donde se trabaja la interculturalidad, donde se celebran jornadas sobre la igualdad de género... ¿qué está pasando en las aulas? ¿Por qué se siguen presenciando actos violentos? ¿Por qué se acosa a un compañero? ¿Por qué se discrimina a alguien con quien se comparten más cosas en común que las que los diferencian?

¿Quiénes son los principales causantes de estas situaciones? ¿Quiénes son las principales víctimas? Los resultados demuestran que en las peleas, aunque en ocasiones intervienen personas de ambos sexos, suelen ser los chicos los que más enfrentamientos tienen y en la mayoría de los casos, estas peleas pasan de ser disputas verbales y llegan “a las manos”.

Cuando se habla de agresiones físicas, el perfil de agresor suele también coincidir con el alumno varón, y también sucede así en el caso de la víctima agredida.

Cuando se hace referencia a la discriminación, de nuevo nos encontramos con que el perfil de la víctima discriminada también es mayoritariamente de un alumno varón. Y entre las causas de esta discriminación, aunque no se apunta ninguna como la principal con un porcentaje excesivamente elevado, son destacables como las más señaladas, la ideología y los enfrentamientos personales.

En cambio, en las situaciones de acoso, la víctima es principalmente una chica, una alumna, siendo el acosador normalmente un chico, un alumno.

Un dato bastante grave, y más aún si lo relacionamos con el anterior, es en relación

con los comentarios sexistas con connotaciones sexuales que degradan o humillan a la mujer y que son provenientes en su mayoría de chicos, alumnos del centro, y que en función de los resultados obtenidos, en pocas ocasiones son castigados o corregidos.

Estos dos últimos puntos deberían hacernos reflexionar sobre qué está sucediendo, *qué relación tienen estos resultados con la violencia de género*. Se observa claramente que existe una coincidencia, que, cuando menos, debería ser bastante preocupante para la comunidad educativa.

Vemos como las chicas son víctimas de acoso y de comentarios sexistas degradantes que provienen de chicos, de compañeros de su centro de estudio, y que en pocos casos sienten que estas actuaciones tengan castigo o corrección. Una gran similitud con los casos que superan las paredes del centro, que se trasladan a relaciones de pareja y se viven en los hogares, y que sufren muchas familias como es la violencia de género.

Estamos permitiendo en nuestras aulas que se repitan patrones violentos que tienen como protagonistas a un género y como víctima al opuesto, que se cobra cada día víctimas, que destroza vidas, parejas y familias, y la sociedad permanece pasiva ante estas situaciones que se nos vuelven cotidianas ya desde la infancia y la adolescencia.

Tenemos la oportunidad de actuar, pero ¿qué se está haciendo? ¿Qué papel debe jugar la educación en todo esto? ¿Cómo conseguir que la escuela detecte estas tendencias hacia la violencia injustificada, los malos tratos y el acoso moral en sus escolares y ponga freno a ello? (Ortega y Mora – Merchán, 2000).

Las víctimas afirman que cuando sufren una agresión o cualquier manifestación de violencia suelen acudir fundamentalmente a sus compañeros/as y en otras ocasiones acuden al profesorado o a otro personal del centro. Es llamativo como en muy pocas ocasiones estos problemas son comentados con los padres o familia, y como hay un porcentaje relevante que no comenta nada a nadie.

Aquí de nuevo vemos la relación existente con la violencia de género, el miedo a enfrentarse a la realidad, a que otros/as lo sepan, a contar con la familia para estos problemas.

Desde el centro se han trabajado estos temas en espacios de debate (charlas, jornadas...) y los alumnos/as están de acuerdo en afirmar que es muy necesario hacerlo. Pero, hay que hacer algo más. Los/as alumnos/as también están de acuerdo con esto y proponen como principales actuaciones a llevar a cabo:

- Trabajar el tema de la violencia en espacios específicos (asignaturas, debates, charlas...).
- Servicio de información, atención y asesoramiento en casos de violencia.
- Organización de actividades de sensibilización sobre el tema.
- Crear grupos de asesoramiento formados por estudiantes.
- Folletos, pósteres, material informativo sobre diversas situaciones de violencia.
- Orientador/a que trate el tema algunas veces al mes.
- Charlas con personas que hayan sufrido estos casos de violencia, que adviertan de la necesidad de contarlo a profesores, familia, etc.
- Medidas drásticas con la persona violenta y clases de rehabilitación.
- Que las agresiones fueran sancionadas duramente.
- Que los alumnos reciban clases de concienciación y autocontrol.
- Hablar y concienciar a la gente para no motivar a otras personas al insulto, peleas,...

5.- Conclusiones

La violencia de género es una realidad que comienza a manifestarse tempranamente. Ya la vemos en las relaciones entre iguales en los centros educativos, en parejas jóvenes, de adolescentes, pero parece que no queremos ver.

Es difícil actuar en casos de violencia, y más aún cuando las víctimas ocultan la agresión, cuando el miedo se apodera de la persona y el silencio y la aceptación de esta realidad se convierten en la máscara que oculta lo que está sucediendo.

Pequeños estudios como éste y otras investigaciones mucho mayores ponen de manifiesto que hay que hacer algo. Los centros, el profesorado, las familias, actúan, pero no es suficiente. Necesitamos programas de prevención de la violencia desde la infancia y a su vez programas que trabajen la igualdad de género, la interculturalidad, la diversidad... ya se está trabajando en esta línea desde hace años, pero debemos convertir este trabajo en una meta casi prioritaria en la educación.

Pero no pensemos sólo en la prevención, a veces hay que pasar a la intervención. Hay que vacunar a los pequeños, pero cuando la enfermedad aparece, hay que tratarla, y qué mejor antibiótico que el que se puede dar en el centro, qué mejor intervención que la de los especialistas (profesores/as, pedagogos/as, orientadores/as...).

No se puede dejar que la enfermedad de la "violencia" acabe con nuestros/as jóvenes, y mucho menos si conocemos la medicina para tratarla. Sólo hay que administrarla con las dosis adecuadas.

6.- Referencias Bibliográficas

- ABRAMOVAY, M. (2005) Violencia en las escuelas: Un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 38: Mayo-Agosto 2005, 53 – 66. <http://www.rieoei.org/rie38a03.pdf>
- ABRAMOVAY, M., y RUA, M. das G. (2002) *Violences in the Schools, Brasília, UNESCO*, Coordinación DST/AIDS del Ministerio de Salud, Secretaría de Estado de los Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundación Ford, CONSED, UNDIME.
- BALDRY, A., & FARRINGTON, D. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22, 423-426.
- COLÁS BRAVO, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*. Volumen 25, nº 1, 151 – 166.
- COLÁS BRAVO, P. y VILLACIERVOS, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*. Volumen 25, nº 1, 35 – 58.
- CRICK, N., CASAS, J. y KU, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 376-385.
- DECRETO 19/2007, DE 23 DE ENERO, por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ ARIAS, R. MARTÍN SEOANE, G. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2005) La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*. Vol. 17, nº 4, pp. 549-558 <http://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>
- DÍAZ-AGUADO; M.J. (2006) Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*. Nº 73. Junio 2006. Instituto de la Juventud, 38 – 57. <http://www.gipuzkoagazteria.net/admingazteria/dokumentuak/Adolescencia%20y%20comport>

[amiento%20de%20g%C3%A9nero.pdf#page=40](#)

<http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/acoso-2.pdf>

- ESTEBARANZ, A. (2000) Didáctica e Innovación Curricular. Proyecto Docente de Cátedra. Dpto. de Didáctica y Organización educativa. Universidad de Sevilla.

- LEY 9/1999, DE 18 DE NOVIEMBRE, DE SOLIDARIDAD EN LA EDUCACIÓN.
http://www.andaluciajunta.es/SP/AJ/CDA/Ficheros/Leyes/Ley_9-1999.pdf

- LOSCERTALES, F. (2001). Violencia en las aulas: La visión del cine como espejo social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 41, Agosto 2001, 115 – 132.

- MERINO GONZÁLEZ, J (2008). El acoso escolar – bullying. Una propuesta de estudio desde el análisis de Redes sociales (ARS) en *Revista d'estudis de la violencia*. Nº 4. Enero – marzo 2008, 1 – 17.

- ORTEGA, R. y MORA – MERCHÁN, J.A. (2000). *Violencia Escolar: Mito o Realidad*. Mergablum. Edición y Comunicación, SL. Sevilla.

- RIVERS, I., & SMITH, P. K. (1994). Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.

- VALLS, R., OLIVER, E., SÁNCHEZ AROCA, M., RUIZ EUGENIO, L. Y MELGAR, P. (2007). ¿Violencia de género también en las Universidades? Investigaciones al respecto. *Revista de Investigación Educativa*. Volumen 25, nº 1, 219 – 231.

274. DOCENCIA UNIVERSITARIA Y PROCESOS DE CALIDAD.
R. Baelo Álvarez, I. Cantón Mayo, A. R. Arias Gago, R. E. Valle Flórez, R. Cañón Rodríguez.

RESUMEN

Partimos de un concepto amplio de calidad para ir acotando su contenido hacia la univocidad conceptual aceptada por el mundo académico en el ámbito concreto de los procesos de calidad. Se revisan las principales aportaciones nacionales e internacionales sobre la calidad en el ámbito universitario referidas a la docencia.

Se plantean los resultados de una investigación descriptivo-interpretativa para conocer los principales indicadores de calidad en la docencia universitaria a través de tres grandes categorías subdivididas en indicadores de procesos. Las categorías analizadas fueron: Repercusión en el trabajo, grado de satisfacción y logro o cumplimiento, cruzadas con indicadores como apoyo institucional, desarrollo profesional, docencia y tutoría.

El cruce de las cuatro categorías estudiadas con la repercusión, la satisfacción y el logro como indicadores de calidad, nos muestra que:

- 1) Es la docencia la categoría que produce mayor repercusión, satisfacción y cumplimiento de expectativas entre el profesorado universitario. Además las tablas de contingencia muestran que existen diferencias significativas entre las cuatro universidades encuestadas.
- 2) La dotación de infraestructuras y el apoyo institucional tiene una repercusión positiva pero moderada en el trabajo de procesos de docencia universitaria, con mayor incidencia en la tutoría y menor en el desarrollo profesional. No existe satisfacción positiva con el apoyo institucional recibido.
- 3) La tutoría es la categoría de menor satisfacción en los procesos pero paradójicamente la de mayor logro conseguido.
- 4) Son preocupantes la presencia, aunque muy minoritaria, de percepción de agresiones y amenazas, más por parte de los compañeros que de los alumnos, de los que se destaca la satisfacción por las relaciones del profesorado con ellos.
- 5) Señalamos también que existe una alta frecuencia de las respuestas esperadas, con acumulación de frecuencias en los valores centrales del cuestionario.
- 6) Se constata malestar y discrepancia con la forma actual de evaluación de la docencia universitaria: arbitraria, formal y poco técnica.

1. INTRODUCCIÓN

Si encontramos un concepto en educación con significados subjetivos y polisémicos, ese es, sin duda, el de calidad. La calidad se define como aptitud para el uso, como algo a lo que se tiende, sin llegar a alcanzarlo, como el infinito en matemáticas, como los cinco ceros olímpicos, como la línea del horizonte, o como el cero defectos. Cantón (2004b) señala además que la calidad es como plantar una huerta: se requieren muchas tareas previas, durante el proceso y si alguna falla, no habrá resultados. En otro trabajo (Gaziel, Warnet y Cantón, 2000) se añade que en calidad caminamos como peregrinos, no como nómadas, en referencia a la direccionalidad de la calidad y a los procesos de la misma.

Pero trabajar en calidad es demasiado amplio y uno de los requisitos de la ciencia es delimitar el campo para poder abarcarlo, estudiarlo y desentrañar la complejidad de cada organización. En la Universidad la complejidad de la calidad es mayor si cabe; por ello hemos

decidido trabajar con el núcleo de la misma, con lo que determina sus resultados, con la médula de la educación universitaria: los procesos. Esta propuesta proporciona un conocimiento del aspecto nuclear de la Educación (Cantón, 2004a y 2004 b).

En calidad se encuentran representados tres niveles: sistema, proceso y producto. Para cada uno de ellos se marcan requisitos de calidad. En un primer momento se desarrollaron una serie de modelos herramientas de calidad que pudiéramos enmarcar en el producto, olvidando los procesos y los sistemas. Después la línea de calidad se orientó a los sistemas surgiendo entonces un conjunto de estándares y normativas; finalmente el enfoque se ha centrado en los procesos que han conseguido un importante desarrollo en todos los trabajos de calidad.

La entrada en los procesos de calidad se produce, pues, en un tercer momento ya que primero se desarrollaron los productos y los sistemas. De su importancia deducimos que las organizaciones son tan eficaces y eficientes como lo son sus procesos. No pueden obtenerse resultados de calidad globales si los distintos subapartados no producen calidades individuales atractivas. Pero los procesos tampoco son exclusivos: forman un todo con los resultados conseguidos al mejorar los procesos, formando un tandem como las caras de Jano o una moneda. En concreto el trabajar por procesos nos aporta una serie de ventajas que enumeramos.

1. Mayor satisfacción de los usuarios del centro debido a la mejora del servicio educativo e instructivo que presta a padres y alumnos.
2. Mayor satisfacción del profesorado debido a una mejor definición de procesos y tareas de las que se responsabiliza.
3. Mayor conocimiento y control de los procesos.
4. Mejor flujo de información y recursos materiales para el centro.
5. Disminución de los tiempos de proceso del producto o servicio.
6. Mayor flexibilidad frente a las necesidades de los padres y alumnos.
7. Aprendizaje de una metodología científica de nivel alto.
8. Aprendizaje y desarrollo de nuevas habilidades y competencias.
9. Instauración de una cultura de calidad y de motivación.
10. Reputación y mejora de la imagen del centro.
11. Eficiencia en los resultados obtenidos por el centro.
12. Responsabilidad y satisfacción del personal interno y externo.

2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR PROCESO?

Hasta hace poco tiempo se aludía a los procesos con el término programa. En la actualidad se distingue entre programa y proceso. El programa se identifica como una secuencia de instrucciones escrita en un determinado lenguaje. Los procesos son partes o elementos en la ejecución de un programa; mientras el programa es un concepto estático, el proceso es un concepto dinámico. Un programa puede ser ejecutado por varios usuarios y por cada una de las ejecuciones existirá un proceso, con todos sus elementos.

La justificación del trabajo por procesos lo hace la Norma ISO 9000/2000: *“Un resultado deseado se alcanza más eficientemente cuando las actividades y los recursos relacionados se gestionan como un proceso.”* Más adelante añade: *“Identificar, entender y gestionar los procesos interrelacionados como un sistema, contribuye a la eficacia y eficiencia de una organización en el logro de sus objetivos.”*

Puede entenderse que entonces un proceso es un marco de actuación que define un curso de acción compuesto por una serie de etapas, las cuales añaden valor a las entradas con el fin de producir unas salidas que satisfagan las necesidades del cliente del proceso.

La norma UNE_EN ISO 9000-2000 señala que proceso es *“el conjunto de actividades*

mutuamente relacionadas o que interactúan, las cuales transforman elementos de entrada en resultados”. La administración también entiende por proceso cualquier secuencia de acciones interrelacionadas entre sí que se ordenan para dar servicio al usuario o cliente y que contribuyen a crear valor añadido en la organización en la que se desarrollan.

El modelo EFQM-MECD (2001) define el proceso como *“el conjunto de actividades que sirve para lograr la formación del alumno y la prestación de los servicios que ofrece el centro educativo”*. Alude a cómo se gestionan, evalúan y revisan los procesos para asegurar la mejora continua de las actividades del centro educativo en coherencia con la planificación y la estrategia del centro para conseguir la satisfacción de los usuarios y colaboradores. También señala el modelo alguno de los procesos a los que se refiere:

- Organización del centro: horarios, adscripción del personal, agrupamiento de alumnos, gestión del comedor y del transporte...
- Clima escolar: convivencia, integración, control de asistencia y entradas y salidas del centro.
- La enseñanza-aprendizaje: aplicación del proyecto curricular, cumplimiento de las programaciones, tasas de promoción del alumnado...
- Evaluación del alumnado: evaluación continua, decisiones de la junta de evaluación, etc.
- Orientación y tutoría en los diferentes cursos, con alumnos, padres y profesores.

En el ámbito administrativo se entiende por proceso la secuencia ordenada de actividades, incluidos los trámites de los procedimientos administrativos, interrelacionadas entre sí, precisas para dar respuesta o prestar servicio al ciudadano, como cliente, usuario o beneficiario de servicios o prestaciones y que crean valor intrínseco para el usuario o cliente (interno y externo).

La gestión por procesos en educación universitaria, supone el paso de una visión de tipo administrativo a una visión de tipo más gestor y también supone un cambio cultural radical, que no es ni más ni menos que situar al usuario de la educación como eje fundamental de ésta entendida en su dimensión servicio.

El entender la educación como un servicio, o más bien una suma de servicios a unos destinatarios finales (alumnos, padres, sociedad) implica contemplar con especial interés las relaciones del centro educativo con la sociedad, los padres y los alumnos. Ellos serán en definitiva los árbitros o jueces que manifiesten la satisfacción o insatisfacción con la prestación del servicio educativo que los centros desarrollan. También determinarán si el proceso que se ha desplegado y planificado se puede evaluar de forma positiva o negativa según las evidencias acumuladas al final del mismo.

Queremos integrar en esta visión por procesos la doble dimensión: procesos de fuera adentro, es decir, lo que el centro ofrece y produce la satisfacción de los alumnos y padres como clientes externos y la recíproca de los usuarios internos: profesores y alumnos como realizadores y receptores de las actividades planificadas en cada proceso que van encadenándose en eslabones para determinar la visión global de la calidad del centro educativo.

Los distintos paradigmas en investigación educativa han suscitado un largo debate en las ciencias de la educación sobre la posible unidad o diversidad epistemológica de las mismas. Este debate se ha centrado en torno al tipo de conocimiento que cada paradigma propicia. Muchas son las publicaciones que se han hecho eco de esta polémica, pero donde más se ha puesto de manifiesto durante los últimos años es en el órgano de difusión *Educational Researcher* de la *American Educational Research Association*.

En nuestro trabajo de investigación compartimos con Howe su tesis de la unidad paradigmática, que posibilita la combinación entre lo cualitativo y lo cuantitativo y abogamos

por un modelo de investigación educativa crítica. Por todo ello, el modelo adoptado en nuestra investigación es de naturaleza comprensiva, exploratoria, descriptiva y confirmatoria.

Esto es, pretendemos **COMPRENDER** las percepciones de los profesores universitarios con relación a las exigencias del nuevo marco europeo de educación superior respecto del apoyo institucional, la formación docente, la metodología didáctica, la acción tutorial, la satisfacción e el impacto como indicadores de calidad. **EXPLORAR** la actitud de los profesionales hacia estas nuevas exigencias. **DESCRIBIR** los elementos y factores curriculares, organizativos y profesionales que han incidido e inciden en este proceso; para, finalmente, **CONFIRMAR** la existencia de diferentes perspectivas que convergen en torno al nuevo modelo universitario europeo.

En esta investigación se emplean el cuestionario, las entrevistas y los grupos de discusión al servicio de los objetivos propuestos. La orientación predominante, tiene en principio un carácter descriptivo-interpretativo y posteriormente un carácter iluminativo en la medida en que el propósito general que se persigue es describir y tratar de comprender el proceso de evolución y cambio estableciendo propuestas de mejora.

Por todo ello optamos por un modelo de investigación abierto al empleo de distintas técnicas cualitativas y cuantitativas que se complementan y que nos permiten acceder al campo objeto de la investigación con una visión amplia que se cierra con la aplicación de los instrumentos concretos y el análisis de los datos, en la medida en que mejor se pueden lograr los objetivos de investigación y la elaboración de propuestas de mejora que faciliten la toma de decisiones en los diferentes ámbitos considerados.

La investigación descriptiva pocas veces busca la comprobación de hipótesis; no se aplica ni se controla el tratamiento. Trata de descubrir e interpretar lo que es, buscar información que ayude a la toma de decisiones. Su meta es la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Así lo reconocen bastantes autores: Best (1972: 61-79), Bisquerra (1989: 123-148), Fox (1981: 477-509), Pereda (1987: 51-56), Van Dalen y Meyer (1981: 226-266).

En este sentido, los datos descriptivos pueden ser tanto cuantitativos como cualitativos. En el primer caso suelen estudiarse muestras grandes de sujetos. En el segundo se trata de estudios con más profundidad, sobre un número reducido de casos. De todas formas, hay que tener en cuenta que en una misma investigación se pueden combinar ambos tipos de datos.

Se ha trabajado con un modelo de investigación descriptivo-interpretativo de tipo *ex-post-facto*. Los instrumentos han sido un cuestionario, entrevistas y grupos de discusión elaborados por cuatro grupos de investigación de las universidades de Jaén, Oviedo, Cantabria y León de forma colaborativa mediante 5 revisiones internas y otra revisión de validación por 10 expertos de las mismas universidades con los criterios de pertinencia, relevancia y univocidad en diez niveles posibles siendo el 10 el mayor y el uno el menor en cada uno de los criterios señalados de validación. El criterio para la eliminación o reformulación de ítems fue que cuator o más expertos calificasen por debajo de cinco los elementos de validación.

Validado el cuestionario se colgó en la web de la Universidad de Jaén y se dieron dos meses para rellenarlo. Se envió al profesorado de las Universidades participantes una carta explicativa con el objetivo de la investigación y los pasos necesarios para rellenarlo, así como de nuestra dirección de correo electrónico para resolver las dudas que su cumplimentación pudiera suscitar.

Cada una de las Universidades analizaba los datos de una parte del cuestionario, correspondiendo a nuestro grupo la parte final referida a la calidad de la enseñanza universitaria con tres grandes categorías: evaluación, impacto y satisfacción que se dividieron en subcategorías. Se pretendía conocer en el apartado de profesores lo que Prieto Navarro

(2007) señala como autoeficacia del profesor universitario.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

- Evaluar la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje-investigación, en los centros educativos universitarios a fin de conocer el estado de los mismos y establecer los elementos clave para su mejora.

3.2. Objetivos específicos

- a) Conocer y estudiar la literatura de calidad en lo referente a los procesos sistematizando las principales aportaciones en ese campo que puedan servir de soporte a los trabajos de investigación que se proyectan.
- b) Diseñar instrumentos de evaluación específicos de los procesos en los tres ámbitos señalados, enseñanza-aprendizaje-investigación, a fin de que proporcionen un conocimiento estructurado y sistemático de cómo se están desarrollando en la actualidad estos tres procesos en los centros educativos superiores.
- c) Aplicar los instrumentos diseñados en centros educativos superiores seleccionados que nos proporcionen un conocimiento adecuado y exacto del momento en el que se encuentra el desarrollo de los procesos en los centros educativos superiores muestreados.
- d) Identificar los principales procesos que tienen lugar en la enseñanza-aprendizaje-investigación y establecer los diagramas de planificación de los mismos y conocer a partir de los instrumentos quienes son los principales propietarios de los procesos.
- e) Analizar los resultados para detectar los puntos fuertes, puntos débiles y áreas de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje-investigación en las Universidades Españolas.
- f) Proponer áreas de mejora e intervención concreta en todos los puntos débiles detectados a fin de conseguir una mejora en la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje-investigación.
- g) Ofrecer los resultados de la investigación a todos los centros educativos implicados, a las autoridades y a los Administradores educativos para facilitar la toma de decisiones colectivas en orden a la eficiencia en centros públicos y privados de educación superior.

4. POBLACIÓN Y MUESTRA

Se ha seleccionado una muestra estratificada aleatoria atendiendo al sexo (hombres y mujeres), los departamentos y la vinculación profesional (funcionarios y contratados). La disparidad existente entre las diferentes universidades por departamentos, titulaciones y especialidades universitarias puede explicar la mortalidad muestral y, por otro lado, la diversificación de las respuestas con su consiguiente incidencia en los resultados de los cuestionarios.

Universidades	Población	Muestra invitada	Muestra resultante	Mortalidad muestral
Cantabria	1.081	1.081	213	868
Jaén	929	929	89	840
León	943	943	170	773
Oviedo	2.064	2.064	280	1784
Totales	5.017	5.017	752	4.26

Tabla nº1 Distribución muestral por universidades

5. CUESTIONARIO

Para realizar el cuestionario llevamos a cabo la consecuente revisión bibliográfica sobre la temática específica así como diferentes instrumentos relacionados con investigaciones asociadas con el EEES y seguimos las propuestas y criterios ya establecidos para la confección de esta herramienta.

Los objetivos de la investigación, ya explicitados en el correspondiente apartado, constituyen el punto de referencia en la elaboración del cuestionario con la intención de desglosarlos en los diferentes ítems para así poder darles operatividad concreta.

En función de los objetivos de la investigación seleccionamos nueve dimensiones categoriales que consideramos que abarcan aquellos aspectos que nos interesa analizar y que constituyen los ejes vertebradores de este instrumento.

- *Datos personales, profesionales y situacionales*
- *Apoyo institucional*
- *Desarrollo profesional docente*
- *Tecnologías de la Información y la Comunicación*
- *Motivación / Relación profesor alumno*
- *Evaluación*
- *Acción tutorial y orientadora*
- *Impacto*
- *Satisfacción*
- *Resultados – producto*

Una vez conformadas las áreas el cuestionario inicial conformado por 167 ítems fue sometido a una validación de expertos en la que se solicitó que valoraran de 1 a 9 cada una de las preguntas y con la misma escala la globalidad del objetivo en relación a la:

- Pertinencia de la/s pregunta/s para el logro del objetivo que se pretende.
- Claridad del lenguaje empleado en su redacción (univocidad).
- Suficiencia en el número de preguntas para el logro del objetivo (Validez de constructo).
- Valoración global de la propuesta de cuestionario (Validez global).

Los resultados aportados permitieron llevar a cabo la eliminación y reestructuración de diversos ítems que conformaban el cuestionario inicial, tomado como criterio de eliminación aquellos que no llegaban a la puntuación de 5. El proceso se llevo a cabo en dos ocasiones a fin de obtener una mayor consistencia y validez, quedando finalmente reducido el número de ítems a 141.

La versión definitiva del cuestionario se incorporó a una plataforma elaborada al efecto en la universidad de Jaén que tenía como características las siguientes:

- Entrada con clave y una sola vez por persona.
- Acceso restringido a los profesores de las universidades de León, Cantabria, Jaén y Oviedo.

Para determinar la fiabilidad se utilizó la prueba de las dos mitades, el alfa de Crombach la correlación entre formas y el coeficiente de Spearman-Brown. Los resultados obtenidos reflejan un alto grado de fiabilidad lo que nos permite considerar el instrumento como de medida fiable.

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,957
		N de elementos	37(a)
	Parte 2	Valor	,968
		N de elementos	36(b)
N total de elementos			73
Correlación entre formas			,850
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,919
	Longitud desigual		,919
Dos mitades de Guttman			,919

Tabla nº 2. Estadísticos de fiabilidad

6. INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS

Además de los cuestionarios se han realizado diez entrevistas y cinco grupos de discusión.

Los datos obtenidos mediante los cuestionarios fueron tratados estadísticamente con el programa SPSS en su versión 14.0, mientras que para los ofrecidos en las entrevistas y cuestionarios se llevo a cabo un análisis de contenido.

7. RESULTADOS

En esta comunicación vamos a presentar los resultados obtenidos en relación a los indicadores de *repercusión*, *satisfacción* y *cumplimiento o grado de logro* para la dimensión de *Impacto*.

Para ello hemos utilizado los valores medios obtenidos con las valoraciones parciales de los ítems de cada categoría y en cada indicador, con el fin de obtener unos datos adheridos que nos permitan establecer comparaciones entre las variables de los tres indicadores.

7.1. Repercusión en el trabajo de las diferentes categorías.

La gráfica que presentamos abajo, nos desvela un continuo del análisis: las estimaciones se concentran entorno a apreciaciones medias, valores 3 y 4, aunque percibimos cierta tendencia positiva ya que los valores superan el 3,50 de media.

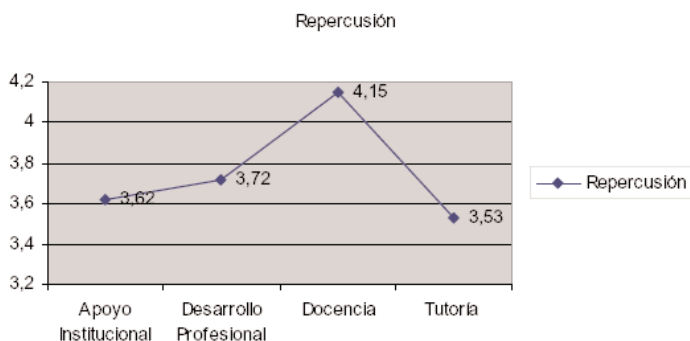


Tabla nº 3. Repercusión en el trabajo de las diferentes categorías

Es interesante enfatizar las dos categorías que han destacado por su mayor y menor

prevalencia. De un modo matizado, y dado que su media se establece en el valor 4, encontramos la influencia de la Docencia (4,15), siendo la categoría que más repercusión ejerce en la calidad de los procesos universitarios.

Por el contrario, y con una media de 3,53, la categoría relativa a la Tutoría, se posiciona como la de menor repercusión en la calidad, sin embargo ello no implica que no esté considerada, ya que como comentábamos en el párrafo anterior, su media aún se encuentra dentro de los valores centrales positivos.

7.2. Grado de satisfacción en relación a las categorías

En cuanto al grado de satisfacción detallado, volvemos a incidir sobre los valores medios obtenidos, pero en este caso, una de las categorías “Apoyo Institucional”, se encuentra ligeramente por debajo de los valores medios positivos (3,43), aunque su tendencia es alta.

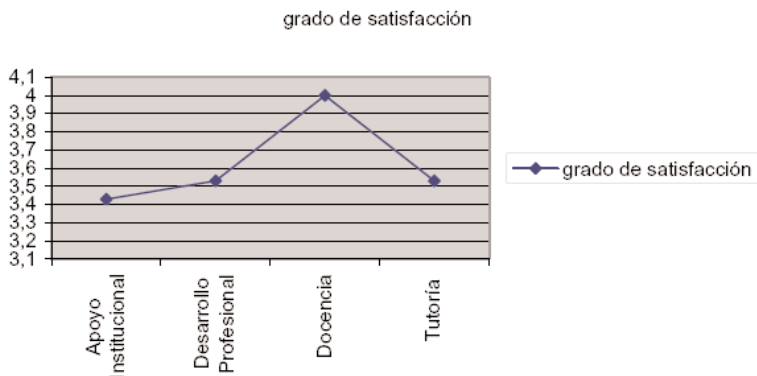


Tabla nº 4. Grado de Satisfacción en las categorías estudiadas

Encontramos de nuevo la categoría “Docencia” con un valor medio de 4, lo que nos aproxima a la importancia concedida, por el profesorado encuestado, a la labor docente dentro de los procesos de calidad universitarios.

El Desarrollo profesional docente y la Tutoría son aspectos que se mantienen en apreciaciones medias no significativas.

7.3. Grado de logro o cumplimiento de las diversas categorías

Los datos obtenidos en relación a la variable logro/cumplimiento en comparación con las cuatro subdimensiones analizadas, nos indica un mayor grado de cumplimiento (media de 3,94) en relación a la subdimensión de “Docencia” y un ligero menor grado de logro en la subdimensión “Desarrollo Profesional” con una media de 3,62.

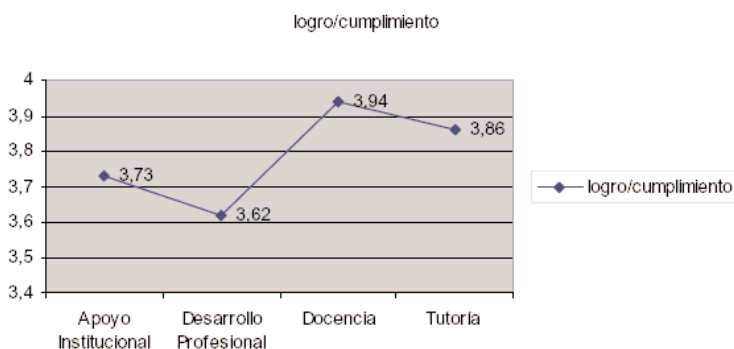


Tabla nº 5. Grado de logro o Cumplimiento en las categorías estudiadas

A la vista de estos resultados debemos señalar que los aspectos sobre los que es necesario insistir para mejorar la calidad en la docencia universitaria se encuentran relacionado con el “apoyo de los responsables institucionales” en la mejora de la calidad en el aprendizaje y la enseñanza, y los relativos al “desarrollo profesional”.

Por otra parte debemos de señalar que los resultados obtenidos nos ha determinado los aspectos sobre los que desarrollar los grupos de discusión con la finalidad de conocer las propuestas de mejora aportadas por los implicados para posteriormente valorar en qué medida las soluciones aportadas por los profesores son viables o no, desde la perspectiva de los responsables institucionales en sus correspondientes grupos de discusión así como su visión de estos resultados y en qué medida estos resultados son coherentes con sus propias percepciones, qué medidas han llevado a cabo etc....

7.4. Comparación de las tres categorías en las dimensiones estudiadas

En general, podríamos concluir que el grado de repercusión en el trabajo, satisfacción del profesorado en los diferentes aspectos estudiados y el logro de cumplimiento en apoyo institucional, desarrollo profesional, docencia y tutoría, es aceptable en el estudio realizado ya que las medias de las dimensiones analizadas superan en todos los casos la media de 3 de los 6 gradientes utilizados.

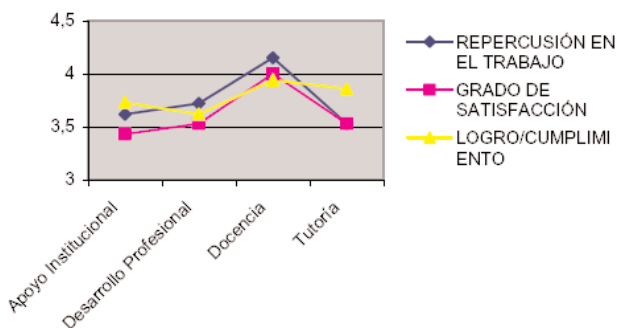


Tabla nº 6. Comparación de las tres categorías en las dimensiones estudiadas

El cruce de las cuatro categorías estudiadas con la repercusión, la satisfacción y el logro como indicadores de calidad, nos muestra que:

- 1) Es la docencia la categoría que produce mayor repercusión, satisfacción y

cumplimiento de expectativas entre el profesorado universitario. Además las tablas de contingencia muestran que existen diferencias significativas entre las cuatro universidades encuestadas.

- 2) La dotación de infraestructuras y el apoyo institucional tiene una repercusión positiva pero moderada en el trabajo de procesos de docencia universitaria, con mayor incidencia en la tutoría y menor en el desarrollo profesional. No existe satisfacción positiva con el apoyo institucional recibido.
- 3) La tutoría es la categoría de menor satisfacción en los procesos pero paradójicamente la de mayor logro conseguido.
- 4) Son preocupantes la presencia, aunque muy minoritaria, de percepción de agresiones y amenazas, más por parte de los compañeros que de los alumnos, de los que se destaca la satisfacción por las relaciones del profesorado con ellos.
- 5) Señalamos también que existe una alta frecuencia de las respuestas esperadas, con acumulación de frecuencias en los valores centrales del cuestionario.
- 6) Se constata malestar y discrepancia con la forma actual de evaluación de la docencia universitaria: arbitraria, formal y poco técnica.

8. PROPUESTAS DE MEJORA

Al implicarnos dentro de una investigación en la que se estudian los procesos de calidad universitarios, reconocemos que en lugar de un problema teórico, nos enfrentamos con el paradigma en el que la calidad es parte de un ineludible compromiso profesional académico. En este sentido nuestro trabajo ha tratado de poner a disposición de aquellos que toman las decisiones en la educación superior, un marco de acción para lograr la excelencia del proceso educativo.

Por ello, para finalizar nos gustaría explicitar una serie de propuestas de mejora, que más que de conclusiones se tratan de lecciones aprendidas que hemos ido recabando en la realización del presente estudio y que se encuentran encaminadas al desarrollo una mejora de los procesos de calidad en la docencia universitaria:

- a) Se debe de potenciar y motivar más los trabajos universitarios relacionados con la docencia. Los aportes documentales (Tünnermann, 1996; World Bank, 1995; y UNESCO, 1995) enfocan tres elementos comunes para la consecución de la calidad universitaria: diversificación, innovación y demanda del mercado. Esta última puede justificar netamente nuestra propuesta, además de las otras dos. También incide en ello Alarcón (2003) al señalar la pertinencia social como elemento de calidad. Una mejora destacada en la docencia incidiría en este descriptor.
- b) Las mejoras para la tutoría se podrían resumir en un mayor tiempo y una mejor preparación de los tutores universitarios. De esta forma entrarían en ella la dimensión personalizada de la educación y alguna de las condiciones establecidas para la mejora (Hopkins, 1987; Hopkins y Lagerweij, 1997) que señalan que las estrategias de desarrollo implican relaciones entre los enfoques de “arriba-abajo” y de “abajo-arriba”.
- c) Se requiere un cambio total de la evaluación de la docencia: a nivel técnico e instrumental. Su insatisfacción es grande y razonada.
- d) La presencia de amenazas entre colegas es más preocupante que la de los alumnos; debe investigarse y atajarlo antes de que se haga crónico.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCON, F. et al. (2003). *Evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina*. IESALC: UNESCO.
- BEST, J. W. (1972). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- BISQUERRA, R., (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- CANTÓN MAYO, I. (2004a). *Planes de Mejora en los Centros Educativos*. Málaga: Aljibe.
- CANTÓN MAYO, I. (2004b). *Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento*. Granada: GEU.
- EFQM-MECD (2001). *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad*. Madrid: Mecd.
- FOX, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona. EUNSA.
- GAZIEL, H. WARNET, M. y CANTÓN MAYO, I. (2000). *La calidad en los centros docentes del Siglo XXI. Propuestas y experiencias prácticas*. Madrid: La Muralla.
- HOPKINS, D. (Ed.) (1987). *Improving the quality of schooling*. London: Falmer Press.
- HOPKINS, D. y LAGERWEIJ, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En REYNOLDS, D. et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana-Aula XXI. Pp. 71-101
- PEREDA, S. (1987). *Psicología Experimental: I. Metodología* (Experimental Psychology: I. Methodology). Madrid. Pirámide
- PRIETO NAVARRO, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- TÜNNERMANN, C. (1996). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. CRESALC/ UNESCO. Caracas, Venezuela.
- UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- VAN DALEN, D. B. Y MEYER, W.J. (1981). *Manual de técnicas de investigación educativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- WORLD BANK (1995). *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. El desarrollo en la práctica. Washington, D.C.: Banco Mundial.

281. PERSPECTIVA EDUCATIVA DEL SÍNDROME DE ASPERGER. S. Gento Palacios, J. Pina Mulas.

1.- *Nuestro propósito*

Con este trabajo se quiere elaborar una nueva visión desde todos los puntos de vista (neurológico, neuropsicológico, etc.) y centrarse en la perspectiva educativa y la atención que se puede prestar a los niños con este trastorno.

2.- *Caracterización del síndrome*

Dado que el síndrome de Asperger ofrece abundantes similitudes con el espectro autismo, se le sitúa habitualmente dentro de este último, si bien cada vez en mayor medida se van clarificando las diferencias entre uno y otro. Existen, sin embargo, algunas discrepancias sobre las relaciones y diferencias entre autismo, autismo de alto rendimiento y síndrome de Asperger: puede ocurrir, por tanto, que los especialistas (particularmente médicos, terapeutas o especialistas en audición y lenguaje) utilicen tales términos sin una clara precisión o diferenciación. Otros autores (OZONOFF, S., DAWSON, G. & McPARTLAND, J. (2002) consideran que el “espectro autismo” cubre una variedad de manifestaciones, entre las que se situaría el síndrome de Asperger y el autismo de alto rendimiento (o alto funcionamiento).

El autismo se define a nivel conductual (tipología) y no a nivel biológico (etiología). Sin embargo, en los últimos años ha avanzado el conocimiento de condiciones neurobiológicas presentes en este tipo de trastorno. Sin duda, la característica más relevante del espectro autista lo constituye la invarianza o, dicho de otra manera, la tremenda rigidez cognitiva que presentan estos pacientes.

El Código de Regulaciones de la Ley Federal de Educación de Personas con Discapacidades (“Individuals with Disabilities Education Act” –“IDEA”-) de los Estados Unidos de Norteamérica, revisado en 1997, define en su sección 300.7.c.1.i el autismo como “una discapacidad del desarrollo que afecta significativamente a la comunicación verbal y no verbal y a la interacción social, generalmente evidente antes de los 3 años, que afecta de modo adverso al rendimiento educativo de un niño/a. Otras características frecuentemente asociadas con el autismo son las actividades repetitivas y los movimientos estereotipados, la resistencia al cambio del contexto o al cambio en las rutinas diarias, y las respuestas atípicas a experiencias sensitivas. El término no puede aplicarse si el rendimiento educativo de un niño está negativamente afectado inicialmente porque el niño/a tiene una disfunción emocional”

Jean Ayres, terapeuta ocupacional que lanzó la idea de “disfunción de la integración sensorial”, especuló con que la parte del cerebro que hace que queramos hacer cosas no funciona adecuadamente en los afectados por autismo (AYRES, J. (1997).

Los niños afectados con *síndrome de Asperger, denominados a veces, también, como autistas de alto rendimiento (o de alto funcionamiento)*, participan, en cierto modo, de las características típicas del autismo en cuanto que tienen serias dificultades para la comunicación verbal y no verbal y para la interacción social. Pero suelen obtener un adecuado y, frecuentemente, elevado rendimiento en los tests y en determinadas materias (especialmente en aquellas por las que sienten una fuerte inclinación), aunque tienen una acusada incapacidad para expresar lo que han aprendido, para aplicarlo a situaciones reales o prácticas o, al terminar su escolarización, para encontrar un empleo.

SAINSBURY, C. (2004: 13) afirma que “el síndrome de Asperger es generalmente considerado como una forma suave de autismo, una disfunción en el desarrollo de origen neurológico que afecta, al menos, a 1 de cada 1.000 personas y que causa dificultades de comunicación e interacción social”.

OZONOFF, S., DAWSON, G. & McPARTLAND, J. (2002: 9) establecen diferencias entre el síndrome de Asperger y el autismo de alto rendimiento (o alto funcionamiento), en los términos siguientes:

- *El autismo de alto rendimiento (o alto funcionamiento) se caracteriza por la posesión de capacidades de conocimiento y aprendizaje normales: el niño/a afectado por este tipo de autismo puede tener inicialmente dificultades en la adquisición del lenguaje; pero, finalmente, será capaz de hablar con un nivel próximo al que cabe esperar en razón de su edad.*
- *En el síndrome de Asperger el niño muestra características similares a las del autismo de alto rendimiento (o alto funcionamiento); pero los síntomas relativos a las dificultades iniciales en la adquisición del lenguaje son de menor importancia y tienen menos dificultades para la adquisición del lenguaje en una edad apropiada.* En relación con el autismo, los niños aquejados por este síndrome muestran los mismos déficits de interacción social de reciprocidad y semejantes conductas repetitivas restrictivas que los que padecen de autismo; pero, por el contrario, no muestran idénticas dificultades en la adquisición del lenguaje.

OZONOFF, S., DAWSON, G. & McPARTLAND, J. (2002: 29) señalan que, “al menos, entre un cuarto y un tercio de los niños/as diagnosticados con autismo se incluyen dentro del subgrupo especial que llamamos “autismo de alto rendimiento (o alto funcionamiento)”.

La semejanza, entonces, entre el síndrome de Asperger y el autismo de alto rendimiento (o alto funcionamiento) la encontramos en la dificultad que se da en ambos casos para la intercomunicación e interrelación social. Asimismo, tanto en un caso como en otro se llega a adquirir un dominio del lenguaje adecuado a la edad cronológica. La diferencia, pues, radica en que en el síndrome de Asperger las dificultades iniciales para la adquisición del lenguaje son menores que en el autismo de alto rendimiento (o alto funcionamiento).

En algunos casos de síndrome de Asperger o de autismo de alto rendimiento (o alto funcionamiento), las personas afectadas muestran una *memoria prodigiosa*, especialmente para determinados detalles y hechos. En algunos casos, tal memoria parece ser de tipo fotográfico, que permite recoger todos los detalles de una imagen o presentación con una simple o breve exposición de la información. En otros casos, el volumen de datos recordados y la precisión con que se recuerdan constituyen aspectos que causan profunda impresión en quienes contemplan tales manifestaciones de la memoria.

El síndrome de Asperger difícilmente es diagnosticado antes de los 6 años según TONY ATWOOD (1998: 23), la edad media de diagnóstico de niños/as con este síndrome está en los 8 años. Este mismo autor afirma (1998: 13) que son rasgos característicos de las personas afectadas por este síndrome: la carencia de habilidades sociales, la capacidad limitada para mantener conversaciones recíprocas y un elevado interés por un determinado tema.

Fue, precisamente, Hans Asperger, un pediatra vienés, quien presentó por primera vez los síntomas, la peculiaridad y el perfil especial de las personas afectadas por este síndrome. Pero, desafortunadamente, un bombardeo durante la II guerra mundial destruyó la documentación que había acumulado.

Aunque las estadísticas no siempre son coincidentes, se estima que un 1% de la población escolar se encuentra afectada por el espectro autista. En cuanto al síndrome de Asperger, se calcula que entre un 0,2 a un 0,5 de dicha población (es decir, entre 2 y 5

individuos por cada 1.000) padecen este síndrome. LORNA WING (1991) -la psiquiatra que difundió inicialmente el síndrome de Asperger- y ERIC FOMBONE (1998) -el epidemiólogo francés que efectuó una profunda revisión de los casos de espectro autismo conocidos- concluyeron -cada uno por su lado y de modo independiente- que no hay evidencia alguna de que los casos de autismo incrementen la frecuencia de su aparición, aunque sí se da la circunstancia de que cada vez se ponen de manifiesto y se tratan en mayor medida los casos existentes.

Los casos aparecidos dentro del espectro autismo son, generalmente, *más frecuentes entre los varones* que entre los individuos del sexo femenino: así fue ya reconocido tanto por LEO KANNER (1943), como por HANS ASPERGER (1944) y ha sido contrastado, desde entonces, por numerosos estudios: la proporción es de 4 niños varones diagnosticados dentro del espectro autista por cada una niña. La proporción de varones en relación con las niñas es, incluso, más elevada, cuando se trata de casos de síndrome de Asperger o de autismo de alto rendimiento (o alto funcionamiento): algunos investigadores han llegado a señalar la existencia de 10 varones por cada niña, en tales casos. En realidad los niños varones suelen tener más riesgo que las niñas para cualquier tipo de desarrollo, ya se trate de desórdenes de comportamiento o de aprendizaje (OZONOFF, S., DAWSON, G. & McPARTLAND, J. (2002: 20).

3.- Diagnóstico

La heterogeneidad del trastorno autista puede deberse a diferentes etiologías o a una combinación de factores tales como una combinación entre etiología, predisposición genética y factores ambientales. Ello condiciona la gran variabilidad de las habilidades sociales, de comunicación y de los patrones de conducta que se presentan en este trastorno (RAPIN, 1991). Ello obliga a profundizar en el estudio del autismo, lo que ayudará a facilitar la comprensión del cerebro social (TUCHMAN, 2000).

La investigación actual señala que pueden existir diferentes causas que determinen la aparición del autismo (SAINSBURY, C., 2004: 13), entre las que cabe citar a la rubeola prenatal; pero existe, también, un factor genético, dado que se han dado numerosos casos entre padres e hijos o parientes. En todo caso, hoy se afirma sin ninguna duda que el autismo tiene una base biológica. La peculiaridad del síndrome de Asperger exige atender, además, a sus propios rasgos específicos.

El diagnóstico de autismo necesita una evaluación clínica cuidadosa, que incluye las siguientes instancias:

- Evaluación neurológica,
- Evaluación neuropsicológica.
- Evaluación pedagógica.
- Estudios complementarios: cromosómicos -para descartar síndrome X frágil-, estudios neurofisiológicos y de neuroimagen -tomografía axial computarizada (TAC), resonancia magnética (RM), espectroscopia, magnetoencefalografía-.

La Asociación Americana de Psiquiatría determina algunos rasgos para desórdenes semejantes al síndrome de Asperger (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2000). Se incluyen, seguidamente, tales rasgos:

A.- Un total de 6 o más ítems con, al menos, dos del tipo 1 y uno de cada 2 y 3:

1.- Desajuste cualitativo en interacción social manifestado por, al menos, dos de los siguientes rasgos:

a) Marcado desajuste en el empleo de comportamientos no verbales tales como

mirada a los ojos, expresión facial, posturas corporales y gestos para regular la interacción social

- b) Fallos en el desarrollo de relaciones con compañeros apropiadas al nivel de desarrollo
- c) Falta de búsqueda espontánea para compartir alegrías, intereses o logros con otras personas (por ejemplo, dificultades para mostrar, traer o señalar objetos de interés)
- d) Falta de reciprocidad emocional

2.- Desajustes cualitativos en la comunicación, manifestada por, al menos, uno de los rasgos siguientes:

- a) Retraso o falta total de desarrollo en el lenguaje hablada (no acompañado de un intento de compensarlo mediante formas alternativas de comunicación tales como gesto o mimo)
- b) En individuos con lenguaje adecuado, importante ajuste en la capacidad para iniciar o mantener una conversación con otras personas.
- c) Uso estereotipado y repetitivo del lenguaje o lenguaje excesivamente centrado en una temática
- d) Falta de actuación variada, espontánea capacidad de persuasión o de imitación adecuadas al nivel de desarrollo

3.- Modos de comportamiento restrictivo y repetitivo, intereses y actividades del tipo, al menos, de uno de los siguientes:

- a) Preocupación persistente con uno o más objetos de interés estereotipados que resultan poco normales en su enfoque o intensidad.
- b) Aparente adherencia inflexible a rutinas o rituales específicos no funcionales.
- c) Actuaciones de motricidad estereotipadas y repetitivas (por ejemplo, golpear las manos o los dedos entre sí, retorcimientos o movimientos complejos de todo el cuerpo)
- d) Preocupación persistente con partes de objetos.

B.- Retrasos o funcionamiento inadecuado en, al menos, una de las áreas siguientes, especialmente antes de los 3 años:

- a) Interacción social
- b) Lenguaje habitual en la comunicación social
- c) Juegos simbólicos o de imaginación.

C.- Los anteriores trastornos no son debidos al síndrome de Rett (trastorno profundo de desarrollo con pérdida o rigidez de movimiento) o a un trastorno general del desarrollo.

4.- Procedimientos de evaluación para el diagnóstico

Acudimos de nuevo al Código de Regulaciones de la Ley Federal de Educación de Personas con Discapacidades ("Individuals with Disabilities Education Act" -"IDEA"-) de los Estados Unidos de Norteamérica, revisado en 1997, quien en su sección 300.523 se refiere a los procedimientos de evaluación que deben utilizarse para definir a un niño/a como sujeto de educación especial (o de tratamiento educativo de la diversidad). El citado Código establece como requisitos de la evaluación los siguientes:

- Se utilizarán diferentes instrumentos y estrategias para recoger información relevante y funcional sobre el desarrollo del niño/a, incluyendo información ofrecida por los padres, que pueden ayudar a determinar si el niño/a posee alguna especial

- necesidad (o acusada diversidad) y de qué tipo sea
- Las pruebas y materiales de evaluación incluirán las que sean apropiadas para evaluar áreas específicas de tratamiento educativo, y no solamente aquéllos que estén diseñados para ofrecer un simple cociente general de inteligencia
 - Las pruebas deben ser seleccionadas y administradas de modo que garanticen que, si una prueba se administra a un niño/a con dificultades sensoriales, manuales o del habla, los resultados de tales pruebas reflejen la aptitud o nivel de rendimiento del niño/a o cualquier otro aspecto que la prueba se proponga medir, más que reflejar las dificultades sensoriales, manuales o de la lengua hablada (al menos que sean éstas las que la prueba quiera medir)
 - En ningún caso se utilizará un único procedimiento como criterio único para determinar si un niño/a tiene especiales necesidades (o diversidad acusada en algún aspecto) y para determinar el programa educativo apropiado al niño/a
 - Se evaluará al niño en todas las áreas que tengan que ver con la supuesta dificultad (o diversidad) incluyendo, en caso necesario: salud, visión, audición, estado social y emocional, inteligencia general, rendimiento académico, comunicativo, motor y otras que puedan ser precisas
 - La evaluación habrá de identificar la necesidad o diversidad específica, el tratamiento educativo adecuado, los entornos, programas o entidades en las que debe llevarse a cabo el tratamiento educativo, así como los servicios que sean necesarios

5.- *Tratamiento educativo*

Desde el punto de vista pedagógico, está claro que las variables en el desarrollo de un niño son múltiples, y en el caso de los niños con Síndrome de Asperger su evolución tiene aspectos más positivos que el autismo en relación a su aprendizaje y adaptación al medio que le rodea. De todos modos, entre los resultados más importantes que la escuela puede lograr con niños/as y adolescentes con síndrome de Asperger figuran: *la consolidación de hábitos de trabajo adecuados, el logro de un autoconcepto positivo y la adquisición de competencias para vivir independientemente* (OZONOFF, S., DAWSON, G. & McPARTLAND, J. (2002: 183).

Toda la literatura existente sobre tratamiento educativo de niños con síndrome de Asperger, desde el propio Han Asperger (1991) y subsiguientes autores, insiste en la necesidad de que *las clases a las que asisten sean reducidas, estén abundantemente estructuradas, contengan una elevada dosis de predictividad y de rutina o tareas repetitivas y fuertemente secuenciadas*. Por supuesto, es fundamental que el profesor sea comprensivo con el niño/a, que muestre paciencia y flexibilidad hacia el estudiante y que tenga un apoyo adecuado por parte de especialistas (MERTZ, G., 2005: 90).

Un experto en audición y lenguaje puede ayudar a estos niños a adquirir habilidades para la conversación y, en ocasiones, puede organizar con ellos y otros niños grupos para promover el desarrollo de destrezas sociales. Pero, dado que cada uno de tales niños es diferente de los demás, es preciso que su *plan de desarrollo individual (o adaptación curricular individual)* se acomode a la peculiaridad de cada individuo. En general, sin embargo, dicho plan o adaptación individual debería incluir los siguientes bloques de contenidos:

- Una descripción del actual rendimiento educativo
- Discapacidad que presenta y cómo ésta afecta a su propia educación
- Objetivos medibles a lograr
- Descripción de cómo el sistema escolar trata de atender a las necesidades del estudiante

- Cómo se escolarizará al aludido estudiante: en aulas ordinarias de centros ordinarios, en aulas especiales de centros ordinarios, o en aulas especiales de centros especiales.
- Qué servicios especiales de atención educativa recibirá el estudiante, incluyendo los de terapia ocupacional, en su caso
- Medición de la medida en que progresa anualmente en los objetivos propuestos
- Cómo se informa a los padres del progreso del estudiante
- Información sobre la posible participación del estudiante en exámenes o pruebas oficiales

5.1.- *Tratamiento en régimen inclusivo*

La tendencia general que se perfila en nuestros días propone que los niños/as que poseen alguna acusada diversidad o especial necesidad han de ser escolarizados en régimen de inclusión, en centros y aulas ordinarias, en la mayor medida posible. Tan sólo en aquellos casos en los que la profundidad de tal diversidad o necesidad impida una atención educativa en régimen inclusivo, debería pensarse en un tratamiento segregado de tales estudiantes.

En el caso de niños/as aquejados por síndrome de Asperger, cabe adherirse a la afirmación anterior que postula un tratamiento inclusivo. Ello no obstante, "la respuesta a esta cuestión depende de cada niño/a. Dado que no existe, en general, una ubicación universalmente de éxito para todos los niños con este síndrome, la regla de oro es que un niño/a que no plantea graves problemas de comportamiento (como explosiones inesperadas, agresiones o graves interrupciones) se beneficia, en general, del tratamiento educativo en un aula ordinaria. En algunos casos, puede ocurrir que niños afectados por este síndrome necesiten un contexto en el que encuentren escasas dificultades que impidan su desarrollo educativo y, por tanto, necesiten una ubicación especial que les ayude a lograr el éxito" (OZONOFF, S., DAWSON, G. & McPARTLAND, J. (2002: 163).

5.2.- *Especificación del plan del desarrollo individual (o adaptación curricular individual)*

Con el fin de controlar adecuadamente el tratamiento educativo de un niño/a con síndrome de Asperger, MERTZ, G. (2005) propone atenerse a los elementos de un protocolo, que incluye los aspectos a considerar en un *plan de desarrollo individual (o adaptación curricular individual)*, que debe particularizarse para cada niño/a. Incluimos seguidamente tales aspectos:

1.- Actuales niveles de rendimiento educativo:

- A. *Progreso del estudiante en el año anterior*: ciclo y nivel educativo, rendimiento en las distintas materias, desarrollo en habilidades sociales
- B. *Fortalezas que presenta actualmente*: mención de la forma en que capta y en que retiene la información (suelen ser generalmente buenas)
- C. *Necesidades especiales del estudiante*: mención de las áreas o materias en las que necesita apoyo (por ejemplo, escritura mecánica, lectura, comprensión lectora, composición escrita, expresión oral, etc.)
- D. *Cómo afecta su discapacidad al progreso en el currículum ordinario*: intervención en actividades de grupo, incluso en temas conocidos por el estudiante, incapacidad de expresar por escrito lo que ha aprendido, dificultad de cumplir con tareas asignadas debido a la dificultad para escribir, dificultad para concentrarse en un clima regular de una clase ordinario, etc.

2.- Metas y objetivos:

- A. *Comunicación hablada*: mejora de la comunicación hablada en el entorno escolar. Un posible objetivo a corto plazo puede ser: levantar la mano al menos 5 veces al día durante 10 días consecutivos, iniciar una cuestión o hacer una afirmación durante la clase una vez al día durante 10 días consecutivos. Otros objetivos a plantear, a continuación, pueden ser: saludar al menos a dos compañeros de clase al comenzar la jornada escolar durante 10 días de clase consecutivos; hablar al menos a dos compañeros de clase durante el recreo durante 10 días de clase consecutivos
- B. *Comunicación escrita*: mejora de la comunicación escrita, mediante el cumplimiento de objetivos tales como los siguientes: composición de un párrafo en un tiempo dado; comenzar a escribir en los dos minutos siguientes al momento en que se ha presentado un tema; o componer una frase en los cuatro minutos siguientes al momento en que se ha mostrado el tema.

3.- Participación en exámenes oficiales:

Se tenderá a que los estudiantes con síndrome de Asperger participen, también, en exámenes y pruebas oficiales; pero se les dará un tiempo extra para completar su respuesta a las pruebas.

4.- Tratamiento terapéutico:

- A. *Terapia de conversación*: el especialista en audición y lenguaje dedicará, al menos, una sesión de 40 minutos a la semana para trabajar con el niño/a con síndrome de Asperger, utilizando estrategias que mejoren el uso de la conversación hablada
- B. *Terapia de inserción social*: la actuación terapéutica para reforzar la comunicación interrelacional puede ser reforzada por la participación en clubs o grupos de promoción de habilidades sociales, en los que se impulse la inserción social de niños/as, jóvenes o adultos con el síndrome de Asperger
- C. *Terapia ocupacional*: el terapeuta ocupacional dedicará, al menos, una sesión de 40 minutos semanales a trabajar con el estudiante con síndrome de Asperger la escritura manual y mecanografiada (puede ser mediante el empleo del ordenador) y a reforzar la resistencia a la sobrecarga sensorial de entornos habituales
- D. *Terapia psicopedagógica*: parece conveniente que el psicopedagogo mantenga, al menos una vez por semana una sesión de tratamiento con el niño con síndrome de Asperger, al objeto de reducir la ansiedad que puede derivarse de sus dificultades para la comunicación e interrelación social. De todos modos, la peculiaridad y necesidades del estudiante de que se trate determinarán la intensidad y especificidad de tal intervención.

5.- Apoyos al profesorado:

El profesorado de aula habrá de recibir formación específica: ésta podrá realizarse mediante su participación o asistencia a conferencias, jornadas, seminarios o reuniones sobre estrategias para una inclusión de calidad de estudiantes con síndrome de Asperger; si esta participación o asistencia no es posible, se facilitará a dicho profesorado información escrita sobre el tema y se le otorgará el tiempo necesario para estudiar tal información.

6.- Intervención de los padres:

La importancia de los padres en el tratamiento educativo, en general, y con niños/as con síndrome de Asperger es indudable: no sólo son una fuente esencial para el acopio de información que lleve a la evaluación del caso, sino que pueden ser agentes fundamentales

del tratamiento educativo. Los padres pueden ser, además, el enlace entre la actuación del profesor y la intervención del terapeuta o experto en audición y lenguaje, así como entre tal profesor y el médico, en su caso.

Ciertamente, cuando los padres descubren que su hijo/a tiene una constitución física y psíquica adecuada (o, incluso, excelente) pero -a pesar de ello- no desea tener contacto alguno con la sociedad que le rodea, es fácil que aparezca en ellos una fuerte frustración mezclada con angustia. Sin embargo, la paciencia, junto con el apoyo de profesionales que ayuden al niño/a a mejorar en su comunicación e interacción social, les ofrecerán una sólida base para su tranquilidad y para el progreso de su propio hijo/a.

5.3.- *Particular atención al desarrollo de competencias sociales*

Tal como hemos indicado, la peculiaridad esencial de los niños/as afectados por el síndrome de Asperger es su dificultad para la intercomunicación y para las relaciones sociales. Parece, por tanto, conveniente desarrollar en tales estudiantes habilidades que conduzcan al reforzamiento o adquisición de competencias sociales. Recogemos, seguidamente (OZONOFF, S., DAWSON, G. & McPARTLAND, J. (2002: 192), algunos principios que pueden tenerse en cuenta para el desarrollo de tales competencias:

- Hacer concreto lo abstracto:
 - Ofrecer reglas, tales como: mantener el contacto visual durante 5 segundos cuando comiences una conversación
 - Dividir los comportamientos complejos en etapas, tales como: una conversación consiste en el comienzo, el intermedio y el final. A tal efecto, se enseñará cada etapa por separado
 - Utilizar signos visuales, tales como: doble flecha para indicar turno de conversación
 - Emplear actividades simuladas para practicar, como por ejemplo: juego de roles en una conversación.
- Ayudar en el cambio de actividades:
 - Ofrecer un esquema escrito en el que consten ordenadamente las actividades en grupo
 - Utilizar planificaciones que permitan predecir cada sesión: por ejemplo, debate inicial, actividad de grupo, "role playing", bocadillo, chistes, despedida.
- Motivar:
 - Plantear objetivos realistas para cada estudiante
 - Ofrecer recompensas cuando se logran los objetivos.
- Generalizar:
 - Establecer comunicación y colaboración entre padres y terapeutas o especialistas en Audición y Lenguaje
 - Señalar tareas a completar fuera del aula, tales como: llamar a otro miembro del grupo y tener una conversación telefónica
 - Realizar actividades en la comunidad para practicar competencias sociales, por ejemplo: mantener una conversación en una cafetería, restaurante u otro lugar de reuniones.

5.4.- *Aprovechamiento de actuaciones estructuradas y predecibles*

Una de las manifestaciones típicas de quienes están afectados por el espectro autista la constituye la tendencia a actuar de acuerdo con rutinas reiterativas y predecibles y a efectuar comportamientos cuya secuencia esté perfectamente estructurada, para que puedan seguirse los pasos sucesivos con seguridad y sin sorpresas. En consecuencia, crear entornos organizados en los que se desarrollen actividades cuya secuencia esté abundantemente estructurada puede ser de gran ayuda a estas personas. Extraemos aquí un ejemplo de actuación en la que las fases se han estructurado convenientemente para que un niño/ a o muchacho/a afectado por alguna de las manifestaciones de este espectro (entre las que se encuentra el síndrome de Asperger) pueda actuar con seguridad y sin incertidumbres ni desasosiegos. Se trata de cómo tomar el almuerzo en la cafetería de la escuela, para lo que se seguirán los pasos siguientes (OZONOFF, S., DAWSON, G. & McPARTLAND, J. (2002: 203):

- “Cuando sea la hora para el almuerzo, mi profesor dice a su clase que ha llegado el momento de ir a la cafetería
- Voy andando a la cafetería junto con los otros niños. Procuo caminar despacio
- Espero en fila para recoger la comida. Espero mi turno para recibir el almuerzo. A los otros niños no les gusta que me adelante. Yo quiero que los otros niños sean mis amigos
- La señora que está detrás del mostrador es muy amable. Me pregunta lo que quiero. Tengo que elegir un primer plato, una verdura, un postre y una bebida. Señalo cada cosa y ella lo pone en mi bandeja
- Sólo puedo tomar un postre. Si tomo muchos postres, podría caer enfermo
- Empujo mi bandeja hasta el final del mostrador y doy mi tarjeta de almuerzo a la persona que está en la caja. Ella hace un agujero en la tarjeta. Este agujero indica que he pagado mi almuerzo”

5.5.- *Desarrollo, valoración y revisión del plan de desarrollo individual (o adaptación curricular individual)*

También aquí puede servirnos de referente el Código de Regulaciones de la Ley Federal de Educación de Personas con Discapacidades (“Individuals with Disabilities Education Act” -“IDEA”-) de los Estados Unidos de Norteamérica, revisado en 1997. En su sección 300.346 establece reglas para llevar a cabo tales procesos. Nos referimos seguidamente a tales reglas (MERTZ, G. (2005:197-198):

1. En el desarrollo del plan de desarrollo individual (o adaptación curricular individual), el equipo que lo lleve a cabo debe considerar
 - a. Las fortalezas del niño/a y la preocupación de los padres por promover la educación de su hijo/a
 - b. Los resultados de la evaluación inicial o más reciente del niño/a
 - c. Los resultados, en su caso, del rendimiento del niño en exámenes oficiales o de carácter general.
2. El equipo responsable de la ejecución del plan de desarrollo individual (o adaptación curricular individual) debe, también, considerar:
 - a. En el caso de un niño/a cuyo comportamiento impide su aprendizaje o el de otros

niños/as, el empleo, en su caso, de estrategias y apoyos para canalizar oportunamente tal comportamiento -incluyendo la intervención para crear conductas positivas-

b. La posibilidad de que el niño/a pueda necesitar ayuda y servicios tecnológicos.

3. Si el equipo responsable del plan de desarrollo individual (o adaptación curricular individual) considera que el niño/a necesita algún apoyo o servicio específico (incluyendo la intervención, alojamiento, programa de refuerzo o modificación de conducta), dicho equipo debe incluir la mención de tal apoyo o servicio en el plan de desarrollo individual (o adaptación curricular individual).

4. Como miembro del equipo responsable de la ejecución del plan de desarrollo individual (o adaptación curricular individual), el profesor de aula ordinario que tenga (en régimen de integración o inclusión) algún niño/a con una especial dificultad (o acusada diversidad) participará, en la medida de lo posible, en el diseño, la ejecución, valoración y revisión del plan de desarrollo individual (o adaptación curricular individual).

6.- Bibliografía

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (4th edition). Washington, D.C.; American Psychiatric Association.

ASPERGER, H. (1991). "Autistic psychopathy in childhood". En FRITH, U. (Ed.). *Autism and Asperger Syndrome* (1ª edición, 1944). New York: Cambridge University Press, pp. 37-92

AYRES, J. (1997). *Sensory Integration and the Child*. Los Angeles: Western Psychological Services.

ATWOOD, T. (1998). *Asperger's Syndrome. A Guide for Parents and Professionals*. London: Jessika Kingsley.

BASHE, P.R. & KIRBY, B. (2001). *OASIS Guide to Asperger's Syndrome*. New York: Crown.

FLING, E.R. (2000). *Eating and Artichoke. A Mother's Perspective on Asperger's Syndrome*. London: Jessika Kingsley.

FOMBONE, E. (1998). "Epidemiological survey of autism". En VOLKMAR, F.R. (Ed.). *Autism and Pervasive Development Disorders*. New York: Cambridge University Press, pp. 32-63.

HYATT-FOLEY, D. & M.G. (2000) "First advocate". En KLIN, A, VOLKMAR, F.R. & SPARROW, S.S. (Eds.). *The Asperger's Syndrome*. New York: Guilford.

HOLLIDAY-WILLEY, L. (1996). *Pretending to Be Normal: Living with Asperger's Syndrome*. London: Jessika Kingsley.

HOLLIDAY-WILLEY, L. (2001). *A Bit about Lane and Her Life with Asperger's Syndrome*. En <http://www.aspie.com/Bio.htm>

HOWLING, P & ASGHARIAN, A. (1999). "The diagnosis of autism and Asperger's syndrome: findings from a survey of 770 families" *Developmental Medicine and Child Neurology*, 41 (12), pp. 834-839.

KANNER, L. (1943) "Autistic disturbances of effective content". *Nervous Child*, 2, pp. 217-250.

KLIN, A, VOLKMAR, F.R. & SPARROW, S.S. (2000). *The Asperger's Syndrome*. New York: Guilford.

MERTZ, G. (2005). *Help for the Child with Asperger's Syndrome*. London: Jessika Kingsley

OZONOFF, S., DAWSON, G. & McPARTLAND, J. (2002). *A Parent's Guide to Asperger*

Syndrome & High Functioning Autism. New York: Guilford.

PILES, L. (2001). *Hitchhiking through Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley.

RAPIN, I. (1991). "Developmental language disorders". En SIDNEY J. SEGALOWITZ, I. & RAPIN, J. (Eds.). *Handbook of Neuropsychology, Vol. 7*, Amsterdam, Netherlands: Elsevier Science Publishing Co., pp. 111-137.

SAINSBURY, C. (2004). *Martian in the Playground (Understanding the School Child with Asperger's Syndrome)* (10th reprint). London: Sage

TUCHMAN RF. (2000). "Treatment of seizure disorders and EEG abnormalities in children with autism spectrum disorders" En *Autism Develop Disorder*. 30, pp. 485-489.

WING, L. (1981). "Asperger's syndrome: a clinical account". *Psychological Medicine*, 11, pp. 115-129

WING, I. (2000). "Past and future of research on Asperger's Syndrome". En KLIN, A, VOLKMAR, F.R. & SPÄRROW, S.S. (2000). *The Asperger's Syndrome*. New York: Guilford.



**FAMILIA, SOCIEDAD Y REDES DE
COMUNICACIÓN**

3. LA PEDAGOGÍA EN LA FORMACIÓN DE UNA CONCIENCIA PLANETARIA. R. Calixto Flores.

Presentación

Este trabajo tiene el propósito de resaltar la importancia de la Pedagogía y la educación ambiental para la formación de una conciencia planetaria, en el que se valore como uno de sus pilares la diversidad cultural. Los fundamentos de esta ponencia se encuentran en los resultados de la investigación “Representaciones del medio ambiente de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria”, desarrollada en la ciudad de México.

Se plantea en este documento que la educación ambiental es una real posibilidad para revertir el modelo consumista prevaleciente, a partir del desarrollo de procesos generales de concientización, referidos a saberes, actitudes y valores.

Es por ello que afirmamos que la educación ambiental ha de ser vista como un continuo cuestionamiento de las formas como se desarrollan las relaciones sociales, la percepción que se tiene sobre el ambiente y el papel que se asume ante la realidad cotidiana.

Este escrito comprende los siguientes apartados: educación ambiental, educación ambiental en Latinoamérica, reconocimiento de la diversidad cultural y la formación de una conciencia planetaria. Se incluyen al final las conclusiones y las referencias correspondientes.

Educación ambiental

A la educación ambiental le interesa no sólo explicar el ambiente natural, sino también el social y el construido, en el que se manifiestan con toda claridad las distintas responsabilidades de los distintos sectores sociales en la policrisis ambiental. Policrisis ambiental que hace evidente la necesidad de tomar decisiones y actuar sobre los problemas inmediatos, sin perder de vista las acciones de un espacio mayor que es necesario tomar. Por ello entre los fines de la educación ambiental, están la de fomentar una conciencia ambiental comprometida con la realidad social, la de formar actitudes y valores congruentes con un estilo de vida que propicie el desarrollo de relaciones equitativas con el entorno natural y social. Como también desarrollar una forma de observarse a sí mismo, con relación a la totalidad de acontecimientos que orientan nuestra forma de sentir y pensar, como ciudadanos de un país y habitantes de un único planeta.

Se plantea el reto de considerar a la educación ambiental de una forma interdisciplinaria y transdisciplinaria, que atienda por igual aspectos de las ciencias naturales, de las ciencias sociales y de las ciencias humanas.

La educación ambiental es el producto de la interacción y contribución de varios campos del conocimiento, que se concretan en propuestas, proyectos o programas de distinta naturaleza.

La educación ambiental puede generar y mantener nuevos valores, usos y creencias que impulsen el desarrollo social, productivo y creador; y como consecuencia puede ser el medio para el logro de nuevas relaciones entre los seres humanos.

La educación ambiental comprende la formación de sujetos críticos de la realidad socioambiental y participativos en los distintos espacios y procesos sociales.

Los problemas del medio ambiente, son problemas globales en el se observan interconexiones de distintas dimensiones de lo real, lo que hace evidente su complejidad.

“La integración cada vez más estrecha de un mundo globalizado nos ha hecho recordar que dentro del metabolismo planetario (y por lo mismo dentro de cada región) las ciudades (y sus industrias), el campo y la naturaleza forman un todo indisoluble en el que múltiples fenómenos se encuentran estrechamente vinculados entre sí, de tal

forma que lo que sucede en cada uno de estos tres ámbitos afecta irremediablemente a los otros dos." (Toledo, 2003:173)

La complejidad puede entenderse como la emergencia de procesos, hechos u objetos multidimensionales y multireferenciales.¹

Las realidades múltiples, crean sociedades "sui géneris", con cualidades objetivas. En el que las que el medio ambiente es influido de forma negativa por las actividades humanas, afectando desfavorablemente a las sociedades. Las sociedades humanas, no están fuera del medio ambiente, ni son su complemento, están integradas al medio ambiente.

Durante el siglo XX se manifestó en materia de educación ambiental una situación contradictoria; toda vez que el ser humano contó con grandes avances tecnológicos, aunque también se incrementó el número de problemas ambientales. En este periodo fue cuando la educación ambiental emergió para enfrentar esta contradicción, así como para contribuir a resolver la problemática ambiental que se genera.

Existen antecedentes en la historia de la pedagogía, respecto a la educación ambiental. Si bien se reconocen propuestas educativas que tenían como interés acercar a los seres humanos a la naturaleza, como se observa en el antiguo Oriente y Grecia², en el Renacimiento³ y en la escuela nueva.⁴

Estas no tenían como origen los problemas ambientales, ni tampoco atendían aspectos inherentes a la calidad de vida de los sujetos. Esta problemática se evidencia en la segunda mitad del siglo XX, dando origen a la educación ambiental como una alternativa para contribuir a enfrentar esta situación.

Jaume Sureda y Antoni Colom (1989:47) señalan que Thomas Pritchard sugirió la utilización del término Environmental Education, en una conferencia realizada por la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN), celebrada en París (Francia) en 1948. Término que fue aceptado gradualmente por la comunidad académica, para asignar cómo abordar con un enfoque educativo la problemática ambiental, conformado como síntesis de las ciencias naturales, de las ciencias sociales y de las ciencias humanas.

¹ El término complejidad es de origen latino, proviene de "complexere", cuya raíz "plectere" significa trenzar, enlazar y el agregado del prefijo "com" añade el sentido de la dualidad de dos elementos opuestos, que se unen sin perder su dualidad.

² Para abundar sobre el tema, es recomendable consultar la obra: "*Historia de la Pedagogía*" de Nicola Abbagnano y A. Visalberghi (1984), quienes al describir la educación en el antiguo oriente, mencionan por ejemplo que en la civilización hindú (200 años A.C.), a través de la educación desarrollaron una búsqueda de la armonía interior y de fusión mística con el Todo; o bien al referirse a la escuela de Mileto, refieren como Tales (principios del siglo VI A.C.), identifica la materia primordial con el agua, y Anaximandro compuso una obra denominada "*Sobre la naturaleza*", en el que planteaba la concepción de que el mundo y los astros son como grandes seres vivientes.

³ Véase "*La cuestión escolar*" de Jesús Palacios (1978) , quien señala que en el Renacimiento se sucedieron propuestas educativas de humanistas, entre los que destaca Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), quien destacaba la importancia educativa del medio ambiente, al señalar que: "la naturaleza es nuestro primer maestro".

⁴ Consultar la obra "*El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*", que coordina J. Trilla (2001), en donde menciona que Célestin Freinet (1896-1966) proponía que la enseñanza de las ciencias tendría que basarse exclusivamente en la observación y la experiencia infantiles en el mismo medio; que Ferrer Guardia (1859-1909) impulsó la pedagogía naturalista y que Ovide Decroly (1871-1932) valoraba el entorno y la naturaleza, además de rechazar a la ciudad y la formulación de una *pedagogía negativa*.

En la actualidad existe una abundante literatura sobre educación ambiental, en la que podemos reconocer las distintas posiciones en cuanto a la definición de este concepto.⁵

La influencia del trabajo activo de los movimientos ambientalistas y de organismos internacionales y nacionales, ha llevado a la educación ambiental a una constante redefinición de sus objetivos y estrategias. Situación que crea las condiciones para la coexistencia de diversas posturas, lo que dificulta su desarrollo y consolidación.

En cada una de estas posiciones es posible identificar a los educadores ambientales que, desde la práctica o la academia, han propuesto distintas definiciones de medio ambiente, asociadas al de educación ambiental.

En el desarrollo de la educación ambiental han coexistido diversos procesos y enfoques, el interés por analizar algunos de los principales acontecimientos asociados a la difusión de la educación ambiental a nivel internacional, es el develar la existencia también de diversas concepciones del medio ambiente.

En donde se destacan el Programa Hombre y Biosfera, la Conferencia de Estocolmo, la Carta de Belgrado, la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental de Tbilisi, el Informe Nuestro Futuro Común, el Congreso Internacional de Educación y Formación sobre Medio Ambiente, Cumbre de la Tierra, Foro Global, Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Sociedad: Educación y Conciencia Pública para la Sustentabilidad, Carta de la Tierra y Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sustentable).

En México, la incorporación de la educación ambiental al sistema educativo se inicia en la década de los años ochenta. Con la creación de la Dirección de Educación Ambiental en 1983, en la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología, con lo cual se inicia el reconocimiento institucional de la educación ambiental en nuestro país.⁶

Con anterioridad organizaciones campesinas y grupos académicos, como el encabezado por el Dr. Enrique Beltrán, habían realizado acciones a favor de la conservación de los recursos naturales, que en algunos casos trascendían a la educación formal.

Educación ambiental en Latinoamérica

El desarrollo de la educación ambiental en Latinoamérica ha sido diferente al ocurrido en los países de América del Norte y Europa. Tal situación se determina debido a que la realidad que viven los países latinoamericanos son muy diferentes, pero presentan como rasgos en común la pobreza y la dependencia económica. Estos rasgos hacen que la educación ambiental y las concepciones del medio ambiente que le son implícitas incorporen como un componente relevante el aspecto sociocultural.

En materia de educación ambiental, una de las primeras reuniones realizadas en la región fue la efectuada en Chosica (Perú) en 1976, en la que se planteó que:

“Aparece así la necesidad de una educación ambiental de carácter integral que promueva el conocimiento de los problemas del medio natural y social en su conjunto y los vincule sólidamente con sus causas.” (Teitelbaum, 1978:51)

El medio ambiente es visto integralmente, a partir del reconocimiento de una serie de problemas que aquejan a la región y requieren de una educación orientada hacia la transformación de estos problemas (naturales y sociales).

No fue sino hasta la década de los años noventa, cuando la educación ambiental tuvo

⁵ Arthur Lucas (1972) identifica tres enfoques de la educación ambiental: la educación ambiental en el ambiente, la educación ambiental sobre el ambiente y la educación ambiental para el ambiente.

⁶ Edgar González Gaudiano (2002) explica los antecedentes de la educación ambiental en México en el artículo: “La educación ambiental en México: logros, perspectivas y retos de cara al nuevo milenio”, que se incluye en la memoria de *Educación Ambiental para un Desarrollo Sustentable*, del Taller de Especialistas y Segundo Foro Nacional, Aguascalientes, México, pp. 14-46.

un impulso significativo en Latinoamérica. Concretamente en 1990 se publicó el Informe de la Comisión de Desarrollo y Medio Ambiente de América Latina y el Caribe denominado: Nuestra propia agenda sobre desarrollo y medio ambiente, en donde se señala con toda claridad una diferencia de perspectiva con los países del hemisferio norte:

“Las amenazas de la actual crisis económica y ambiental están arraigadas en modalidades de desarrollo imperfectas: la economía de la opulencia y el despilfarro en el Norte y la economía de la pobreza, la desigualdad y necesidades apremiantes de supervivencia a corto plazo en el Sur” (CDMAALC, 1990:X)

Tanto el Informe como la Conferencia de las Naciones Unidas para el Ambiente y el Desarrollo (1992), el Congreso Mundial sobre Educación y Comunicación en Ambiente y Desarrollo (Eco-Ed) realizado en Toronto, Canadá (1992), han propiciado una mejor comunicación entre los educadores latinoamericanos, a partir del Primer Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental (1992), celebrado en Guadalajara, México. En el más reciente Congreso se plantea que el medio ambiente comprende los elementos de una sustentabilidad planetaria.

La concepción de medio ambiente predominante en el contexto latinoamericano, parte del reconocimiento de una gran riqueza natural y cultural, pero también de la preocupación de los graves problemas ambientales.⁷ Es así que coexisten distintas concepciones sobre el medio ambiente, que en general reconocen por igual la importancia de los saberes del conocimiento tanto científico como tradicional. En el medio ambiente se identifica la gran diversidad natural y cultural de la región y el gran potencial ambiental que se posee. El medio ambiente se entiende como la diversidad de recursos naturales y culturales, asociados a graves problemas ambientales.

Tiempo después, en el encuentro latinoamericano Construyendo la Educación para el Desarrollo Sostenible en América Latina, que se realizó en San José de Costa Rica en el 2006, se plantearon entre otros retos: el paradigma de pensamiento, la reconstrucción de la ética, la visión teleológica de la educación, la perspectiva política y el enfoque crítico, la formación de los docentes⁸, y el de la década como oportunidad. Entre otros retos más, que implicar observar al medio ambiente en todas sus dimensiones: natural, cultural, social, económica y política.

En esta breve revisión, se observa que el medio ambiente no se restringe a los beneficios que se obtienen de los recursos naturales, contempla aspectos ecológicos, culturales y del desarrollo humano. También se hace un claro pronunciamiento de la relevancia de la educación ambiental con una orientación crítica para la formación de ciudadanos con conciencia local y planetaria.

Reconocimiento de la diversidad cultural y la formación de una conciencia planetaria

Al inicio de la década de los 60's, se formaron movimientos sociales⁹ que cuestionaron

⁷ La creciente erosión, la contaminación del agua, el tráfico de especies en peligros de extinción, el deterioro de la diversidad cultural, la pobreza, la exclusión, el racismo, el narcotráfico, la corrupción y la guerra, entre otros.

⁸ Al respecto Javier Reyes, Premio al Mérito Ecológico de México, participante en el encuentro, mencionó que la legitimidad como educador o educadora ambiental no se gana con títulos, sino con congruencia en sus actos. De este reto se desprende la importancia que tienen los programas de formación inicial y en servicio dirigidos a los profesores de educación básica.

⁹ De acuerdo a Tilly (1990) los movimientos sociales consisten en una serie de demandas o desafíos a los poderosos en nombre de una categoría social que carece de una posición política establecida.

el desinterés de los gobiernos de los Estados por resolver los problemas ambientales y de los grandes costos en la calidad de vida que son generados por el modelo de crecimiento económico. Estos movimientos por la particularidad de sus demandas, se fueron reconociendo como movimientos ambientalistas.¹⁰

En Latinoamérica se han desarrollado diversos planteamientos que han contribuido al desarrollo de la educación ambiental, al develar las desigualdades económicas y sociales en el desarrollo del ambientalismo; por ejemplo, Chantada (1992) identifica una serie de mecanismos de dominación existentes en los “swaps” o intercambios de deuda externa por “reservas ecológicas” entre gobiernos del Sur y organizaciones del Norte. Critica los intercambios en los que las organizaciones de los países desarrollados evitan impuestos en sus países de origen y a la vez obtienen el control de los recursos genéticos del Sur. Los intercambios no traen beneficios a las poblaciones participantes, ya que por lo general promueven el desarrollo del sector servicios (turismo) a costa de otros (por ejemplo la agricultura y la industria). Guimaraes (1992), por otra parte, demuestra que la deuda financiera de la mayoría de los países del Sur ha quedado al margen en forma sistemática de la agenda de las reuniones internacionales que tratan problemas ambientales.

Eduardo Gudynas (1992) identifica en el movimiento ambientalista latinoamericano varias características comunes, que lo diferencian del movimiento ambientalista desarrollado en Norteamérica y Europa. El movimiento ambientalista latinoamericano se caracteriza por:

- No están interesados primariamente en acceder al poder del Estado;
- El sujeto de la preocupación del movimiento es el ambiente y el ser humano inserto en él;
- Tienen valores de contenido universal y de armonía con la naturaleza;

Vinculan los problemas sociales con los ambientales;

- Proclaman compromisos con las generaciones futuras;
- Poseen un gran dinamismo interno y reaccionan con rapidez ante el surgimiento de problemas ambientales;
- Existe un marcado sentido de pertenencia;
- Parecen más proclives a actividades de divulgación y de formación.

El movimiento ambientalista latinoamericano es heterogéneo con diversos intereses, pero preocupados por los impactos de la política ambiental en la vida de las personas.

Hurturbia (1980) caracteriza nueve posiciones ambientalistas en los países latinoamericanos: conservacionistas, utilitaristas, desarrollistas, indiferentes, entusiastas, apocalípticos, revolucionarios, éticos y estilistas.¹¹ Como se observa, para este autor existe una diversa de posiciones, que coinciden en plantear como tarea prioritaria la comprensión de las interrelaciones sociedad, desarrollo humano y medio ambiente como una totalidad.

En México algunos de los grupos que integran al ambientalismo son: Academia Mexicana de Historia (AMH), Alianza Ecológica Fronteriza, Cooperativa Ojo Zarco De Tapalpa y Presencia Ciudadana, entre otras. Estos grupos realizan diversas acciones para difundir un mejor conocimiento del medio o abordar los problemas ambientales de las comunidades, logrando propuestas concretas a favor de una mejor gestión ambiental. Existen organizaciones

¹⁰ Existe un amplio espectro de estos movimientos que intentamos agrupar como ambientalistas y diferenciarlos en sus distintas corrientes. Algunos autores utilizan de forma indistinta los términos de ambientalistas y ecologistas.

¹¹ En México están presentes distintos movimientos ambientalistas como Sobrevivencia A.C., Asociación Ecológica de Tlalpan AC, Alianza Ecologista Mexicana, Grupo Popo, Grupo de Estudios Ambientales, entre otros.

gubernamentales, como el Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable, que impulsa el desarrollo de talleres, publicación de revistas y de libros de divulgación, entre otras acciones más.

La influencia del trabajo activo de los movimientos ambientalistas y de organismos internacionales y nacionales, han llevado a la educación ambiental a una constante redefinición de sus objetivos y estrategias. Situación que no esta exenta de tensiones y conflictos, que crea las condiciones para la coexistencia de diversas posturas en educación ambiental. En cada una de estas posiciones es posible identificar distintas experiencias y educadores ambientales que las han impulsado. Las principales contribuciones de estos movimientos, son la de plantear la génesis de la policris ambiental en la agenda económica de los países desarrollados, y la de institucionalización de la educación ambiental en el ámbito formal. La mayoría de los movimientos revisados asumen posiciones críticas, plantean reivindicaciones muy claras, que sin embargo en la mayoría de los casos son sólo de carácter local.

El medio ambiente es un concepto difícil de manejar, ya que sus límites aún no son precisos. Para algunos estudiosos del tema como Enrique Leff (1998) el límite del concepto de medio ambiente se abre hacia el horizonte de lo inédito, lo infinito, lo que aún no es.¹²

De acuerdo a Ángel (1990) la visión del mundo dominante desde el imperio romano hasta la formación de la burguesía comercial en los primeros siglos del anterior milenio, corresponde al esquema platónico de interpretación de la realidad, en el que el ser humano no tiene raíces en el entorno inmediato. En esta visión el medio ambiente es un escenario ficticio que oculta el verdadero significado de la realidad.¹³ Este mismo autor plantea que emerge después la exigencia del dominio tecnológico y económico del mundo, se plantea el dominio del ser humano sobre el medio ambiente. Esta visión corresponde al desarrollo y consolidación del positivismo.

Las relaciones que se establece con el medio ambiente, dependen de las formas que se da esta relación dialéctica, en la desconstrucción-construcción de tal relación de mutua determinación y transformación.

Se ha privilegiado por muchos la relación género humano-naturaleza, fundamentada en una racionalidad productiva, en el que se considera únicamente a la naturaleza como fuente de materia prima, dejando fuera la relación del género humano con la sociedad y olvidando la relación del género humano-consigo mismo.

Los problemas del medio ambiente, son problemas globales en el se observan interconexiones de distintas dimensiones de lo real, lo que hace evidente su complejidad. La complejidad puede entenderse como la emergencia de procesos, hechos u objetos multidimensionales y multireferenciales.

En este sentido la emergencia de una conciencia planetaria se orienta hacia un pensamiento reflexivo, crítico y prospectivo. En el que las condiciones de desarrollo tecnológico deben de alertarnos de los problemas planetarios, que a su vez refuercen la identidad planetaria.

Se requiere de apropiarse de un nuevo tipo de conciencia que se le denomina conciencia planetaria, y es entonces cuando se adquiere la capacidad de analizar y reflexionar sobre la evolución de la especie humana, del planeta y del universo, donde al mismo tiempo

¹² Para Enrique Leff, el ambiente no es el medio que circunda a las especies, y a las poblaciones biológicas, es una categoría social, configurada por un sistema de valores, saberes y comportamientos.

¹³ Desde la Filosofía, Augusto Ángel ha desarrollado un interesante e importante análisis de la relación ser humano-medio ambiente. Plantea la perspectiva ambiental para estudiar el pasado. Por ejemplo en la serie "Razón de la Vida", en los Cuadernos de Epistemología Ambiental, de la Universidad Nacional de Colombia.

convergen y divergen la historia de la especie humana, la historia de nuestro universo, la historia del planeta Tierra y la historia de la cultura humana.

Las realidades múltiples, crean sociedades “sui géneris”, con cualidades objetivas. En el que las que el medio ambiente es influido de forma negativa por las actividades humanas, afectando desfavorablemente a las sociedades. Las sociedades humanas, no están fuera del medio ambiente, ni son su complemento, están integradas al medio ambiente.

El ser humano se ha olvidado, que forma parte del medio ambiente, resulta prioritario recuperar la conciencia de especie, recuperando una visión integral de lo humano con la naturaleza.

El medio ambiente no es sinónimo de naturaleza, ni del ser humano, implican relaciones entre tres mundos, el natural, el social y el construido, relaciones que son necesarias para el desarrollo de las sociedades humanas. Como le refiere Toledo (2003) se debe de recuperar la alianza con la naturaleza, el aprovechamiento respetuoso de los procesos orgánicos y la disponibilidad de una ciencia de y para los pueblos, que constituyan la base de “sociedades sustentables”. En este sentido la aprehensión del campo en educación ambiental, se basa en la comprensión de las relaciones del ser humano consigo mismo, con los otros seres humanos y con el medio ambiente, por lo que no son ajenos los problemas sociales, económicos o políticos del ambiente.

En este sentido resulta revelador que en la investigación “Representaciones del medio ambiente de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria”, se identifiquen representaciones sociales (RS) antropocéntricas culturales, en donde se identifican como elementos significativas las relaciones culturales que los sujetos establecen durante sus vidas. Desde nuestra perspectiva, la cultura forma a las RS pero a su vez éstas al referirse a características específicas de la cultura. De acuerdo a los planteamientos de Pablo Ángel Meira sobre las RS, la cultura es una de las variables importantes, dicho autor además agrega que:

“En la representación cotidiana del mundo operan otras variables (culturales, emocionales, experienciales, coyunturales, sociales, etc.) que es preciso elucidar y que son también materia y contenido educativo y educador.” (Meira 2002:40)

En las RS antropocéntricas culturales del medio ambiente, los aspectos culturales revisten una importancia de primer orden y entre estos la relevancia de la diversidad cultural.

Conclusiones

Como habitantes de un único planeta, y poseedores de una cultura, que prioriza el bien social, más que el bien individual es posible contribuir a un diálogo, que atienda a las necesidades y expectativas de la educación ambiental. Existe un abanico amplio que comprende la educación ambiental, y que necesariamente la relaciona con otras formas educativas, por ejemplo con la educación para la ciudadanía, los derechos humanos, la igualdad de género, el consumo sustentable, la paz, la sexualidad, la salud, la comprensión de la diversidad, la multiculturalidad y la sustentabilidad.

Entre otras áreas, que son consideradas con una propia identidad, pero que no pueden desvincularse con la educación ambiental, ya que en todas resulta de igual importancia las relaciones del ser humano con el medio ambiente.

Por muchos años se ha privilegiado una lógica de pensamiento que privilegia una concepción esencialista, en las que se legitiman las formas de conocimiento estables, regulares y totalmente definidas.

En el campo de la educación ambiental la perspectiva del conocimiento es multidisciplinaria y transversal. La transversalidad es un esquema cognitivo que permite “atravesar las disciplinas” (Morin, 1984).

La educación ambiental es un campo de múltiples interrelaciones, con una geometría variable y con posibilidades diversas de establecer relaciones entre diversas áreas, el tipo de pensamiento complejo, en el que se reconfiguran los conocimientos, da la posibilidad de la inclusión en la producción de sentido de los conocimientos del medio ambiente.

En México la práctica de la educación ambiental formal manifiesta grandes dificultades en la incorporación al currículo de la dimensión ambiental, los diseños curriculares han intentado incorporarla, manejándose el concepto de “transversalidad” como mecanismo de inclusión de contenidos. Todavía los resultados son incipientes. Es necesario, por tanto, abundar en la teoría pedagógica, recuperar y sistematizar experiencias para propiciar la integración de la educación ambiental en el curriculum. Pero sobre todo asumir un compromiso político con la educación ambiental.

No sólo se trata de ambientalizar el curriculum, sino de integrar en sus distintos programas de forma gradual y progresiva, el sentido y las finalidades de la educación ambiental. Hasta ahora la educación ambiental se ha desarrollado como un ámbito experiencial desvinculado de los contenidos del saber cultural, aún sin incorporar las otras miradas existentes en la diversidad cultural.

Por otra parte, en los resultados de la investigación referida al inicio de la presente ponencia, se caracterizan distintos tipos de RS, entre las que se encuentran las antropocéntricas culturales del medio ambiente. Estas RS poseen aspectos valorales de la acción humana, que trasciende lo natural y lo social, resalta la cultura humana como su componente central. Las corrientes de educación ambiental que se asocian con este tipo de RS son la bio-regionalista, la feminista y la etnográfica. Corrientes que resaltan la importancia de la identidad de la diversidad cultural.

A partir de las RS del medio ambiente consideradas por los estudiantes que participaron en esta investigación se puede identificar la orientación que imprimirán en su práctica futura a la educación ambiental. Para abordar la educación ambiental, resulta fundamental comprender las formas en que se establecen las relaciones entre los estudiantes, en la desconstrucción-construcción de los aspectos que forman su pensamiento cotidiano.

Las RS del medio ambiente se fundamentan en la historicidad de los sujetos, lo que determina el uso de códigos y patrones concretos, determinados por factores culturales, entre los que se encuentran el género y las experiencias escolares.

La educación ambiental no es una materia suplementaria que se adiciona a los diseños curriculares; demanda transversalidad y la formación de educadores ambientales que puedan realizar esta integración, tanto en la teoría como en la práctica.

Por último, en este trabajo se propone el desarrollo de la Pedagogía ambiental o del medio ambiente, que tenga entre sus prioridades el fomento de una conciencia planetaria comprometida con la realidad social, con la formación de actitudes y valores congruentes con un estilo de vida que propicie el desarrollo de relaciones equitativas con el entorno natural y social. Como una forma de observarse a sí mismo, en relación a la totalidad de acontecimientos que orientan nuestra forma de sentir y pensar, como ciudadanos de un país y habitantes de un único planeta.

Referencias

ABBAGNANO N. y A. Visalberghi (1984). *Historia de la pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México.

ÁNGEL A. (1990). *Hacia una sociedad ambiental*. Bogotá: Editorial Labrador, 1990.

_____. Augusto (2002). *El retorno de Ícaro. La razón de la vida*, ASCARS, IDEA, PNUMA, UNDP, Colombia, p. 326.

BOADA Martí (2003). “Medio ambiente” en: Boada Martí y Victor M. Toledo El planeta

entero, La ciencia para todos 194, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 9-40.

CALIXTO Raúl (2007). *Representaciones del medio ambiente de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM.

CHANTADA Amparo (1992). "Los canjes de deuda por naturaleza. El caso dominicano", Nueva Sociedad 122, pp. 164-175.

GONZÁLEZ GAUDIANO E. (2002). "La educación ambiental en México: logros, perspectivas y retos de cara al nuevo milenio", en *memoria de Educación Ambiental para un Desarrollo Sustentable*, Taller de Especialistas y 2o. Foro Nacional, SEMARNAT, ANEA, CESU, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, pp.15-46.

GUDYNAS, Eduardo (1995). Una Extraña Pareja: Los Ambientalistas y el Estado en América Latina. Revista Ecología Política. Número 3, pp. 51-64.

GUIMARAES R, (1992). El discreto encanto de la cumbre de la Tierra, revista Nueva Sociedad 122, Caracas, Venezuela, pp. 86-103.

DÍAZ Carlos (2001). Fundamentos para una Reforma Educativa Latinoamericana y Caribeña., Santiago Chile, Ediciones Olejnik.

HURTUBIA J. (1980). "Ecología y Desarrollo: Evolución y Perspectiva" en Sunkel y Gligo N, Estilos de Desarrollo y Medio Ambiente en América Latina, FCE, México.

LEEF E. (1998). *Ecología y Capital*, 3ª, México, Siglo XXI editores.

LUCAS A.(1972). *Environment and environmental education: Conceptual issues and curriculum implications*. Columbus, Ohio State University.

McLUHAN, M. (1977). La comprensión de los medios como extensiones del hombre, México: Diana.

MEIRA P.Á. (2002). "Problemas ambientales globales y Educación Ambiental: una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático", en Campillo, M. (Ed.): *El papel de la Educación Ambiental en la Pedagogía Social*, DM, Murcia, p. 94.

MORIN Edgar (1984). *Ciencia con conciencia*, Barcelona, Anthropos.

PALACIOS J. (1978). *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia.

REYES J. (1989). "La Educación Ambiental y la Formación de Maestros", *Memoria del seminario-taller Educación Ambiental Formal, Cuernavaca*, UAEM, México.

SUREDA J. y A. Colom (1989). *Pedagogía ambiental*, CEAC, Barcelona, p. 47.

TEITELBAUM A. (1978). *El papel de la educación ambiental en América Latina*, UNESCO, París, p. 51.

TILLY Ch. (1995). "Los movimientos sociales como agrupaciones históricamente específicas de actuaciones políticas", en *Sociológica*, núm. 28, México, UAM-A.

TRILLA J. (coordinador) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Graó.

TOLEDO V.M. (2003). "El desafío planetario: integrar lo urbano, lo rural y lo natural" en Martí Boada y Víctor Manuel Toledo, *El planeta, nuestro cuerpo*, La ciencia para todos, 194, FCE, México, p. 173.

Documento:

COMISIÓN DE DESARROLLO Y MEDIO AMBIENTE DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (1990). Nuestra propia agenda sobre desarrollo y medio ambiente, Banco Interamericano de Desarrollo, Fondo de Cultura Económica y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, México, p. X.

17. EL RENDIMIENTO DEL ALUMNADO INMIGRANTE..

M. Blanchard Giménez.

RESUMEN EN ESPAÑOL:

La comunicación que presento forma parte de la investigación: “La integración del alumnado inmigrante en el Sistema Educativo”, realizada en un Centro Educativo de la Comunidad de Madrid, donde la presencia de alumnado inmigrante se incrementaba enormemente, año tras año.

Se planteó ante la necesidad de ofrecer respuestas a los problemas de rendimiento que aparecen en el alumnado inmigrante y que tras un rastreo por las investigaciones realizadas sobre este tema, se observó que había una falta de datos empíricos sobre esta problemática. Al hilo de la investigación se realizó también una intervención.

Los resultados del rendimiento académico, a comienzos y final de curso, muestran cómo una de los factores puede ser el proceso educativo llevado a cabo y el modo de abordar las necesidades del alumnado, teniendo el currículo español como referencia única.

A partir de las conclusiones extraídas, se plantea una propuesta global amplia desde un enfoque socioeducativo, que en el Centro y en el aula se concreta en un programa de acogida inclusivo e intercultural.

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo pretendía determinar si la población inmigrante del IES “Barrio de Bilbao” ubicado en una zona de la periferia de la Capital, al Este de Madrid tenía un rendimiento significativamente inferior al alumnado autóctono como parecía desprenderse de las calificaciones que estos obtenían, así como la identificación de factores que incidían. Se llevó a cabo en los cursos 2005/06 y 2006/07 participando la totalidad de la población del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (288 alumnos)¹ de 1º a 4º, 64 familias de alumnado extranjero y 44 alumnos con la colaboración de un profesorado, preocupado y comprometido con sus alumnos/as.

De ellos, el 77% es alumnado hispanohablante, el 14% es originario de Europa del Este, el 5% procede de Asia y el 4% procede de África (Gráfico 1). En este mismo año, la Comunidad de Madrid acogió al 21,63% del total de alumnado extranjero (Fuente: Oficina de Estadística del MEC. Secretaria General Técnica) en España, siendo 54.02% el alumnado extranjero matriculado en el área de Madrid capital (Estudio estadístico realizado por la Consejería de la Comunidad Autónoma de Madrid).

En cuanto a la primera parte del trabajo (Fundamentación teórica), comienza con el camino legislativo abierto en la Unión Europea, y las políticas migratorias comienzan desde el amplio marco social, ante la llegada masiva de trabajadores a distintos países, por intereses nacidos del mercado laboral. Más tarde, se abre camino la legislación educativa.

El tratamiento de este tema en la legislación educativa, se lleva a cabo en Europa desde 1977 y se intensifica y profundiza a partir del Tratado de Ámsterdam (1997), e igualmente en España con el derecho de todos a la educación que va desarrollándose desde 1970 hasta el 2006 con la LOE. Así mismo se dan avances en enfoques y planteamientos teóricos en el terreno educativo que parten del reconocimiento del derecho de todos a la educación. Comienza a hablarse de inclusión. En Europa, como en todas las Comunidades Autónomas de España, los planteamientos educativos se sitúan desde una perspectiva intercultural. Las Consejerías Autonómicas ofrecen recursos personales y materiales y medidas organizativas que afectan a la atención a la familia, a la acogida, a la formación del profesorado.

Desde Europa y España, se va haciendo un camino común², desde un enfoque intercultural, (Consejo de Europa, 2004); (Aguado, 2006); Alcalá del Olmo (2004); (Soriano Ayala, E., 2005); (Essomba, 2006). Sin embargo, la respuesta de los distintos países (Eurydice, 2004) y de las Comunidades Autónomas en nuestro país (CIDE, 2005) se centra en su mayor parte en ofrecer medidas compensatorias, así como en una visión aún etnocéntrica en planteamientos, visión del problema y decisión sobre medidas a adoptar.

El proceso que se lleva a cabo en España, desde 1970 con la Ley General de Educación, es imparable en el reconocimiento de la educación para todos (Puelles, 1980), en 1977 con la Constitución Española y en 1985 con la integración de los deficientes e inadaptados en el Sistema Educativo; Desde 1990, la Ley General del Sistema Educativo da un paso importante al formular como principio el de la atención a la diversidad y la compensación de desigualdades, que se convierte en un reto para el Centro y para el aula en Marchessi, Coll & Palacios, 1990).

En el momento actual, un nuevo concepto aparece como fruto de la reflexión progresiva sobre la realidad educativa: la escuela inclusiva (Conferencia General de la UNESCO, noviembre de 2001), “reto principal que afrontan los sistemas educativos en todo el mundo” y que internacionalmente, de acuerdo con la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural, adoptada en la trigésima primera sesión de la Conferencia General de la UNESCO (París, 2 noviembre de 2001), “se considera cada vez más ampliamente como una reforma que responde a la diversidad entre todos los estudiantes”.

Escuela inclusiva e interculturalidad están hablando de optar desde la escuela por un tipo de sociedad; elección difícil que se inscribe en la perspectiva de un mundo que, para sobrevivir, opta por la interdependencia en lugar de replegarse en una actitud defensiva.

La revisión de las investigaciones educativas en España desde la década de los 90 y en la década presente, nos llevó a identificar en qué aspectos educativos sobre el alumnado inmigrante se ha ido ocupando: Unas investigaciones realizan estudios en torno a los intereses del alumnado inmigrante y alumnado autóctono, el rendimiento, actitudes, valores, comportamientos, expectativas. Otras estudian planteamientos y enfoques educativos en educación, otras describen el panorama de la inmigración. Unas pocas evalúan programas de intervención. Fundamentalmente son investigaciones descriptivas con metodología cuantitativa y cualitativa, realizadas a través de cuestionarios y encuestas, grupos de debate y llevadas a cabo por investigadores situados fuera de los centros escolares. Como las investigaciones de Cantón, García, Mallol & Parra (1992); Merino, Sánchez & Drebing (1992); Muñoz (1993); Haro (1998); García Llamas et al. (2005); García & Moreno (2001); Bartolomé, Cabrera, Marín, Campo (del) & Rodríguez (1992); García Castaño (1995); Goenechea (2003); Defensor del Pueblo (2003)...

La presente investigación decidió trabajar con los datos que alumnado, profesorado y familias ofrecían de primera mano y realizarla desde dentro de la Institución Educativa. Esto ha aportado un aspecto de originalidad a la investigación.

La metodología empleada para el análisis de los datos es mixta, tanto cuantitativa y estadística para describir y comparar a los dos grupos: autóctono e inmigrante, como cualitativa para describir y valorar la ayuda que el alumnado inmigrante recibe de su familia e iguales para su integración en el sistema educativo.

RESULTADOS

Contrastadas las puntuaciones finales en relación con las iniciales resulta que en los dos casos- españoles (tabla 1) por un lado y extranjeros por otro- tienen mejora significativa³ en las pruebas estandarizadas de Lengua, Matemáticas y capacidades. Los extranjeros (tabla 2) empeoran en matemáticas y ambas poblaciones en el autoconcepto académico y social. Por tanto, cada población estudiada tiene un perfil propio de acuerdo a las variables

establecidas

Sin embargo, los datos han puesto de manifiesto que las diferencias significativas comienzan cuando se contrastan ambas poblaciones:

En la evaluación inicial, realizada al comienzo de curso, al analizar los datos mediante los estadísticos: prueba U de Mann-Whitney y "Z" de Wilcoxon, se percibe que existe una diferencia significativa entre españoles y extranjeros (tabla 3), a favor de los primeros en las pruebas estandarizadas de lengua y matemáticas, en el D48, en la evaluación de lengua y en el autoconcepto familiar ⁴.

En la evaluación final, realizada al final de curso, comparando los grupos (tabla 4), hay diferencia significativa en la evaluación de lengua y de matemáticas, en las pruebas estandarizadas de lengua y matemáticas, en el autoconcepto académico, familiar y en el D48 a favor del alumnado autóctono. Han aumentado, por tanto, las diferencias en matemáticas y en el autoconcepto académico a favor del alumnado autóctono.

Son muy expresivas del proceso de aprendizaje realizado por unos y otros las gráficas-resumen en las que se muestra la comparación entre los resultados de las pruebas de final de curso en relación al principio de curso: españoles (Gráfica 2) y extranjeros (Gráfica 3) en un porcentaje alto empeora su autoconcepto.

En los resultados se comprobó que cada grupo (autóctonos y extranjeros) tenían un perfil propio, de acuerdo a las variables establecidas y que ambos grupos empeoraban en los resultados a final de curso. Se constató que era importante conocer el punto de partida de cada alumno y la utilización de metodologías apropiadas que ayudaran a la mejora de cada alumno/a en su proceso educativo. El autoconcepto escolar y social, así como el autoconcepto familiar incidían directamente en el rendimiento.

Por otro lado, la prueba del Modelo General Univariante fue definitiva para encontrar las variables que se relacionaban bidireccionalmente y apuntaban a una relación causal. En el cuadro nº 1 se muestran las correlaciones positivas y correlaciones negativas entre las áreas evaluadas, así como correlaciones con variables discretas y dicotómicas. Sin embargo las relaciones causales están reducidas a las variables estudiadas como producto. Sería necesario entrar en el estudio de los procesos seguidos en todos ellos.

Las entrevistas a familias y alumnos inmigrantes aportaron datos en relación a los apoyos que reciben de sus familias en su proceso académico:

Un 60% de las familias dicen conocer el rendimiento académico de sus hijos y sus expectativas de futuro, así como sus relaciones sociales con iguales. Sin embargo solo el 33% dice relacionarse con el centro. Solo un 30% controla el trabajo diario de sus hijos, y un porcentaje cercano al 50% dice que los hijos están solos cuando llegan a casa.

Esto que sabemos por experiencia que también sucede en los adolescentes autóctonos tiene unas repercusiones más graves en los extranjeros, pues sus hijos han pasado de estar en manos ajenas (sus parientes) a estar solos.

Los datos de las entrevistas revelan datos acerca de las titulaciones académicas de los padres. Lo más significativo es que la mayor parte tienen estudios secundarios (58% madre y 59% padres), un buen número tiene estudios de FP e incluso universitarios (23% de madres y 26% de padres). Sin embargo, esto no se refleja ni en los trabajos que desempeñan ni en un mayor cuidado y atención de los hijos, apremiados por sus trabajos y por adquirir un estatus social aquí en España. Los datos de las titulaciones han sido contrastados a través de diversas fuentes.

Por su parte, el alumnado manifiesta una actitud positiva ante la escuela, la autoridad escolar y ante el aprendizaje y el futuro profesional, expresado tanto a través de las entrevistas de familiares como por ellos mismos. Sin embargo, su rendimiento académico es bajo y un buen número tiene un desfase curricular importante. Se llegan a desentender de las tareas escolares, consideran que la escuela es un aburrimiento. Sin embargo, siguen manteniendo

altas expectativas ante sus futuros estudios: quieren ser veterinarios, o informáticos, o...un largo listado de futuras profesiones que requieren estudios superiores.

Los cuestionarios de satisfacción muestran en porcentajes muy altos la actitud positiva de padres y alumnos y el deseo de los alumnos de tener contactos más cercanos con el profesorado del Centro, y el apoyo que normalmente han recibido de sus amigos, generalmente extranjeros, con quienes más se relacionan.

A partir de los resultados, se trabaja con cada alumno.

La investigación nos llevó a la detección de factores que inciden en la inclusión de este alumnado en el Sistema Educativo: El paradigma desde donde se plantean las acciones, el enfoque de actuación en el centro educativo, la acogida, el tipo de evaluación y seguimiento, el tipo de medidas organizativas y metodológicas, la importancia del aprendizaje de la lengua y cultura propia, la falta de mediación familiar, el autoconcepto familiar y emocional, la situación familiar y su búsqueda de una vida mejor, las relaciones que se establece con los iguales....

CONCLUSIONES

Entre las *conclusiones que tienen que ver con las puntuaciones obtenidas por el alumnado* aparece que:

- el alumnado extranjero no tiene una autoestima menor que el alumnado autóctono en términos globales, pero sí aparecen diferencias en algunos aspectos y en algunos cursos, especialmente en el autoconcepto familiar y en el autoconcepto emocional relacionados entre sí bidireccionalmente.
- Y que hay una complementariedad entre los aprendizajes de unos y de otros alumnos en lengua y matemáticas. Chicos y chicas, españoles y extranjeros, muestran una rica diversidad que debiera aprovecharse trabajando con metodologías que fomentaran el trabajo entre iguales.

Por otro lado, se concluye que la lengua es un factor fundamental en el aprendizaje, y las matemáticas necesitan de un nivel de lenguaje que haga comprensible las explicaciones y los problemas que se plantean. Las diferencias entre el alumnado extranjero y el alumnado autóctono persisten progresando el nivel académico.

En las pruebas realizadas, aparece que el alumnado inmigrante tiene menos desarrolladas sus capacidades cognitivas que el alumnado autóctono. Podríamos decir con Ruven Feuerstein que las funciones cognitivas están sin desarrollar, encubiertas, pero no desaparecidas. La venida a España de los padres en una etapa tan importante en el crecimiento de sus hijos, puede ser la razón de la falta de una mediación de estímulos por parte de los padres y de la necesidad de intensificar este aspecto desde la escuela.

Entre las conclusiones en relación a **la implicación familiar en los procesos escolares de sus hijos, podemos ver** la necesidad de las familias de ubicarse en esta nueva realidad social les lleva a una dedicación casi exclusiva al trabajo, lo que dificulta enormemente el acompañamiento para la integración de sus hijos y en la nueva realidad.

En cuanto a *las entrevistas con los alumnos* nos encontramos con que estos tienen un pensamiento positivo sobre sí mismos y cuando piensan en lo que creen sus compañeros de ellos mismos. Sin embargo, perciben un porcentaje alto de mensajes negativos provenientes de padres y profesores que se centra en torno al tema del estudio.

El alumnado, casi en su totalidad, manifiesta su deseo de seguir estudiando y mantiene altas expectativas en sus deseos de realizar una carrera en el futuro, lo que pone de manifiesto una falta de realismo y de integración en esta realidad, dados sus deficientes resultados académicos.

Destacamos de forma muy singular la satisfacción que muestra el alumnado con la

cercanía y la atención recibida por los profesores, el equipo directivo y la orientadora.

En cuanto a **las medidas educativas adoptadas por el Centro**, como consecuencia de las necesidades que aparecen en unos y otros alumnos se observa que son para todo el alumnado y están definidas en el Plan de Atención a la diversidad. Las medidas llevadas a cabo por el Centro y fundamentalmente para el alumnado inmigrante, son de tipo compensatorio.

Es de especial interés el Plan de Acogida y de Evaluación inicial realizado a comienzo de curso y cuando un alumno se incorpora al Centro a lo largo del curso. Asimismo, valoran la buena actitud y el esfuerzo de todos los profesionales del centro.

Se concluye que es necesario:

Llevar a cabo un planteamiento social y educativo, más allá de las aulas. Sólo así la tarea de los educadores será eficaz. Aculturación y multiculturalismo tienen que ir dejando paso a un modelo respetuoso de diálogo e interacción entre las culturas, lo que da lugar a que cada cultura, al ser respetada, viva también con respeto la sociedad que le acoge.

Este empeño no puede ser sólo de la escuela, sino de distintas instancias sociales. Si bien, la investigación se realiza desde el ámbito escolar, finaliza con una propuesta desde un enfoque socioeducativo.

Desde este planteamiento socioeducativo donde le corresponden funciones concretas a la sociedad de Acogida y al Centro se subraya la necesidad de:

- Realizar desde el contexto social y escolar la acogida al alumnado que llega y a sus familias ofreciéndoles el trato personalizado y la información que precisan, así como el seguimiento y tutorización al menos durante un año.
- Elaborar una evaluación inicial adaptada a las diferentes culturas, que detecte intereses, motivaciones, conocimientos anteriores y experiencias previas y cuyos resultados se incorporen a la programación del aula, intercultural y diversa, realizando un seguimiento del proceso de E-A de cada alumno y una enseñanza personalizada. No nos ayuda a la detección de lo que realmente sabe y es capaz el alumnado inmigrante evaluarlo teniendo como referencia única el currículo español. Desarrollar su propia cultura y enriquecerla con las aportaciones de otras, contribuirá a mejorar la autoestima y el autoconcepto del alumnado inmigrante y, consecuentemente, su integración escolar y social, según el Defensor del Pueblo (2003) citando a Larrañaga & Ruiz Bikandi (1996).
- Valorar a lo largo del proceso lo que cada alumno aporta, sacando lo mejor de cada uno, mirando al alumno/a desde su posibilidad y sus capacidades. Haciendo valer dentro del aula lo que se disfruta y se maneja extraescolarmente.
- Se hace preciso revisar el sentido y la práctica de la evaluación para que esté al servicio del proceso educativo. Asimismo, es necesario realizar cambios en la metodología utilizada por el profesorado y en el tipo y modo de desarrollo de las medidas de atención a la diversidad y metodologías que aprovechen la riqueza entre iguales, aprovechando la complementariedad existente entre lo que saben los autóctonos y extranjeros, los chicos y las chicas, entre las capacidades y conocimientos de unos y otros,
- Potenciar el rol del profesor como investigador de su trabajo y como mediador del aprendizaje del alumno y el rol del alumno y su protagonismo en su propio proceso de crecimiento personal.
- Atender al aspecto emocional del alumno y tener más en cuenta en el trabajo escolar los aspectos emotivos y la formación de un autoconcepto positivo, así como establecer climas positivos.
- Es preciso trabajar intencionalmente las funciones cognitivas con todo el alumnado a través de programas de enseñar a pensar y/o a través de las áreas, para mejorar

los resultados en matemáticas y también en lenguaje, dada la relación existente entre lenguaje y matemáticas y por las consecuencias que estos aprendizajes tienen en el resto del currículo.

- Alentar la responsabilidad y autonomía en el trabajo, la toma de decisiones, el autocontrol, la participación de todos a través de modos de enseñanza donde el alumnado se sienta colaborando y cooperando en la construcción de una sociedad mejor.

Subrayamos, como especialmente importante, el acompañamiento y seguimiento del alumnado y sus familias, a través del diálogo personalizado desde la tutoría, así como la comprensión del proceso de integración por parte de todo el profesorado. Para ello son muy útiles las reuniones del equipo docente y las juntas de evaluación.

Sólo ofreciendo procesos educativos que ayuden a mejorar a cada persona y a cada grupo, podemos hablar de mejora y de éxito de la escuela.

La investigación pudo ser llevada a cabo gracias a la concesión de una licencia por estudios de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

NOTAS:

¹ Sólo se han considerado alumnos extranjeros los que venían a nuestro Sistema Educativo desde otros países. A los alumnos nacidos en este país y a los escolarizados en educación infantil en nuestro Sistema Educativo no se les ha incluido en el grupo de extranjeros.

² La referencia legal más importante del Consejo de Europa es la Convención Europea del Estatuto Legal de los Trabajadores Inmigrantes de 1977 que entró en vigor en mayo de 1983, para los ciudadanos de los estados miembros. Entre 1983 y 1989 se aprobaron una resolución y tres recomendaciones sobre el mismo tema, aunque su aplicación no es vinculante para los Estados miembros. El Tratado de Ámsterdam de 1997 reconoce la existencia de la multiculturalidad en Europa pero no hace referencia a la inmigración de terceros países. Más adelante el Consejo de Tampere (1999) es decisivo en la política europea para la integración de ciudadanos de terceros países; la Cumbre de Lisboa (Marzo de 2000) reconoce la necesidad de los inmigrantes con objetivos económicos y el sistema educativo como uno de los escenarios importantes para la integración; Consejo Europeo de Sevilla (junio de 2002) y Consejo Europeo de Tesalónica (junio de 2003) que establece la necesidad de cubrir los aspectos educativo y lingüístico para la integración de los ciudadanos de terceros países: Consejo Europeo de Bruselas (octubre de 2003) donde se menciona la prioridad de la integración de los inmigrantes legales.

La referencia legal más importante del Consejo de Europa es la Convención Europea del Estatuto Legal de los Trabajadores Inmigrantes de 1977 que entró en vigor en mayo de 1983, para los ciudadanos de los estados miembros. Entre 1983 y 1989 se aprobaron una resolución y tres recomendaciones sobre el mismo tema, aunque su aplicación no es vinculante para los Estados miembros. El Tratado de Ámsterdam de 1997 reconoce la existencia de la multiculturalidad en Europa pero no hace referencia a la inmigración de terceros países. Más adelante el Consejo de Tampere (1999) es decisivo en la política europea para la integración de ciudadanos de terceros países; la Cumbre de Lisboa (Marzo de 2000) reconoce la necesidad de los inmigrantes con objetivos económicos y el sistema educativo como uno de los escenarios importantes para la integración; Consejo Europeo de Sevilla (junio de 2002) y Consejo Europeo de Tesalónica (junio de 2003) que establece la necesidad de cubrir los aspectos educativo y lingüístico para la integración de los ciudadanos de terceros países: Consejo Europeo de Bruselas (octubre de 2003) donde se menciona la prioridad de

la integración de los inmigrantes legales.

³ Para la interpretación, tendremos en cuenta que siempre que la significación asintótica lateral sea menor que 0.05 las diferencias entre los dos grupos comparados son significativas, si es mayor, no son estadísticamente significativas. Las relaciones significativas se resaltan en color.

⁴ En este caso se ha comparado si había diferencias significativas en la puntuación del examen inicial entre españoles y no españoles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS BIBLIOGRAFÍA

Aguado, M^a T. (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación de profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.

Alcalá del Olmo, M.J. (2004). *Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. Salamanca: Universidad Pontificia.

Ainscow, M. (2005). *El próximo gran reto La mejora de la escuela inclusiva*. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora escolar, Barcelona.

Anstey, E.(2005). D-48. *Tests de Dominós*. Madrid: TEA.

Bartolomé, M., Marín, M.A., Campo del, J., Cabrera, Flor & Rodríguez, M. (1992). *Diagnóstico de los procesos educativos de hijos de inmigrantes extranjeros durante su escolarización en Centros de Educación Primaria en Barcelona*. Grupo Gredi, Madrid: CIDE.

Booth, T. & Ainscow, M. (2005). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Vitoria: Departamento de Educación, Edición bilingüe Euskera-Castellano, Universidades e investigación. Gobierno Vasco.

Cantón, E., García, B., Mallol M. & Parra, J. (1992). *Análisis de los problemas de integración de los niños y niñas de los principales 5 grupos de inmigrantes de la Comunidad Autónoma de Madrid*. Madrid: CIDE.

CIDE, 2005 Delgado, F. (1994). *El rendimiento escolar. Los alumnos y alumnas ante su éxito o fracaso*. Madrid: Editorial Popular/CEAPA.

Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid: Autor.

Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. (6^a ed.). Barcelona: Graó.

Eurydice (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Madrid: MEC-CIDE.

Goenechea Permisán, C. (2003). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación de la Xunta de Galicia.

García Fernández, J.A., Guerrero, A., & Moreno Herrero, I. (2001). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Convocatoria de Proyectos de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Convocatoria 1999. Madrid: CIDE.

García, F. & Musitu, G. (2001). *Test de Autoconcepto. AF5. Forma 5*. Madrid: TEA ediciones.

García Llamas, J. L., Pérez Serrano, G., Sarrate Capdevilla, M.L., Pérez Serrano, M., Miguel Badesa de, Sara, Hernando Sanz, M.A. & Aguirre de Miguel, J.I. (2005). *Diversidad cultural e inclusión social. Un modelo de acción educativa con minorías étnicas*. Primer premio Caja Madrid de investigación social. Madrid: Témpora.

Goenechea Permisán, C. (2003). *La diversidad cultural en la escuela gallega*.

Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante. Santiago de Compostela: Consellería de Educación de la Xunta de Galicia.

Haro Rodríguez, R. de (1999). *La educación intercultural como respuesta a la diversidad en una escuela integradora.* Murcia: Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Murcia.

Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar.* Madrid: Alianza Psicología.

Merino Fernández, J.V., Sánchez, I & Muñoz (1992). *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid.* Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa 1992. Madrid: CIDE.

Muñoz, B. (2003). *Estudio de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua: Plan de intervención para alumnos inmigrantes marroquíes de educación secundaria obligatoria.* Madrid: Universidad Complutense.

Pastor, Alicia M. (2004). *Qué es la escuela inclusiva.* *Semanario Región*, del 3 al 9 de diciembre -Año 14-N 689 en

<http://www.region.com.ar/productos/semanario/archivo/689/inclusiva689.htm>

Pérez Avellaneda, M., Gómez Muñoz, E., Marín Fernández, R.R., Parra Benito, M.J. & Venero Aja, F.J. (2002). BACES. Bateria de contenidos Escolares de Secundaria, Manual técnico. Madrid: CEPE.

Pérez Avellaneda, M., Gómez Muñoz, E., Parra Benito, M.J. & Venero Aja, F.J. (2005). BACEP. Bateria de Contenidos escolares de Primaria. Madrid: CEPE.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos. II Técnicas y análisis de datos.* Madrid: La Muralla.

Puelles Benitez, M. (1980). *Educación e ideología en la España Contemporánea.* Barcelona: Labor.

Soriano Ayala, E. (coord.) (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa.* Madrid: Muralla.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2001). *Declaración Universal sobre Diversidad Cultural.* Trigésima primera sesión de la Conferencia General. París: UNESCO.

ABSTRACT

The communication that I present forms a part of the research: "The integration of the immigrant student body in the Educational System", realized in an Educational Center of the Community of Madrid, where the presence of immigrant student body was increasing enormously, year by year.

It appeared before the need to offer answers to the problems of performance that appear in the immigrant student body and that after a search in the realized researches, was observed that there was a lack of empirical information on this problematics. For what was controlled by families, student body and professorship.

The results of the performance at the beginning and end of course, they show how one of the factors can be the educational process carried out and the way of approaching the needs of the students, with the only reference to the Spanish curriculum.

The conclusions lead to do global proposal from an social and educational focus, that in the School and in the classroom are make concrete in an inclusive and intercultural program of reception and in a methodology that holds actively to the student from what they knows and they knows with cooperative strategies.

Palabras clave: Evaluación inicial y final; alumnado inmigrante y autóctono; escuela inclusiva; interculturalidad; enfoque socioeducativo.

Key words: inicial evaluation and final; inclusive school; immigrant students; interculturality; focusing socioeducative.

20. ESTILOS EDUCATIVOS POSITIVOS, CLAVE PARA EDUCAR BUENOS CIUDADANOS.

S. Rivas Borrell.

1. Introducción

Las perspectivas en sociología y psicología del desarrollo muestran cómo los estilos educativos positivos en la familia contribuyen al correcto desarrollo de la personalidad del niño e inciden en el comportamiento que éste manifieste en un futuro tanto a corto plazo (en términos de respuesta emocional) como a largo plazo (en concepto de ajuste psicológico y desarrollo) (Ato, Galián y Huéscar, 2007).

El tema de las prácticas educativas se ha abordado tradicionalmente desde la influencia unidireccional que ejercen los padres como agentes socializadores y educadores del niño. La mayoría de dichos estudios se han centrado en analizar el influjo de las prácticas parentales en el desarrollo de los hijos desde una *aproximación categorial*. Desde la tipología acuñada por Baumrind (1968) se han sucedido diversas investigaciones que han tratado de arrojar luz sobre este ámbito. Así se señala que los padres benefician a los hijos cuando combinan un alto nivel de apoyo con un nivel moderado de control no coercitivo, entendido como estilo educativo autorizativo, promoviendo en ellos conductas de convivencia social.

Existe otro enfoque que aborda las prácticas parentales desde una *aproximación dimensional*, analizando los comportamientos observables en la familia que pueden definirse, medirse formalmente y relacionarse directamente con el correcto desarrollo del niño (Amato y Fowler, 2002). Así se señala cómo el desarrollo positivo de los niños se asocia en términos generales con un tipo concreto de comportamiento parental que incluye un alto nivel de afecto, un alto nivel de responsabilidad ante las necesidades de los hijos, un planteamiento de nuevos retos asequibles para los hijos, la provisión del cuidado necesario, el mantenimiento de la supervisión, o el ejercicio de una disciplina no coercitiva.

Este último enfoque, complementario al anterior, ha sido de gran utilidad para conocer el alcance de la influencia parental en el desarrollo del niño. Sin embargo, se ha prestado menor atención a la *influencia bidireccional*, interactiva, de los factores que inciden en la adopción de los estilos parentales durante la infancia (Belsky, 1984, Michalcio y Solomon, 2002; Rivas, 2008).

La coparentalidad se entiende como el proceso por el cual los padres y las madres coordinan y apoyan mutuamente sus esfuerzos para la buena educación y crianza de los hijos (Maccoby, Depner y Mnookin, 1990). Es un subsistema familiar fundamental dentro del gran sistema que supone el análisis del entramado de relaciones familiares, que contempla que la familia desarrolla sus roles más allá del ámbito marital puesto que se asume la relación con los hijos. Algunos componentes relativos a la coparentalidad se refieren a los niveles de implicación en los dos padres (Margolin, Gordis y John, 2001), la asunción de las tareas de los hijos (McHale, 1995), la mejora en el desarrollo de los hijos (Belsky, Putnam y Crnic, 1996; Schoppe, Mangelsdorf y Frosch, 2001), o la resolución de conflictos (McHale, Kuersten, Lauretti y Rasmussen, 2000).

El principal objetivo de esta comunicación es identificar los factores que dibujan y configuran las relaciones familiares durante la infancia, partiendo del enfoque bidireccional interactivo que supone la coparentalidad. En un primer momento se alude a la *personalidad parental* como determinante a la hora de acuñar un estilo educativo específico, se hace breve referencia a la influencia que cobran los *elementos contextuales* en la adopción de unos roles familiares concretos en el padre y en la madre, y finalmente se mencionan las principales *características del niño* como moduladoras del estilo educativo que adopten los padres.

En las familias en las que estas relaciones no son efectivas es difícil que se internalicen las normas y se desarrolle la conciencia social, lo cual permite predecir el desarrollo de lazos débiles con la comunidad y la sociedad en su conjunto. Por este motivo, la comunicación concluye abogando por el aprendizaje y cuidado de relaciones familiares positivas, para que el aprendizaje de las conductas prosociales gestadas en ella se generalicen en las conductas que los niños mantienen en su entorno.

2. La personalidad parental, inductora de los estilos educativos

Numerosos estudios señalan que las distintas tipologías de personalidad parental afectan a la hora de acuñar un estilo educativo determinado (Belsky, 1984; Belsky, Fish e Isabella, 1991) y, por ende, a los vínculos que se establezcan entre los miembros de la familia y a la aparición de conductas en sus hijos (Bezirgianian y Cohen, 1992; Eisenberg y cols., 1999; Lerner y Galambos, 1985; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994).

Los principales factores o atributos personales que los padres brindan en la relación, y que inciden en que éstos manifiesten unas conductas distintas y que establezcan unos determinados vínculos de unión, son los siguientes:

2.1. Rasgos de personalidad parental. Los padres muestran sus diferencias personales en la interacción con los miembros de la familia. Se han distinguido cuatro factores de personalidad parental que fomentan un ambiente positivo, de cuidado familiar, y de personalidad ajustada en los padres: la extraversión de los padres, la apertura, la agradabilidad y la diligencia (Belsky, Hsieh y Crnic, 1998; Clark, Kochanska y Ready, 2000; Kochanska, Friesenborg, Lange, y Martel, 2004). En contraposición, la personalidad parental neurótica fomenta comportamientos negativos en los hijos (Cornell y Frick, 2007; Kochanska y cols., 2004; Scaramella, 2003; Caron, Weiss, Harris y Catron, 2006). Precisamente, la personalidad ajustada de los padres se ha relacionado con otros elementos, como son la satisfacción marital (Bouchard, Lussier y Sabourin, 1999), la calidad parental (Belsky, Crnic y Woodworth, 1995) y el buen funcionamiento familiar (Jain, Belsky y Crnic, 1996).

2.2. Transmisión intergeneracional de modelos de coparentalidad. Los padres aportan a las interacciones familiares los modelos de interacción provenientes de los roles modelados y aprendidos en sus familias de origen. Concretamente, el grado de calidad de la parentalidad y los estilos educativos adoptados en las familias se relacionan con los modelos de parentalidad que tenían en sus respectivas familias de origen (Belsky, 1984; Chen y Kaplan, 2001; Feng, Giarrusso, Bengston y Frye, 1999).

2.3. Autoestima positiva de los padres. La investigación apunta que la autoestima de los padres parece ser un predictor importante de la buena calidad de las relaciones familiares y de la disminución en la aparición de conflictos en el matrimonio. Se señala que la presencia de una autoestima positiva en los padres contribuye a que se establezcan relaciones positivas con los hijos (Belsky y cols., 1995), y a que se mejoren las habilidades de coordinación de los roles familiares (McHale y cols., 2000).

2.4. Diferenciación de influencias de las figuras materna y paterna. Se han venido recogiendo diferentes aportaciones de la figura materna y paterna en la adquisición de un estilo educativo familiar determinado y en las relaciones que de ello se deriven (Eisenberg y cols., 1999; Lerner y Galambos, 1985; Steinberg y cols., 1994; Winsler, Madigan y Aquilino, 2005). Concretamente, el rol de la madre y del padre es distinto en cuanto a su sensibilidad de percibir el buen funcionamiento de las relaciones familiares. Mientras que las madres son mejores observadoras y más globales a la hora de describir las interacciones familiares, los

padres parecen ser menos sensibles ante el mismo hecho, y por ende, menos diestros a la hora de adelantarse a resolver situaciones conflictivas derivadas de las relaciones. Se señala también cómo la expresividad de las emociones positivas del padre influye en mayor medida en la buena marcha de las relaciones familiares que la expresividad de las emociones positivas de la madre (Kolak y Volling, 2007).

La investigación también apunta a que las respuestas maternas parecen predecir en los hijos respuestas de autorregulación de la conducta, como son los bajos niveles de impulsividad (Olson, Bates, y Bayles, 1990) y un control mayor de la conducta (Kochanska, Murray y Harlan, 2000). La contingencia maternal y la preocupación por los hijos parece aumentar en ellos reacciones emocionales positivas (Belsky y cols., 1991; Malatesta y Haviland, 1982), mientras que la ansiedad de la madre o las reacciones emocionales negativas aumentan en los hijos reacciones emocionales negativas (DiBartolo y Helt, 2007; Field, Ball, Kawycz y Moore, 2007; Malatesta y Haviland, 1982). Las respuestas paternas, en cambio, predicen conductas autorreguladas en los hijos en otro sentido: mientras que el uso del castigo paterno predice una reacción negativa en el niño, el uso de recompensas presagia conductas autorreguladas en niños de entre 3 y 5 años (Kyrios y Prior, 1990).

2.5. Nivel de conciencia parental y años de educación formal. El nivel de conciencia parental y los años de educación formal se han relacionado con estrategias educativas que regulan los rasgos temperamentales de los padres. Así, padres con mayor nivel de conciencia parental hacen uso de menor cantidad de información, varían más las pautas en su comportamiento y seleccionan las estrategias según el comportamiento de sus hijos, que aquellos con menor nivel de conciencia parental y menos años de educación formal (Dopkins y Stigler, 2003).

2.6. Aprendizaje de dominio en los rasgos de personalidad de los padres. Los años de experiencia parental son un factor determinante y diferenciador en el estilo parental que adopte la familia, porque se forjan en los padres ciertas estrategias y habilidades en el manejo de las conductas con los hijos. Se han distinguido cinco dimensiones sobre las cuales existe cierto aprendizaje con un programa de entrenamiento determinado: el apoyo parental, la estructura, la disciplina positiva, el control psicológico y el castigo físico.

2.7. Diversa influencia en función de la personalidad de los hijos. Diversos estudios hablan de la distinta repercusión de la personalidad parental en función de los rasgos de personalidad de los hijos (Lee y Bates, 1985). Se señala que hijos resistentes al control exteriorizan unas conductas más duras cuando las madres ejercen acciones de menor control que de mayor control a través de prohibiciones, castigos o riñas. De igual modo, la responsabilidad, sensibilidad maternal causa en niños muy reactivos conductas menos reactivas (Belsky y cols., 1991). En cambio, hijos que manifiestan conductas inseguras y con menor resistencia al control exteriorizan conductas de apego seguro con el mismo ejercicio de la disciplina materna (Kochanska y cols., 2000).

2.8. Creencias y valores de los padres sobre la educación y crianza de los hijos. Otra característica parental que se ha relacionado con la calidad de las relaciones en la familia se basa en las creencias de los padres sobre la educación y crianza de los hijos (Belsky y cols., 1995). Concretamente, en situaciones en que ambos progenitores están de acuerdo en las creencias sobre la educación de los hijos se presentan situaciones de apoyo mutuo, habilidades positivas en la educación, conflictos matrimoniales de bajo calado (Deal, Haverson y Wampler, 1989). En cambio, progenitores con poco acuerdo muestran situaciones de intrusismo en los roles entre la figura paterna y materna y bajo nivel de apoyo.

3. Elementos socio-contextuales, moduladores del estilo familiar

El contexto y las circunstancias que rodean la vida familiar condicionan las relaciones paterno-filiales que se establezcan (Darling y Steinberg, 1993; Pinderhughes, Nix, Foster y Jones, 2001). Así, un clima familiar positivo favorecerá la transmisión de valores y normas sociales a los hijos, así como el sentimiento de seguridad y confianza en sí mismos. La literatura señala cómo *la experiencia de estrés en el matrimonio, el status social de la familia unido al nivel de empleo familiar, o el apoyo social* son factores que pueden minar o promover la competencia parental, y que incitan a que los padres se decanten por un estilo educativo determinado.

3.1. Experiencia de estrés en el matrimonio. Los problemas de los niños en la primera infancia suponen un factor de estrés añadido en el matrimonio (McHale y cols., 2000). Durante los primeros meses de los niños los padres tienden a adoptar estilos más restrictivos que en años posteriores. Este comportamiento familiar poco restrictivo se ha asociado a bajos niveles de satisfacción parental que, a su vez, se ha relacionado con negatividad parental y oposición (Belsky y cols., 1998) y con un estilo educativo inconsistente y laxo. Los años posteriores se caracterizan por la adopción de estilos educativos más restrictivos, que suponen el uso de la disciplina positiva, el empleo del control y el establecimiento de los límites, aunque manteniendo de igual modo la sensibilidad y la ternura propia que suscita este período a los padres (Karavasilis, Doyle y Markiewicz, 2003).

3.2. Nivel de empleo y status social de los padres. La evidencia empírica muestra cómo las relaciones familiares varían tanto en calidad como en cantidad en función de si el empleo fuera del hogar corre a cargo solamente de la figura paterna, de la materna o de las dos (Crouter, Helms-Erikson, Updegraff y McHale, 1999). En familias en las que ambos trabajan fuera de casa se emplea menos tiempo para estar con los hijos durante la semana, se mantienen menos actitudes extremas hacia ellos (tanto positivas como negativas), y se es menos sensible a la hora de responder a los comportamientos infantiles disruptivos.

3.3. Apoyo social. Otro factor socio-contextual se refiere al apoyo social, entendido como la ayuda emocional, instrumental o informativa que ayuda a los miembros de la familia a afrontar situaciones complejas. Algunos estudios señalan que los niveles de estrés en el matrimonio disminuyen en función de los apoyos sociales que tengan los padres (Levy-Shiff, 1999). Cuanto mayor sea el apoyo social, menor vivencia de estrés parece existir en la familia y mejor se afrontan las situaciones retantes que se van planteando.

4. La personalidad del niño, elicitadora de conductas en los padres

Hay un cuerpo de evidencia teórico que sugiere que los padres ajustan su comportamiento en función de las características del niño, al igual que se señala que las diferencias individuales de los niños afectan y determinan el tipo y la calidad de las relaciones con los padres (Crouter, 2003). Las características del niño, como la *edad cronológica* o el *temperamento* entre otras variables, tienen relación con el proceso de la adquisición de un estilo educativo determinado en la familia (Maccoby, 2003).

4.1. Temperamento. El temperamento del niño tiene un gran impacto en el desarrollo del comportamiento familiar en cuanto que favorece la irritabilidad, la crítica, la hostilidad, la tendencia a ignorar al niño, y la falta de sensibilidad (Putnam, Sanson y Rothbart, 2002). Se ha mostrado que niños con problemas de conducta y con personalidad compleja elicitan en los padres conductas negativas, incitando a que éstos muestren dureza y comportamientos autoritarios (Prinzle, Onghena y Hellinckx, 2005; Van Leeuwen y Mervielde, Braet y Bosmans,

2007). En cambio, niños con una emocionalidad positiva elicitan en los padres la asunción de estilos educativos positivos y adaptados (Valiente, Eisenberg y Fabes, 1994; Zhou y cols., 2002). Es decir, el temperamento de los niños predice la aparición de conductas, positivas o negativas, en los padres.

Asimismo, la investigación señala que existe regulación del comportamiento de los padres y de las madres en función del temperamento de los hijos (Van Zeijl, Mesman y Stolk, 2007). Los hijos con temperamento más complejo reciben más atención por parte de la figura paterna que de la materna, provocando en el padre conductas negativas, de enfado o coercitivas y un alto grado de control sobre la conducta del niño (Campbell, 1995; Lee y Bates, 1985), exacerbando este comportamiento disruptivo en los hijos. En cambio, la figura materna presta menos atención que el padre a conductas negativas, pero estimula a la desaprobación, a las redirecciones físicas y a las intervenciones más directivas (Cobham, Dadds y Spence, 1999, Costa y Wheems, 2005). Así, el temperamento complejo del niño predice conductas relativas a la responsabilidad, la guía, el control, la interacción social, las interacciones conflictivas o la implicación (Bogels y Brechman-Toussaint, 2006).

4.2. Edad cronológica. Las pautas familiares varían en función de la edad cronológica del niño. Durante la primera infancia los padres tratan por todos los medios de regular las emociones de los hijos, redirigiendo o distrayendo la atención del niño ante acontecimientos negativos. Es hacia los tres años cuando los padres empiezan a disminuir su implicación, permitiendo que el niño inicie sus esfuerzos en regular la conducta, proporcionándoles ayuda solamente cuando el niño experimenta la dificultad. Por tanto, la sensibilidad y la participación de los padres empiezan disminuir en la regulación de las emociones.

En resumen, las variables que influyen en la configuración de los estilos educativos en la familia son las siguientes (Tabla 1):

PERSONALIDAD PARENTAL	ELEMENTOS SOCIO CONTEXTUALES	PERSONALIDAD DEL NIÑO
<ul style="list-style-type: none"> • Rasgos de personalidad parental • Transmisión intergeneracional de modelos • Autoestima positiva de los padres • Roles materno y paterno diferentes • Nivel de conciencia parental y educación formal de los padres • Aprendizaje de dominio • Personalidad de los hijos • Creencias y valores de los padres sobre la educación y crianza 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia de estrés en el matrimonio • Nivel de empleo y status social de los padres • Apoyo social 	<ul style="list-style-type: none"> • Temperamento • Edad cronológica

TABLA 1. Variables que influyen en la configuración de los estilos educativos

5. Conclusiones finales: ¿Cómo forjar buenos ciudadanos en la familia?

Llegados a este punto cabe pensar hasta qué punto tiene importancia analizar los factores que configuran los educativos positivos en la familia. Cada vez más son las investigaciones en las que se analiza la relación existente entre la personalidad de los padres y la conformación de la personalidad del niño desde una perspectiva bidireccional (Mervielde, De Clerco y De Fruit, 2007), relaciones que se pueden estudiar bajo el prisma de la coparentalidad. En estas páginas se han descrito tres grandes factores que tienen en común tanto elementos objetivos como procesos perceptuales e inferenciales, y que predicen y elicitan determinados comportamientos en las familias tanto en los padres como en los hijos. Lo interesante es subrayar que las consecuencias de los factores analizados en estas páginas van más allá de la suma de las variables por separado. Se ha mencionado que las características de los padres son determinantes fundamentales a la hora de forjar estilos educativos positivos. Se ha visto que no sólo influye la parentalidad directamente, sino que también aspectos contextuales y la personalidad del niño, hacen mella en los estilos educativos y en las relaciones que se configuren en la familia. Este estilo educativo que se forje estará en continuo cambio y en constante fluctuación, dado que las variables que influyen en este proceso acumulativo son variables dinámicas que además toman su tiempo en desarrollarse.

En definitiva, si bien el entendimiento de las relaciones familiares es un aspecto complejo, dinámico y complejas de identificar, y más si cabe durante la infancia, el entendimiento global de este proceso bidireccional puede facilitar el desarrollo de intervenciones dirigidas tanto a sensibilizar a los padres para que sepan atender las diferencias comportamentales de los hijos como a proporcionarles información y ayuda para que aprendan a manejar su comportamiento hacia sus hijos atendiendo a las diferentes personalidades.

Descendiendo al ámbito del aprendizaje social se observa que las conductas sensibles y responsables de los padres puede jugar un papel importantísimo en la asunción de estilos educativos positivos en la familia y en el establecimiento de vínculos familiares positivos, para la emergencia de la competencia social y de las relaciones sociales en los hijos entre otros aspectos. En este sentido, el apoyo que se reciba dentro de la familia supondrá una fuente de protección y ayuda a la hora de manejar las distintas situaciones conflictivas que se presenten (Mikulincer, Florian, Cowan y Cowan, 2002).

La implicación de una correcta respuesta emocional regulada va a tener gran trascendencia en el aprendizaje de conductas prosociales y la competencia social, porque las interacciones altamente negativas y recíprocas entre padres e hijos parecen interferir en las habilidades sociales de los niños (Franiek y Reichle, 2007). Una relación diádica paterno-filial altamente conflictiva se ha visto unida a interacciones sociales más agresivas, antisociales y competitivas de los hijos, por lo que las conductas sociales de los niños se han relacionado con la emergencia de la conducta antisocial. Así, la irritabilidad y la tristeza se han asociado con la aparición de conductas negativas en la familia. Mientras que la irritabilidad de los padres predice la disciplina inconsistente hacia los hijos, la disciplina inconsistente de los padres provoca irritabilidad y tristeza en los hijos. De igual modo, los altos niveles de manifestación de irritabilidad en el niño aumentan la frustración en los padres, incrementándose en ellos las medidas disciplinarias y de establecimiento de límites hacia sus hijos, lo que, a su vez, provoca que esta falta de predicción en las medidas disciplinarias de los padres acreciente aún más el grado de frustración y la irritabilidad en los niños (Van Leeuwen y cols., 2004).

Es decir, la calidad de las relaciones de los hijos con los padres durante la infancia tiene importantes consecuencias para un ajuste posterior, en parte porque el estilo del niño de interactuar en la familia se espera que el niño lo generalice a otras interacciones sociales. Por este motivo, forjar buenos ciudadanos empieza forjando estilos educativos positivos en la propia familia.

5. Referencias bibliográficas

- AMATO, P. R. y FOWLER, F. (2002) Parenting practices, child adjustment and family diversity, *Journal of Marriage and Family*, 64, 703-716.
- ATO, E., GALIÁN, M. D. y HUÉSCAR, E. (2007): Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: una revisión, *Anales de Psicología*, 23 (1), 33-40.
- BAUMRIND, D. (1968) Authoritarian vs. authoritative parental control, *Adolescence*, 3, 255-272.
- BELSKY, J. (1984) The determinants of parenting: A process model, *Child Development*, 55, 83-96.
- BELSKY, J., CRNIC, K. y GABLE, S. (1995) The determinants of coparenting in families with toddler boys: Spousal differences and daily hassles, *Child Development*, 55 (1), 83-96.
- BELSKY, J., FISH, M. e ISABELLA, R. (1991) Continuity and discontinuity in infant negative and positive emotionality: Family antecedents and attachment consequences, *Developmental Psychology*, 27, 421-431.
- BELSKY, J., HSIEH, K. H. y CRNIC, K. (1998) Mothering, fathering and infant negativity as antecedents of boys, externalizing problems and inhibition at age 3 years: differential susceptibility to rearing experience? *Development and Psychopathology*, 10, 301-319.
- BEZIRGANIAN, S. y COHEN, P. (1992) Sex differences in the interaction between temperament and parenting, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 790-801.
- BOGELS, S.M. y BRECHMAN-TOUSSAINT, M. L. (2006) Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing and beliefs, *Clinical Psychology Review*, 26 (7), 834-856.
- BOUCHARD, G., LUSSIER, Y. y SABOURIN, S. (1999) Personality and marital adjustment: Utility of the five factor model of personality, *Journal of Marriage and the Family*, 61, 651-660.
- CAMPBELL, S. B. (1995) Behavior problems in preschool children: a review of recent research, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.
- CARON A., WEISS B., HARRIS V. y CATRON, T. (2006) Parenting behavior dimensions and child psychopathology: Specificity, task dependency, and interactive relations, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35 (1), 34-45.
- CHEN, Z.Y. y KAPLAN, H. B. (2001) Intergenerational transmission of constructive parenting, *Journal of Marriage and Family*, 63, 17-31.
- CLARK, L. A., KOCHANSKA, G. y READY, R. (2000) Mothers' personality and its interaction with child temperament as predictors of parenting behavior, *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 274-285.
- COBHAM, V.E., DADDS, M.R. y SPENCE, S.H. (1999) Anxious children and their parents: what do they expect? *Journal of Clinical Child Psychology*, 28 (2), 220-231.
- CORNELL, A. H. y FRICK, P. J. (2007) The Moderating Effects of Parenting Styles in the Association Between Behavioral Inhibition and Parent-Reported Guilt and Empathy in Preschool Children, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 36 (3), 305-318.
- COSTA, N. M. y WHEEMS, C. F. (2005) Maternal and child anxiety: Do attachment beliefs or children's perceptions of maternal control mediate their association? *Social Development*, 14, 4, 574-590.
- CROUTER, A. N. (2003) (ed.) *Children's influence on family dynamics: The neglected side of family relationships*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Editor.
- DARLING, N. y STEINBERG, L. (1993) Parenting style as context: An integrative model, *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- DEAL, J. E., HALVERSON, C. F. y WAMPLER, K. S. (1989) Parental agreement on

child-rearing orientations: Relations to parental, marital, family, and child characteristics, *Child Development*, 60, 1025–1034.

DIBARTOLO, P. M. y HELT, M. (2007) Theoretical models of affectionate versus affectionless control in anxious families: A critical examination based on observations of parent-child interactions, *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10 (3), 253-274.

DOPKINS, A. y STIGLER, S. (2003) Coparenting quality: contributions of child and parent characteristics, *Family Relations*, 52, 232-240.

EISENBERG, N., FABES, R. A., SHEPARD, S. A., GUTHRIE, I.K., MURPHY, B.C. y REISER, M. (1999) Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning, *Child Development*, 70, 513–534.

FENG, D., GIARRUSSO, R., BENGSTON, V. L. y FRYE, N. (1999) Intergenerational transmission of marital quality and marital instability, *Journal of Marriage and the Family*, 61, 451-463.

FIELD, A. P., BALL, J. E., KAWYCZ, N. J. y MOORE, H. (2007) Parent-child relationships and the verbal information pathway to fear in children: Two preliminary experiments, *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 35 (4), 473-486.

FRANIEK, S. y REICHLER, B. (2007) Parenting behavior and psychosocial development in elementary school children, *Kindheit und Entwicklung*, 16 (4), 240-249.

JAIN, A., BELSKY, J. y CRNIC, K. (1996) Beyond fathering behaviours: types of dads, *Journal of Family Psychology*, 10, 431-442.

KARAVASILIS, L., DOYLE, A.B. y MARKIEWICZ, D. (2003) Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence, *International Journal of Behavioral Development*, 27 (2), 153-164.

KOCHANSKA, G., FRIESENBERG, A. E., LANGE, L. A. y MARTEL, M. M. (2004) Personality processes and individual differences—Parents' personality and infants' temperament as contributors to their emerging relationship, *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 744-759.

KOCHANSKA, G., MURRAY, K.T. y HARLAN, E. T. (2000) Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development, *Developmental Psychology*, 36, 220–232.

KOLAK, M. y VOLLING, B. L. (2007) Parental Expressiveness as a Moderator of Coparenting and Marital Relationship Quality, *Family Relations*, 56 (5), 467–478.

KYRIOS, M. y PRIOR, M. (1990) Temperament, stress and family factors in behavioural adjustment of 3–5-year-old children, *International Journal of Behavioural Development*, 13, 67–93.

LEE, C. L. y BATES, J. E. (1985) Mother, child interaction at age 2 years and perceived difficult temperament, *Child Development*, 56, 1314-1325.

LERNER, J. V. y GALAMBOS, N. L. (1985) Maternal role satisfaction, mother-child interaction, and child temperament: A process model, *Developmental Psychology*, 21, 1157–1164.

MACCOBY, E. E. (2003) The gender of child and parent as factors in family dynamics. En A. C. GROUTER y A. BOOTH (ed.) *Children's Influence on Family Dynamics*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 191– 206.

MACCOBY, E. E., DEPNER, C. E. y MNOOKIN, R. H. (1990) Coparenting in the second year of divorce, *Journal of Marriage and the Family*, 52(1), 141-155.

MALATESTA, C.Z. y HAVILAND, J. M. (1982) Measuring change in infant emotional expressivity: Two approaches applied in longitudinal investigation En C.E. Izard (ed.) *Measuring emotions in infants and children*. Seminario organizado por el *Committee on Social and Affective Development During Childhood of the Social Science Research Council*, vol. 2.

McHALE, J. P., KUERSTEN, R., LAURETTI, A. y RASMUSSEN, J. L. (2000) Parental

reports of coparenting and observed coparenting behavior during the toddler period, *Journal of Family Psychology*, 14, 220-236.

MERVIELDE, I., DE CLERCO, B. y DE FRUYT, F. (2007) Extending the Spectrum Idea: Child Personality, Parenting and Psychopathology, *European Journal of Personality*, 21, 1, 63-89.

MICALCIO, S. P. y SOLOMON, C. R. (2002) The relationship between older and newer parenting categories and child behaviour, *American Journal of Orthopsychiatry*, 72, 401-414.

MIKULINCER, M., FLORIAN, V., COWAN, P.A. y COWAN, C.P. (2002) Attachment security in couple relationships: A systemic model and its implications for family dynamics, *Family Process*, 41, 3, 405-434.

OLSON, S.L., BATES, J. E. y BAYLES, K. (1990) Early antecedents of childhood impulsivity: The role of parent-child interaction, cognitive competence, and temperament, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 317-334.

PINDERHUGHES, E. E., NIX, R., FOSTER, M. E. y JONES, D. (2001) Parenting in context: Impact of neighborhood poverty, residential stability, public services, social networks, and danger on parental behaviours, *Journal of Marriage and Family*, 63, 941-953.

PRINZIE, P., ONGHENA, P. y HELLINCKX, W. (2004) Parent and child personality characteristics as predictors of negative discipline and externalizing problem behaviour in children, *European Journal of Personality*, 18 (2), 73-102.

PRINZIE, P., ONGHENA, P. y HELLINCKX, W. (2005) Direct and indirect relationships between parental personality and externalising behaviour: The role of negative parenting, *Psychologica Belgica*, 45 (2), 123-145.

PUTNAM, S. P. SANSON, A. V. y ROTHBART, M. K. (2002) Child temperament and parenting. En M. Borenstein (ed.) *Handbook of parenting: Vol. 1. Children and parenting*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 255-278.

RIVAS, S. (2008) Influencia bidireccional en la adopción de los estilos educativos en la infancia, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, año XX 1(4), 65-74.

SCARAMELLA, L.V. (2003) Intergenerational continuity of hostile parenting and its consequences: The moderating influence of children's negative emotional reactivity, *Social Development*, 12 (3), 420-439.

STEINBERG, L., LAMBORN, S., DARLING, N., MOUNTS, N. y DORNBUSCH, S. (1994) Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families, *Child Development*, 65, 754-770.

VALIENTE, C., EISENBERG, N. y FABES, R. A. (2004) Prediction of children's empathy-related responding from their effortful control and parents' expressivity, *Developmental Psychology*, 40 (6), 911-926.

VAN AKEN, C., JUNGER, M., VERHOEVEN M., VAN AKEN, M. A. G. y DEKOVI, M. (2007) The interactive effects of temperament and maternal parenting on toddlers' externalizing behaviours, *Infant and Child Development*, 16 (5), 553-572.

VAN LEEUWEN, K. G., MERVELDE, I., DE CLERCO, B. J. y DE FRUYT, F. (2007) Extending the spectrum idea: Child personality, parenting and psychopathology, *European Journal of Personality*, 21 (1), 63-89.

VAN LEEUWEN, K.G., MERVELDE, I., BRAET, C. y BOSMANS, G. (2007) Child personality and parental behavior as moderators of problem behavior: Variable- and person-centered approaches, *Developmental Psychology*, 40 (6), 1028-1046.

VAN ZEIJL, J., MESMAN, J. y STOLK, M.N. (2007) Differential susceptibility to discipline: The moderating effect of child temperament on the association between maternal

discipline and early childhood externalizing problems, *Journal of Family Psychology*, 21 (4), 626-636.

WINSLER, A., MADIGAN, A.L. y AQUILINO, S.A. (2005) Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood, *Early Childhood Research Quarterly*, 20 (1), 1-12.

ZHOU, Q., EISENBERG, N., LOSOYA, S.H., FABES, R.A., REISER, M. GUTHRIE, I.K., MURPHY, B.C., CUMBERLAND, A. J. y SHEPARD, S.A. (2002) The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study, *Child Development*, 73 (3), 893- 915.

30. LA TELEVISIÓN COMO RECURSO EDUCATIVO: UN ESTUDIO ACERCA DE LOS MOTIVOS Y RAZONES PARA LA ELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS TELEVISIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LOS PERSONAJES ELEGIDOS.

C. Medrano Samaniego, A. Cortés Pascual, A. Aierbe Barandiarán, S. Orejudo.

Introducción

Estamos convencidos de que de la misma forma que a la escuela no se asiste para divertirse, tampoco vemos la televisión para instruirnos y, sin embargo, ambos aspectos no tienen por qué ser excluyentes. A través de este trabajo queremos mostrar que más allá de generar entretenimiento y diversión la televisión, también, puede participar en la formación de la ciudadanía. Ciertamente, es difícil competir con el atractivo y poder de las imágenes que el medio televisivo presenta, aunque algunos profesionales de la educación estamos convencidos de que los textos narrativos no son unívocos y que es posible trabajar a partir de ellos con el fin de reconstruir el significado que transmiten (Medrano y Cortés, 2007). Es decir, los mensajes televisivos se pueden convertir en una oportunidad para trabajar determinados contenidos y/o valores. Algunos trabajos (Morley, 2006) han sido muy relevantes al confirmar que el visionado de la televisión puede promover el aprendizaje de contenidos escolares así como estimular determinadas conductas prosociales y la educación para la ciudadanía.

En un artículo sobre el panorama de la televisión en Europa (El Mundo, 2006) se recoge que en España tanto las cadenas públicas como privadas repiten los mismos vicios y virtudes que sus homólogas en Francia, Alemania, Holanda, Inglaterra, Bélgica e Italia. Las cadenas se decantan por los programas de diversión frente a los informativos, reportajes, documentales o espacios educativos. Está claro que en un mundo globalizado, la televisión no es una excepción y así, los formatos que funcionan en un país son rápidamente comprados o adaptados por cadenas de otra nación. De alguna manera, se puede observar un hecho que cada vez ocurre con mayor frecuencia, nos referimos al fenómeno denominado hibridación de géneros.

Igualmente y en relación con la dieta televisiva o selección de programas encontramos que los adolescentes prefieren programas como series o informativos y cuando se ve la televisión en familia también se opta por éstos. (Medrano, 2004, Medrano 2005; Aierbe, Medrano y Palacios, 2006; Medrano, Palacios y Aierbe 2007).

Hoy en día, la educación en los medios de comunicación es un ámbito de trabajo en el que existen acuerdos en casi en todo el mundo, basados en la necesidad de acercar los medios de comunicación a la escuela como objeto de estudio y análisis en las aulas. Nosotros a través de esta reflexión pretendemos exponer que es posible aprender y formarse a través del medio televisivo. Desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía hay que ser conscientes del poder y autoridad moral que ejercen los medios. Los modelos que transmite el medio televisivo no son neutros, presentan determinadas opciones de vida y una determinada escala de valores, que no siempre coincide con los valores deseables desde el punto de vista educativo (Beiner, 1995; Medrano, 2004).

En definitiva, creemos que es importante profundizar en una educación de los medios a partir de las representaciones sociales que se ofrecen en los mismos, con el fin de analizar su funcionamiento en el mundo real. Desde una perspectiva crítica nuestro objetivo global dentro de una investigación más amplia es comprender los medios y las relaciones sociales en un contexto histórico y político concreto (Medrano, Aierbe y Palacios, en prensa). Como señalan del Río, Álvarez y del Río (2004), la relación ente el desarrollo infantil y humano y la

televisión es una relación dialéctica.

Los estudios de recepción, desde un posicionamiento crítico, han centrado su interés en la capacidad de la audiencia para crear nuevos significados acordes con sus propias necesidades sociales y emocionales. Es decir, desde la teoría de la recepción interesa analizar no tanto, qué efectos tienen los medios sobre los telespectadores, sino qué hacen los telespectadores con los medios (Orozco y Charles, 1992).

En síntesis y, desde una visión contextual, la cuestión de la causalidad y los efectos concretos no tiene sentido y es preciso “dar la vuelta al calcetín” y plantearnos qué se puede aprender y cuales son las estrategias más adecuadas para desarrollar la competencia televisiva.

Estudio empírico

Dentro de este marco teórico y con el fin de poder trabajar posteriormente la competencia televisiva del telespectador nos hemos planteado el siguiente *objetivo general*: describir y conocer las diferencias y semejanzas en tres grupos etarios (adolescentes, jóvenes y adultos), así como las diferencias de sexo, respecto a los programas que mas les gustan, las razones/motivos para verlos, los personajes que más les gustan y los argumentos respecto a porque les gustan determinados programas.

Las preguntas básicas o hipótesis que han guiado este trabajo han sido:

1. ¿Existen diferencias entre los tres grupos de edad respecto a las razones que esgrimen para elegir determinados programas?
2. ¿Existen diferencias de sexo respecto a las razones expuestas para ver los programas que más les gustan?
3. ¿Se encuentran diferencias en los tres grupos de edad en cuanto a las características de los personajes elegidos?
4. ¿Hay diferencias significativas respecto al sexo al referirse a las características del personaje elegido?

Muestra

La muestra consta de 1318 sujetos. La elección ha sido aleatoria El muestreo se ha realizado con la obtención de un consentimiento informado. El nivel de confianza se fija en el 0.95 y el error muestral en 0.02. La distribución de la muestra ha sido la siguiente:

El 73,5% (969) corresponden al grupo de adolescentes, con edades comprendidas entre 13 y 15 años. Todos son estudiantes de 3 y 4 de la E.S.O distribuidos en nueve centros de la Comunidad Autónoma Vasca. El 12,0% (158) corresponde al grupo de jóvenes, con edades comprendidas entre 19 y 30 años. Los jóvenes son estudiantes universitarios: Por último, el 14,5% (191) corresponde al grupo de adultos/padres con edades comprendidas entre 30 y 55 años. El grupo de adultos se obtiene a través de los padres de los adolescentes.

Respecto al sexo se conoce el 65,1% de la muestra. El 56,3% son mujeres y el 43,7% hombres. Hay que destacar que en la muestra existe una asociación entre sexo y grupo de edad (Chi-Cuadrado = 13,390, $p=001$). De dicha asociación se deriva que en el grupo de jóvenes el 69,8% son mujeres y el 30,2% hombres, lo que hace que el porcentaje de las primeras sea superior que en el total de la muestra. Mientras que en el caso de los adolescentes, los hombres representan el 46,8% y las mujeres el 53,2%, siendo mayor el porcentaje de los primeros que en el grupo total de la muestra. Por lo que respecta al grupo de adultos, mantienen las proporciones de hombres y mujeres del total, un 54,9% son mujeres

y un 45,1% son hombres.

Instrumento de medida

El instrumento utilizado para recoger la dieta televisiva y las razones que esgrimen para elegir determinados programas así como sus personajes preferidos (motivos y características de los mismos) ha sido el Cuestionario de Hábitos Televisivos (CH-TV.01) creado por nosotros para esta investigación y con una consistencia interna de elevada (Alpha de Cronhbach 0.93).

Este cuestionario consta de tres preguntas iniciales que miden los estudios, profesión y situación actual del padre y de la madre. A partir de las respuestas a estas preguntas se obtiene un indicador de clase social familiar. Posteriormente, se presentan 30 ítems, veinticuatro de los cuales son cerrados y los seis restantes son abiertos.

Los seis ítems abiertos recogen aspectos relacionados con: los programas que más les gustan y su argumentación del por qué (ítem 19 y 20), programas que les gustaría ver y no se lo permiten en casa (ítem 21) los programas que más ven (ítem 22) y la identificación con los personajes en los programas que más y menos les gustan (ítem 24 y 25).

Para este trabajo se han categorizado las respuestas correspondientes al ítem 20 (por qué razones te gustan esos programas); al ítem 24 a (cuál es el personaje que mas te gusta) y 24 b (los motivos y argumentos para elegir dicho personaje). El resto de ítems se ha obviado por las siguientes razones:

Ítem 19. Las respuestas obtenidas (programas que mas les gustan) eran similares a las recogidas en el indicador de preferencias (programas que mas les gustan) analizado en las respuestas cerradas y no aporta nueva información.

Ítem 21. Estas respuestas (programas que nos les permiten ver) se han utilizado para confeccionar uno de los estilos de covisionado, concretamente el estilo restrictivo.

Ítem 22. Las respuestas obtenidas (programas que más ves) coinciden prácticamente con las halladas en el ítem 19 y en el indicador de preferencias.

Ítem 25. Referido a los personajes que menos te gustan y a su argumentación, no hemos hallado datos suficientes para poder realizar los análisis descriptivos desde el punto de vista estadístico.

Procedimiento

El procedimiento utilizado para categorizar las preguntas abiertas analizadas, en el estudio que se presenta, se ha realizado a lo largo de tres fases.

Primera fase. Se transcriben todas las respuestas abiertas recogidas en el cuestionario y respondidas por el total de la muestra. (Enero- Febrero 2007).

Segunda fase A partir de las respuestas recogidas en la primera fase se elaboran las categorías emergentes del texto. Las categorías se han depurado teniendo en cuenta dos criterios: el criterio de experimentación y el criterio teórico. Las tres actividades básicas que se ha realizado han sido: separar, sintetizar y clasificar. A "posteriori" y de forma cualitativa se han definido todas las categorías emergentes del texto para cada una de las preguntas. Este proceso de definición de categorías ha sido realizado por tres jueces.

En una primera selección para el ítem 20: *¿por qué razones te gustan esos programas?* se establecen y definen 13 categorías. Dichas categorías son: acción, entretenimiento, diversión-humor, información-actualidad, educativos, actores/presentadores/personajes, contenidos, horario, tema de conversación, consenso familiar, sin ninguna elección, reales

(identificación) y otros.

Igualmente para el ítem 24 a “ ¿Cuál es el personaje que más te gusta en los programas que más ves?, y el ítem 24 b ¿por qué? Se definen y categorizan “a posteriori” 14 categorías o núcleos de análisis que nos permiten establecer el género televisivo en el que se inscribe el personaje elegido, a saber: series (policíacas, históricas, cómicas, oficios, profesiones) deportes, dibujos animados, telenovelas, informativos, películas, prensa rosa, Talk show, Night show, Reality show, concursos, culturales, humor, y otros. Asimismo se han agrupado las respuestas teniendo en cuenta, también, los siguientes aspectos: el sexo del personaje elegido (hombre, mujer); la etapa evolutiva del personaje, según se corresponda con: la infancia, la adolescencia, la madurez y/o tercera edad; el desarrollo de su papel en un programa de ficción o realidad y finalmente, si desempeña o no un oficio. Es decir, además del género televisivo en el que se encuadra, otras cuatro características del personaje elegido que nos aportan relevante información cualitativa sobre las características de dicha elección.

Para agrupar las respuestas correspondientes al ítem 24 b, es decir, el por qué, dada la gran variedad de respuestas se han definido y establecido 21 núcleos de análisis o categorías, a saber: Diversión, aburrimiento, cualidades físicas positivas, cualidades físicas negativas, habilidad social, torpeza, ser convencional, no convencional, profesionalidad, falta de profesionalidad, inteligencia, falta de inteligencia, personalidad positiva, personalidad negativa, personalidad sin concretar, prestigio, falta de prestigio, identificación personal, no identificación personal, identidad cultural y no identidad cultural. Todas las categorías se definen y se cotejan a través de una lectura colectiva por tres jueces.

Una vez definidas las categorías, de forma cualitativa, se reagrupan las respuestas iniciales de acuerdo a un código establecido para cada categoría y se recogen en el SPPS para los análisis estadísticos. En esta segunda fase con el fin de no perder información se han establecido un gran número de categorías, que posteriormente será necesario reagrupar para su tratamiento estadístico.

Esta fase ha sido la más laboriosa del trabajo. Hemos tratado de manipular y transformar la información obtenida en núcleos de análisis significativos de forma que mantuvieran la naturaleza textual de las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas. El proceso ha sido exhaustivo, intentando ser rigurosos y no perder el sentido de la información recogida (Marzo-Junio 2007).

Tercera fase. En una última etapa para poder hacer manejable, estadísticamente hablando, el elevado número de núcleos temáticos (categorías) extraídos, se procede a una recategorización de las mismas, que es la que se presenta en los resultados de este estudio (Enero- Febrero 2008)

Análisis de resultados

Respecto a nuestro *primer interrogante*, referido a las razones para elegir determinados programas y las diferencias en los tres grupos etarios, se hallan los siguientes datos:

En primer lugar, encontramos aquellos motivos/razones que hemos agrupado como otros contenidos positivos (40,3%), seguidos a gran distancia de los de diversión-humor (22,2%) y de los de entretenimiento (18,9%). A mayor distancia, aún, se hallan los de contenidos (8,0%) y por último los de información actualidad (4,5%).

Si hacemos referencia a los grupos etarios, existe una relación estadísticamente significativa entre los tres grupos considerados y el tipo de programas elegidos (Chi-cuadrado 444.254, $p < .000$). En concreto, los adolescentes eligen en mayor medida programas de diversión-humor (25,6%) y de otros contenidos positivos (47,6%) mientras que los jóvenes eligen en mayor medida programas de entretenimiento (33,0). Por su parte, los adultos eligen

en mayor medida entretenimiento (39,8%), información y actualidad (30,1%) y los programas no incluidos en otras categorías (10,8%). No se encuentran diferencias en función del sexo.

Asimismo, como se puede observar en la Tabla 1, los sujetos de esta investigación manifiestan sus preferencias, sobre todo, referidas a los personajes de series cómicas (29,2%) y los de los dibujos animados (23,8%). Aparecen, a continuación, los personajes de las telenovelas (10,9%) y las restantes categorías presentan elecciones menos numerosas. Asimismo se hallan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de edad y el programa elegido (Chi-cuadrado=158,303, $p < .000$) y entre el sexo y el programa (Chi-cuadrado=97,61, $p < .000$). En el primer caso, son los adolescentes los que eligen en mayor medida personajes de dibujos animados (27,0%), los jóvenes lo hacen con los de series de aficiones y profesiones (15,9%) y los adultos con los de los concursos (11,4%), la prensa rosa (7,1%) y los culturales e informativos (14,3%)

En cuanto a nuestro *segundo interrogante* si existen diferencias en las elecciones ligadas al sexo, tal y como se puede observar en la Tabla 1, hallamos los siguientes datos: las mujeres eligen, sobre todo, personajes de telenovelas (16,0%) y de series cómicas (36,1%). En cambio, los hombres prefieren los dibujos animados (35,7%) y los deportes (2,6%).

	Sexo		Chi-cuadrado	Grupo de edad			Chi-cuadrado	TOTAL	
	mujer	hombre		Adolescentes	Jóvenes	Adultos/Padres		TOTAL	
series policíacas	20	8	97,61 P<.000	34	6	3	158,303 P<.000	43	
	5,7%	2,9%		4,3%	6,8%	4,3%		4,6%	
series cómicas	126	60		236	19	21		276	29,2%
	36,1%	22,1%		30,0%	21,6%	30,0%		29,2%	
series de oficios y profesiones	11	14		16	14	1		31	3,3%
	3,2%	5,1%		2,0%	15,9%	1,4%		3,3%	
Deportes	1	7		20	0	2		22	2,3%
	.3%	2,6%		2,5%	0%	2,9%		2,3%	
dibujos animados	37	97		212	11	2		225	23,8%
	10,6%	35,7%		27,0%	12,5%	2,9%		23,8%	
Telenovelas	56	8		93	4	0		97	10,3%
	16,0%	2,9%		11,8%	4,5%	0%		10,3%	
Concursos	12	6		17	5	8		30	3,2%
	3,4%	2,2%		2,2%	5,7%	11,4%		3,2%	
Humor	35	40		85	12	10		107	11,3%
	10,0%	14,7%		10,8%	13,6%	14,3%		11,3%	
Otros	13	5		16	5	4		25	2,6%
	3,7%	1,8%		2,0%	5,7%	5,7%		2,6%	
series generales y películas	12	12		26	2	4		32	3,4%
	3,4%	4,4%		3,3%	2,3%	5,7%		3,4%	
Prensa rosa y show programs	12	9	18	5	5	28	3,0%		
	3,4%	3,3%	2,3%	5,7%	7,1%	3,0%			
Culturales e informativos	14	6	13	5	10	28	3,0%		
	4,0%	2,2%	1,7%	5,7%	14,3%	3,0%			
TOTAL	349	272		786	88	70	844		

Tabla 1. Personaje de los programas según sexo y grupo de edad

En definitiva, como se puede observar en la Tabla 2, respecto a los motivos para elegir un personaje el hecho de ser divertido es la razón fundamental que esgrimen los sujetos de nuestra muestra (43, %). En segundo lugar, a gran distancia, se encuentran otros motivos como la profesionalidad (14,4%), otras cualidades físicas socialmente estimadas positivas (11,8%), la personalidad positiva (9,8%) u otras características negativas (9,2%). Otras categorías como presentar características positivas, facilitar una identificación personal o no ser convencional son menos elegidas. Se encuentran algunas diferencias en la elección de motivos en función del grupo de edad (Chi-cuadrado=55,059, $p < .000$) y del sexo (Chi-cuadrado=50,295, $p < .000$). En el primer caso, los adolescentes eligen en mayor medida motivos como la diversión (44,9%) o características físicas consideradas positivas (13,7%), los jóvenes la no convencionalidad (6,3%) y otras características positivas (11,3%), mientras que los adultos eligen por la profesionalidad (30,0%) y por la personalidad positiva (17,1%).

Siguiendo con nuestro segundo interrogante hallamos que, por un lado, los hombres eligen personajes por ser divertidos (50,2%) y por otras características negativas (14,6%). Mientras que las mujeres se inclinan por cualidades físicas socialmente consideradas como positivas (16,0%), por profesionalidad (17,7%) y por personalidad positiva (13,1%).

	Sexo		Chi-cuadrado	Grupo de edad			Chi-cuadrado	TOTAL
	mujer	Hombre		Adolescentes	Jóvenes	Adultos /Padres		
Diversión	118	127	50,295 $P < .000$	341	29	21	55,059 $P < .000$	391
	33,6%	50,2%		44,9%	36,3%	30,0%		43,0%
Otras cualidades físicas socialmente consideradas como positivas	56	12		104	2	1		107
	16,0%	4,7%		13,7%	2,5%	1,4%		11,8%
No convencional	9	11		19	5	2		26
	2,6%	4,3%		2,5%	6,3%	2,9%		2,9%
Profesionalidad	62	28		94	16	21		131
	17,7%	11,1%		12,4%	20,0%	30,0%		14,4%
Personalidad positiva	46	17		66	11	12		89
	13,1%	6,7%		8,7%	13,8%	17,1%		9,8%
Otras características negativas	22	37	76	4	4	84		
	6,3%	14,6%	10,0%	5,0%	5,7%	9,2%		
Otras características positivas	24	16	39	9	5	53		
	6,8%	6,3%	5,1%	11,3%	7,1%	5,8%		
Identificación personal	14	5	20	4	4	28		
	4,0%	2,0%	2,6%	5,0%	5,7%	3,1%		
Total	351	253		759	80	70	909	

Tabla 2. Motivos para elegir a un personaje televisivo según sexo y grupo de edad.

En referencia al *tercer* y *cuarto* interrogante de este trabajo (diferencias evolutivas y de sexo respecto a las características de los personajes elegidos), se hallan los siguientes datos: respecto a las características de los personajes elegidos por nuestra muestra, éstos son, en general, masculinos (82,2%), corresponden a una edad madura (74,4%), son de ficción (84,4%) y no suelen desempeñar profesión (73,2%). Las mujeres tienden a identificarse con personajes femeninos (25,2%) en mayor medida que los hombres (10,6%), mientras que éstos lo hacen con los masculinos, 89,4% vs. 74,8% de las mujeres. (Chi-cuadrado=20,833, $p < .000$) Igualmente, las mujeres eligen en mayor medida personajes adolescentes, 25,1% vs. 6,2% de los hombres, o de la tercera edad, 5,3% vs. 1,9% de los hombres. Por su parte los hombres eligen mayoritariamente a personajes de la madurez, 84,2% frente al 63,5% de las mujeres (Chi-cuadrado=43,996, $p < .000$). Por sexo, no se encuentran relaciones con la naturaleza del

personaje o con su ocupación.

Los distintos grupos de edad también eligen personajes diferentes. Así, los adolescentes optan, en general, por personajes masculinos (84,0%), mientras que los jóvenes (24,7%) y los adultos (31,3%) lo hacen con los femeninos (Chi-cuadrado=12,296, p=.002). No obstante, los adolescentes se identifican, sobre todo, con personajes de la infancia (7,2%) y la adolescencia (18,5%); los jóvenes se identifican con los personajes maduros (90,1%) y los adultos al igual que estos últimos con los de la madurez (85,9%) y la tercera edad (9,4%)(Chi-cuadrado=36,890, p<.000). Los personajes de ficción son mayoritariamente elegidos por los adolescentes (88,0%), mientras que los personajes reales son más elegidos por los jóvenes (25,9%) y adultos (42,6%) (Chi-cuadrado=51,684, p<.000). Por último, los adolescentes eligen mayoritariamente personajes que no desempeñan profesión (78,4%), al contrario que jóvenes (51,9%) y adultos (55,4%) (Chi-cuadrado=62,372, p<.000).

Conclusiones

En un análisis global de los datos se encuentran más diferencias entre los tres grupos de edad, que entre hombres y mujeres. Así los adolescentes eligen programas de humor y personajes de dibujos animados, sobre todo, porque les divierten y muestran características positivas. Mientras que, los jóvenes se inclinan por programas que les entretienen, por personajes de series de ficción con profesiones no convencionales y características positivas. En cuanto a los adultos se inclinan, también, por programas de entretenimiento, concursos e informativos y por los personajes que aparecen en dichas programaciones. Respecto a la identificación con el personaje preferido, nuestros datos indican que los adolescentes eligen a personajes masculinos y de ficción, mientras que los jóvenes y adultos señalan, entre sus preferencias, personajes femeninos y reales. Un aspecto interesante a destacar es que cada grupo etario se identifica con personajes de su misma edad, así los adolescentes señalan los personajes de ficción como sus preferidos mientras que los jóvenes y adultos prefieren personajes reales.

Es decir, nuestros datos confirman que existen diferencias en los tres grupos y, a la vez, que existe una tendencia a identificarse con personajes de su misma edad evolutiva. En este sentido, queremos destacar que en el desarrollo de los valores de los adolescentes tiene gran importancia, no sólo lo que experimentan o viven, sino también, las conductas que observan. Así el medio televisivo y el contexto de recepción televisiva pueden, entre otras variables, ser una fuente de aprendizaje en la construcción de la identidad y el desarrollo de valores. No olvidemos que en la etapa de la adolescencia se construye la identidad y los medios de comunicación constituyen una fuente de recursos simbólicos con los que el adolescente interactúa en la construcción de la misma. Este aspecto tiene mucha relevancia para trabajar en esta etapa la educación para la ciudadanía. A través de las narraciones televisivas es posible establecer pautas de diálogo que faciliten la reconstrucción de contenidos cerrados con el fin de que adquieran nuevos significados.

No obstante, en la construcción de la identidad intervienen muchos agentes del entorno social e influye el contexto social y cultural dónde la persona se desarrolla. Los medios, y en concreto, la televisión tienen importancia no tanto porque expliquen relaciones de causa-efecto o influencia directa sobre los adolescentes sino porque presentan modelos de conducta y de relaciones sociales que implícita e explícitamente tratan de aspectos socio-morales que afectan y explican el desarrollo de los valores, así como algunas identificaciones con determinados personajes, estilos relacionales, concepciones de vida, estereotipos, prejuicios, etc.. La investigación actual se está orientando más a comprender las dietas culturales y mediáticas que a la atribución intrínseca de causalidad al medio.

Creemos que el rasgo sociológico y educativo más relevante para nuestra adolescencia y juventud es que vivimos en un mundo en constante cambio. Ciertamente dominan los valores del postmodernismo, en un mundo sin ideologías sólidas que nos instalan en un liberalismo económico y político, siendo el consumo un valor importante en nuestra forma de vida. Algunos autores ya en la década de los noventa denominan a nuestra época la era del vacío. Nosotros no queremos responsabilizar al medio televisivo de todos los males de la juventud, en este sentido no somos apocalípticos, pero si creemos relevante continuar investigando las dietas televisivas de contextos culturales diferentes y su relación con la construcción de aspectos relacionados con su desarrollo social. La cultura audiovisual debe proporcionar la oportunidad de hacer un proceso enriquecedor al telespectador y evitar la pasividad mental.

De acuerdo con Cabrera (2002), el mismo concepto de ciudadanía puede experimentar una transformación radical en el nuevo espacio creado por las tecnologías de la información. En este tercer entorno no hay contrato social, ni primacía del poder civil, por lo que en lugar de ciudadanos hay telesúbditos. El fenómeno de la globalización, en el que también influye la televisión, ha generado cambios muy importantes no sólo en el concepto de ciudadanía sino en nuestra manera de comprender el mundo, relacionarnos y vivir en él.

En definitiva, a pesar de que la investigación disponible sobre las relaciones entre televisión y educación es contradictoria (Cabero, 1993, Bryant, y Zillmann, 2002, Calvert y Kotler, 2003; Catela, 2005), nosotros pensamos que la institución escolar se equivoca cuando concibe a la televisión como un agente educativo que entra en competición con el desarrollo de sus objetivos académicos y socio-personales. Desde una perspectiva educativa y pensando en la formación para la ciudadanía, creemos que no sólo la televisión sino las diferentes pantallas se pueden convertir al decodificar sus mensajes en un recurso educativo. No olvidemos que la televisión juega un papel fundamental en la socialización de nuestra juventud, tanto en la adquisición de información como en la adopción de modelos de comportamiento. Como, acertadamente apuntan algunos autores (Aznar y Bolívar 2007), la educación de valores no deja de ser un proyecto social con una nueva articulación entre la escuela y la sociedad, siendo necesario, compartir espacios, tiempo y agentes socializadores o educativos. En este sentido, desde la sociedad civil, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información resulta necesario el desarrollo de experiencias pertinentes para preparar una ciudadanía con posibilidades de adaptación a los nuevos retos.

A partir de los datos hallados en nuestras investigaciones (Aierbe, Medrano y Palacios, 2006; Medrano, Palacios y Aierbe, 2007; Medrano y Cortés, 2007; Medrano y Palacios, 2008) podemos afirmar que la televisión tiene una acción significativa en la vida social, en las agendas de conversación y en la formación de los modos de pensar de los adolescentes, jóvenes y adultos. Aunque, ciertamente, la realidad nos demuestra que la televisión económica (de entretenimiento) se impone sobre la televisión educativa y cultural, nosotros pensamos que el propio medio televisivo más allá de entretener, también, puede formar. Tampoco podemos olvidar que, hoy en día, la gran mayoría de los sistemas educativos continúan pensando que es la información bien estructurada y bien presentada en soporte escrito la que contribuye a la formación e instrucción de los más jóvenes.

Sin embargo, en nuestra opinión, en pleno siglo XXI y, en contextos telemáticos donde desarrollamos nuestro trabajo, un modelo curricular abierto y flexible no puede fundamentarse únicamente en libros de texto. En este sentido, es preciso implementar por parte del profesorado estrategias que aprovechen las posibilidades didácticas del propio medio. Hoy más que nunca, nuestro alumnado llega a las instituciones educativas con gran cantidad de información y herramientas cognitivas que, en parte, son el resultado de su exposición a las formas de expresión audiovisuales. Estas formas de expresión es importante que se integren en los aprendizajes escolares y la educación para la ciudadanía. En este sentido la educación de la competencia televisiva es un concepto clave para superar el divorcio entre el universo

mediático y escolar del alumnado (Aguaded, 2005). La adquisición de habilidades para enseñar y aprender a ver la televisión favorece la conexión entre la escuela y los medios de comunicación dentro de un programa más amplio donde se incida en la formación para la ciudadanía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIERBE, A. ; MEDRANO, C. Y PALACIOS, S. (2006). Mediación familiar en los hábitos televisivos de adolescentes y jóvenes. En Bacaicoa , F. y Otos. *Psicología del desarrollo y Desarrollo social* .pp. 237-246. Bilbao:Psicoex,
- AGUADED, J. I. (2005). Enseñar a ver la televisión. Una apuesta necesaria y posible, *Comunicar*, 25: 51-55.
- AZNAR, P. (2007). Familia, sociedad y redes de comunicación. *Bordón*, 59, (2-3): 335-352.
- BEINER, R. (1995). *Theorizing Citizenship*. New Cork: Suny Press.
- BOLIVAR, A. (2007). Escuela y formación para la ciudadanía, *Bordón*, 59, (2-3): 353-373.
- CABRERA, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé (Coor.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp.79-105). Madrid: Narcea.
- BRYANT, J. y ZILLMANN, D.(2002). *Media effects. Advances in Theory and Research*. New Jersey: LEA.
- CABERO J. (1993). Esfuerzo mental y percepciones sobre televisión y video, *Bordón*, 45, (2): 143-153.
- CALVERT , S.; y KOTLER, J. (2003). Lessons from children's television: The Impact of the Children's Television Act on children's learning, *Applied Developmental Psychology* 24: 275-335.
- CATELA, I. (2005). *Ética de la televisión*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. Y DEL RÍO, M. (2004). *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación Infancia Aprendizaje.
- EL MUNDO (2006). *Panorama de la TV. en Europa*. Domingo 12 de Noviembre.
- MEDRANO, C.(2004). Los valores básicos para el ejercicio de la ciudadanía desde la perspectiva educativa, en ARREGI, F. *Ciudadanía y educación. Aportaciones para la práctica civil*. Pp. 185-207. San Sebastián: Erein.
- MEDRANO, C. (2005). ¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas? *Revista de Educación*, 338: 245-270.
- MEDRANO, C.; PALACIOS, S. Y AIERBE, A. (2007). Los hábitos y preferencias televisivas en jóvenes y adolescentes: un estudio realizado en el País Vasco, *Revista Latina de Comunicación*, 62. Enero Diciembre 2007. Ver [http://www.ull.es/publicaciones/latina/Medrano y otros 200702](http://www.ull.es/publicaciones/latina/Medrano%20y%20otros%20200702). (Consulta: 10/04/2008).
- MEDRANO, C. y CORTÉS, A. (2007). Teaching and learning of values through television. *Review International of Education*, 53, (1): 5-21.
- MEDRANO, C.; AIERBE, A. Y PALACIOS, S.(en prensa). La dieta televisiva de adolescentes, jóvenes y adultos: implicaciones para la educación, *Revista de Educación*
- MEDRANO, C. y PALACIOS, S.(2008). Los hábitos y la dieta televisiva en distintas edades: implicaciones educativas, *Pixel-Bit*, 31: 59-70.
- MORLEY, D. (2006). Unanswered questions in audience research, *The Communication Review*, 9: 101-121.
- OROZCO, G. Y CHARLES, M. (1992). Medios de comunicación, familia y escuela. *Tecnología y Comunicación Educativa*, 22: 63-76.

44. LA FAMILIA EN LOS JOVENES UNIVERSITARIOS. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO.

J. Álvarez Rodríguez, A. Soriano Díaz.

Introducción

La familia ha sido considerada tradicionalmente como la unidad natural y primaria necesitada de la convivencia y unión de todos sus miembros para su subsistencia. Esta institución, que siempre ha existido, ha sufrido numerosos cambios y modificaciones para poder adaptarse y cumplir las funciones que le han sido asignadas en épocas distintas. El término “*familia*”, no es, pues, un concepto unívoco para toda época o cultura, de modo que podemos apreciar diferencias significativas transculturales al intentar su definición (Ríos, 1998; Álvarez, 2004).

Desde tiempos remotos, pues, la existencia de la familia es un hecho que persiste, ya que cumple una serie de funciones básicas en la sociedad: relación sexual, reproducción, educación, desarrollo personal de los hijos, socialización, afectividad, subsistencia, etc. A todo ello hemos de sumar otras funciones no menos importantes como: la autoseguridad del niño, la formación de la conciencia moral, el desarrollo de aptitudes intelectuales, el fomento de la empatía y la solidaridad, el desarrollo de la capacidad de solucionar y superar los conflictos, las funciones recreativas y religiosas, etc. (Rodríguez Neira, Torio y Viñuela, 2004).

Los diversos informes FOESSA, (1966, 1970) manifiestan, simultáneamente, tanto la cercanía cronológica como la lejanía axiológica sobre el concepto de familia. No pretendemos, por el momento, hacer juicios de valor comparativos (la familia de hoy no es ni mejor ni peor que la de antes), sino simplemente constatar el rápida y profundo cambio de valores en un corto espacio de tiempo. A título de ejemplo, muy significativo, he aquí lo que los españoles pensaban sobre la familia según nos indica el segundo Informe FOESSA del año 1975: el 82 % de la población española piensa que los trabajos de la casa corresponde a la mujer, y sólo en caso de enfermedad de la esposa debe hacerlos el marido; el 51.9 % opina que la educación de los hijos es tarea de la madre y sólo en casos excepcionales debe intervenir el padre; el 78.9 % creen que la mujer debe estar en casa cuando el marido regrese de trabajar; el 62.2 % opina que la mujer no debe tener actividad fuera del hogar sin permiso del marido; un 68 % afirma que la educación de la mujer debe estar orientada a atender a la familia, más que a aprender una profesión (De Pablo Masa, 1975: 357).

Las cifras precedentes sorprenden por el contraste que hoy nos ofrecen los estudios sociólogos sobre el tema, en los que la igualdad entre los esposos, la visión de la sexualidad, las relaciones padres-hijos, etc. se alejan de las creencias de un único modelo de familia de hace sólo unas décadas.

De aquí que, tanto las definiciones, como las concepciones de la familia sean formuladas de modo genérico. Quizás uno de los primeros y más complejos problemas a los cuales nos enfrentamos, cuando intentamos estudiar la institución familiar, es poder definir con claridad este concepto. En el momento actual, nos encontramos con una amplia pluralidad y diversidad de estructuras relacionadas con la familia, por lo que resulta complejo y difícil poder ofrecer una definición unívoca de la misma. Así, el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2000: 431), define la familia atendiendo a varios conceptos tales como: el “*conjunto de personas formado por una pareja y sus hijos. Conjunto de personas entre las que hay una relación de parentesco, como la que hay entre padres, hermanos y primos. Conjunto de cosas o personas que tienen un origen común y características parecidas*”. E igualmente desde la teoría sistémica, se puede definir la familia como: “*un sistema abierto, propositivo y autorregulado*” (García-Roca, 1999). Este sistema hemos de

entender que conlleva una serie de estructuras donde existe una jerarquización de sus componentes, y por lo tanto, unas normas que van a regular las relaciones, tanto de los miembros que componen la familia como de sus relaciones o manifestaciones con el exterior (Romero, 2002). Desde nuestra concepción, hemos definido la familia como un sistema organizado, estructuralmente delimitado por una serie de reglas que tienen como objetivo proteger la pertenencia de las personas que la componen, los cuales comparten una serie de vínculos de afecto e intimidad.

En definitiva, se trata hoy de tipos de familias adaptadas a las necesidades económicas y sociales impuestas por la sociedad de consumo. Y aunque hoy todavía mayoritariamente la estructura de la familia suele ser nuclear, es decir, un matrimonio y sus hijos (trabajo y/o estudio), las actuales circunstancias han influido decisivamente en la convivencia. Ésta, cada vez se hace más difícil, ocasionando como periódicamente manifiestan las estadísticas, su ruptura de modo acelerado y progresivo. No obstante, como indican los datos extraídos de nuestra investigación, la institución familiar sigue siendo, por las múltiples razones, altamente valorada, a pesar de los cambios y modificaciones sufridas. Antes y ahora, sigue siendo uno de los pilares, por excelencia, de la vida personal y social.

Investigación

El propósito de la misma se centra en el análisis y valoración que los estudiantes universitarios (Granada) otorgan a la institución familiar. Este colectivo reviste una importancia especial, por cuanto actualmente viven en familia y en el futuro serán educadores profesionales unos, y otros padres y madres de la sociedad del mañana. A ello hemos de sumar, como condicionante importante de la familia, su influencia en desarrollo personal y en la relación con la escuela (Núñez Cubero, 2002, Bolívar, 2006), así como su importancia en la mejora general del proceso educativo (Altarejos, Martínez, Buxarrais y Bernal 2004).

Objetivos de la investigación

La presente investigación está centrada en tres objetivos fundamentales:

1. Conocer la jerarquía de valores de este colectivo que hemos denominado “educadores del mañana”, pertenecientes a la Universidad de Granada.
2. Determinar la importancia de un conjunto de términos relacionados directamente con el entorno familiar (padre, madre, hijos, abuelos, hermanos...).
3. Reflexionar sobre la incidencia educativa de los resultados obtenidos.

Población y muestra

La población, objeto de estudio, está constituida por todos los estudiantes del último curso, pertenecientes a las Facultades de Ciencias de la Educación, Ciencias Empresariales y Facultad de Ciencias. La muestra ha estado configurada por un total de 423, ocho titulaciones y dos campos de conocimiento diferenciados que se especifican en apartados posteriores.

Para la selección de la muestra se ha utilizado la modalidad de muestreo probabilístico por conglomerados constituida por tres unidades diferentes: unidad primaria: campo de conocimiento, como unidad secundaria la Facultad, y como unidad última la titulación. En las tres etapas se ha utilizado como estrategia secundaria para la selección de las unidades el denominado muestreo *al azar simple* mediante un sistema de lotería. Así, en la unidad primaria se seleccionaron aleatoriamente dos campos de conocimiento de cuatro posibles: Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales y Jurídicas. De la unidad secundaria, se seleccionaron igualmente tres facultades de los campos de conocimiento mencionados: Ciencias, Ciencias de la Educación y Ciencias Económicas y Empresariales. De la tercera unidad, finalmente, se seleccionaron 8 titulaciones: Licenciaturas de Biología, Matemáticas,

Bioquímica y Económicas, así como diplomaturas de Empresariales, Lengua Extranjera, Musical y Educación Social.

Tomando como base las dos últimas unidades de muestreo y los elementos que las conforman, así como la variable sexo, la distribución muestral resultante es la siguiente: Facultad de Ciencias (117 sujetos) con un porcentaje válido de (27,7%); Facultad de Economía y Empresariales (205 sujetos) con un porcentaje válido de (48,5%); Facultad de Ciencias de la Educación (101 sujetos) con un porcentaje válido de (23,9%). En cuanto, a la distribución muestral por titulaciones los datos son los siguientes: Licenciatura de Biología (65 sujetos) con un porcentaje válido de (15,4%); Licenciatura de Matemáticas (30 sujetos) con un porcentaje válido de (7,1%); Licenciatura de Bioquímica (22 sujetos) con un porcentaje válido de (5,2%); Diplomatura de Empresariales (168 sujetos) con un porcentaje válido de (39,7%), Licenciatura de Economía (37 sujetos) con un porcentaje válido de (8,7%); Diplomatura de Lengua Extranjera (46 sujetos) con un porcentaje válido de (10,9%); Diplomatura de Educación Musical (26 sujetos) con un porcentaje válido de (6,1%); Diplomatura en Educación Social (29 sujetos) con un porcentaje válido de (6,9%). Con respecto a la distribución muestral según el sexo, los datos son: Hombres (134 entrevistados) con un porcentaje válido de (31,9%); mujeres (286 entrevistadas) con un porcentaje válido de (68,1%). Tres de los entrevistados no saben no contestan.

Instrumento de recogida de datos

El "*test de valores*", basado en la técnica de calificación de palabras (Álvarez 2007, pp. 157-177), es el instrumento que hemos utilizado por adecuarse a nuestros objetivos. Dicho test, actualizado en el año 2003 por el Grupo de Investigación HUM.580 de la Junta de Andalucía, manifiesta el grado de reacción favorable (agradable, indiferente, desagradable) a un conjunto de 25 palabras que configuran cada categoría, por cuanto las palabras, al igual que el valor, poseen un doble componente: informativo y afectivo. De este modo, la resonancia positiva, negativa o indiferente de 25 vocablos relacionados con un valor determinado, posibilitan la fuerza y jerarquía de las siguientes categorías de valores: corporales, intelectuales, afectivos, estéticos, individuales, morales, sociales, ecológicos, instrumentales y religiosos.

Del conjunto de 250 vocablos de estos valores hemos analizado aquellos que se relacionan directamente con la familia: *Abuelos, matrimonio, familia, hermanos, hijos, madre, novios, padre*. Además, hemos utilizado una entrevista estructurada a una muestra representativa de sujetos que han aportado algunos datos que conforman la segunda parte cualitativa de la investigación.

Parámetros de calidad del instrumento de recogida de información

Como criterios de calidad del instrumento de recogida de información se han utilizado los parámetros de validez y fiabilidad. Del primero, se ha tenido en cuenta la validez de contenido y la de tipo criterial. La validez de contenido del instrumento queda garantizada mediante el uso de un instrumento ya estandarizado, utilizado en investigaciones anteriores (Peñañiel, 1996; Casares, 1997; Gervilla, 2000; Álvarez, 2001; Cámara, 2003; Hernández, 2006). En cuanto a la validez criterial, se estableció una correlación entre cada uno de los 250 ítems con el total de la prueba (la suma de los 250 ítems), alcanzándose predominio de correlaciones estadísticamente significativas a niveles de confianza del 95%. El valor del coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach alcanzado (0.96) denota la alta consistencia interna de los ítems contemplados y, por ende, su alta fiabilidad.

Análisis de los datos

La siguiente tabla muestra la jerarquía de valores, validez y desviación típica.

Tabla 1. Jerarquía de valores de los jóvenes

JERARQUÍA DE VALORES	N VALIDOS	Valor Mínimo alcanzado	Valor Máximo alcanzado	Media	Desv. típ.
1º AFECTIVOS	419	83	125	115	8,14
2º MORALES	419	77	125	112,58	9,39
3º ECOLOGICOS	418	75	125	111,10	10,47
4º INDIVIDUALES	420	55	125	108,37	10,39
5º CORPORALES	420	71	125	106,22	8,41
6º SOCIALES	413	51	125	100,90	11,26
7º INTELECTUALES	420	64	125	96,69	10,62
8º INSTRUMENTALES	414	37	125	95,44	13,30
9º ESTETICOS	420	47	121	93,86	12,25
10º RELIGIOSOS	414	25	125	80,70	18,22

Intervalo: entre 25 y 125

Como podemos observar ninguna categoría de valor ha alcanzado el valor mínimo (25), excepto la categoría valores religiosos. Ello significa que, al menos un participante de ha valorado positivamente las 25 palabras de dicho valor. Por el contrario, al alcanzar todas la puntuación de 125, excepto la categoría de valores estéticos (valor máximo 121), podemos afirmar también lo contrario: que, al menos, un participante ha valorado sistemáticamente con el valor 5 las 25 palabras que conformaban el resto de categorías de valor. En relación, a los valores alcanzados por las diferentes desviaciones típicas calculadas destacamos la correspondiente a los afectivos ($S = 8,14$) y la de los religiosos ($S = 18,22$). Como sabemos la desviación típica es, junto a otros estadísticos de variabilidad, un indicador de cuán homogénea vs heterogénea es una distribución. Desde esta perspectiva podemos afirmar, como el mayor consenso se ha alcanzado en los valores afectivos (la menor desviación típica), mientras la mayor variabilidad en los religiosos (la mayor desviación típica). Es destacable también el consenso alcanzado con los morales y los corporales. El resto ha obtenido valores mayores, pero en ningún caso ha llegado al extremo de los religiosos.

Finalmente, hemos verificado si entre los promedios alcanzados por cada categoría de valor se recogen o no diferencias estadísticamente significativas. Para ellos hemos calculado una prueba de contraste global (Friedman para K muestras relacionadas) y una por binomios (T de student para muestras relacionadas).

El resultado de la primera, prueba de Friedman con una $p \leq .05$ denota que si existen diferencias estadísticamente significativas entre todas las categorías globalmente. De la segunda prueba, obtenemos los datos la con la p asociada a cada contraste.

De los resultados obtenidos, podemos afirmar que se producen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) entre casi todos los binomios de categorías de valores confrontadas, excepto entre los morales vs ecológicos y los intelectuales vs instrumentales.

Esta jerarquía de valores es altamente significativa e ilustrativa de la realidad de estos futuros educadores que, por otra parte, es concordante que otras investigaciones realizadas sobre valores de los jóvenes españoles en las que se manifiesta el alto valor otorgado al afecto, así como en la minusvaloración del valor religioso (Elzo y otros, 1999; Cruz, P. Santiago, P. 1999; Gervilla, 2002, Elzo, 2006). La secularización de la sociedad y la necesidad

imperiosa del afecto (familia y amigos) son elementos explicativos de esta realidad juvenil.

La afectividad, en la que nos centramos como elemento esencial de la familia, es la dimensión humana más singular y personal, la que nos aporta un mayor grado de bienestar y felicidad, pues el ser humano anda hambriento de afecto no menos que de alimento, sexo o descanso. Tal dimensión es una necesidad permanente de los humanos, desde el nacimiento hasta la muerte, por lo que la referencia a la misma en la institución familiar goza de una importancia singular. Así lo manifiestan los resultados de las diversas investigaciones relacionadas con los jóvenes, entre las que destacamos las realizadas por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (INJUVE 06), cuyos datos ponen de manifiesto las cuestiones más satisfactorias de los/as jóvenes que viven en España. Así, el 96% de los entrevistados se muestra satisfecho (mucho o bastante) con su familia y el 94% con sus amigos. Por otra parte, los resultados de la investigación de García-Alandete y Pérez-Delgado (2005, 144), indican que los jóvenes estiman preferentemente los valores relativos a la “*seguridad familiar, felicidad y paz*”. Señalar, en este sentido, los datos ofrecidos por González Blasco (2006).

En este marco genérico de la alta valoración del afecto y la familia, nuestra investigación ha seleccionado aquellos vocablos que directamente aluden a los miembros de dicha institución para constar la valoración otorgada a cada uno de ellos, obteniendo los siguientes resultados:

Para el análisis de la información recolectada hemos implementado diversos análisis estadísticos de tipo descriptivo y multivariante sirviéndonos para tal fin del programa SPSS v. 14.0. En primer lugar, mostramos los resultados descriptivos más importantes alcanzados por cada uno de los aspectos familiares valorados:

Tabla 2. Principales resultados descriptivos alcanzados por los aspectos valorados

Aspectos	N	Media	Desv. Típ.
Madre	417	4,83	,45
Padre	419	4,70	,69
Familia	419	4,67	,60
Hermanos	419	4,64	,61
Abuelos	417	4,58	,66
Novios	417	4,53	,75
Hijos	416	4,29	,95
Matrimonio	415	3,51	1,12

Es importante destacar de la tabla precedente la alta valoración de todos los miembros de la institución familiar (máxima puntuación 5), concordante, por otra parte, con otros realizados a nivel nacional, cuyos datos están recogidos en el estudio “*Jóvenes españoles 2005*” por la Fundación Santa María y cuyos resultados son muy similares a los obtenidos en nuestra investigación.

Siendo alta la valoración de todos los miembros componentes de la institución familiar, como manifiestan los datos de nuestra investigación, existen diferencias significativas entre ellos. La máxima estima se centra en la *madre* (4,83. Desv. Típ. 0,45) y en el *padre* (4,70. Desv. Típ. 0,69), ocupando los últimos lugares de la jerarquía los vocablos: *novios* (4,53. Desv. Típ. 0,75), *matrimonio* (3,51. Desv. Típ. 1,12), *hijos* (4,29. Desv. Típ. 0,95).

Los padres, y especialmente la madre, configuran las personas de máximo relieve en el ámbito familiar. La baja desviación típica (0,45 y 0,69) confirma el acuerdo existente en esta valoración. Dato de especial relieve en el ámbito educativo, por cuanto los padres tradicionalmente han sido considerados como los primeros y principales educadores de los

hijos, pues quienes han dado el *ser* (crianza) han de dar también el *modo de ser* (educación).

A la valoración de los padres siguen los hermanos y la familia, ocupando los últimos puestos, si bien altamente valorados *novios* (4,53. Desv. Típ. 0,75), *matrimonio* (3,51. Desv. Típ. 1,12), *hijos* (4,29. Desv. Típ. 0,95). Todos ellos cargado de compromiso y responsabilidad. Atendiendo a la desviación típica, el vocablo matrimonio es el que ha alcanzado un menor consenso. Posible la explicación de este hecho reside en el rechazo al compromiso y a las instituciones de gran parte de nuestros jóvenes.

Análisis factorial

Para verificar la idoneidad del Análisis Factorial desarrollado con Comrey (1985); Rodríguez (2007) hemos tenido en cuenta una serie de aspectos fundamentales: determinante de la matriz de correlaciones, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, la prueba de esfericidad de Bartlett, así como las MSA (medidas de adecuación muestral de cada variable) y las correlaciones parciales.

En primer lugar, destacamos las comunalidades iniciales y las obtenidas tras la extracción por el método de componentes principales mediante rotación Varimax.

Tabla 3. Comunalidades iniciales y tras la extracción

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
ABUELO	1,000	,371
MATRIMONIO	1,000	,661
FAMILIA	1,000	,437
HERMANOS	1,000	,534
HIJOS	1,000	,470
MADRE	1,000	,584
NOVIOS	1,000	,558
PADRE	1,000	,472

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Como puede apreciarse se han alcanzado comunalidades que oscilan entre .371 (correspondiente a la variables Abuelo) hasta .661. (correspondiente a la variable Matrimonio). En ambos casos se trata, respectivamente de las variables peor y mejor representadas por el modelo factorial inferido. En general, no obstante, todas las variables están más o menos bien representadas.

Otro aspecto importante a destacar son los autovalores o lambdas obtenidos, así como el porcentaje de varianza explicada por cada uno de ellos y el total alcanzado por la solución factorial. Si consultamos la tabla siguiente, podemos apreciar como se han obtenido dos dimensiones, componentes o factores tras la aplicación del criterio de Kaiser (formarán parte de la solución factorial sólo los autovalores con $\lambda > 1$). Como también puede constatarse en el gráfico de sedimentación.

Gráfico 1. Gráfico de Sedimentación

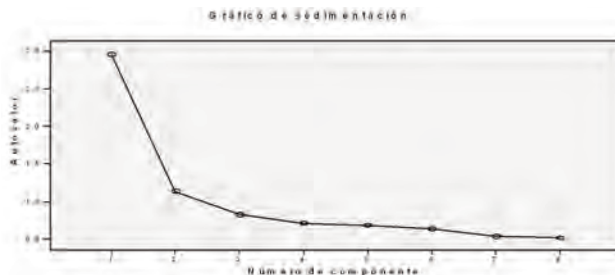


Tabla 4. Comunalidades iniciales y tras la extracción

Matriz de componentes rotados^a

	Componente	
	1	2
ABUELO	,587	,165
MATRIMONIO	,063	,811
FAMILIA	,522	,406
HERMANOS	,692	,236
HIJOS	,312	,611
MADRE	,764	,016
NOVIOS	,111	,738
PADRE	,677	,113

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

El factor 1 (2,252) explica el 28,15% de la varianza y estaría conformado por las variables: *Abuelos, Familia, Hermanos, Madre y Padre*; es decir, todas aquellas con valores de $r \geq \pm .30$ en dicha dimensión. En el caso de que dos variables saturen a la vez en los dos factores, se ha elegido la de mayor valor de saturación. En este sentido, podemos apreciar como el primer factor, parece estar constituido por aspectos relacionados con la cohesión y consanguinidad familiar y para los que se necesita un especial grado de compromiso. Podría denominarse a este primer componente como “factor familiar interno de alto compromiso”. El factor 2 (1,836) explica 22,95% de la varianza y estaría articulado en torno a las variables *Matrimonio, Hijos y Novios* (mirar gráfico n° 2 de componente en espacio rotado), o sea, aquellas con una $r \geq \pm .30$ en ese factor. Por tanto, esta segunda dimensión estaría conformada por aspectos más externos a la familia y que implican un menor grado de compromiso y acaso, se podríamos afirmar que poco esfuerzo y algún sacrificio de tipo económico, social... Esta segunda dimensión podría denominarse “factor familiar externo de bajo compromiso”.

Finalmente, el porcentaje de varianza total explicada por la solución factorial inferida asciende a 51,10% y posee un claro cariz unipolar.

Conclusiones

A tenor de los datos y reflexiones precedentes, podemos deducir lo siguiente:

1. En el momento actual, nos encontramos con una amplia pluralidad y diversidad de estructuras relacionadas con la familia, por lo que resulta complejo y difícil poder ofrecer una definición unívoca de la misma.
2. La entidad familiar juega un papel fundamental en la sociedad, ya sea en la occidental como en otras culturas. Lo que está claro es la capacidad pedagógica que la familia trae consigo: es el pilar fundamental en la educación de los individuos que forman parte de una sociedad. Por tanto, la familia sigue siendo uno de los pilares esenciales de los jóvenes estudiantes. Ellos valoran el núcleo familiar como el lugar en donde se da el proceso de socialización del individuo, y el primer lugar en el cual se empieza a educar en valores.
3. Los jóvenes consideran a la familia como la institución primordial, ocupando un lugar privilegiado en la orientación de sus vidas, considerándola como un espacio que proporciona un alto grado de estabilidad.
4. Como se puede observar en los resultados presentados, los futuros educadores manifiestan una jerarquía de valores marcada prioritariamente por lo afectivo, lo moral y lo ecológico, así como una infravaloración de la dimensión religiosa.
5. Los diversos elementos relacionados, tanto externa como internamente con la

familia, han alcanzado un grado de apoyo considerable por parte del conjunto de alumnos/as objeto de análisis. En este sentido, todos los aspectos han alcanzado medias aritméticas igual o por encima de la categoría de respuesta *agradable*, excepto el elemento matrimonio con un promedio situado entre la *indiferencia* y lo *agradable*.

6. Otro hallazgo relevante ha sido comprobar cómo los elementos valorados conforman dos claras y diferentes dimensiones, componentes o factores. Una vinculada con los aspectos internos al propio clan familiar y que están relacionados con un alto compromiso y esfuerzo: *padre, madre, hermanos, familia y abuelo*. Otra dimensión alude a los elementos externos a la propia familia y con una clara connotación hacia un menor compromiso y esfuerzo (económico, social, psicológico...). Dichos elementos son: *matrimonio, hijos y novios*.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2000) *Diccionario de la lengua española*. Barcelona: Anaya.
- ALTAREJOS, F. MARTÍNEZ, M. BUXARRAIS, M^a. R Y BERNAL, A (2004) Familia, Valores y Educación. SANTOS, M. A Y TURIÑAN, J. M (Eds) (2004) *Familia, Educación y Sociedad Civil*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 89-136.
- ÁLVAREZ, J. (2001) *Análisis de un modelo de educación integral*. Granada: Universidad de Granada.
- ÁLVAREZ, J. (2004) El valor familia en la formación de los educadores del mañana, *Revista de Ciencias de la Educación*, 197 enero-marzo, 93-111.
- ÁLVAREZ, J. (2007) Test axiológico. Un instrumento para detectar valores, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 41-1, 157-178.
- BOLIVAR, A. (2006) Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común, *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- CÁMARA, A.M. (2003) *Los valores en la formación de maestros. Análisis de los programas de estudio de la Universidad de Jaén*. Jaén: Universidad de Jaén.
- CASARES, P. (1997) *Los valores del profesorado en formación y su incidencia educativa*, Granada: Universidad de Granada.
- COMREY, A. L. (1985) *Manual de análisis factorial*. Madrid: Cátedra.
- CRUZ, P. y SANTIAGO, P. (1999) *Juventud y entorno familiar*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- DE PABLO MASA, A. (1975) La familia en cambio, *Estudios sociológicos sobre la situación social en España*. Madrid: FOESSA.
- ELZO, J. (2006) *Los jóvenes y la felicidad*. Madrid: PPC.
- FOESSA (1970) *Síntesis del informe sociológico sobre la situación social de España*. Madrid: FOESSA.
- FUNDACIÓN SANTA MARÍA. (2005) *Jóvenes españoles 2005*. Madrid: Fundación Santa María.
- GARCÍA-ALANDETE, J. Y PÉREZ-DELGADO, E. (2005) Razonamiento moral y valores: estudio de sus relaciones en un grupo de universitarios españoles, *Revista Iberoamericana de Psicología*, 37 (1), 131-148.
- GARCÍA-ROCA, J. (1999) Composición y funciones básicas de la familia. En GIMENO, A. (1999) *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- GERVILLA, E. (2000) Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 215, pp. 39-57.
- GERVILLA, E. (2002) *Educación familiar*. Madrid: Narcea.
- GONZÁLEZ BLASCO, P. (2006) La socialización religiosa de los jóvenes españoles:

familia y escuela. *Revista Bordón*, 4-5. (En Prensa).

HERNÁNDEZ, M. (2006) *Análisis de los valores en los jóvenes universitarios a partir del pensamiento cultural de José Martí*. Cuba. Granada: Universidad de Granada. (Tesis doctoral inédita).

INJUVE (2006) *Informe juventud en España*. Madrid: INJUVE.

NEIRA, T. TORÍO, S. Y VIÑUELA, M^a P. (2004) Familia, Trabajo y Educación, SANTOS, M. A Y TURIÑAN, J. M (Eds) (2004) *Familia, Educación y Sociedad Civil*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 137-202.

NUÑEZ CUBERO, L. (2002) Relación familia-escuela. Fracaso escolar, GERVILLA, E. (Coord) (2002) *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadas*. Madrid: Narcea. 121-130.

PEÑAFIEL, F. (1996) *Los valores en la LOGSE y sus repercusiones educativas*. Granada: Universidad de Granada.

RIOS GONZÁLEZ, J. A. (Coord) (1998) *El malestar en la familia*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

RODRÍGUEZ, C. (2007) *Análisis multivariante de interdependencia para ciencias sociales y de la educación. Principios teóricos básicos y desarrollo práctico con SPSS*. Granada: Ediciones Método.

ROMERO, C. (2002) La familia desde una perspectiva sistémico-dinámica, GERVILLA, E. (Coord) (2002) *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea. 155-165.

53. ¿QUÉ FAMILIA PARA QUÉ CIUDADANÍA?

A. Bernal Martínez de Soria.

1. Ciudadanía democrática y familia

Los modelos de familia es uno de los temas acerca de la realidad familiar que más se investigan y de los que se divulgan reiteradamente los resultados. Otro de los asuntos que llena el discurso de políticos, sociólogos y a su vez ocupa el interés de investigadores de diferentes campos es la propuesta de una nueva ciudadanía. Aunque en apariencia pueden considerarse dos temáticas ajenas entre sí, pensando cómo aprenden las personas a relacionarse con los demás y reflexionando que uno de los principales elementos de la nueva ciudadanía es el aprendizaje que los ciudadanos logren para dar un nuevo dinamismo al ejercicio cívico, familia y ciudadanía se aproximan a la hora de perfeccionar desde la educación una convivencia pacífica, justa, en la que primen los valores que sostienen la dignidad humana.

La palabra democracia es inseparable de la concepción actual sobre la mejor de las formas posibles de ciudadanía, y es la que nos sirve de puente visible para relacionar de entrada familia y ciudadanía. Numerosos estudios muestran la democratización de la familia. En ellos encontramos implícitamente la constatación de un hecho que se celebra: las familias asumen un funcionamiento social acorde a los modos actuales de establecerse las relaciones entre personas en el entorno más próximo, de manera que socializan a las nuevas generaciones según el modelo social vigente. Una de las últimas investigaciones publicadas en el CIS sobre la familia plasma este modo de pensar (Cea, 2007: XIII).

Si repasamos el contenido de ese proceso de democratización de la familia, la investigadora citada, que se suma a las afirmaciones de otros especialistas, resalta un aspecto de las relaciones familiares, la igualdad, entendida como simetría entre los miembros de la familia. La igualdad supone que se ensalza la toma de decisiones de todos los miembros de la familia y el recurso al consenso que afecta entre otros asuntos al reparto de tareas y de responsabilidades. Efecto y por tanto, señal de esa democratización es la existencia de diferentes modelos de familia que se constituyen respondiendo a la elección de los individuos. Con ello se alude junto a la igualdad al otro gran principio de la democracia: la libertad. La democratización de la familia representa una de las dimensiones de la democratización de la vida íntima (Jiménez Godoy, 2005, 161-162). Algo común sobresale en los motivos de elección que afectan a la familia y es la búsqueda de afecto, al mismo tiempo que la reserva de autonomía. Estos cambios que se constatan en los valores que proyectan los ciudadanos sobre cómo estiman la familia no suplantán su papel tradicional de socialización y núcleo de solidaridad (Cea, 2007, XXII). Las pautas sociales son las que están marcando el rumbo de las relaciones intrafamiliares.

Comprobamos que la opción por lo individual es el rasgo elogiado en las posibilidades a las que está abierta la familia y paradójicamente, los estudios sobre la ciudadanía insisten que el individualismo es uno de los fenómenos que más frena la participación, la solidaridad y la responsabilidad sociales, formas de actuación indispensables para que puedan establecerse las condiciones de igualdad y justicia en las democracias. Aparentemente la tendencia social a privilegiar unas familias democráticas en el sentido que acabamos de describir, contradice esa otra orientación social a mejorar la nueva ciudadanía democrática por la que se insta a fortalecer los vínculos sociales y a saber acoger libremente lo común (Escudero, 2006: 35). Esta solicitud fue elevada por un movimiento denominado comunitarismo. Frente a las tesis neoliberales, pretendía reafirmar el valor de los valores compartidos para lograr una convivencia en la que fuera posible la suficiente cohesión social

para la realización de los individuos (Brint, 2001,1-3).

¿Cómo se aprende a conciliar, libertad, igualdad, solidaridad, responsabilidad, pluralidad en la ciudadanía? Si los rudimentos del aprendizaje social se producen en la familia, ¿tiene ésta que esperar a qué cambie el entorno social para ser de nuevo un calco de las pautas sociales vigentes como ha sucedido respecto a su proceso de democratización? Si la respuesta es afirmativa tenemos que esperar; si es negativa cabe averiguar qué realidad social es específica de la familia y a partir de ello vislumbrar cómo educar para esa renovada ciudadanía. La perspectiva que adoptamos es prioritariamente educativa; soslayamos las afirmaciones sociológicas que obvian algunos problemas importantes como el de hacer compatible la educación con el mantenimiento de una ambiente permisivo, tal y como se postula en la investigación que está sirviendo de marco de estas reflexiones (Cea, 2007). Se intenta aportar razones que ilustren la posible respuesta a la cuestión: ¿qué familia para qué ciudadanía?; supone otro interrogante y su respectiva contestación ¿qué educación para qué ciudadanía?

2. La familia como ámbito educativo de lo social

Con la excepción de algunas voces discordantes, predomina y así se hace eco la política social internacional desde más de una década, el mensaje de que la familia es una célula social primordial que hay que apoyar en sus funciones de asistencia y socialización de las personas (ONU, 2001a, 2001b, 2007). Célula social, unidad social básica, unidad grupal natural y fundamental de la sociedad son expresiones con las que se define a la familia (ONU, 2006). El medio que ha prevalecido históricamente en la asistencia y crianza de las personas es la convivencia familiar en la que se confirma que los individuos humanos son seres interdependientes en muchas etapas de la vida y en diversas circunstancias. La familia continúa siendo una unidad de subsistencia básica para los individuos y un entorno social que propicia bienestar en muchos sentidos. No hay suficiente Estado –ni servicios sociales que dependan de esta institución– ni suficiente presupuesto para cubrir las necesidades de las personas como lo pueden hacer las familias. Por encima de las argumentaciones pecunarias que han girado alrededor del tema de la crisis del estado de bienestar, se alza la comprobación de que lo que la familia puede aportar a sus miembros es de mayor calidad que las prestaciones de otros organismos. Para llegar a esta conclusión hay que comprobar los datos de las investigaciones sobre familia que se impulsan desde los 80 por disciplinas que con anterioridad no le habían prestado apenas atención como sucede con la psicología (Gracia Fuster y Musitu Ochoa, 2000, 19-32).

Los estudios que confirman que la calidad de las relaciones familiares es uno de los factores que están más relacionados con el adecuado desarrollo de las personas son abundantísimos. La asistencia que ofrece la familia es además soporte de la socialización. En este punto sobresa una observación incontrovertible: la vida de las familias repercute en sus miembros y estos en la vida social. Si una persona disfruta de bienestar familiar –vive en familia y participa de lo familiar– está en mejores condiciones de integrarse y participar socialmente (Daly y Rose, 2007). La referencia al papel socializador de la familia se concentra en contemplar su rol en las primeras etapas de la vida de las personas, en las que se les enseña cómo relacionarse con los demás, acompañándoles en sus incursiones en medios extrafamiliares, entre los que destaca la escuela. Sin embargo podemos considerar y así se abren nuevas investigaciones, un papel educativo de la dimensión social que asume y trasciende la simple socialización o adaptación a un sociedad determinada, y que va más allá del tiempo que se le asigna porque puede constituir una enseñanza permanente.

Esta visión más amplia emerge no sólo de la investigación empírica sino de la reflexión sobre qué supone en la persona la dinámica de las relaciones familiares. La Sociología y la Antropología socio-cultural han descrito muchas familias, y las han agrupado en diferentes

tipos. La discusión sobre las posibles categorías de clasificación continúa en la actualidad. Las variaciones se estudian principalmente desde el punto de vista de la organización familiar, en la que la referencia a las alianzas matrimoniales y al parentesco aparece continuamente señalada. Esto ya indica que la indagación sobre la familia se sustenta en contemplar que siempre conlleva un orden de relaciones entre personas de diverso sexo y generaciones, dependiendo la relación intergeneracional de la relación por género. La familia puede contemplarse como una red de relaciones interpersonales en las que lo específico es que uno es “tal” –padre, madre, hijo, hija, hermano, hermana, primo, prima, biológico o legal o por costumbre– porque está relacionado “con”, mediante una conexión directa o indirecta a partir de una relación por sexo y generación.

Si damos un paso interdisciplinar y nos adentramos en la Antropología filosófica que reflexiona sobre los hallazgos de la Antropología sociocultural, constatamos la consideración de que la persona por sí misma es inviable para sobrevivir y necesita de la familia (Polo, 2003, 72-74). La familia constituye el ámbito en el que el ser humano recibe el cuidado hasta que es viable. Con ámbito –noción empleada por pensadores tan variados como Buber y Ortega Gasset– se indica el espacio delimitado por las relaciones de la persona con la realidad. Una de las principales realidades con la que la persona se abre es la constituida por otras personas; las relaciones interpersonales se componen básicamente de: conocimiento, aceptación, interacción en la actividad, y comunicación. Los modos de establecerse ese conocimiento, aceptación e interacción se configuran en pautas y origina expectativas (Martín López, 2000, 46). El cuidado prolongado de la descendencia es exclusivo del ser humano, así como la unión estable entre los progenitores. Más específica es aún la estabilidad de las relaciones familiares en otras situaciones: la unión estable de una pareja independientemente de que haya prole o que haya prole que cuidar, la unión de los familiares para cuidar a los enfermos, a los ancianos, a los que se han quedado desvalidos por alguna otra carencia. Las relaciones familiares se explican por subsistencia interesada pero lo que destaca como específico en medio del ambiente natural es que se constituyen en el desinterés. La familia es la primera organización constituida por personas con un vínculo estable por amor y es también la primera institución social. La unidad familiar se asienta en rasgos primordiales del ser humano: amor sexuado y relaciones de paternidad, maternidad y filiación. El ser humano está preparándose en la familia para constituir otra y para mantener relaciones con otras personas.

La familia es asistencial y socializadora pero es más. Incluso podemos advertir que cumple mejor con esas dos funciones si apoya su razón de ser en el amor. Esto se reconoce cuando se valora en las relaciones familiares el afecto. Pero el amor humano es más que afecto porque consiste en la libre aceptación de la persona, en la celebración de su ser y en la correspondiente ayuda para que sea. La autoestima, el autoconcepto, la autonomía, el altruismo y las habilidades sociales más tratadas por la Psicología actual tienen como fundamento el reconocimiento amoroso del que cada persona debería ser sujeto desde el momento en el que existe. El ámbito natural de este hecho es la familia. En resumen, desde una perspectiva antropológica, se puede referir que todas las personas necesitan ser reconocidas en su quién -goza de valor en sí misma independientemente de lo que haga o sea capaz de hacer- y en su cómo -de tal género, de tal edad, con tales talentos, con cierta vulnerabilidad, con unas capacidades-.

Una de las facetas operativas del reconocimiento intrafamiliar es educativa. Si la educación supone fundamentalmente una relación de personas, en la que unas ayudan a otras a crecer (Polo, 2006) la familia es un ámbito privilegiado de educación. Propicia: la educación permanente, la educación para todos, la educación de muchos contenidos básicos para afrontar la vida, la educación personalizada y social. La educación de la familia se desprende de las relaciones intrafamiliares y de la calidad de su contenido que como decíamos en líneas precedentes conlleva calidad de: conocimiento, aceptación, comunicación,

interacción, pautas adecuadas y claras, y expectativas ajustadas a la realidad. Por esta razón es la educación en la familia: educación permanente porque de suyo la familia es para toda la vida; educación para todos y para la vida porque en la familia las personas crecen sea cual sea su edad, y a tenor de posibilidades y circunstancias concretas. Una de las facetas en la que se crece y que nos interesa subrayar es la social; la relación con los demás en la familia, de los familiares con otros que no son la familia, redes intrínsecamente educativas.

3. Realidad social de la familia

El hecho de que las personas que están arraigadas en una familia –con las características que acabamos de describir – se integran socialmente mejor que las que carecen de esta experiencia, conduce a preguntarse qué es lo medular en la familia que incide tan significativamente en la preparación para la vida social. Cabe formular como hipótesis que la familia es algo que está relacionando directamente con la posibilidad de que las personas vivan socialmente de un modo suficiente, bueno e incluso excelente, y ese ingrediente, por denominarlo de algún modo con precaución, no sólo es que las personas estén bien: condiciones en las que se cuida su salud, su comodidad, sino que en la familia es posible vivir lo social extrafamiliar potencialmente; todos los miembros de la familia y no sólo los niños mantienen y acrecienta la sociabilidad. ¿Qué tipo de realidad social es la familia?

3.1. Realidad social

El estudio sobre las diferentes realidades sociales cobra más importancia en el siglo XIX. Las personas se relacionan unas con otras y según quienes sean los relacionados, en qué se concreta la relación, en qué actividades se expresa y su durabilidad, hablamos de diversas organizaciones sociales. Lo social se refiere a las personas relacionadas entre sí. La dificultad para entender lo social es porque precisamos captar a la vez los individuos relacionados y la relación misma. No hay relaciones sin personas relacionadas, no hay personas relacionadas sin relaciones. La sociedad son relaciones sociales que expresan la interdependencia de las personas (Donati, 2006) aunque también podríamos afirmar que la sociedad son personas interdependientes que se relacionan.

En Antropología y Sociología se ha estudiado los modos de organización social según los vínculos que se establecen entre las personas. En el siguiente cuadro podemos apreciar los diversos planteamientos muchos de ellos relacionados entre sí. Sobresale una clasificación polar de las sociedades (Lissarrage, 1998, 208-209).

Autores

Comte "Sistema de Política Positiva" (1851)	Familia (Vinculación íntima)	Asociación (división por trabajo, coordinación de funciones)
Durkheim "La división del trabajo social" (1893)	Solidaridad mecánica (vinculación por sangre, afecto, comapeñerismo)	Solidaridad orgánica (vinculación por división de trabajo)
Maine (1861) "Ancient Law"	Estatuto (vinculación familiar)	Contrato (vinculación acordada)
Tönnies Comunidad y sociedad (1887)	Comunidad (vinculación íntima, familia, amistad, proximidad física)	Sociedad/ asociación (vinculación instrumental)
Morgan (1877) "Ancient society"	Societas (vínculo por parentesco)	Civitas (vínculo por el territorio, origen de sociedad política)

Para establecer estas categorías se tienen en cuenta: la ocupación de un territorio, el origen del vínculo –parentesco, afinidad afectiva, acuerdo racional, contrato instrumental–. La diferenciación entre comunidad y sociedad es la que más se ha estudiado posteriormente. La comunidad es un modo de organización social que se caracteriza por: constituirse sobre vínculos de parentesco o de afinidad afectiva; las relaciones son personales; los sujetos miembros guardan un sentimiento de pertenencia; se comparten tradiciones, valores, convicciones que facilitan la cohesión y las acciones cooperativas. Las asociaciones o sociedades constituidas sobre la asociación: no están tan ligadas a un territorio; son complejas, pueden constar de muchos miembros; los vínculos son instrumentales y por tanto las relaciones son impersonales. El pensador que impulsa y del que se toma esta clasificación como acabamos de describir es Tönnies.

La comunidad es: seres humanos enlazados entre sí de un modo orgánico por su voluntad esencial y afirmándose recíprocamente (Tönnies, 1979, 39-40). Con la categoría “orgánico” se expresa que los miembros de la comunidad se coordinan entre sí para la vida social que a su vez sirve para la vida de cada individuo. La voluntad esencial hace referencia a las tendencias naturales del ser humano, entre las que sobresale la inclinación sociable. La comunidad existe por y para sus miembros y es en la defensa y afirmación recíproca de ellos en los que encuentra su razón de ser. Se sitúa entre una sociedad en la que prima servir sólo a la sociedad –desde una mentalidad colectivista– y aquella en la que prima el interés de cada individuo –que se corresponde con un planteamiento liberal– porque se da una sumisión orgánica al todo y una solidaridad, afirmación recíproca de cada individuo.

Lo social para este autor se cumple en la comunidad de forma mejor por dos razones: la vinculación es más consistente, requisito que facilita –segunda razón– la promoción de cada persona. Por contraste, la sociedad-asociación se configura sobre una vinculación artificial de individuos que son autosuficientes a la par que se unen entre sí para conseguir entre todos lo que a cada uno le interesa. La asociación perdura mientras sea posible el intercambio (Tönnies, 1979, 69-81).

La filosofía política usa los términos de sociedad y comunidad con otro sentido que varía según contextos y en los que influyen las versiones opuestas del marxismo y del liberalismo. Sin embargo se sigue usando este sentido antropológico y sociológico originario. Nuestras sociedades están integradas por asociaciones y comunidades. Según el modo de vinculación que predomine y a cual se le conceda más valor hablamos de sociedades comunitarias o societarias. Desde la Modernidad se alternan las propuestas de sociedad también atendiendo a la clase de vinculación social.

El comunitarismo ha subrayado desde los 80 la importancia de los lazos sociales para mejorar el ejercicio de la ciudadanía. Representa un planteamiento que evoca una vida social más comunitaria con dos características: relaciones recíprocas de apoyo entre los individuos con un desvelo por cada persona y un acuerdo sobre un conjunto de valores, normas, significados vitales básicos, que acogiendo la historia forme una identidad compartida (Etzioni, 1995: 127). Así pueden implantarse redes formales e informales en las que se desenvuelva la colaboración descansando en normas comunes y en la responsabilidad de cada ciudadano. La finalidad de la sociedad comunitaria –asumida por sus integrantes– es que se establezcan en ella las condiciones que permitan la promoción de cada persona. Esta se concibe de tal forma que fin personal e interdependencia se ordenan armónicamente (Lisarrague, 1998, 265-268). Las pautas individuales se aplican en equilibrio con las sociales y así son pautas personales. En este tipo de sociedad caben proyectos de cada uno y de todos.

3.2. Familia: comunidad o asociación

Con poca frecuencia se denomina a la familia comunidad o asociación. Uno de los autores que la considera como comunidad es Tönnies (1979, 33-41). Pero así como su dual categorización de las sociedades como comunidad o asociación ha pasado al aparato teórico de numerosas investigaciones, esa concreción de la familia como comunidad apenas se ha recogido. Los ya nombrados Etzioni (1996: 155) y Donati (2000: 353) se aproximan a esta mención y esporádicamente encontramos algún otro ejemplo (López Larrosa, 2001, 73). Lo constatamos incluso en trabajos en los que se defiende que nuestras sociedades tienen que estar vivificadas por un sentido comunitario y en los que no se denomina a la familia comunidad (Brossoie, 2005; Manani, 2005; Voydanoff, 2001). No obstante, en estas investigaciones se cuenta con la familia para que las comunidades –las sociedades próximas al entorno familiar– participen en proyectos de desarrollo y mejora.

Aunque no se denomine a la familia como comunidad, ¿cabe considerarla una sociedad comunitaria? La familia como realidad social, como personas relacionadas puede tanto adoptar vínculos comunitarios como societarios. Según la relevancia de unos u otros en la constitución y permanencia de las relaciones familiares podríamos definir las como comunidad o asociación. Tönnies se inclinaba por la primera posición como hemos visto. La familia es la forma de vida comunitaria que está en el origen de todas las demás y que las explica en su proceso de desarrollo. Para argumentar esta tesis, Tönnies centra su pensamiento en el carácter natural de los principales vínculos de las relaciones familiares de paternidad, maternidad y filiación. Entre la madre, el padre y los hijos sobresale una tendencia intensa y profunda que inclina a establecer un nexo afectivo que facilita la unidad a lo largo de la vida. Se es padre con una madre y de un hijo, se es madre con un padre y de un hijo, se es hijo de una madre y de un padre, toda la vida. Enlazando con algunas afirmaciones explicadas en el apartado precedente, si el amor es el fundamento de la vinculación familiar, se torna más fácil una convivencia comunitaria en los términos descritos. Esta experiencia vital de la familia en la que se concede un valor central a cada persona, por ser quien es, puede ser la base para estimar de similar forma a los individuos de la sociedad y trabajar para que en ésta se conjuguen, libertad, igualdad y justicia.

Sin embargo la inclinación natural a: la comunicación, el reconocimiento, el compromiso, la aceptación de las personas como son, no produce resultados de modo espontáneo o según una predeterminación biológica sino que se concreta bajo el engranaje de lo que la sociedad condiciona, la historia interpreta y las elecciones de cada persona configuran sobre cada familia.

En algunas familias priman los vínculos societarios y las relaciones son instrumentales porque sirven para que uno o varios individuos logren: un estatus, un reconocimiento social, una forma de subsistencia, bienestar y afecto. Esta clase de vinculaciones son frágiles y se rompen con facilidad si los sujetos dejan de servir como instrumentos o se encuentran alternativas de resultados más rentables. La privatización de lo familiar, es decir, el proceso por el que la familia es y sólo es lo que sus miembros configuren, sin más referencia que la libre elección autónoma conduce a comprenderla como asociación. Si además predomina el individualismo, la elección sobre qué es la familia se hace al margen de su posible proyección social. Así se observa en las encuestas en las que se pregunta sobre qué valor familiar se elogia más. El apoyo afectivo –sentirse bien con el otro– es la función valorada en primer lugar por muchos padres e hijos tal y como muestran los sondeos sobre la situación de las familias.

En síntesis, atendiendo al modo de ser humano, ser personal, los vínculos familiares más apropiados son los que se fundamentan en el amor conduciendo a una vida comunitaria. Esta posibilidad no está determinada por la dimensión natural familiar de cada persona así que configurar de esta manera la familia es cuestión de libertad. Se están recogiendo valiosos

testimonios en este sentido (Castillo, 2008).

4. Contribución específica de la familia a la ciudadanía

La literatura especializada en el tema ha reiterado la afirmación del papel de reproducción social que lleva a cabo la familia. Este fenómeno real no agota las posibilidades de la familia en su aportación a la sociedad. Si la observamos desde una perspectiva educativa, comprendemos que en la familia se hace lo social de sus miembros, además de lograr y facilitarles su integración social.

Los estudios empíricos que muestran la relación entre vida social intrafamiliar y contribución cívica de sus miembros son todavía escasos. Pese a ello, encontramos suficientes estudios de carácter especulativo que plantean que existe esta correlación. Los principales investigadores sobre ciudadanía y capital social –categoría que sirve para investigar cómo son las redes y lazos sociales– como son Putnam, Bourdieu y Fukuyama no dudan en plantear la relevancia de la familia (Winter, 2000, 1 y 5).

En la familia podrían darse las condiciones adecuadas para:

- realizar y aprender a realizar libremente proyectos vitales en los que se incluye tanto la promoción de cada persona como el facilitar entre todos lo común que haga posible los objetivos personales;
- conceder y aprender a dar primacía a los valores que sitúen en un lugar central a las personas sea cuales sean sus características, edad, género, talentos y discapacidades;
- unir esfuerzo y satisfacción, exigencia con gratificación afectiva.

Experimentar estas prácticas posibilita generar en los más jóvenes, y mantener en los adultos una serie de actitudes, sentimientos y habilidades, necesarios para contribuir a una ciudadanía más participativa y comprometida socialmente. Para este ejercicio cívico se reclama disposiciones existenciales como: la voluntariedad y estar preparado para comenzar algo con el sentido de nosotros mismos, los otros y el mundo de alrededor; el sentido de seguridad ontológica –identidad y autoestima– que capacita para confiar en la gente, y tener seguridad, confianza, y un cierto control sobre la vida propia que ayuda a promover los intereses y bienestar de los otros. Se requieren virtudes como: honradez, honestidad, coraje, discreción, moderación, tolerancia, compasión, y empatía. Se precisa: interés por establecer distintas relaciones sociales y participar en la vida pública y social; afán por saber de los sucesos comunitarios; civilidad, voluntad de los actores sociales para tratar a otros con respeto. Gran parte de estos requisitos se comienzan a desarrollar en la vida familiar (Hogan, 2000, 90-94).

La vivencia familiar de lo social intrínseco a la familia y de lo social externo –lo que los miembros de la familia experimenten como ciudadanos- puede ser una escuela y empresa productiva de solidaridad. Se están promocionando interesantes experiencias en este sentido. Las siguientes palabras pueden servirnos para vislumbrar esta realidad:

“(...) el hecho de pertenecer a una familia hace nacer nuevas mediaciones asociativas que tienen muchos rasgos comunitarios, en términos de importancia de los sentimientos, de la emociones, de las solidaridades afectuosas y vitales(...) Los sentimientos éticos de pertenencia familiar se convierten en un motivo para crear asociaciones de carácter comunitario que reivindican, en nombre de una familiaridad moral, el respeto y la valoración de valores fundamentales de justicia pública y, más en general, la consecución de los derechos humanos y de ciudadanía fundamentales” (Donati, 200, 357).

5. ¿Un modelo nuevo de familia?

Decíamos en el comienzo de esta comunicación que se está acrecentando el proceso de democratización de la familia. Se subraya de este progreso el ejercicio de libre elección por igual por parte de los miembros de la familia. Entre los objetivos de estas elecciones que orientan la vida familiar sobresale buscar el afecto en los otros y a la vez propiciar la propia autonomía. Cuando estos valores se convierten en centrales, el compromiso y la solidaridad se tornan más difíciles, así como más débiles los vínculos entre las personas. Los individuos que buscan preferentemente el bienestar difícilmente asumen el esfuerzo que conlleva la solidaridad familiar.

La politización de la vida íntima se ha traducido en un tipo de política que ha infiltrado en las familias un acusado individualismo y ha causado en ellas similares efectos a los acontecidos en la sociedad. Si pretendemos una ciudadanía más participativa y solidaria, quizás haya que familiarizar la vida pública con un tipo de familia. El modelo familiar elegible es el que conforme mejor una vida comunitaria y asegure vínculos interpersonales sólidos, a partir de los cuales las personas encuentren no sólo afecto sino el apoyo y la aportación necesarias para llevar a cabo proyectos personales. Los proyectos personales tienen dos características distintivas respecto a los proyectos únicamente individuales: son fruto de la elección y en ella una de las metas principales es la promoción de los otros miembros de la familia.

Bibliografía

- BRINT, S. (2001) *Gemeinschaft Revisited: A Critique and Reconstruction of the Community Concept*, *Sociological Theory*, 19 (1), 1-23.
- BROSSOIE, N., GRAHAM, B. y LEE, S. (2005) *Families and Communities: An Annotated Bibliography*, *Family Relations*, 54 (XII), 666-675.
- CEA D'ANCONA, M. A. (2007) *La deriva del cambio familiar: hacia formas de convivencia más abiertas y democráticas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CASTILLO, G. (2008) *Amor a fuego lento*. Pamplona: EUNSA.
- DALY, M. y ROSE R. (2007) *First European Quality of Life Survey: Key Findings from a Policy Perspective*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. (Nº 6).
- DONATI, P. (2003) *Manual de Sociología de la familia*. Pamplona: EUNSA.
- DONATI, P. (2006) *Repensar la sociedad*. Madrid: EUNSA.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2006) *Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación*, *Revista de educación*, 339, 19-42.
- ETZIONI, A. (1995) *The spirit of community: responsibilities and the communitarian agenda*, London: Fontana.
- GRACIA FUSTER, E. y MUSITU OCHOA, G. (2000) *Psicología social de la familia*, Barcelona: Paidós.
- HOGAN, D. OWEN, D. (2000) *Social capital, Active citizenship and political equality in Australia*, en I. E. WINTER (ed.) *Social Capital and public policy in Australia*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies, 74-104.
- JIMÉNEZ GODOY, A. B. (2005) *Modelos y realidades de la familia, actual*. Madrid: Fundamentos.
- LISSARRAGUE NÓVOA, S. (1998) *Bosquejo de teoría social*. Madrid: Tecnos.
- LÓPEZ LARROSA, S. (2001) *La familia como contexto de aprendizaje de padres e hijos: límites, estructura y condiciones individuales*, *Bordón*, 53(1), 73-88.
- MANANI, J. A. y OTROS (2005) *Family in Community context*, en V. L. BENGTONSON (ed.) *Sourcebook of family Theory and Research*. London: Sage, 293-299.

MARTÍN LÓPEZ, E. (2000). *Familia y sociedad. Una introducción a la sociología de la familia*. Madrid: Rialp.

ONU, Asamblea General (2001a) *Preparations for and Observance of the 10th Anniversary of the International Year of Family*; Resolución nº 56/113, 19.XII.2001 (A/RES/56/113).

ONU, Asamblea General (2001b) *Social development, including questions relating to the world social situation and to youth, ageing, disabled persons and the family*. 20 de noviembre de 2001, A/56/572.

ONU, Asamblea General (2006) *Convention on the Rights of persons with disabilities*. 61/106, 13 de diciembre.

ONU, Asamblea General (2007). *Follow-up to the tenth anniversary of the International Year of the Family and beyond*. New York, 23 de Julio, A/62/132.

POLO, L. (2003) *Quien es el hombre. Un espíritu en el mundo*. Madrid: Rialp.

POLO, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. Pamplona: EUNSA.

TÖNNIES, F. (1979). *Comunidad y asociación*. Madrid: Península.

VOYDANOFF, P. (2001). Conceptualizing community in the context of work and family, *Community, Work & Family*, 4(2), 133-156.

54. EL ITINERARIO PERSONAL DE INCLUSIÓN SOCIAL: ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA EL ACCESO A LA CIUDADANÍA.

G. Carmona Orantes.

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se muestra paradójica cuando, de una parte, la comunicación ha difuminado las fronteras internacionales, el sistema productivo, las redes comerciales y de distribución abastecen a la población planetaria como nunca antes había ocurrido en la historia. Y de otra, aparece como la sociedad de la separación, la exclusión y la carencia para grandes masas de población, incluidas las zonas más ricas del planeta. ¿Cuál es la dimensión de la exclusión? A ¿Quién y cómo afecta? ¿Qué papel cabe esperar de la educación en esta nueva situación?

Constatamos la existencia de la exclusión cuando observamos que personas o grupos de la población sufren la negación o no concreción de derechos civiles, políticos y sociales, cuando se manifiesta la incapacidad de participar en la vida social y ser reconocido por la sociedad, cuando se niega la igualdad en el acceso al juego social - laboral. Se produce, cuando se conjugan tres procesos de ruptura en los individuos afectados en lo laboral, social y personal. La exclusión no es sólo desempleo de larga duración, incluye lesiones en aspectos individuales y socio emocionales, desestructuración familiar, aislamiento social, bajo nivel cultural, es decir, todo aquello que impide participar plenamente como ciudadano.

En este sentido LAPORTA, F. (1988) indica que la exclusión social consiste en el proceso de separación de un individuo o grupo respecto a las posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales a las que otros sí tienen acceso y disfrutan.

Como vemos, la cuestión central de la exclusión social es la dificultad del ejercicio de la ciudadanía, por lo que a continuación exponemos las claves de una metodología de inclusión, que se pueden englobar y considerar procesos de educación para la ciudadanía a los que se reconoce como itinerarios de integración sociolaboral. Por ello, en primer término hacemos una breve consideración en torno a la comprensión de la noción de educación y como esta se proyecta sobre las acciones y elementos socioeducativos que componen el mencionado itinerario para la inclusión social.

CAMPO SEMÁNTICO DE LA EDUCACIÓN

El auge del fenómeno educativo, su actual difusión en forma de acciones de distinta índole y en distintos ámbitos, unido a su variabilidad polisémica, han difuminado las fronteras de significados en la terminología que hace referencia a lo educativo, así se usan los vocablos formación, instrucción, "preparación" enseñanza, etc. como sinónimos de educación. El propio término educación se interpreta con distintos sentidos, por lo que estimamos necesario hacer una clarificación de los distintos usos que se emplean cotidianamente en el campo de lo educativo para más tarde entrar en la consideración del concepto educación.

Formación: término muy empleado en el mundo laboral y de empresa, su uso implica que se incide en aspectos técnicos (desarrollo de destrezas y conocimientos), pero además se incide sobre actitudes que deben ser compartidas por todos los componentes de la empresa. La formación trata de mejorar todos los aspectos del individuo en orden a una mayor eficacia y eficiencia en el orden productivo.

Instrucción: es la suma de dos acciones, adiestramiento, con el que se persigue la adquisición de destrezas y habilidades para el desempeño del trabajo y transmisión -

adquisición de conceptos para que los trabajadores o alumnos entiendan mejor los procesos y sean más dúctiles en su puesto, necesita por tanto de cierto manejo de saberes.

Socialización: es un concepto íntimamente ligado al de educación por el que se entiende, SOTELO (1995) la transmisión de manera inconsciente y no formalizada, de los conocimientos, valores, hábitos, actitudes, y creencias que constituyen el entramado básico de una sociedad.

Los grupos primarios de referencia de los sujetos (Familia, grupo de amigos, vecinos, barrio, estrato social, etc.) transmiten un código amplio de normas y valores que se trasladan de generación en generación, convirtiéndolos en ámbitos de socialización.

En este proceso intervienen factores diversos y de distinta intensidad de influencia lo que convierte la socialización en un fenómeno diferenciado a la vez que en instrumento diferenciador, lo que muy probablemente explica las diferencias y desigualdades tanto en lo personal como en lo social.

La socialización dota al ser humano de lo fundamental y necesario para vivir en sociedad, por tanto, cabe preguntarse que aporta la educación como hecho de naturaleza diferenciada al de la socialización. Algunos autores parecen indicar la idea de que la educación aporta a la socialización el proceso histórico de institucionalización en el que esta se convierte en sistema complejo de relaciones entre los elementos que componen un orden social, que por otra parte no deja de evolucionar, y que por tanto, reorienta periódicamente sus fines.

La educación desde esta perspectiva sociologista se muestra como socialización especializada, compleja y adecuada a las necesidades del desarrollo socio-político y económico del momento. El fin de la educación, (según esta óptica) será proporcionar a los nuevos miembros de la sociedad los recursos intelectuales, culturales, e instrumentales necesarios para su adaptación social.

Concepto de educación

Siguiendo a SOTELO (1995) entendemos que la educación es un proceso social de mayor complejidad que la socialización y la instrucción, por cuanto participa de los rasgos de ambas. Como socialización, la educación se produce de manera informal, pero consciente, en la familia y en distintos ámbitos de la sociedad; a la vez que más formalizada, se imparte en instituciones pedagógicas. Se distingue de la instrucción o de la socialización en que persigue la realización de un tipo ideal de sujeto humano. La educación tiene una dimensión normativa y necesita por tanto, una jerarquía de valores. No se puede educar sin poseer previamente una visión del modelo de ser humano, como paradigma que hay que alcanzar.

Así entendida la educación, necesita de una cosmovisión, de unas creencias, que bien pueden aportar la antropología filosófica, o la religión, para definir el tipo humano que se desea alcanzar.

Esta primera noción de educación pone énfasis en conducir a una meta, que se ha señalado previamente, Educar es llevar al educando a la realización de un tipo ideal de persona, por lo que los métodos de conducción no pueden sino implicar algún tipo de fuerza o coacción, por más que esta se ejerza con "cariño" o de manera "suave" por progenitores o maestros.

Con la modernidad ilustrada surge una segunda noción de la educación, basada en la supresión de cualquier elemento coactivo, este cambio radical obedece a una "nueva" comprensión de lo humano que aporta la antropología filosófica de la modernidad.

La libertad se revela de un lado, como noción clave que explica al ser humano (decisiva, para entenderlo como sujeto moral y para dar cuenta de la convivencia social y política) y del otro, el concepto mismo de libertad cambia sustancialmente su contenido, pues de entenderse como libre albedrío, pasa a concebirse como autonomía del sujeto.

Esta doble conceptualización modifica sustancialmente la idea de educación por cuanto coloca en el fin de la misma el logro de la autonomía del sujeto en cuanto capacidad de autogobierno y esta solo se puede alcanzar desde la libertad.

La educación en esta concepción, no parte de un paradigma externo al que hay que adaptar al individuo, lo que hace innecesaria cualquier forma de coacción. No es un proceso impuesto desde fuera para llevarnos a nuestro bien, sino más bien, es un proceso de eliminación de los factores externos, que impiden que cada uno llegue a ser el que realmente es. No se trata tanto de dirigir, de encauzar, como de dejar crecer, de controlar los factores externos que afectan el desarrollo personal, se hace necesario modificar el medio para que permita que cada uno llegue a ser el que es.

Educar es protegernos de la socialización para abrirnos a la comprensión y obediencia de la voluntad general. La enseñanza para la libertad, y desde la libertad, supone una educación crítica, consigo mismo y con el mundo que nos rodea.

De la idea de libertad soporte fundamental de la educación, se derivan otras dos igualmente relevantes; una la de individualidad, noción por la cual consideramos que cada cual es distinto y único, lo que hace necesario adecuar el proceso educativo a la individualidad propia de cada educando. Y otra la de actividad, papel que corresponde al educando en cuanto protagonista del proceso educativo, en el sentido de que sólo cabe educarse ejerciendo activamente las facultades del cuerpo y del espíritu, se aprende a pensar pensando, o a ser autónomo ejerciendo la autonomía, y no a través de un discurso que explique en detalle cómo se debe pensar, o ser autónomo.

Así mismo, esta definición de la educación radicada en la idea de libertad, afecta la concepción de la enseñanza, pues ya su fin no podrá ser transmisión de saberes mas o menos bien clasificados y dispuestos para la asimilación del alumno, sino mostrar procedimientos para que el alumno pueda adquirirlos por sí mismo. Se trata menos de mostrar la verdad, que de enseñar que hacer para descubrirla.

Cómo es notorio, la autonomía moral e intelectual adquirida por medio de la educación se convierte en el pilar del ejercicio de ciudadanía que a su vez se construye sobre la crítica de la propia socialización o lo que es lo mismo, los condicionantes que ésta ha impuesto al desarrollo personal de cada cual. Desde esta perspectiva se hace necesario un análisis de la exclusión y de los efectos de la misma para elaborar principios, metodologías de inclusión o mejor de acceso a la ciudadanía de hecho.

DE LA EXCLUSIÓN A LA INCLUSIÓN SOCIAL

Sobre la exclusión social en el “Plan Nacional de Acción para la Inclusión social del Reino de España” (2003) se señala el potencial descriptivo y el valor para el análisis de la noción “exclusión social”. En ella destacamos cuatro elementos clave que nos van a permitir una mejor comprensión de las dimensiones del fenómeno en las distintas realidades, por lo que a continuación las exponemos:

-Dimensión estructural

Las dinámicas y situaciones de marginación que afectan hoy a ciertos colectivos se instalan en la trayectoria histórica de las desigualdades sociales, las cuales en su día dieron lugar a la “cuestión social” que, en la actualidad, se transforma y adquiere una naturaleza nueva en la sociedad post- industrial. En la sociedad industrial las desigualdades se centraban generalmente en la dimensión económica, asunto que no llegaba a romper los parámetros básicos de la integración social. Sin embargo, la exclusión social implica fracturas en el tejido social y la ruptura de las coordenadas básicas de cohesión. Esta escisión se produce en términos de “dentro y fuera” de la organización social y no de mejor o peor posición económica en la estructura.

-Dimensión dinámica

La exclusión se produce mediante un conjunto de procesos motivados por la erosión y el debilitamiento de los soportes de seguridad que la modernidad industrial ha generado y que afectan de forma variable a personas y colectivos siendo consecuencia de ello la separación y la dificultad de acceso al ejercicio de los derechos básicos de la ciudadanía. En este contexto, la distribución de riesgos sociales, la convierte en aleatoria y de extensión indeterminable. Las fronteras de la exclusión son móviles; pues los índices de riesgo de ser afectado por ella alcanzan extensiones sociales e intensidades personales cambiantes.

- Dimensión multifactorial y multidimensional

La exclusión se explica por la incidencia de un conjunto de factores entre los que encontramos la fragmentación social, la crisis del empleo y/o las limitaciones de las políticas de bienestar. La multidimensionalidad se muestra como un fenómeno poliédrico que afecta a las esferas de lo personal, lo familiar, lo social, lo económico, la salud y que está conformado por la articulación de circunstancias desfavorables en estos aspectos que, a menudo, aparecen fuertemente interrelacionados.

- Dimensión estratégica

En la sociedad industrial las personas generaban capacidad de auto organización a partir de la comprensión de su situación, como propietarios de medios de producción o como operarios en los mismos. Esto no ocurre con la exclusión, pues los excluidos no conforman un sujeto homogéneo y articulado de cambio histórico, como era el caso del movimiento obrero, ni visible y con capacidad de superación de su situación de exclusión. De ahí, que sea mucho más complicado generar procesos de movilización y definir una praxis emancipatoria. Por ello, se suele ver la exclusión desde una perspectiva cultural que nos lleva a considerarla como algo inherente a las sociedades avanzadas del siglo XXI. También de reducir la exclusión a un problema estricto de falta de capacidad individual para seguir el ritmo del conjunto de la sociedad.

Por tanto, según lo expuesto el itinerario para la inclusión social e incluso la inserción socio laboral puede abordarse:

- Como problema económico, que nos impulsa a lograr la inserción laboral o intervenir en el mercado laboral.
- Como problema social, intentando mantener la cohesión a través de servicios públicos compensadores, orientación, educación...
- Como problema personal, trabajando la autoestima, autoconcepto, las relaciones familiares, la red de contactos de cara al mundo laboral potenciando actitudes favorables al empleo, también facilitando el conocimiento de las propias aptitudes para lo laboral y su relación con las exigencias del mercado laboral...
- Como problema educativo, considerando la construcción personal como resultado de sucesivas tomas de conciencia del sujeto, derivadas del reconocimiento de las propias posibilidades en relación a su participación social, lo que vendrá a ser alcanzar mayor grado de autonomía personal, en definitiva libre ejercicio de comportamiento ciudadano.

La integración socio laboral ha de considerar la multicausalidad de la exclusión y el efecto que produce sobre los sujetos teniendo en cuenta que la variable con más peso es el empleo, por cuanto aporta recursos económicos y la red de relaciones fundamentales para la participación social, por lo que consideramos que el primer objetivo de la intervención socioeducativa es la inserción laboral.

Para ello tendremos en cuenta:

Carácter integral y coordinado de las intervenciones a realizar por las Administraciones Públicas

El trabajo en la sociedad industrial actuaba como eje central de la vida social y por tanto, las políticas de empleo primaban sobre cualesquiera otras. Hoy, este criterio está siendo revisado por aquellos teóricos y prácticos que afirman que el puesto central que ocupaba el trabajo, está siendo sustituido por el consumo, como fundamento de la integración social RIVERO, A.(2000). El cambio de óptica que aporta esta última tesis es sustancial, por cuanto descentra del trabajo las acciones contra la exclusión social. Esta nueva visión remite a la necesidad de actuar sobre distintas áreas de lo social y lo personal que, hasta ahora, no se habían tenido en consideración y que, sobre todo, estaban desconectadas entre sí, cara a la “lucha contra la exclusión”. Así, la intervención para la inserción laboral consistía en acciones dirigidas a personas o comunidades tendentes a la capacitación laboral basadas en la Formación Profesional Ocupacional, sin considerar la modalidad de tales acciones en función de circunstancias como la salud, las adicciones, la precariedad vital, etc.

Colaboración activa entre la administración local, la sociedad civil y los grupos de afectados.

La necesaria implicación entre la sociedad civil y los grupos de afectados se justifica en que los resultados obtenidos a partir de las acciones cogestionadas entre agentes sociales y administraciones locales son más eficientes y eficaces dada su cercanía al ciudadano. La integración social está íntimamente ligada, a la posición que el individuo ocupa en el mercado laboral, éste se ubica fundamentalmente en el ámbito de lo privado y la exclusión del mismo supone además, la pérdida de los mecanismos de protección social asociados al empleo. Por tanto, se hace necesaria la interacción entre las distintas agencias de la sociedad civil, para abrir nuevamente las vías de inclusión a las personas o grupos en riesgo social. Todo esto sostiene, en buena medida, que se utilice la expresión inserción social mediante el empleo o inclusión social por lo económico. Estos términos hacen referencia al conjunto de prácticas públicas y privadas que tratan de cooperar con los mecanismos ordinarios de integración social y ofrecen oportunidades directas o indirectas de acceso al empleo a aquellas personas cuya participación en el mercado laboral sin estos apoyos sería muy difícil.

Como hemos visto las políticas de integración hasta los años 80, buscaban la cohesión de la sociedad mediante su homogenización a partir de factores como el trabajo (condición salarial). Las medidas de inclusión que proponemos suponen una discriminación positiva centrada sobre poblaciones especiales y zonas determinadas del espacio social.

El cambio de perspectiva con respecto al problema de la exclusión social es de gran calado, pues supone un desplazamiento de la responsabilidad. Si antes era la Administración, en exclusiva, quien tenía que articular las medidas para la integración ahora, desde la perspectiva de la inclusión, es la colaboración entre sociedad civil y administración quienes, situando a la persona en el núcleo de su intervención, lograrán realizar en ella las transformaciones que le permitan insertarse en la sociedad.

La tesis sobre la que se va a fundamentar la política de inclusión consiste en que los entornos de producción material y simbólica se están haciendo cada vez más restringidos y competitivos. Esto supone que cada vez más personas quedan alejadas del ámbito de concurrencia laboral y, por ende, con menos posibilidades reales de obtener empleo estable. Consecuentemente, el objetivo que se persigue es fomentar el desarrollo de oportunidades mediante la educación, la orientación y el acompañamiento social para conseguir mayores garantías de acceso a la integración social y al trabajo.

PRINCIPIOS Y JUSTIFICACIÓN DEL MODELO DE INCLUSIÓN SOCIAL MEDIANTE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

A tenor de lo expuesto, la inclusión social se podría representar como un itinerario particular que han de transitar las personas o grupos excluidos y en el que deberían alcanzar las condiciones necesarias para trasladarse de fuera a dentro del sistema social.

La inserción laboral es el factor más relevante, aunque no el único, en el proceso de inclusión, pues permite a las personas obtener autonomía económica y socialización en el ámbito de los incluidos. Es, además, la plataforma desde la que se puede lograr el estado de ciudadanía de hecho que, en última instancia, es la finalidad de todo proceso para la inclusión social.

La inclusión, en cuanto expresión que representa a personas con plena capacidad de ejercer sus derechos de ciudadanía, es la finalidad que se persigue los proyectos de intervención, sin embargo, el objetivo que éstos se proponen es el logro de la inserción laboral, entendida como la capacidad de ejercer actividad profesional en un mercado de trabajo. Convertir en empleables a las personas destinatarias de tales proyectos será el objeto del diseño y de las distintas acciones a realizar, tarea que exige conjugar conocimiento del medio socioeconómico de destino (mercado laboral) y conocimiento del entorno social y personal de los participantes.

El logro de la empleabilidad consistente en que las personas alcancen el “plus” de capacidad para situarse en el mercado de trabajo en condiciones de ser contratadas, se traduce en hacerlas pasar por distintos dispositivos de formación, orientación e inserción, articulados en una sucesión de etapas cuya superación conduce al desarrollo de sus competencias para entrar en la categoría de empleable EME. B. (1997).

Esto supone la formación para el aprendizaje de conceptos, hechos, normas, valores y actitudes orientados, tanto a la mejora de la educación personal, como a la socialización y a la adquisición de conocimientos prácticos profesionales.

Esta formación va dirigida:

A personas, de manera que se incida especialmente en la adaptación individual a las exigencias del medio productivo.

A grupos de personas, donde el enfoque de la acción pedagógica tiene como objetivo realizar una socialización funcional que implique efectos de apertura y motivación al aprendizaje.

Al contexto socioeconómico de acogida de los excluidos, donde la transformación funcional, que supone la condición de los aprendizajes individuales y las formas de socialización productiva, es lo más importante.

Principios generales de nuestra intervención socioeducativa.

El análisis de necesidades de los potenciales destinatarios de la intervención socioeducativa revela que tienden a establecer la marginalidad como sistema de vida, debido a que la búsqueda de recursos para la subsistencia ocupa la totalidad de su tiempo y organiza sus vidas, tanto en la dimensión social como en la privada.

La escasa atención prestada a la promoción personal, se convierte en un agente causal de marginación de primer orden, lo que hace necesaria la intervención justamente sobre esta variable.

La formación y promoción social, así como cualquier otra forma de actividad social que no conduzca de forma directa a la subsistencia será considerada secundaria.

El desarrollo personal, desde nuestro punto de vista, requiere de la mejora de las cualidades y las potencialidades atendiendo a tres planos fundamentales:

- a) Cognitivo, conocimientos generales y saber técnico, saber hacer
- b) Socio afectivo – emocional, saber ser y actitudes positivas hacia el trabajo
- c) Comportamental, saber estar

Esto significa que la intervención debe ser de carácter integral y tiene que incidir en las tres áreas básicas señaladas. Consecuentemente los principios y elementos necesarios para el proceso del modelo de inclusión mediante formación para la inserción laboral son los siguientes:

- Coordinación. Entre Administraciones Públicas, entidades privadas (fundaciones, ONG.s), iniciativas sociales (movimiento asociativo, economía social) y las empresas, involucradas en la inclusión social.
- Integralidad. Que permita el desarrollo de todas las potencialidades de la persona y actúe sobre todos los ámbitos socio personales necesarios para la consecución de los objetivos propuestos.
- Participación activa. Que haga posible la superación del modelo asistencial impulsando, a su vez, dinámicas de implicación de los usuarios, de sus familias y de entorno en la gestión, conocimiento y coordinación con los Agentes Sociales y las Instituciones en su actuación contra la exclusión.
- Reflexión-planificación-acción-reflexión. La intervención exige de la reflexión conjunta de los actores concernidos, acerca de los fines, objetivos, medios, recursos y estrategias a seguir para lo cual se seguirá la secuencia de acciones expuesta.
- Intervención personalizada e individualizada. Las actuaciones tienen como fin la promoción personal orientada al ejercicio real de la ciudadanía. Para ello se proponen como objetivos la atención individual y la formación personalizada de los usuarios durante el desarrollo de proyectos para la integración social.
- Interdisciplinariedad. Es condición necesaria que abarca al trabajo social y que impregna la intervención, posibilitando el abordaje de las problemáticas derivadas de la exclusión, caracterizadas por su multifacialidad.
- Aprender trabajando y trabajar aprendiendo. La inclusión social pasa por la inserción laboral y para el logro de ésta será fundamental la experiencia de trabajar. Los distintos aspectos a tratar social, personal, económico en los usuarios que se abordarán desde la “inmersión” en la cultura de lo laboral y el empleo.

3. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

Entendemos por diseño la estructura de acciones educativas de orientación profesional y de dinamización socioeconómica encaminadas a la consecución de los objetivos establecidos mediante la adecuada organización de las mismas. El diseño es previo a la ejecución de la intervención y condiciona la realización de la misma, por lo que es conveniente observar la zona de actuación para comprender las relaciones y factores que configuran el escenario donde se ha de actuar.

La planificación requiere de la permanencia previa en el contexto de actuación con el fin de obtener información de personas clave, agentes comprometidos con el trabajo social en la zona. Esto permitirá conocer para actuar sobre los factores y relaciones que dan origen a la situación y necesidades de los destinatarios de la intervención.

Hasta ahora, los planes para inserción laboral han incidido en el desarrollo de la capacitación técnica de los usuarios, mediante el desarrollo de habilidades laborales, así como, en los incentivos a la contratación como medida de apoyo.

Sin embargo, en la realidad se puede comprobar que la dificultad para la inserción,

viene derivada del hecho de que los excluidos se rigen por criterios culturales y valores para lograr la sobre vivencia en el territorio marginal que resultan ser contrarios a los que predominan en el mercado de trabajo y en el medio social de los incluidos.

Por tanto, los comportamientos consecuentes con los citados valores se convierten en prácticas disruptivas en el orden laboral, y en la vida social ligada al trabajo.

Ante esto, la capacitación técnica es un elemento casi de segundo orden, por lo que se impone un trabajo educativo mediante el cual, el sujeto afectado por la exclusión, pueda reconstruir su visión del mundo y esto supone afrontar un proceso de reorganización personal, que implica modificación en lo cognitivo en lo afectivo-emocional y en el comportamiento.

Este planteamiento exige realizar un diseño de la intervención basado en lo educativo y también, en función de los objetivos y metas que marcan las necesidades para la inserción laboral de cada uno de los usuarios. Por ello, hemos de considerar proporcionalmente y en el mismo orden de importancia, el tiempo y el espacio de dedicación necesario a la cualificación técnica y a la mejora personal y social.

Para ello, se considerarán ámbitos de actuación, el personal, el socioeducativo, y el socioeconómico.

A continuación exponemos los campos de intervención y la secuencia de acciones a realizar.

Ámbito personal.

En este espacio se llevan a cabo todos aquellos procesos que inciden en el progreso personal de cada participante, fomentando sus habilidades sociales y una educación dirigida al auto reconocimiento de las propias potencialidades: la formación, la cualificación profesional y la experiencia laboral.

Para ello se realiza el siguiente protocolo de actuaciones:

- Examen del curriculum académico y laboral de los participantes y análisis de las variables concurrentes en el acceso al empleo. Se trata de reunir información a través de las solicitudes de ingreso de los potenciales usuarios en las acciones de proyectos para la inclusión social .sobre los datos personales que más pueden afectar al proceso de formación-inserción laboral,

Estos aspectos, que tras ser valorados, aportan el grado de potencial empleabilidad de los sujetos analizados son:

- a) Potencialidades personales (motivación, intereses, valores.)
- b) Potencialidades profesionales (conocimiento de oficios, habilidades, destrezas e intereses profesionales)
- c) Factores inherentes a la inserción laboral (cultura de empleo, conocimiento del mercado laboral.)
- d) Problemática social general (salud, vivienda, formación, cultura, familia, justicia.)

- Diagnóstico.

Con posterioridad al análisis del grado de presencia de los factores personales, técnico-cognitivos y formativos para el empleo, debe realizarse una evaluación previa de la situación socio-personal de los usuarios, a fin de orientar las actuaciones de intervención sociofamiliar, acompañamiento social, de formación y orientación profesional, que posteriormente se realizarán para incrementar su nivel de empleabilidad.

- Itinerario individualizado y personal para la inserción laboral.

A partir de las cuatro variables señaladas como más relevantes para la inserción laboral (personales, profesionales, cultura de empleo, problemática social) deben implementarse las siguientes acciones, según el grado de necesidad detectado.

- Orientación para el empleo y la inserción sociolaboral que incluye acciones para:
 - Desarrollo de habilidades personales
 - Desarrollo de habilidades sociales
 - Información y formación para búsqueda activa de empleo
 - Asesoramiento profesional
 - Formación dirigida a cubrir aspectos deficitarios detectados:
 - Formación profesional ocupacional en oficios con alta demanda en el mercado laboral
 - Formación reglada compensatoria
 - Formación en actitudes y valores para el trabajo
 - Gestión de la inserción laboral dirigida a dos planos de actividad económica:
 - Por cuenta ajena, para la que planteamos como estrategia de incorporación a la empresa las siguientes posibilidades:
 - Periodo de Formación- Producción en empresas normalizadas.
 - Periodo de Formación- Producción en empresas de inserción.
 - Unidades de producción en empresas de inserción.
 - Auto empleo o creación de empresas, cuya estrategia para la incorporación de usuarios puede realizarse (según el caso) a través de las siguientes vías:
 - Empresa con la figura de Formador- Gerente.
 - Empresa asociada a una Empresa de Inserción
 - Empresa con un agente externo emprendedor
 - Consolidación del puesto de trabajo y/o de la empresa.
Este aspecto de la gestión para la inserción laboral de excluidos se incorpora al modelo de intervención, habida cuenta de las dificultades encontradas en la práctica. Por lo que se recomienda tomar en cuenta los siguientes extremos:
 - En el caso de creación de empresa, realizar el plan estratégico de consolidación de forma participativa, entre promotores de la misma y usuarios de proyectos de intervención.
 - Implicar de forma colaborativa en el proceso a entidades de iniciativa social, ONGs, y administración que actúan en el territorio de referencia.
- Captar y consolidar mercados de producción.

-Formar mediante el subsistema de Formación Continua, a promotores emprendedores y a usuarios, cada cual en las funciones que vaya a desempeñar.

Intervención socioeducativa.

Como hemos expuesto, la inserción laboral de los excluidos requiere de la integralidad en la intervención, por lo que orientaremos buena parte de las actuaciones al plano socio-personal.

- Diseño del plan de intervención socioeducativo.

Será necesario realizar un análisis de necesidades socioeducativas de cada uno de los participantes, que nos permita detectar las problemáticas económicas, sociales, comunitarias, familiares, de vivienda, salud y alfabetización digital existentes. De acuerdo a este análisis se diseñará un plan de intervención personalizado y adaptado a cada uno de los participantes.

En este proceso, deben seguirse los siguientes pasos:

- Analizar y priorizar de las problemáticas familiares detectadas.
- Contactar con los Servicios Sociales para establecer vías de coordinación y en su caso derivación de sujetos para que reciban la atención correspondiente.
- Establecer planes de intervención simultáneos sobre los sujetos y sus familias tomando en cuenta sus circunstancias.
- Diseñar en coordinación con los Servicios Sociales Comunitarios actividades de tipo lúdico, cultural, divulgativas para desarrollo e implicación de los participantes en procesos comunitarios

Actividades Lúdicas y culturales:

Actividades de divulgación y sensibilización

- Actividades de implicación de la familia en el proceso de inserción
- Intervención socio formativa

La educación permanente o de apoyo educativo, tiene como finalidad compensar las deficiencias educativas de los participantes, con objeto de mejorar el aprovechamiento de la formación profesional y permitir que obtengan una titulación académica reglada.

Desde el inicio de las intervenciones de inserción laboral es necesario articular e incluir acciones de apoyo educativo. Será por tanto preciso, establecer convenios de colaboración con la administración educativa, para que desarrollen esta intervención y favorezcan la obtención del título de enseñanza básica obligatorio, adaptando los medios de la educación formal a las especificidades de las personas marginadas, que están participando en acciones de formación para la inserción laboral.

BIBLIOGRAFÍA:

EME. B. (1997): "Ordenes legítimos de participación social y lógicas de cambio social" en Defourny, J. et alia (dirs) (1997): *Inserción y nueva economía social. Un balance internacional*.

LAPORTA, F.(1988): *Exclusión social*. Madrid, Alianza editorial

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2003): *Plan nacional de acción para la inclusión social del Reino de España*, Madrid.

RIVERO RECUENCO, A. (2000): "En torno a la exclusión social. Sujetos, predicado e ideología" Claves de la razón práctica, núm. 108, pp. 39-43

SOTELO, I. (1995): "Democracia y Educación" en *Volver a pensar la Educación*, Morata, Madrid.

71. PRESENCIA DEL CORREO ELECTRÓNICO EN EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES DE ORIENTACIÓN.

M. C. Ceinos Sanz, R. García Murias.

1. INTRODUCCIÓN

Desde comienzos del siglo XXI, nos encontramos en un mundo caracterizado, básicamente, entre otros aspectos, por el conjunto de rápidos, continuos y complejos cambios acontecidos en la totalidad de ámbitos y sectores, lo que ha supuesto la transformación de la economía, las estructuras socio-culturales, la educación, el mundo laboral, las pautas y formas de comportamiento, los valores y formas de vida, las concepciones y percepciones del mundo, etc. En consecuencia, podemos afirmar, en líneas generales, que el panorama actual se caracteriza por el dinamismo y complejidad de las mutaciones producidas.

Entre los factores que favorecieron el origen de la sociedad actual, debe destacarse la introducción y desarrollo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), así como los avances y descubrimientos acontecidos en el campo de la información y de la comunicación.

Inmersos en un entramado social como el que acaba de presentarse, la Orientación Profesional ha de adoptar un paradigma acorde con todos estos factores, lo que supone, entre otros aspectos, la incorporación de nuevas herramientas de cara a favorecer la puesta en práctica de los procesos de orientación más demandados.

De esta reflexión se desprende la temática a abordar en el presente trabajo, donde el principal objetivo se centra en conocer las potencialidades que el correo electrónico ofrece en dicho ámbito de intervención, así como el uso que los profesionales que desenvuelven en él su labor profesional hacen del mismo en el desarrollo de las funciones de orientación.

2. SOCIEDAD ACTUAL: SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO

La sociedad actual no se origina de forma casual, sino que es el resultado de un proceso desarrollado en décadas anteriores. Son muchos los autores que han definido este entramado social (Castells, 1998; Trejo Delarbre, 2001; Majó y Marquès, 2002; Vizer, 2003; entre otros), con el objetivo de definir, caracterizar y delimitar el entorno en el que, hoy en día, las personas se desarrollan. De acuerdo con esta idea, algunos de los rasgos característicos de la sociedad del momento son los siguientes:

- Información y conocimiento se constituyen como motores básicos del momento actual.
- Sobreabundancia de información, que puede procesarse y transmitirse, prácticamente, de forma instantánea, sin limitaciones espacio-temporales ni referidas al formato y cantidad.
- Principal actividad profesional vinculada con el tratamiento, gestión y difusión de la información.
- Integración de las TIC, uso generalizado de estas herramientas y de sus posibilidades en todos los sectores, así como en el desarrollo personal y profesional de los ciudadanos.
- Grandes y continuas transformaciones no sólo en el ámbito económico, sino también a nivel social y cultural.

Con el propósito de sintetizar lo expuesto hasta el momento, debe afirmarse que la denominación empleada para referirse al entramado social actual, Sociedad de la Información y del Conocimiento, hace referencia a la transformación más importante acontecida en la sociedad actual si la comparamos con etapas precedentes. De este modo, la información, su tratamiento y gestión, junto con el conocimiento, se convierten en los principales motores del momento actual, centrándose alrededor de ellos, la mayoría de las actividades productivas desarrolladas en los países más avanzados. No debe olvidarse tampoco la integración y fuerte desarrollo experimentado por las TIC en la totalidad de ámbitos y sectores, así como las enormes posibilidades que estas herramientas ofrecen.

En consecuencia, es necesario ofrecer respuestas a la totalidad de cambios que se vayan produciendo, así como a las necesidades y demandas que surjan, por lo que es de vital importancia que la población adquiera e interiorice nuevas competencias y habilidades, consideradas, hoy en día, necesarias para formar parte y desarrollarse en el nuevo entramado social. Este aspecto conlleva, de forma implícita, la necesidad de poner en marcha procesos formativos de carácter permanente y continuo con la finalidad de que la adaptación de los ciudadanos a esta nueva sociedad se convierta en un hecho real.

3. PRESENCIA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN EN ORIENTACIÓN

Como consecuencia del avance tecnológico experimentado en los diferentes ámbitos, surgen nuevos recursos, instrumentos, soportes, medios, etc., cuya principal finalidad se centra, por un lado, en hacer frente y dar respuesta a las nuevas necesidades que, día a día, se van formulando, mientras que, por el otro, facilitan la realización y desarrollo de los más diversos trabajos y actividades.

En un principio, estas herramientas, hasta el momento de producirse su introducción masiva y generalizada a la totalidad los ámbitos y sectores, solían emplearse para llevar a cabo tareas básicas, limitándose su utilización a cuestiones propias del ámbito de la ofimática. Sin embargo, poco a poco, han ido proporcionando funcionalidades de mayor utilidad. Entre otras, destacan las que se enumeran a continuación:

- Fácil acceso a grandes cantidades de información.
- Procesamiento rápido y fiable de cualquier tipo de datos.
- Canales de comunicación sincrónicos (el intercambio de información tiene lugar en “tiempo real”) y asincrónicos (existe una apreciable desviación temporal que separa el envío del mensaje, su recepción y la eventual respuesta).
- Almacenamiento de grandes cantidades de información en pequeños soportes (CD/DVD-ROM,...).
- Automatización de trabajos y tareas como consecuencia de la programación previa de los ordenadores.
- Interactividad.
- Digitalización de la información.

Ante la existencia de un amplio abanico de recursos tecnológicos, diversos autores y estudiosos del tema han llevado a cabo diferentes clasificaciones al respecto, con la finalidad de simplificar este amplio listado. Los criterios empleados en la realización de tales taxonomías son diversos, destacando, básicamente, las funcionalidades y aplicaciones que estas herramientas ofrecen, el tipo de comunicación que favorecen y la utilización o no de la Red Internet.

Durante los últimos años, las TIC han ofrecido múltiples posibilidades de cara a desarrollar y favorecer la implementación de aquellas tareas propias del ámbito orientador. De

este modo, parece ir consolidándose un nuevo modelo, el tecnológico, en ocasiones, puesto en duda por diferentes autores. Por tanto, debe destacarse el importante papel que estas herramientas pueden desempeñar en los procesos de orientación, llegando a concebirse como:

- Recurso de evaluación, diagnóstico y autodiagnóstico.
- Soporte para el asesoramiento, orientación y consulta.
- Herramienta de información.
- Recurso de comunicación.
- Instrumento de formación e investigación.
- Medio para la administración y gestión de procesos y acciones de orientación.

4. EL CORREO ELECTRÓNICO COMO RECURSO EN LOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL

El uso y aplicación de las herramientas tecnológicas en Orientación favorece la realización y desarrollo de tareas y actividades propias de este ámbito de intervención, ya que estos instrumentos ofrecen, fundamentalmente, información, procesamiento de la misma y comunicación entre las personas, aspectos todos ellos básicos en la realización de múltiples acciones orientadoras. Sin embargo, una de las potencialidades que merece especial atención es la referida a una “nueva forma de hacer Orientación”, basada en el concepto de flexibilidad, lo cual supone la ruptura de las barreras espacio-temporales propias de momentos anteriores, es decir, la posibilidad de llevar a cabo acciones de orientación a distancia.

Son varios los recursos que favorecen estas iniciativas, sin embargo uno de ellos merece especial atención: la Red Internet, que puede considerarse como el elemento más revolucionario de las TIC, ya que, en los últimos años, ha sido el descubrimiento que mayor impacto ha provocado en nuestra sociedad.

Como todo recurso e instrumento, la Red presenta una serie de rasgos característicos:

- Ofrece y permite el acceso interactivo a grandes cantidades de información sobre cualquier temática en cualquier momento y lugar.
- No tiene una ubicación geográfica y física concreta, ni tampoco “dueño”, aunque, hoy en día, en cierto modo, se regula, el tráfico existente en la misma.
- Favorece la circulación de todo tipo de datos, constituyendo un medio económico y efectivo para la difusión y distribución de información.
- Permite la comunicación e interacción entre personas.

De cara a favorecer las múltiples potencialidades que nos ofrece, la Red Internet pone a nuestra disposición múltiples y variados servicios, por lo que definir todos y cada uno de ellos resulta una tarea ardua y compleja. En consecuencia, debido al objetivo planteado en el presente trabajo, de ahora en adelante, nos centraremos en el correo electrónico.

Esta herramienta, también denominada E-mail, fue una de las primeras aplicaciones creadas por Internet, a pesar de que, hoy en día, sea una de las más significativas y utilizadas, ya que el intercambio de mensajes que posibilita constituye una parte muy importante de la totalidad del tráfico diario registrado en la Red.

A pesar de que una de sus principales aportaciones sea el envío y recepción de mensajes en cualquier momento y lugar, las potencialidades que ofrece dentro del ámbito orientador hacen referencia a los siguientes aspectos:

- Establecimiento de contactos con otros profesionales, expertos del sector o agentes implicados en las acciones orientadoras con el propósito de comunicar resultados, consultar dudas e intercambiar opiniones y/o ideas.
- Intercambio de mensajes con el objetivo de ofrecer ayuda, consejo y orientación

sobre determinados aspectos o temáticas de interés para el sujeto destinatario de la acción. También se favorece la presentación, corrección y devolución de trabajos encomendados.

- Solicitar y recibir consejo de otros profesionales o expertos, así como de otros agentes implicados ante las demandas concretas planteadas por los sujetos orientados.
- Intercambiar información, opiniones, asumir decisiones y recibir apoyo sobre posibles intervenciones entre profesionales y expertos tanto del ámbito orientador, como de cualquier otro sector, siempre que esté en relación con la temática que se esté trabajando.
- Solicitar y recibir de los usuarios del servicio demandas específicas de información en base a sus intereses y necesidades.
- Enviar documentación (textual, icónica, sonora) y notificaciones de interés para los usuarios del servicio.
- Posibilitar un mayor acercamiento entre el servicio de orientación y otras instituciones u organizaciones existentes en la comunidad, favoreciendo, de este modo, un contacto entre ellos y superando, gracias al empleo de este recurso, las barreras geográfico-temporales.
- Favorecer un trabajo colaborativo llegado el momento de elaborar y desarrollar diversos programas, acciones, etc.
- Ofrecer contactos entre los usuarios del servicio.
- Respetar el anonimato de las personas involucradas en el proceso orientador, lo que favorecerá la comunicación de problemas o situaciones difíciles de abordar cara a cara.

5. ESTUDIO Y DESARROLLO EMPÍRICO

De acuerdo con lo comentado en la introducción, el objetivo principal del presente trabajo se centra en conocer el uso que los orientadores profesionales hacen del correo electrónico en el desarrollo e implementación de aquellas funciones propias de su perfil.

Con el propósito de favorecer la consecución de dicho objetivo, se establecen otros de carácter mucho más específico. Estos son los siguientes:

- Definir el perfil profesional de los Orientadores que conforman la muestra.
- Describir los principales aspectos de los Servicios de Orientación.
- Analizar el grado de familiaridad que este colectivo posee con aquellas habilidades relacionadas con el correo electrónico.

Las variables a tener en cuenta en el desarrollo de dicho estudio fueron, básicamente, las que se enumeran a continuación:

- **Perfil profesional de la muestra:** sexo, edad, antigüedad laboral en el ámbito orientador y experiencia con el uso de las TIC.
- **Principales rasgos del centro/ institución y/o servicio de Orientación:** destinatarios atendidos, servicios ofertados y recursos tecnológicos existentes en la institución.
- **Empleo del correo electrónico:** familiaridad y uso de dicha herramienta de cara a desarrollar cometidos de orientación.

El colectivo de sujetos implicados estaba formado por 70 Orientadores pertenecientes, fundamentalmente, a tres organizaciones vinculadas con la Orientación Laboral.

El proceso de recogida de datos se realizó a través de la aplicación de un cuestionario,

adaptación del empleado en el Proyecto Europeo *ICT Skills for Guidance Counsellors*.

5.1. Presentación de resultados:

• Perfil de la muestra:

Gráfico N° 1: Sexo

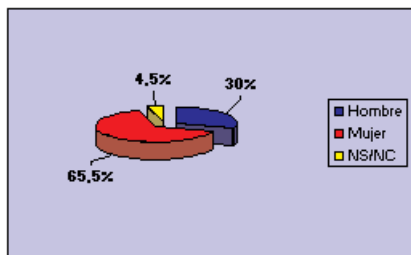
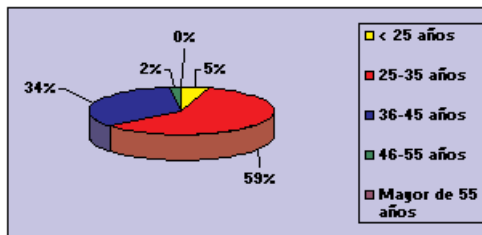
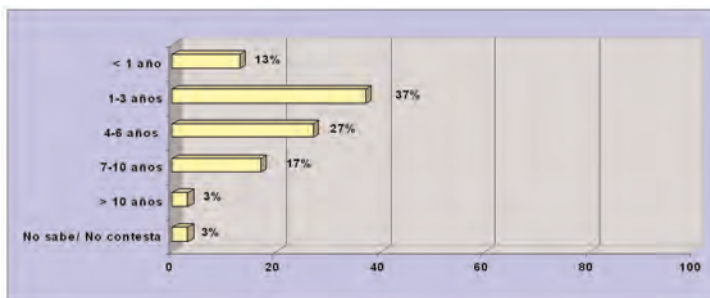


Gráfico N° 2: Edad



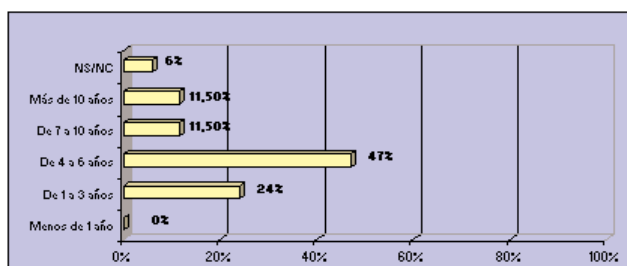
A la vista de los gráficos, puede afirmarse que nos encontramos ante un colectivo mayoritariamente femenino y relativamente joven, ya que como se observa en el gráfico correspondiente, el colectivo de técnicos con una edad comprendida entre los 25-45 años, conforman la mayor parte del colectivo estudiado (93%).

Gráfico N° 3: Antigüedad en Orientación.



Tal y como se observa en el gráfico anterior, más de la mitad del colectivo de orientadores (64%) reconoce poseer, dentro de este ámbito de intervención, una experiencia laboral que oscila entre 1 y 6 años.

Gráfico N° 4: Experiencia con el uso de las TIC

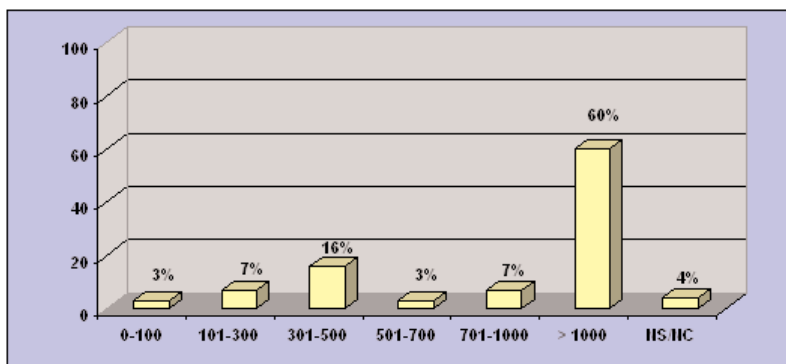


Tomando como referente el gráfico anterior, debe afirmarse que el 70% de los técnicos en Orientación posee una experiencia en lo que respecta al uso de las TIC igual o superior a 4 años, por lo que, en principio, nos encontramos ante un colectivo experimentado en el empleo de las herramientas y recursos tecnológicos.

• Principales rasgos del centro/ institución y/o servicio de Orientación:

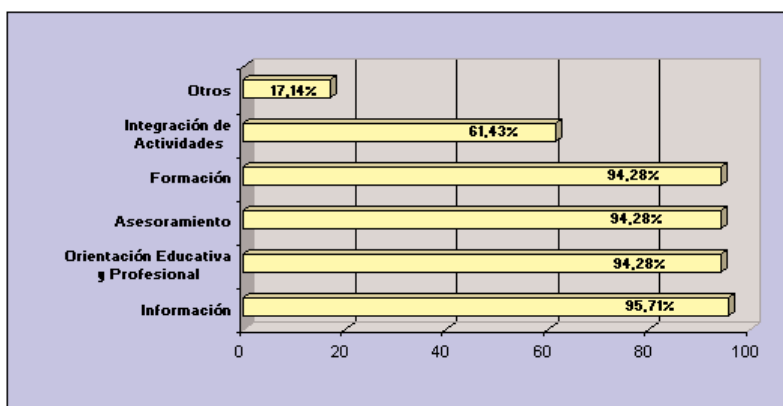
En el siguiente gráfico, se aprecia como más de la mitad de los orientadores encuestados (60%) atiende, anualmente, a más de mil personas.

Gráfico N° 5: Destinatarios atendidos



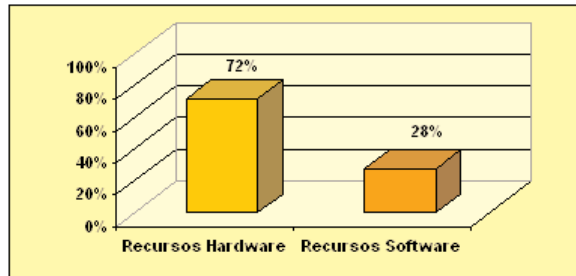
Haciendo referencia a los diferentes servicios ofrecidos por los centros de Orientación, se adjunta el siguiente gráfico.

Gráfico N° 6: Servicios ofertados



Así pues, puede afirmarse que, prácticamente, la totalidad de ellos ponen en marcha acciones idénticas, ya que las tareas de corte informativo son puestas en práctica por el 95.71%, mientras que aquellas de carácter formativo y las relacionadas con la orientación y el asesoramiento son desarrolladas por el 94.28% de los servicios y/o centros de Orientación.

Gráfico N° 7: Presencia de recursos tecnológicos en los Servicios de Orientación



El gráfico anterior pone de manifiesto que la presencia media de los recursos hardware en los Servicios de Orientación alcanza un 72%, mientras que para los de carácter software el valor desciende a un 28%.

En relación con los recursos disponibles en los servicios de orientación, debe destacarse que el 98.6% de los técnicos dispone de un ordenador personal y una impresora, mientras que un 91.4% posee conexión a Internet.

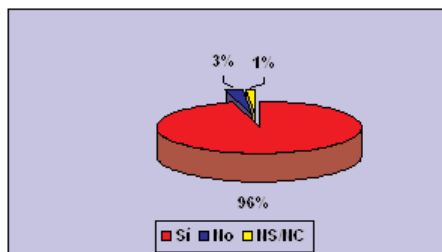
Por el contrario, debe reflejarse que sólo un 12.9% tiene a su disposición una cámara Web y un 11.4% del equipamiento necesario para desarrollar sesiones de videoconferencia.

De los datos presentados en lo que a recursos se refiere, puede deducirse que la mayor parte de los Orientadores podrán hacer uso de algunas de las posibilidades ofrecidas por las TIC (elaboración e impresión de informes, búsqueda de información en la Red, descarga de materiales,...), mientras que, por el contrario, otras aplicaciones (sesiones de videoconferencia de cara a realizar tareas de orientación a distancia, por ejemplo) no pueden generalizarse a la mayoría de los profesionales de este ámbito, ya que son muy pocos los que cuentan con los recursos necesarios para hacer efectiva la utilización de los mismos.

• Empleo del correo electrónico: familiaridad y uso de dicha herramienta de cara a desarrollar cometidos de orientación.

En una primera aproximación, puede destacarse que el 96% de los sujetos encuestados reconoce utilizar las herramientas tecnológicas, pudiendo afirmar, en consecuencia, que nos encontramos ante una muestra experimentada en el empleo de dichos recursos.

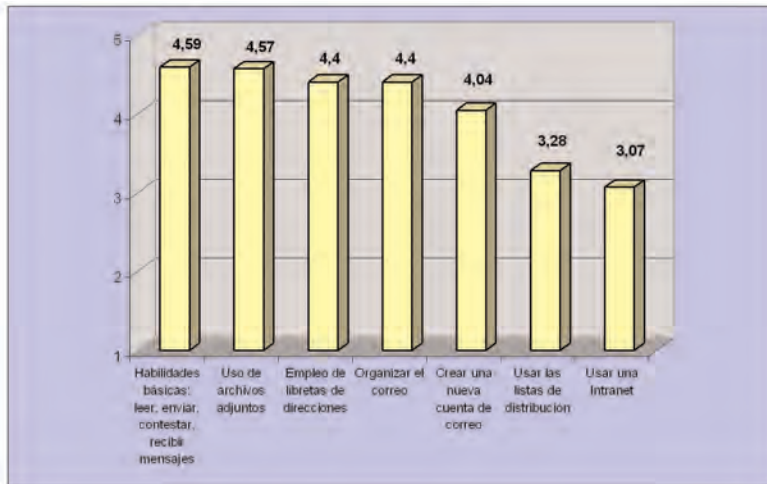
Gráfico N° 8: Uso de las TIC en el desarrollo de su práctica profesional



Centrándonos en el objetivo planteado en el presente trabajo, se presentan, a continuación, las puntuaciones obtenidas en lo que respecta a la familiaridad que el colectivo de sujetos encuestados posee con las habilidades referidas al Correo Electrónico, herramienta

considerada, hoy en día, de gran importancia y con un enorme potencial de cara a favorecer el desarrollo de múltiples tareas dentro del ámbito orientador (por ejemplo, Orientación a distancia).

Gráfico N° 9: Familiaridad con las habilidades referidas al Correo Electrónico

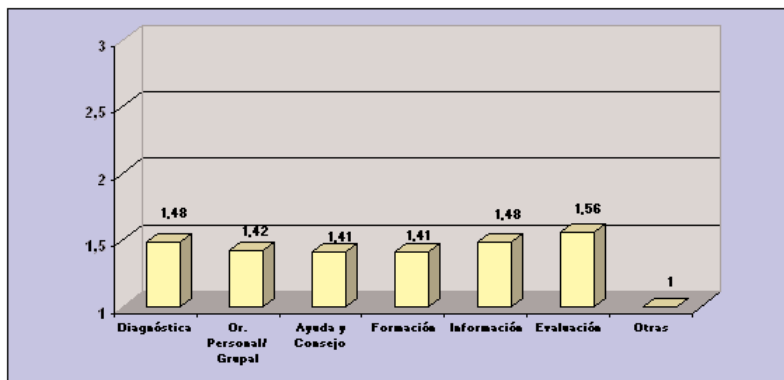


(1: Nada; 2: Poco; 3: Algo; 4: Bastante; 5: Mucho)

En relación con los datos que acaban de presentarse, destaca que la mayoría de las habilidades que conforman esta dimensión alcanzan una puntuación superior a 4, de donde se deduce que los técnicos en Orientación poseen bastante nivel de familiaridad con ellas en su práctica habitual.

Conocido el grado de familiaridad que este colectivo posee con las habilidades básicas para hacer uso de esta herramienta, debe analizarse la utilización que se hace de la misma de cara a implementar las funciones propias del ámbito orientador.

Gráfico N° 10: Uso del Correo Electrónico en el desarrollo de funciones orientadoras



(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)

Las respuestas ofrecidas por los orientadores encuestados reflejan, en líneas generales, un uso reducido de esta herramienta en el desarrollo de las funciones orientadoras formuladas. Deben destacarse, como puntuaciones más significativas, las obtenidas en aquéllas de carácter evaluativo (1.56); informativo (1.48) y diagnóstico (1.48).

6. CONCLUSIONES

Expuestos y analizados los datos relativos al uso que el colectivo de orientadores encuestado hace del correo electrónico en el desarrollo de las funciones de orientación, son varios los aspectos que, desde una perspectiva personal, deben ser comentados.

En líneas generales, puede afirmarse que el uso que la muestra hace de esta herramienta con el propósito de implementar y desarrollar tareas de orientación es muy reducido.

Conocidos los diferentes resultados, debemos preguntarnos acerca de la existencia de una auténtica integración de este recurso en el ámbito orientador, así como de un óptimo aprovechamiento de las potencialidades que ofrece.

Con el propósito de responder a estos interrogantes, debe recordarse que, prácticamente, la totalidad de sujetos que conforman la muestra posee conexión a Internet, por lo que el acceso a esta herramienta es factible. En consecuencia, ¿qué uso hacen del Correo Electrónico, ya que, según los datos presentados, no es empleado en la implementación de las funciones de orientación?; ¿cuál es la finalidad del uso que estos profesionales hacen de dicho medio?

Otro de los aspectos a considerar se centra en los resultados obtenidos del análisis realizado sobre determinados ítems en páginas anteriores. Debemos recordar que algunos de los valores obtenidos reflejaban que un 70% de la muestra reconocía tener una experiencia en lo que respecta al empleo habitual de las TIC entre los cuatro y más de diez años. Igualmente, deben destacarse los resultados referidos al grado medio de familiaridad con las habilidades tecnológicas relacionadas con esta herramienta (4.05). Por tanto, partiendo de estos datos ¿puede considerarse suficiente el uso que hacen del correo electrónico en el desarrollo de las funciones de orientación para afirmar que emplean dicha herramienta en las labores propias de su práctica profesional?

A pesar de que estos datos ofrecen resultados positivos, todo parece indicar, en un principio que, con excepción de algún aspecto puntual, este recurso no es empleado en el desarrollo de funciones y tareas de orientación. No sería extraño pensar que el uso que estos profesionales hacen del mismo se limita, en la mayor parte de los casos, a un uso personal, pudiendo ser, en consecuencia, utilizado para enviar o recibir mensajes, correos o para establecer comunicaciones en tiempo real con otros compañeros o, incluso, amigos y/o familiares.

En consecuencia, todos estos aspectos hacen pensar, aunque no se pueda afirmar de forma concluyente, que el correo electrónico es empleado para realizar, en alguna ocasión, actividades lúdicas o de entretenimiento, pudiendo ser estas acciones las que justifiquen el uso que los orientadores encuestados reconocen hacer del mismo en el desarrollo de su práctica profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Castells, M. (1998): **La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura. Vol. III: Fin de Milenio.** Madrid: Alianza Editorial.
- Cogoi, C. (coord.) (2005). **Using ICT in Guidance: Practitioner competentes and training.** Bolonia: Outline Edizioni.
- Majó, J. y Marquès, P. (2002): **La revolución educativa en la era Internet.** Bilbao:

CISS PRAXIS.

Offer, M. (2004b). "Giving Guidance by Email: an adviser's checklist". HECSU Research Notes, Manchester, Reino Unido: Higher Education Careers Services Unit.

Trejo Delarbre, R. (2001). "La Sociedad de la Información." *Documento para el Curso a Distancia Interactivo en Periodismo Digital*, organizado por el Departamento de Periodismo II de la Universidad del País Vasco y la Sociedad de Estudios Vascos. <http://raultrejo.tripod.com/ensayosinternet/SociedaddeLaInformacionenero2001.htm>

Vizer, E. A. (2003). "¿Sociedad de la Información o de la Comunicación?" [En línea]. *EPTIC. Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación*, Vol. 5, n° 3. <http://www.eptic.com.br/vizev3.pdf>

85. LAS ESCUELAS DE PADRES. UNA ACTIVIDAD DE APOYO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

M. Palomo Oller.

Aunque vivimos momentos de cambios sociales continuos, la familia sigue siendo el primer contexto de desarrollo humano. En ella, los hijos reciben las primeras atenciones y adquieren las primeras habilidades y conocimientos necesarios para relacionarse en el mundo que les rodea. Esta constituye el primer referente del niño, lo cual le brinda, un papel primordial e insustituible en la formación de su identidad y en su relación con los otros.

La educación de los más jóvenes es una labor estimulante aunque al mismo tiempo, no exenta de dificultades, lo que conlleva un alto grado de responsabilidad. Una comunidad educativa cohesionada se refleja en la capacidad de éxito de sus jóvenes, pero para lograrlo, se hace necesario el esfuerzo compartido de la administración, profesores, padres e inclusive de los propios jóvenes, en la búsqueda de que las generaciones venideras sean ciudadanos plenos, con derechos y obligaciones que les permita vivir en una sociedad democrática. Por ello, consideramos de absoluta necesidad la información, formación y asesoramiento de los padres con el objetivo final, de que logren fomentar en sus hijos, las diferentes potencialidades de su personalidad, contribuyendo a su desarrollo equilibrado.

Se ha de señalar que el contexto familiar es considerado, como un área prioritaria para la intervención preventiva sobre la conducta problema. Y así lo avala el cuerpo de conocimientos que desde la investigación científica, resaltan el rol fundamental de la familia, tanto por su influencia en la aparición del consumo de drogas, la conducta antisocial o la baja autoestima.

Es responsabilidad ineludible de los padres acompañar a los hijos en su proceso de crecimiento personal, lo cual conlleva: ofrecerles modelos positivos, mantener buenas relaciones familiares, hablar cada día con sus hijos escuchando sus opiniones, educarlos en valores de respeto y tolerancia, definir normas claras y consistentes, darles la oportunidad de construir buenas amistades, ayudarlos a tener respuestas adecuadas en el afrontamiento de los problemas, velar por su salud física y psicológica, así como implicarse en su educación escolar a través de los Consejos Escolares, AMPAS y Tutorías.

Pero...¿Quién educa a los padres para ser padres?. En numerosas ocasiones, hemos escuchado o leído que no existe la receta mágica que convierta a los padres en perfectos modelos educacionales, pero sí que hay pautas que pueden contribuir a una mejor formación de las generaciones venideras. De ahí la necesidad de una "Escuela de Padres".

El objetivo de esta aportación no es otro, que invitar a crear un espacio de reflexión, sobre la necesidad de formar a los padres dentro del desarrollo de las políticas educativas.

En esta línea, dedicaremos un primer apartado a plantearnos las evidencias de la necesidad de una Escuela de Padres, recogiendo opiniones de intelectuales, asociaciones, juristas o políticos, que reclaman las Escuelas de Padres dentro de las políticas educativas de futuro. Seguidamente haremos una breve revisión legislativa en relación a estas, para terminar contando la experiencia llevada a cabo en la ciudad de Valencia y exponiendo algunas conclusiones a las que hemos llegado.

1. Algunas certezas sobre la exigencia de la formación de los padres.

A continuación recogemos algunos de los pasos andados en torno a la idea de formar a los padres como agentes sociales educativos, respondiendo al reclamo social expresado desde diferentes frentes:

1.1 Desde la investigación psicopedagógica.

Existe un gran elenco de trabajos científicos, que denotan la correlación existente entre la intervención preventiva familiar y la aparición de conductas-problema de los hijos, manifestadas con diversa caracterología; bien sea consumo de drogas, conductas violentas, baja autoestima o fracaso académico.

Las investigaciones de estudiosos como Goleman(1995), Gardner(2004), Vanistendael(2002), Cyrulnik(2005) o Barudy(2005), constatan la gran importancia de las interacciones del niño con los progenitores en el desarrollo de la personalidad de este y en su posterior triunfo o fracaso en la vida. Estos autores subrayan como el desarrollo de la inteligencia emocional, la empatía, la conciencia social; no son solo un recurso para promover el bienestar personal del individuo, sino también, su bienestar social.

No obstante en numerosas ocasiones, los padres desatienden el desarrollo de estas capacidades, pensando equivocadamente, que deben trabajar la individualidad de sus hijos y que el aspecto social vendrá por añadidura a través de una integración natural.

Un experto en estos temas, el profesor Vicente Garrido (2006), considera que la pérdida de la capacidad educadora y socializadora de toda la sociedad a nivel general, pero en particular de la familia y la escuela, ha contribuido a la expansión de la violencia de los hijos hacia los padres. Esto quiere decir que la prevención pasa, necesariamente, por un fortalecimiento de la capacidad socializadora de estas instituciones. Se trataría entonces, de hacer un esfuerzo explícito e intencionado para de forma sistemática, promover en las familias y escuelas la personalidad prosocial.

Otra idea de la que nos habla Garrido, es que existe una corriente importante en la psicología actual, denominada “Psicología Positiva”, que tiende a potenciar los elementos positivos de la persona, y no tanto la remediación de sus déficits y patologías (Peterson y Seligman, 2004). En esta misma línea, propone la idea de generar pautas educativas que devuelvan el sentimiento de culpa y la conciencia al centro del contexto relacional. Lo esencial es, que el deseo de respetar el bienestar del otro, se convierta en uno de los principios esenciales del autoconcepto —de la idea que el sujeto tiene de sí mismo como persona. Y este autoconcepto, ha de ser trabajo en el ambiente familiar.

Paralelamente a estos estudios, en la última década se han multiplicado las publicaciones de pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, psiquiatras etc que editan “Manuales para Padres”, exponiendo guías prácticas, para evitar problemas de conducta en los hijos y mejorar su desarrollo en las diferentes etapas evolutivas. Todo esto refleja la necesidad de que la formación de los padres sea atendida.

1.2 Desde el mundo del asociacionismo.

La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, CEAPA, creada en 1988; en un artículo recogido en su revista “Pmadres” con fecha de octubre de 2004 expone, como ya entre los años 1996-2000, se defiende la extensión de la Escuela de Padres. CEAPA, ha trabajado desde la fecha señalada, en ofrecer a las AMPAS recursos que faciliten la formación de los padres. Esto es así y lo podemos comprobar cuando entramos en su página web en la que se ofrece de manera detalla la relación de Publicaciones, Herramientas e Informes, que pone a disposición de las APAs, padres y madres y todas aquellas personas interesadas en el campo de la educación.

Así pues, dentro del apartado de Publicaciones, encontramos colecciones como Temas de Escuelas de Padres y Madres con materiales organizados en documentos independientes que tratan un amplio abanico de cuestiones de interés. Cada tema está pensado de manera que ofrezca información sobre la cuestión abordada y permita realizar actividades colectivas.

También está la colección Herramientas, dirigida a padres y madres de las juntas directivas de las APAs y a aquellos que desempeñan tareas de representantes en los Consejos

Escolares, a nivel de centro, local o autonómico. Se trata de documentos breves y sencillos, con pocas páginas y profusión de gráficos, tablas y otros recursos de síntesis, cuyo objetivo es el de ser instrumentos para la dinamización de las comunidades educativas.

Finalmente está la colección Informes, que incluye entre otros: Manual de legislación educativa, El reparto del trabajo doméstico en la familia, Nuevos patrones de consumo de drogas entre los adolescentes, Los padres y madres ante la prevención de conductas problemáticas.

No obstante, en un estudio realizado por el sociólogo, Jordi Garreta y presentado con fecha de Marzo 2008, se detalla como del 57% de las familias inscritas en las AMPAS tan solo el 32% asiste a las actividades propuestas por estas. Otro dato significativo de este informe es, como la implicación de los padres en los procesos educativos de sus hijos no es homogénea, puesto que es mayor en las etapas educativas de Infantil y Primaria que en Secundaria. También se puntualiza, que las familias de origen inmigrante son menos participativas, señalando que las procedentes de la Unión Europea son más participativas, seguidas por las de América Latina.

Otra información que aporta este estudio es señalar, como una de las debilidades de las APAS es su continua renovación, lo que comporta el peligro de que la experiencia acumulada no se trasmite y no se forme a los entrantes en aspectos claves, para que la renovación sea positiva. Como propuesta para mejorar la participación en las asociaciones, este experto propone, formar a las familias y al profesorado en el objetivo común de optimizar la educación de los alumnos.

www.ceapa.es

Por su parte, la FAD (Fundación de Ayuda a la Drogadicción), en un estudio realizado para la Caixa: "Adolescentes ante el alcohol. La mirada de padres y madres," por Megias Valenzuela, E, expone que, los jóvenes establecen su propio aprendizaje sobre los consumos de drogas, basándose en elementos de control y prevención externos de dudosa eficacia. Esta dudosa eficacia está determinada por la falta de legitimidad otorgada al discurso de los padres, y por elementos propios derivados de la experiencia individual o del aprendizaje vicario.

En este estudio, el papel de padres y madres es reconocido, pero su importancia se minimiza por cuanto es visto como una posición establecida, rígida y enmarcada en un discurso tópico, que nunca podrá sustituir a la vivencia propia, considerada fundamental e inevitable en la adolescencia. Este autor dice que nadie obviará la relevancia del papel de los padres en los procesos de socialización de sus hijos. Pero al mismo tiempo reconoce, como la labor de educar es complicada, cuando los referentes muchas veces no son claros y la sociedad en la que vivimos está plagada de contradicciones.

También queremos recoger en este apartado, la existencia de Escuelas de Padres creadas por asociaciones que giran en torno a diversas enfermedades o circunstancias como: Síndrome de Down, Asperger, Cáncer, Sordo-mudos o Celíacos. Todas ellas han sido promovidas en el intento de informar y adiestrar a los padres en estrategias para afrontar diferentes casuísticas.

1.3. Desde las respuestas de la administración.

La iniciativa llevada a cabo por la organización Save the Children, junto con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales en la campaña: "Corregir no es pegar"(2007), es tan solo una pequeña muestra de cómo la Administración Central, se mueve y trabaja en la línea de fomentar la formación de los padres en su eludible tarea de educar a sus hijos. Dicha campaña tuvo por objeto, sensibilizar y formar a estos sobre la necesidad de erradicar el castigo físico a los niños y presentarles otras alternativas de disciplina existentes.

A esto hemos de sumar lo acontecido en el acto de presentación del informe:

“Adolescentes ante el alcohol. La mirada de padres y madres,” al que anteriormente aludimos, el cual tuvo lugar en el Consejo Escolar del Estado, en el que el Secretario de Estado de Educación, Alejandro Tiana, reconoció que aunque el aparato formal y legislativo en el ámbito de formación de los padres está constituido, tal y como detallaremos en el apartado 3, todavía falta por ser desarrollado. Tiana anticipó, que el MEC pretende colaborar en la formación de los padres y madres, mediante los cursos de convivencia escolar, elaborar planes de convivencia y establecer compromisos educativos entre las familias y los centros.

1.4 Desde el ámbito judicial.

Tal y como se recogen en numerosos recortes de prensa, los padres empiezan a sentarse en el banquillo de los acusados por las acciones no cívicas de sus hijos. Y es que “lecciones que aprender hay para todos”. Una de las más olvidadas, la dicta el artículo 155 del Código Civil, que habla de que los hijos tienen el deber de obedecer y respetar a sus padres al mismo tiempo que contribuir con las cargas familiares. Otra lección a recordar, es la que dice que los padres son responsables «civilmente y de forma solidaria» de las consecuencias -también las económicas- que se deriven de los actos de sus hijos. Pues bien, Emilio Calatayud, el juez de Granada conocido por la imposición de sentencias ejemplares, ha sentado en varias ocasiones en el banquillo, a chavales que grababan palizas a otros chicos en sus teléfonos móviles. Pero el año pasado empezó a sentar también, a sus padres con ellos. Este, era el modo de «advertirles» que deben ser «conscientes de que las actuaciones de sus hijos no son impunes y que su hijo no va a pagar, pero que ellos como tutores legales sí». A este respecto Calatayud, en el marco de la conferencia pronunciada bajo el título: “Jóvenes, valores, educación y sociedad” (ACN Press) declaró: “Los padres se sentarán en el banquillo por ser los responsables civiles de los delitos de sus hijos”. Este juez, también defiende la necesidad de establecer un compromiso entre padres, familia, servicios sociales, escuela y justicia, poniendo especial atención en responsabilizar a los jóvenes de sus delitos pues en su opinión, no los concienciamos en que tienen deberes.

Socialmente se denota, la necesidad de responsabilizar de los actos no cívicos tanto a aquellos que los realizasen como a aquellos que en su responsabilidad de un menor lo tolerasen. En el acto de clausura de las “Jornadas de Familia y Comunidad” en Gran Canaria, este mismo juez dijo: “Hoy en día la mayoría de los padres no saben cómo educar a los hijos y se crea un conflicto cuando se trata de delimitar hasta donde llegan las responsabilidades de los mayores y los derechos de los menores”; por lo que esta apuesta también por la Escuela de Padres.

2. Contexto Legal o Marco Jurídico.

Ante todo lo recogido hasta ahora, se hace evidente la necesidad de que las políticas sociales apoyen la iniciativa de las “Escuelas de Padres”, en la búsqueda del equilibrio en la formación de nuevos ciudadanos, los cuales, han de ser educados por la sociedad en su conjunto en el marco de valores democráticos de respeto y tolerancia. En el apartado que ahora nos ocupa vamos a nombrar las leyes que conforman el marco legislativo que da respaldo a todo ello.

Pues bien, en la Constitución Española de 1978, se reconoce el derecho a la educación en el Art. 27.1.a) y se afirma la libertad de enseñanza en el Art.27.1.b), al lado del derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral que estimen más oportuna para sus hijos en el Art.27.3. También proclama que ha de compaginarse la intervención de profesores, padres y alumnos en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. De este modo, se declara expresamente el régimen de escuela participativa en todos los centros sostenidos con fondos públicos, así como la participación de la comunidad escolar en la

planificación y programación de la enseñanza. Destacamos que dentro de esta comunidad escolar, tienen un papel importante los padres de los alumnos y en la Escuela de Padres, se ha incluido dentro de los objetivos básicos, el informar a estos de su capacidad y potestad para tomar decisiones en todo aquello que incumbe a la educación de sus hijos.

Esta participación de los padres en la gestión de la educación reglada de sus hijos, quedó definitivamente regulada en la LODE; Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. De esta ley destacamos:

Art.5:

1. Los padres de alumnos tienen garantizada la libertad de asociación en el ámbito educativo.
2. Las asociaciones de padres de alumnos asumirán, entre otras, las siguientes finalidades: Asistir a los padres o tutores en todo aquello que concierne a la educación de sus hijos o pupilos. Colaborar en las actividades educativas de los centros. Promover la participación de los padres de los alumnos en la gestión del centro.
3. En cada centro docente podrán existir asociaciones de padres de alumnos integradas por los padres o tutores de los mismos.
4. Las asociaciones de padres de alumnos podrán utilizar los locales de los centros docentes para la realización de las actividades que les son propias, a cuyo efecto, los directores de los centros facilitarán la integración de dichas actividades en la vida escolar, teniendo en cuenta el normal desarrollo de la misma.

Las asociaciones de padres de alumnos, tienen potestad para promover federaciones y confederaciones, de acuerdo con el procedimiento establecido en la legislación vigente. El desarrollo de actividades que complementen los procesos educativos, entre las que se incluirían las Escuelas de Padres, queda reglamentado en el Real Decreto 1533/1.986, de 11 de julio que regula las Asociaciones de Padres de Alumnos (B.O. E 29 de julio de 1.986); cuyo Art. 7, fue desarrollado en la Orden de 27 de Mayo de 1.987. (B. O. E de 30 de Mayo de 1.987). Las Escuelas de Padres tendrían cabida pues, a nuestro modo de entender, dentro de las actividades de formación destinadas a los padres.

La LOE, Ley Orgánica de Educación 2/2006, en el cap.I del Título Preliminar donde se especifican los principios y fines de la educación en concreto en el apartado h) declara como fin educativo: "El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad". También señalamos el apartado k) donde se propone la educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Este último apartado conlleva el ajuste en los criterios educacionales entre familia y escuela. Finalmente, entre los fines educativos destacamos el o) y p):

- La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.
- La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.

Este apartado queda más desarrollado en el art.8 donde se especifica:

- Las Administraciones educativas y las Corporaciones locales coordinarán sus actuaciones, cada una en el ámbito de sus competencias, para lograr una mayor eficacia de los recursos destinados a la educación y contribuir a los fines establecidos en esta ley.

En relación a este apartado hemos de decir, que la escuela de Padres que nosotros defendemos, estaría considerada como un recurso destinado a la consecución de los fines educativos.

Para terminar, señalaremos de esta ley educativa, la Disposición final primera en la

que se expresan las modificaciones de la LODE en relación al tema que nos ocupa. Pues bien:

1. El artículo 4, queda redactado de la siguiente manera: “Los padres o tutores, en relación con la educación de sus hijos o pupilos, tienen los siguientes derechos”:

- b) A escoger centro docente tanto público como distinto de los creados por los poderes públicos.
- c) A que reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
- d) A estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos.
- e) A participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.
- f) A participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo, en los términos establecidos en las leyes.
- g) A ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos.

De este modo queda garantizado legalmente, la participación activa de los padres en todo lo relacionado a la educación de sus hijos.

En lo que compete a la descentralización de las competencias educativas de las diferentes comunidades autónomas, esta quedó recogida en la Ley Orgánica 9/1992 de Transferencia de competencias a las Comunidades Autónomas en su Título II.

Después de lo dicho hasta ahora, se hace por tanto inevitable, el trabajar a favor de la formación de los padres, puesto como hemos observado, los pasos están dados; aún quedando cuestiones por determinar como la de estudiar si estas escuelas serían más prósperas en sus resultados, dependiendo de una Consellería, Concejalía o de las AMPAS. Este pues será un punto de reflexión a valorar en nuestra futura tesis doctoral.

3. Hacia un diseño curricular de la Escuela de Padres.

Los cambios de la sociedad actual son rápidos y profundos y las personas no estamos preparados para adaptarnos a ellos en los diversos niveles: biológico, psicológico y social. La complejidad, cada vez mayor que caracteriza a la sociedad en la que nos encontramos inmersos, demanda una nueva visión educadora de la familia y unos recursos sociales adecuados que la promuevan.

No se conoce ningún caso de algún padre que haya nacido sabiendo cómo ha de comportarse correctamente en su labor educadora. La capacidad de “Ser Padre/Madre” es una competencia que se adquiere como resultado de un proceso de aprendizaje.

Según la información obtenida en el trabajo de investigación que estamos llevando a cabo, todavía en proceso de búsqueda de nuevos datos, existe una variada oferta de estas llamadas “Escuelas de Padres” repartidas por toda la geografía española.

En la mayoría de los casos, estas han sido creadas por centros educativos privados o por asociaciones sobre diferentes casuísticas. Pero paralelamente a esto, se están desarrollando otras dependientes de Asociaciones de Padres de centros públicos e inclusive otras dependencias como Consellerías, Consejerías o Concejalías de Sanidad, Bienestar Social ó de Educación. No obstante, como rasgos comunes a todas ellas se podrían señalar:

Están concebidas como un programa de apoyo al ámbito familiar y han sido creadas en la pretensión de ayudar a los padres a reflexionar sobre la educación que están dando a sus hijos y orientarles sobre cómo actuar en situaciones de conflicto.

Existen unos bloques temáticos, en torno a los cuales giran las diferentes charlas o talleres. Estos son fundamentalmente: Comunicación familiar. Autoestima-autoconcepto. Hábitos adecuados de higiene y alimenticios. Rendimiento escolar. Habilidades sociales etc.

En cuanto a la temporalización nos hemos encontrado desde algunas Escuelas de Padres organizadas en charlas puntuales con periodicidad semanal, mensual o trimestral hasta otras con una secuencialización estructurada por cursos escolares.

La franja de población a la que se destinan los diferentes programas, también es variable según cada escuela. Las hay, destinadas solo a padres con hijos en edad infantil; las hay dedicadas solo a padres con hijos adolescentes, pero también las hay, las que abordan las diferentes franjas educacionales.

Finalmente, en cuanto a la metodología, las hay las que procuran mantener en todo momento una dinámica participativa con la expresión por parte de los padres de opiniones y experiencias personales, las hay en las que se desarrolla el programa con la exposición teórica de los temas por parte de expertos y al final de las charlas hay un turno de preguntas, las hay aquellos en los que se combinan partes teóricas con ejercicios prácticos para casa y finalmente otras en las que se trabaja tanto con padres como con alumnos en una doble vertiente y de forma paralela.

De todo esto y de una forma mucho más detallada daremos cuenta cuando finalicemos el trabajo que hemos iniciado.

3.1 Algunos datos de la realidad valenciana.

En la Comunidad Valenciana, con la Ley Orgánica 5/1982 de 1 de julio, por la que se aprueba el Estatuto de Autonomía, se recoge en su Art 35: "la competencia plena de la Generalitat Valenciana, sobre la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, en el ámbito de sus competencias, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución". Posteriormente, será, el Real Decreto 2093/1983, de 28 de julio, el encargado del traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Valenciana, en materia de educación con lo que queda adjudicado como competencia de esta, el fomento y desarrollo de cualquier programa educativo. Pues bien, a continuación hacemos una breve exposición sobre como se está desarrollando el programa educativo de Escuela de Padres en la ciudad de Valencia. Para facilitar su entendimiento haremos uso de algunos descriptores:

Orígenes-Los orígenes de la "Escuela de Padres" en Valencia se remontan al curso 1994-1995, desarrollándose ininterrumpidamente desde dicha fecha hasta la actualidad. Definición- La "Escuela de Padres" se define como un programa sistemático de formación dirigido a padres y madres que trata sobre aspectos psicológicos, pedagógicos, médicos y relacionales, con el fin de facilitarles a estos una mayor capacitación para ejercer su labor de padres.

Población-La Escuela de Padres va dirigida, fundamentalmente, a los padres que tienen hijos pequeños, en edad escolar, ya que se realiza a través de los colegios públicos y concertados de la ciudad de Valencia.

Promoción-La participación social se concreta a través de cartas dirigidas a las APAS, la Dirección y del Consejo Escolar de los colegios. Dichas cartas se envían en Marzo o Abril de cada año para preparar el curso dentro del año académico siguiente, junto con trípticos y pósteres. El plazo de presentación de solicitudes termina a finales de Junio.

Selección-La selección de los colegios se realiza basándose en los siguientes criterios: Número de asistentes- Se exige presentar lista de padres comprometidos en asistir.; Número de posibles parejas y se tiene en cuenta también las posibles familias monoparentales.

Objetivos-La Escuela de Padres tiene como objetivo general proporcionar a los padres información, formación, orientación y asesoramiento para su importante tarea de actuar como tales y, lograr así, un mayor desarrollo de la personalidad de sus hijos. Como objetivo específico, trata de facilitar a los que participan en ella, instrumentos educativos que mejoren y amplíen su práctica educativa, con el consiguiente beneficio, tanto para el desarrollo personal y social de sus hijos, como para la dinámica familiar.

Contenidos- Esta escuela de padres se estructura en dos niveles. En el primer nivel el temario se clasifica en aspectos psicológicos (T: 1-7), pedagógicos (T:8-10) y de salud.(T:11).

Tema 1. El proceso de la socialización a través de la familia

Tema 2. La paternidad responsable.

Tema 3. Padres preparados: estilos y pautas educativas.

Tema 4. Introducción a la escucha activa.

Tema 5. El desarrollo evolutivo y psicológico del ser humano.

Tema 6. La personalidad: desarrollo y componentes.

Tema 7. Las relaciones interpersonales.

Tema 8. La formación y la educación paterna.

Tema 9. La ayuda a los hijos en los estudio.

Tema 10. Actitud de los padres hacia la escuela.

Tema 11. La salud en la familia.

El contenido del Programa de la Escuela de Padres en su Segundo Nivel es impartido a lo largo de 8 sesiones y contempla los siguientes aspectos:

- Profundización sobre temas ya planteados a lo largo del Nivel I.
- Promover la capacidad práctica de aplicar a situaciones cotidianas, de la manera más saludable.
- Profundizar en los aspectos preventivos que los padres tienen, sobre situaciones cotidianas tan conflictivas como por ejemplo el consumo de drogas.
- Profundizar sobre situaciones concretas relacionadas con los hijos que sean planteadas por los propios padres.

Metodología- La metodología llevada a cabo en la Escuela de Padres de Valencia se caracteriza por iniciar las sesiones con un pasaje de un cuestionario previo a la exposición de los temas a modo de pre-test, con el objetivo de conocer el nivel de información que los padres tienen. Posteriormente se desarrolla el programa con la exposición teórica de los temas, se distribuyen: cuadernos, manuales y finalmente se realiza un pos-test para comprobar los conocimientos adquiridos. Esto se hace en el primer nivel, mientras que en un segundo nivel se utiliza más la técnica de grupo de discusión sobre algún tema propuesto.

Equipo Técnico: El equipo técnico está formado por psicólogos, pedagogos, médicos y maestros.

Temporalización- Los temas anteriormente especificados se imparten en catorce sesiones semanales/quincenales, de hora y media de duración, en el primer nivel y de ocho en el segundo. El programa se desarrolla dentro del calendario escolar y en horario que fijan los propios padres asistentes, con el fin de facilitarles lo más posible la asistencia. La fecha de inicio de los cursos es en noviembre y la de finalización en abril o mayo.

Recursos- En la primera sesión se entrega la carpeta del curso; en cambio, el manual didáctico y el diploma de asistencia se les entregara al finalizar los dos niveles.

Evaluación- Las herramientas de evaluación que usan en la aplicación de este programa son: encuesta previa al curso, cuestionario de evaluación al final del curso y control de asistencia. Los criterios de evaluación son: evaluación de los profesionales que imparten las clases, utilidad de los temas tratados o calidad de los recursos utilizados.

Regulación legal- La "Escuela de Padres" de Valencia se encuentra incluida dentro de Plan Municipal de Drogodependencias financiado por la Concejalía de Sanidad y Consumo del Ayto de Valencia.

Reconocimientos- A la Escuela de Padres del Ayuntamiento de Valencia se la ha concedido el Premio de la Generalitat Valenciana en materia de Drogodependencias, modalidad de Prevención en el ámbito familiar, 1999.

3.2. Algunas reflexiones para el inicio del diseño

Sea como fuere, la Escuela de Padres se ha de concebir como un Programa sistemático de formación para padres en los aspectos psicológicos, pedagógicos, de salud y relacionales, con un temario y metodología que se desarrolle a lo largo de un período de tiempo, relativamente extenso, cuyo objetivo primordial sea facilitarles una mayor capacitación para ejercer su papel de padres.

Lo que no hay lugar a dudas es que, entre los beneficios que podemos alcanzar mediante la organización de una Escuela de Padres se podrían citar:

- Impulsar la participación y mejora de las relaciones entre los dos agentes básicos de la educación como son familia y escuela.
- Ofrecer un modelo de formación de Padres en consonancia con el contexto social inmediato, para que a través de una dinámica de intercambio, las familias puedan incrementar su formación, respecto a los temas que responden a sus intereses y necesidades.
- Desarrollar en los padres actitudes de reflexión sobre los diferentes estilos educaciones.

Para terminar, recogiendo las ideas del profesor R. López: "La complejidad de las sociedades actuales en constante proceso de cambio y renovación, fuertemente tecnologizadas y globalizadas, ha puesto de manifiesto el protagonismo de las cuestiones sociales y la necesidad de reclamar- no sin urgencia- aportaciones novedosas o soluciones imaginativas que, desde planteamientos diferenciados- también pedagógicos-, ofrezcan respuesta a los desafíos presentes y futuros."; defendemos pues, el desarrollo de la Escuela de Padres, dentro de las políticas socioeducativas como herramienta de potenciación de las capacidades personales y sociales de los ciudadanos del siglo XXI.

Tan solo hemos mostrado una breve exposición de lo que llevamos estudiado hasta ahora, pero nuestras vías de trabajo iniciadas persiguen el estudio detallado de las diferentes Escuelas de Padres creadas en las diferentes comunidades autónomas, así como una valoración comparativa de todas ellas. De todo esto, pondremos en conocimiento a la comunidad científica, en cuanto en objetivo trazado haya sido conseguido.

BIBLIOGRAFÍA

- CYRULNIK, B. 2005. El amor que nos cura .Gedisa .Barcelona.
- DELORS, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Ed. Santillana. Unesco. Madrid.
- DURAN GERVILLA, A. (1996) Familia y drogodependencias. Programa Municipal de drogodependencias.
- DURAN GERVILLA, A.(2004) Estudio sobre los diez primeros años de funcionamiento de la escuela de padres. Programa Municipal de drogodependencias.
- DURAN GERVILLA, A.(2004) Estudio de las encuestas previas a los padres en la escuela de padres de los cursos 1996-2002. Programa Municipal de drogodependencias.
- GARDNER. H.2004. Mentes flexibles. Barcelona. Paidós.
- GARRIDO, V. (2006). Los hijos tiranos: el síndrome del emperador. Barcelona: Ariel.
- GOLEMAN, D. (1996). Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairós.
- LÓPEZ MARTÍN, R (2003), "Las políticas socioeducativas en las sociedades del siglo XXI. Retos y Desafíos", en Ruiz C.(Coord.) Educación Social, viejos usos y nuevos retos, Valencia, Universitat de València,pp.229-246.
- MACIÀ ANTÓN, D (2000) Un adolescente en mi vida: manual práctico para la educación de los hijos. Madrid. Pirámide.
- MEGÍAS VALENZUELA, E.(2008) Adolescentes ante el alcohol. La mirada de padres

y madres. Colección Estudios Sociales de la Caixa, nº22.

PETERSON y SELIGMAN, 2004

PINKER, S. (2003). La tabla rasa. Barcelona: Paidós.

VANISTENDAEL, S (2002). La felicidad es posible. Gedisa. Barcelona.

SAVATER, F (1997) El valor de educar. Editorial Ariel, S.A. Barcelona.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA de 6 de diciembre de 1978.

LODE-Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

LOE- Ley Orgánica de Educación 2/2006

www.ceapa.es

106. RELEVANCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y NEGOCIACIÓN EN LA CONVIVENCIA FAMILIAR.

L. Álvarez Blanco, R. A. Martínez González, M. H. Pérez Herrero.

Resumen

Con este trabajo se pretenden conocer la actitud y estrategias que desarrollan los padres y madres ante situaciones conflictivas que les plantean sus hijos/as escolarizados en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. La muestra ha estado constituida por 306 padres y madres del Principado de Asturias participantes en diferentes Programas de Formación Familiar. Las variables analizadas están relacionadas con la actitud de los padres y madres ante conductas no cooperativas de sus hijos/as, el modo de solución de conflictos, el grado de consistencia y firmeza en la aplicación de consecuencias y la necesidad de formación sobre estrategias de resolución de problemas. Para recabar datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa se han empleado cuestionarios, autoinformes, observación participante y grupos de discusión.

Los resultados obtenidos tras analizar los datos con el programa estadístico SPSS 14.0 (en el caso de los datos cuantitativos) y con el programa Nvivo 7.0 (para la información cualitativa) indican la necesidad de asesorar a las familias sobre estrategias con las que poder resolver de forma positiva los conflictos de convivencia, especialmente durante la etapa de la adolescencia. Se advierte, además, el interés de informar y formar a los padres y madres para que desarrollen procesos de comunicación, negociación y de establecimiento de límites y consecuencias lógicas con sus hijos/as que facilite la convivencia familiar.

1. Marco teórico

Los cambios sociales producidos en los últimos tiempos requieren que los diversos agentes de socialización de los menores -familia, escuela, medios de comunicación y servicios comunitarios, entre otros- contribuyan a formar ciudadanos comprometidos en la construcción de una sociedad más equitativa, tolerante e integradora, tal como sugieren las autoridades de la Unión Europea. Ello conlleva formar el carácter de las personas y desarrollar en ellas capacidad crítica ante influencias externas de dudosa calidad -como las que llegan de diversos medios de comunicación- que pudieran *destejer* en los niños y jóvenes lo que ya se ha *tejido durante años con mimo y prudencia* (Camps, 2007). La educación de los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI, ha de ser una tarea compartida desarrollada de forma cooperativa por la familia, la escuela, así como otros agentes sociales comunitarios, incluyendo los medios de comunicación (Cano, 2007, p. 49).

En el caso concreto de la familia, la influencia que ejerce a lo largo de la vida de un individuo es innegable. Esta afirmación aparece recogida en numerosos trabajos que se han acercado a su estudio (Millán, 1996; Martínez González, 1996; Rodrigo y Palacios, 1998) y que conceptualizan a ésta como un ambiente social, educativo y de aprendizaje. Desarrollar esta función educativa y socializadora exige considerar múltiples factores, desde los meramente personales, evolutivos y educativos, hasta los que se asocian con el ámbito de los valores y la esfera socioeconómica y cultural. Estos factores van a ejercer su influencia tanto en la estructura como en el funcionamiento familiar (Pérez-Díaz, Chuliá y Valiente, 2000) contribuyendo a generar una diversidad en la propia familia así como en los efectos y productos de la socialización.

A la diversidad en cuanto a tipología y dinámicas familiares se refiere, se debe añadir la consideración de que el ser humano posee una naturaleza social por excelencia de la que se deriva una necesidad intrínseca de relacionarse con los otros (Schaffer, 2000). Por tanto,

es en el seno familiar donde los menores adquieren y ejercitan las habilidades y competencias necesarias para incorporarse con éxito a la vida adulta y a la sociedad en su conjunto. Sin embargo, la familia es un contexto vital complejo, un espacio de interacciones donde los sentimientos lo impregnan todo y la expresión de los mismos se produce, en la mayoría de las ocasiones, de forma espontánea, siendo habitual la aparición de tensiones, posturas enfrentadas o intereses contrapuestos, etc. que pueden dar lugar a la aparición de conflictos interpersonales y de problemas de relación que rompan el clima de convivencia familiar provocando desequilibrios internos. Tampoco podemos olvidar que lo que ocurre en la familia afecta a otros contextos de socialización de los menores, como la escuela. De ahí la necesidad de que padres y madres y profesorado se corresponsabilicen en esta tarea compleja de educar y compartan información, conocimientos y estrategias y creen espacios de diálogo y colaboración entre ellos y con los distintos agentes de la comunidad.

Partiendo de estas consideraciones previas, es importante conocer cuáles son las preocupaciones, demandas de formación y experiencias reales que los padres y madres desarrollan con respecto a la resolución de conflictos con sus hijos/as, para poder crear esos espacios comunes de colaboración. La investigación que presentamos a continuación trata de ofrecer una visión general sobre cómo la convivencia en el ámbito familiar se puede ver fortalecida o resquebrajada en función de las estrategias –estimuladoras o meramente punitivas y privativas- de resolución de conflictos que se empleen en el hogar.

2. Objetivo

El objetivo de este estudio es identificar las preocupaciones y demandas de orientación familiar de padres y madres asturianos/as respecto a procesos de resolución de conflictos con sus hijos/as.

3. Metodología de investigación

La investigación se ha llevado a cabo a través una metodología de *estudio de campo de carácter exploratorio*, que ha posibilitado determinar las demandas y preocupaciones de las familias en materia de afrontamiento de conflictos. Para la recogida de información se ha utilizado además de la observación participante, los grupos de discusión y los autoinformes, un cuestionario de respuestas escalares tipo Likert ordenadas conforme a la escala: 1- Totalmente en desacuerdo hasta 4- Totalmente de acuerdo. El análisis de datos se ha efectuado utilizando el programa estadístico SPSS.15 para realizar análisis descriptivos y de contingencia sobre los datos cuantitativos, y el programa informático N.Vivo 7.0 en el caso de los cualitativos.

3. Muestra

La muestra está integrada por 306 padres y madres pertenecientes a familias normalizadas del Principado de Asturias, con hijos/as escolarizados en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Dichas familias, seleccionadas a través de un procedimiento de muestreo no probabilístico de carácter incidental, han participado voluntariamente en programas de desarrollo de habilidades y competencias parentales organizados por centros escolares, asociaciones de padres y madres y profesionales de servicios sociales.

5. Variables de estudio

Además de variables referidas a las características sociodemográficas de los padres y madres, se han analizado en este estudio otras relativas a estrategias de resolución de conflictos y negociación en el ámbito familiar. En concreto, las variables estudiadas hacen referencia a si los padres y madres:

a) Suelen imponerse para solucionar la situación en aquellos casos en que sus hijos/as

les desobedecen

b) Se mantienen firmes en su postura para controlar la situación cuando sus hijos/as intentan imponerse para conseguir algo

c) Ante un problema o conflicto dicen a sus hijos/as lo que hay que hacer y se termina el problema

d) Consideran que cuando surgen conflictos con sus hijos/as, la mejor estrategia es dialogar para encontrar entre todos la mejor solución

e) Consideran que en la actualidad disponen de información adecuada sobre cómo llegar a acuerdos con sus hijos/as para solucionar los problemas que puedan surgir

f) Consideran que cuando sus hijos/as no hacen las tareas que les corresponden han de asumir unas consecuencias

g) Suelen mantenerse firmes a la hora de cumplir lo que han prometido hacer cuando sus hijos/as no cumplen con sus obligaciones

4. Presentación y discusión de resultados

Los resultados obtenidos se presentan organizados en función de la relación de variables mencionadas.

4.1 Características sociodemográficas de las familias

De los 306 padres y madres que integran la muestra, el 82.7% son madres y el 17.3% padres, lo que indica que son las madres quienes suelen implicarse de forma más activa en acciones de formación familiar relacionadas directa o indirectamente con la educación de los hijos. En relación con la variable **edad**, el 24.5% de los padres y madres se ubica en el intervalo de 48-53 años y el 19.3% en el intervalo previo (42-47 años). En cuanto al **estado civil**, el 77.8% de están casados y el 15.7% divorciados y/o separados, siendo la **tipología familiar** dominante la biparental (71.6%), seguida por las familias monoparentales (15.4%) y reconstituidas (2.3%).

Además, en lo que al **número de hijos/as** se refiere, el 47.4% de la muestra tienen dos hijos/as, el 44.8% solo uno y el 7.8% tres o más. Analizando el **nivel de estudios** cursado por los/as **hijos/as**, se observa que la mayoría de las familias (45.10%) tiene hijos/as en la etapa de Educación Secundaria, si bien un 11.4% de los casos se ubica en la Educación Primaria y el 5.4% en la de Infantil. Finalmente, y vinculado con el **nivel de estudios de los padres y madres**, se apunta que el 73.6% de los padres y el 60.1% de las madres poseen estudios universitarios, habiendo cursando el bachillerato el 22.6% de los padres y el 32% de las madres.

4.2. Actitud de los padres y madres ante comportamientos desobedientes o impositivos de sus hijos/as

Con relación a esta variable los datos indican que el 34.7% de los padres y madres del estudio (n=124, media=2,16; Sx=,983) **afirman imponerse para solucionar la situación en aquellos casos en que sus hijos/as les desobedecen**, entendiendo la imposición como la estrategia más eficaz para prevenir o controlar episodios conflictivos. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las familias que tienen tres o más hijos comparativamente con las que tienen un solo hijo/a o dos, por mostrarse más de acuerdo con esta afirmación (chi cuadrado=27,43; p=,007). La etapa educativa de los hijos y el nivel educativo de los padres y madres así como la tipología familiar no parecen ejercer una influencia diferencial en el comportamiento de las familias ante esta variable. En relación a los resultados obtenidos, puede observarse que, pese a tratarse de una estrategia utilizada de manera habitual por algunos padres y madres, no consideran que sea la más adecuada, como lo manifiesta en su comentario una madre que declara que le *“gustaría saber cómo conseguir*

que (su hijo/a) obedezca sin tener que recurrir al castigo o al soborno”, idea que es compartida por otra madre que dice estar preocupada porque sus hijos “*me tengan que ver muy alterada para que me obedezcan, dándome la impresión de que me tienen miedo*”.

Por otra parte, el 62.5% de la muestra (n=306, media=2,01; Sx=,977) dice **no imponer su autoridad en aquellas situaciones en que su hijo/a intenta imponerse para conseguir algo**. Esto puede explicarse teniendo en cuenta que en muchas ocasiones los padres y madres utilizan el “sentido común” y no responden a los “retos” de sus hijos/as, considerando que la imposición resulta inútil si no se acompaña por una justificación verbal. Además, responder a una imposición de los/as hijos/as con una actitud impositiva de tono más elevado puede resultar contraproducente si genera una escalada tensional y emocional negativa. Los análisis efectuados en esta variable solo arrojan diferencias estadísticamente significativas considerando la etapa educativa de los hijos, de manera que a medida que aumenta la etapa educativa y la edad de los hijos/as, los padres y madres se imponen más para mantener su autoridad (chi cuadrado=27,012; p=,008).

4.3 Postura de los padres y madres ante episodios conflictivos con sus hijos/as

En este apartado se han considerado tres variables de estudio. La primera de ellas indica que el 29.1% (n=124, media=2,14; Sx=,887) de los padres y madres manifiesta **decir a su hijo/a lo que hay que hacer** cuando existe un problema o altercado, al entender que de este modo se logrará una solución de un modo más rápido y eficaz. Cuando sucede esto, no se tienen en consideración posibles soluciones o alternativas aportadas por el niño/joven.

No obstante lo comentado en la variable anterior, la mayoría de los padres y madres (el 90.8%, n=306, media=3,60; Sx=,709) consideran que cuando surgen conflictos, la mejor estrategia es **dialogar para tratar de encontrar entre todos la mejor solución**. En principio ambas informaciones parecen contradictorias: destacar el valor del diálogo por una parte, e imponerse para resolver conflictos por otra; sin embargo, esta situación se entiende si se considera que los padres y madres encuentran difícil dialogar con sus hijos, especialmente cuando son adolescentes. Un comentario materno que ejemplifica lo comentado es el siguiente: “*Yo intento primero ver cuál es el problema real, porque claro, yo pienso que ella te da su versión y luego está la real (...). Es que hay comentarios que haces como padre que...*”.

En ninguna de estas dos variables los análisis establecen diferencias significativas, lo que parece indicar que tanto la actitud impositiva como la valoración positiva del diálogo, están patentes en la mayoría de las familias, independientemente del número y nivel educativo de los hijos/as, estudio de los padres y madres o tipología familiar.

La última variable de este bloque indica que el 62.8% de la muestra (n=306, media=2,35; Sx=,882) afirma **no poseer una información adecuada sobre cómo llegar a acuerdos con sus hijos/as para solucionar los problemas que les puedan surgir**. En este caso se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de la *etapa educativa de los hijos*, de manera que aquellas familias con niños/as en las etapas infantil y primaria se muestran menos informadas que quienes tienen hijos/as en la etapa de secundaria (chi cuadrado=27,89; p=,006). Del mismo modo, atendiendo al nivel educativo de los padres y madres, se destaca que quienes poseen estudios primarios y/o de Formación Profesional o Bachillerato se perciben a sí mismos como menos informados que los padres y madres con estudios universitarios.

En consonancia con los datos obtenidos, parece existir una disparidad entre lo que es valorado por los padres y madres como positivo y eficaz para resolver conflictos (el diálogo y la negociación) y lo que ellos practican realmente en su vida cotidiana (la imposición). La aparente contradicción que hemos descrito puede explicarse teniendo en cuenta que las personas cada vez poseen más información sobre estos temas, pero les falta formación en estrategias concretas que les facilite la tarea de “entrenar” estas habilidades hasta para que

pasen a formar parte de su repertorio habitual de conductas. Por ello consideramos imprescindible no solo informar, sino sobre todo formar a los padres y madres en estos aspectos, asesorándoles y alentándoles a que ejerciten el diálogo con sus hijos/as, a la vez que se trabajan de forma paralela los procesos de negociación y la aplicación de consecuencias lógicas.

4.4. Actitud de los padres y madres ante el incumplimiento de las obligaciones y tareas por parte de sus hijos/as

En relación con la asertividad paterna y materna para hacer cumplir las normas, tareas o responsabilidades que corresponden a los hijos/as, el 72.6% de los padres y madres (n=124, media=3,04; Sx=,958) dice que éstos/as han de **asumir unas consecuencias o castigos cuando incumplen las obligaciones o acuerdos** que previamente han sido establecidos. Los análisis efectuados en esta variable, apuntan diferencias estadísticamente significativas atendiendo al número de hijos, de manera que a medida que éste aumenta, las familias se muestran más de acuerdo con la afirmación anterior (chi cuadrado=26,43; p=,009), coincidiendo los mayores niveles de consentimiento y laxitud en los hogares con un hijo único. Concretamente una madre con hijo en la etapa infantil comenta que *“a mis hijos les mando ir a la habitación y les dejo un rato. Luego vuelvo a hablar con ellos cuando yo también reflexioné un poco sobre ello”*.

El nivel de estudios de los padres y madres también marca diferencias significativas puesto que a medida que se eleva el nivel de estudios de los padres y madres existe la tendencia a ser más tolerante con los hijos/as, siendo los padres y madres que carecen de estudios o que solo poseen estudios primarios, quienes más de acuerdo están con la aplicación de estas consecuencias o castigos (chi cuadrado=76,29; p=,000). Finalmente, y según los datos obtenidos, las familias monoparentales están significativamente más en desacuerdo que las biparentales (chi cuadrado=11,70; p=.008) en el establecimiento de consecuencias o castigos derivados del incumplimiento de tareas o deberes.

Partiendo del hecho de que la mayoría de las familias manifiesta la conveniencia de que sus hijos/as asuman sus obligaciones así como las consecuencias o castigos derivados de su incumplimiento, resulta interesante conocer el grado en que **los padres y madres suelen mantenerse firmes en cumplir lo que han acordado** realizar cuando se producen estas situaciones. Así, el 63.1% de la muestra (n=306, media=2,84; Sx=,857) declara adoptar una postura firme para asegurarse de que se acaten las consecuencias previamente acordadas con sus hijos/as. Sin embargo, estos mismos padres y madres reconocen que no siempre utilizan el mismo criterio e incurrir en contradicciones anunciando consecuencias y castigos que no se llevan a efecto. Así lo manifiesta una madre al preguntarle cómo resuelve los problemas que tiene con sus hijos: *“Castigando, y en ocasiones, no haciendo efectivo el castigo”*. En esta variable el nivel educativo de los padres y madres parece generar diferencias estadísticamente significativas, siendo por un lado las familias con niveles de estudios primarios las que más dificultades encuentran para mantenerse firmes (chi cuadrado=40,34; p=,005). Algunos autores como la filósofa Victoria Camps (2007, p. 28), explica estas situaciones en base a la debilidad del pensamiento ético, en general, que *“ha desembocado en una educación permisiva y superprotectora, que rechaza las convenciones y las normas sin encontrarles un sustituto válido. Una educación que para desprenderse del autoritarismo ha dejado sin fundamento a la autoridad imprescindible para educar... que confunde los límites que hay que ir fijando para enseñar al niño a discernir, con la represión...”*. En el caso de los padres y madres de nuestra muestra, el nivel educativo de los padres está asociado con la confianza que tiene en su propio criterio y en la seguridad y firmeza con que aplican las consecuencias acordadas previamente con sus hijos/as.

También las familias biparentales de este estudio muestran mayor firmeza que las

monoparentales para mantener el cumplimiento de las normas ($\chi^2=11.012, p=.026$).

En función de todo lo comentado conviene resaltar el valor de la negociación como una herramienta y estrategia positiva con la que poder resolver los conflictos y situaciones problemáticas que surjan en el día a día dentro del seno familiar. Un requisito imprescindible para promover la negociación es establecer límites que ayuden a que los menores evolucionen paulatinamente y sean cada vez más autónomos, independientes y responsables de sus actos así como de las consecuencias que se derivan de estos.

5. Conclusiones e implicaciones educativas

Los resultados obtenidos en este estudio dirigido a analizar el empleo de diversas estrategias de resolución de conflictos y negociación por parte de los padres y madres, indican que la mayoría de ellos emplean métodos similares con independencia de las edades de sus hijo/as.

Los conflictos entendidos como un proceso natural e intrínseco a la naturaleza humana que impulsa hacia el cambio y al crecimiento personal -y no necesariamente a la agresión y destrucción considerando su acepción negativa-, están presentes en todas las etapas de la vida de la persona. No obstante, los padres y madres suelen mostrar preocupación por aquellos conflictos que generan tensiones de diversa intensidad en la familia y ante los cuales no siempre se sienten seguros sobre cómo actuar para resolverlos de manera constructiva y provechosa para el desarrollo personal de sus hijos.

Algunas conclusiones al respecto que se pueden extraer del estudio presentado en este documento indican que las familias analizadas suelen emplear estrategias poco estimuladoras, como el castigo y la imposición de la autoridad, para solucionar los conflictos que les surgen con sus hijos/as. Sin embargo, manifiestan que no siempre consiguen con estas estrategias los resultados deseados y las utilizan, no obstante, porque no conocen otras más eficaces. Este resultado no sorprende si tenemos en cuenta que, como han señalado diversos autores (Maíquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000; Martínez González, 1999), la familia es una institución educativa cuyos miembros no reciben una preparación previa para cumplir con su función educadora. Esta falta de formación para poder cumplir adecuadamente con las responsabilidades parentales puede llegar a generar inseguridad en los padres y madres al desarrollar su rol parental y derivar en una autoestima inadecuada, que cuando se combina con falta de asertividad para transmitir a los hijo/as normas y límites al comportamiento, puede dar lugar a estilos educativos parentales excesivamente permisivos, o excesivamente rígidos que no ayudan a aplicar correctamente consecuencias lógicas que estén previamente informadas y acordadas entre padres y madres e hijos.

Los padres y las madres de este estudio, con independencia de su edad, nivel educativo o tipología familiar, coinciden en señalar la importancia del diálogo para solucionar los conflictos. Este aspecto es relevante, dado que la investigación evidencia que la comunicación adecuada entre padres y madres e hijo/as empleando habilidades de escucha activa y de expresión de sentimientos incrementa la capacidad de gestionar conflictos de manera constructiva y de llegar a acuerdos entre padres/madres e hijos/as (Martínez González y Rodríguez Ruiz, 2007; Martínez González, Pérez Herrero y Álvarez Blanco, 2007). Por otra parte, estos procesos de comunicación asertiva actúan como medidas de prevención y protección de conductas de riesgo y consumo de sustancias nocivas para la salud, especialmente en la etapa de la adolescencia (Moreno, Muñoz-Tinoco, Pérez y Sánchez-Queija, 2006).

A pesar de que, como hemos comentado, los padres y madres son conscientes de sus necesidades de formación a este respecto, manifiestan no tener información adecuada para resolver los conflictos de manera constructiva con sus hijos; esto se advierte especialmente

en aquellos más “inexpertos”, que tienen hijo/as en las primeras etapas del desarrollo. La demanda de formación más o menos explícita de los padres y madres en estrategias parentales se hace eco en las recomendaciones europeas de fomentar la “parentalidad positiva”, promoviendo y desarrollando programas de orientación educativa familiar que partiendo de las necesidades específicas de los padres y madres les ayuden en la tarea de favorecer el desarrollo integral de sus hijos/as.

Referencias bibliográficas

- CAMPS, V. (2007) *Educación para la ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- CANO, E. (2007) “Las competencias de los docentes”. En Ana López Hernández (Coord.) *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. MEC: Secretaría General Técnica.
- MAÍQUEZ, M.L.; RODRIGO, M.J.; CAPOTE, C. y VERMAES, I. (2000) *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A. (1996) *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A. (1999) Orientación Educativa para la Vida Familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (7) 115-127.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A. and RODRÍGUEZ RUIZ, B. (2007). Assessing parents' satisfaction with their parental role for a more effective partnership with schools. Ed.: H. Phtiaka, and S. Symeonidou. *Schools and families in partnerships: Looking into the future*. (Pp. 33-43). Nicosia: University of Cyprus.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A., PÉREZ HERRERO, M.H. y ÁLVAREZ BLANCO, L. (2007) *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Madrid: Observatorio de Infancia-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- MILLÁN, M. (1996) *Psicología de la familia*. Valencia: Promolibro.
- MORENO, M.C.; MUÑOZ-TINOCO, V.; PÉREZ, P. y SÁNCHEZ QUIJA, I. (2006) Los adolescentes españoles y sus familias: calidad en la comunicación con el padre y con la madre y conductas de riesgo relacionadas con el consumo de sustancias adictivas. *Infancia y Aprendizaje*, 18 (3-4), 345-362.
- PÉREZ-DÍAZ, V., CHULIÁ, E. y VALIENTE, C. (2000) *La familia española en el año 2000. Innovación y respuesta de las familias a sus condiciones económicas, políticas y culturales*. Madrid: Fundación Argentaria.
- RODRIGO, M.J. y PALACIOS, J. (Coords.) (1998) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- SCHAFFER, H.R. (2000) *Desarrollo social*. Madrid: Siglo XXI editores.

114. LAS REDES Y COMUNIDADES DIGITALES COMO MEDIO PARA MEJORAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: EXPERIENCIA EN LA UNED (2001-2006).

S. M. Santoveña Casal.

1. Introducción

El sistema educativo está integrando los avances tecnológicos con el objetivo de satisfacer las nuevas necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, buscan integrar los medios más innovadores junto con los recursos tradicionales. (Santoveña Casal, S.M., 2007).

La UNED no es una universidad telemática, sino una universidad a distancia que desarrolla su actividad docente en diferentes tipos de materiales y medios de comunicación, entre ellos encontramos los cursos virtuales. Desde el año 2000, la universidad incorporó WebCT a la práctica docente. En un principio, solo se virtualizaron el contenido y se creó un espacio virtual para algunas licenciaturas de Administración y Dirección de Empresas, Filología y Económicas. Progresivamente, se irían virtualizando el resto de los estudios hasta garantizar que cada uno de las disciplinas de la UNED tuviera a su disposición un espacio virtual que facilitara dar soporte en Red a los estudiantes. Además, la UNED, ofrece cursos virtuales para sus enseñanzas de Doctorado y enseñanzas no regladas. Es conveniente recordar que cuando se creó la Unidad de Virtualización Académica, responsable de la virtualización de los estudios y de la publicación de los cursos virtuales, el Director de Tecnologías Avanzadas de la UNED, en 2000, José M^a Calés, señaló que en cada aula virtual se presentarán materiales de refuerzo del aprendizaje y los medios que le facilitará la comunicación con el profesor, el tutor y el resto de los estudiantes. (Calés, J.M., 2002). El objetivo, por tanto, era ofrecer a los alumnos teleformación y tutorización gratuita y voluntaria. Cada curso busca ser un espacio que ofrezca herramientas de comunicación, de estudio, trabajo en grupo y contenidos para todos los alumnos.

WebCT es una plataforma diseñada con el objetivo de facilitar el proceso formativo a través de la Red. Permite publicar diferentes tipos de materiales didácticos, además de integrar en un solo espacio las herramientas de comunicación necesarias para hacer posible la interrelación entre los profesores, alumnos, tutores y administradores de los cursos virtuales de la UNED. En la Universidad Nacional de Educación a Distancia, se trabaja con más 600 cursos virtuales y de 190.000 alumnos matriculados en las diferentes asignaturas. Además interaccionan también los profesores de la Sede Central y los profesores-tutores. (Santoveña Casal, S.M., 2007).

Después de ocho cursos académicos no está claro que la integración de las TIC en la UNED haya evolucionado positivamente. Realmente, no sabemos si, durante este tiempo, la universidad, ha sufrido un retroceso o un avance en sus servicios y en la calidad de sus materiales virtuales.

2. Marco teórico

Son múltiples las investigaciones desde el año 2001 relativas al proceso de integración de las TIC en la UNED y a la influencia del uso de los cursos virtuales en el aprendizaje. Entre estas investigaciones es interesante resaltar dos realizadas resaltar las siguientes:

En el año 2002, Beatriz Tasende Mañá y Sonia M^a Santoveña Casal, estudiaron la Participación en la Plataforma WebCT de los Alumnos de Primero de Psicología, Filología Hispánica e Informática de la UNED. Este trabajo se publicó en las actas de Virtual Educa 2002, celebrado en Valencia. III Conferencia Internacional sobre Educación, Formación y

Nuevas Tecnologías. Se analizó la participación en los cursos virtuales de los alumnos de primero de Psicología, Filología Hispánica e Informática de la UNED, tres carreras de diferente grado técnico. Se buscaba realizar una comparación de la aceptación y el uso de las aulas virtuales en las tres disciplinas, con el propósito prioritario por parte de la UVA de mejorar la calidad pedagógica y la oferta de sus cursos virtuales. Entre las conclusiones que se extrajeron se pueden resaltar las siguientes:

- Se observa una media alta de accesos de los estudiantes, que participan en los cursos virtuales, presentándose una tendencia a seguir usando los cursos después del primer acceso.
- Las diferencias halladas entre las tres licenciaturas estudiadas, Filología la carrera de menor grado técnico, es la que registra mayor número de accesos y de participaciones en los foros de debate. Informática se coloca en el segundo lugar, esto en un principio contradice nuestra hipótesis inicial. Creemos que sería muy interesante encontrar las razones objetivas que explican esta situación.
- El estudio comparativo entre las licenciaturas demostró que las más visitadas también eran las que más mensajes envían y leían de los foros de debate. Entre los usos de los foros se destacó su importancia a la hora de desarrollar el trabajo colaborativo entre estudiantes y con los profesores-tutores.
- Cada asignatura consta de dos cursos, a los que el alumno puede acceder libremente: el curso de contenidos y la tutoría virtual que es donde realmente se desarrollan los foros y las charlas con los tutores. Por lo tanto, teniendo en cuenta la alta participación en los foros de debate del curso de contenidos, sería de esperar que el índice en los cursos de tutores fuera muy elevado, porque es donde realmente se desarrollan los foros y las charlas.
- Como reflexiones finales las autoras destacaron que, sería conveniente iniciar algunas mejoras en los cursos ofertados por la Red: Proveer de más recursos tecnológicos a los centros asociados, motivar a los alumnos a través de las tutorías virtuales y presenciales en la participación en los cursos, un mayor esfuerzo en la promoción y divulgación de nuestros cursos, potenciar la colaboración con los docentes y seguir mejorando la calidad pedagógica de los cursos.

En el año 2006, se estudió la calidad de ocho cursos de la Diplomatura de Educación Social que constituyó el objetivo de investigación de la Tesis *Análisis de los cursos de Educación Social: Los entornos virtuales de aprendizaje y su incidencia en la calidad*, de Sonia M^a Santoveña Casal. Entre las conclusiones extraídas del estudio, las más relevantes son las siguientes:

- No se puede afirmar que durante los últimos años se haya observado una mejora en la calidad de los cursos virtuales.
- Los cursos virtuales de Educación Social no satisfacen las necesidades de los estudiantes de la UNED. Deben mejorarse y optimizarse diferentes aspectos de los mismos: desde una mejora de la atención ofrecida por los profesionales hasta la calidad de los materiales didácticos.

3. Objetivos del estudio

El objetivo principal del trabajo es realizar una revisión de la incidencia de la virtualización en el proceso de formación a distancia seguido en la UNED; es decir, conocer, en función de las investigaciones analizadas, cómo ha influido la virtualización en el modelo de enseñanza-aprendizaje de la UNED. Por lo tanto, se pueden destacar como principales objetivos los siguientes:

1. Descubrir los cambios realizados en el modelo pedagógico de la UNED a partir de

- la integración de las TIC.
2. Analizar qué aspectos debemos cambiar en el modelo para realizar una integración
 3. Realizar una propuesta de mejora en función de los resultados obtenidos.
 4. Valorar el peso actual de los cursos virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje
 5. Reflexionar sobre las posibilidades de los cursos virtuales en el futuro.

4. Método y proceso de investigación

Diseño: Se ha realizado una revisión de dos diferentes estudios e investigaciones realizadas desde el curso académico 2001-2002 al curso académico 2005-2006 sobre la integración de las TIC en la UNED. La metodología seguida en las distintas investigaciones es mixta, siguiendo un procedimiento cuantitativo y cualitativo. El análisis cuantitativo consta del estudio de los accesos, mensajes enviados y mensajes leídos por los alumnos y los tutores de los cursos virtuales. El estudio cualitativo es un análisis del contenido de los mensajes enviados a los foros de debate por estudiantes y profesores tutores.

Muestra/población: De toda la población de investigaciones que se han realizado sobre la UNED y los medios tecnológicos utilizados, se ha seleccionado aquella muestra que está específicamente relacionada con los cursos virtuales y de la que disponemos de datos.

Para la selección de la muestra se han seguido los siguientes criterios:

- Virtualización: La selección de la muestra se ha realizado entre los cursos virtualizados caracterizados por impartirse a través de WebCT.
- Interesantes: Estos cursos deben cumplir como mínimo los siguientes criterios:
 - Uso de medios: Que los cursos usen asiduamente recursos de la plataforma.
 - Virtualización de contenidos: Los cursos publiquen materiales virtualizados.
- Disponibilidad de datos: El estudio ha tenido que centrarse en aquellas investigaciones de las que se disponía de datos sobre los cursos virtuales.

La muestra está formada por un total de 4 licenciaturas, 38 asignaturas, 109671 alumnos y tutores procedentes de dos cursos académicos: 89274 del curso 2001-02 y 20397 del curso académico 2005-06.

Con relación a la muestra del **curso académico 2001-02** está formada por tres licenciaturas estudiadas, 89274 estudiantes y tutores y 29 asignaturas. La muestra se distribuye de la siguiente manera: Informática (57581 alumnos y tutores y 17 asignaturas); Psicología (28380 alumnos y tutores y 7 asignaturas); y, Filología Hispánica (3313 alumnos y tutores y 5 asignaturas).

Con relación al **curso académico 2005-06**, la población formada por 21 asignaturas de la diplomatura de Educación Social, de la Facultad de Educación, de la UNED, por todos los Profesores-Tutores de la Facultad de Educación de la UNED (6200 tutores) y por todos los alumnos matriculados en Educación Social, de la Facultad de Educación de la UNED (9712 alumnos). La muestra está constituida por 8 asignaturas –troncales y obligatorias– de Educación Social de la UNED, con espacio virtual publicado en la plataforma WebCT, por Profesores-Tutores virtuales de Educación Social de las asignaturas troncales y obligatorias (72 Profesores-Tutores) y por los alumnos matriculados en Educación Social en las asignaturas troncales y obligatorias (412 alumnos). En definitiva, la muestra está formada por: 8 cursos virtuales, 72 Profesores-Tutores y 412 alumnos. Esta fue la muestra aceptante.

Instrumentos de recogida de información: Se ha analizado el uso realizado del entorno virtual por parte de los profesores tutores y alumnos, desde una perspectiva cualitativa (contenidos de los mensajes de los foros y del correo electrónico) mediante la *técnica de análisis de contenido* y el estudio de los resultados obtenidos en la entrevistas realizadas en el curso académico 2005-06. Desde una perspectiva cuantitativa (accesos, mensajes enviados

y recibidos por tutores y alumnos a los foros de debate) con apoyo de la *Herramienta Seguimiento de alumnos* de la plataforma WebCT y la *obtención de medias*. Otra de las técnicas utilizadas, en el estudio del curso 2005-06, es la entrevista realizada a 7 expertos sobre la calidad de los cursos. En concreto, en esta comunicación extraemos los datos relativos a la opinión de los expertos sobre la evolución de la calidad de los contenidos publicados en las aulas virtuales. La técnica seguida para el análisis de datos ha consistido en: Lectura objetiva y sistemática de las entrevistas; Subrayado de los aspectos principales indicados; Identificación de aspectos comunes; Identificación de aspectos diferenciadores; y, extracción de conclusiones.

En definitiva, los instrumentos y técnicas utilizadas han sido:

- Herramienta Seguimiento de alumnos de la plataforma WebCT
- Técnica de análisis del contenido.
- SPSS 15 y EXCEL para la obtención de gráficos y medias.
- Entrevista a expertos.

Procedimiento: Se revisaron y recogieron los datos procedentes de los estudios realizados sobre los cursos virtuales de la UNED y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo se desarrolla sobre la base de las investigaciones realizadas con anterioridad durante los cursos académicos 2001-02 y el 2005-06. Una vez recogidos los datos se llevó a cabo el análisis descriptivo de los datos (accesos, mensajes enviados y leídos) y la obtención de medias. Posteriormente, se analizó el contenido y el uso de las herramientas de comunicación realizada en ambos cursos académicos. Para finalizar se realiza una revisión de los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a los 7 expertos relativas a los cursos virtuales y, en concreto, sobre los contenidos publicados en los cursos virtuales.

Análisis de resultados

1. Análisis cualitativo:

a. Análisis de contenidos de los mensajes

En el **curso académico 2001-02** se han encontrado diferentes tipos de foros temáticos en cada asignatura. WebCT establece por defecto las siguientes categorías: Todo, Principal, Contenidos, Tutores. Pero el profesor de la asignatura puede crear los foros que considere necesarios. Un análisis de los mensajes y opiniones reflejadas en los foros de las asignaturas de las tres licenciaturas nos permite clasificarlos en los siguientes apartados:

- Presentaciones y saludos.
- Demanda de información sobre la asignatura: orientaciones sobre la metodología de estudios, ampliación de contenidos, realización de prácticas y ejercicios obligatorios o voluntarios, comentarios sobre bibliografía, exámenes (fechas, quejas, notas, soluciones...), dudas y consultas (sobre los contenidos, consultas al equipo docente, normas para el uso de los foros y el chat y dudas sobre las tutorías).
- Cafetería: en este apartado incluimos todos los mensajes referentes a intercambio de apuntes, trabajos y ejercicios resueltos; formación de grupos de trabajo y/o estudio; ayudas y consejos para superar la asignatura, "chuletas", compra-venta de material.
- Contenidos: dudas, ampliación de contenidos y orientaciones para el estudio.
- Bibliografía, Exámenes y pruebas de evaluación a distancia, Creación de grupos de trabajo y reparto de temas para su elaboración y Novedades (vídeo-conferencias y programación radiofónica, cambios en el programa, etc).

En la licenciatura de Informática se ha observado en una de las asignaturas aparece

un mensaje de bienvenida del profesor titular de la asignatura y varios mensajes sobre orientaciones generales del curso, estableciéndose un clima de comunicación muy fluido y entorno de estudio muy agradable, a juzgar por los mensajes de felicitación y agradecimiento de los alumnos. Ocurre de igual modo en otra asignatura, en la que el equipo docente cuelga en el foro diversos ficheros de apuntes elaborados por los propios profesores. Analizando los mensajes que aparecen en los foros de las asignaturas de la carrera de Filología Hispánica, se puede observar una mayor interacción entre los alumnos, pues son numerosos los mensajes referentes a creación de grupos de trabajo para la elaboración y ampliación de los contenidos del temario. Podemos distinguir los siguientes apartados. Es interesante destacar que en una de las asignaturas se crea un chat para repasar los temas que entran en el examen y en otra, los archivos enviados por el profesor del curso sobre materiales de ayuda para el estudio y reducción de temario para el examen. En una de las asignaturas de Psicología, hay un mensaje de bienvenida del equipo docente, y varios mensajes de organización del curso y orientaciones metodológicas y de estudio. En otra de la misma licenciatura, se organiza un chat para repaso de temas y aclaración de dudas.

Con relación al análisis cualitativo del uso de los foros en el **curso académico 2005-06**, entre el contenido encontrado en los diferentes foros de discusión se puede destacar:

- Foro de alumnos: La actividad se presenta sobre todo entre los estudiantes. Los alumnos se envían resúmenes, apuntes y ejercicios, se plasman sugerencias y se plantean quejas y se aclaran dudas de contenidos, bibliografía, cursos interesantes, exámenes y calificaciones. Además este espacio ha servido para que alumnos matriculados en asignaturas que no disponen de curso virtual puedan intercambiar apuntes e impresiones referidas a estas asignaturas.
- Foro de tutores: No se observa gran actividad, suele comenzar por la iniciativa de un tutor que envía saludos, felicita las fiestas o plantea alguna duda, aunque en la mayoría de los casos la actividad en el foro no continua.
- Foro Tablón de anuncios: Se presentan notificaciones y avisos que los alumnos leen pero no pueden responder. Se ha observado, como en el resto de los foros, grandes diferencias de actividad entre los ocho cursos: en unos casos este foro registra alta actividad y, en cambio, en otros no se ha enviado ni un solo aviso o notificación.
- Tutorías virtuales: Una tutoría por cada Centro Asociado que es atendida por su tutor virtual correspondiente. Existen muchas diferencias con relación a la actividad de las tutorías virtuales. En algunos casos se observa alta actividad y en otros muy baja. Los foros donde los tutores envían un mensaje de bienvenida a los estudiantes, les animan a participar y les responden con rapidez y cordialidad a los mensajes son las tutorías donde más participación se registra. Las tutorías con mayor participación de los tutores son también las que ofrecen más participación de los alumnos.

b. Análisis de los resultados de las entrevistas

Algunas opiniones de especialistas sugieren que actualmente no se puede confirmar que los cursos sean un enriquecimiento del programa académico. Además, uno de los especialistas, mantiene que no se puede considerar un complemento eficaz de los materiales impresos, puesto que no complementan ni los materiales impresos, ni tampoco los materiales audiovisuales. Para el profesor entrevistado, los cursos virtuales en la UNED no son un lujo, sino una necesidad y además añade que en hoy por hoy no cumplen los objetivos de acceso fácil y rápido y de desarrollo de capacidades pedagógicas. Se puede afirmar que los encuestados consideran que las herramientas que ofrecen los cursos virtuales son muy útiles, sobre todo el foro, puesto que se considera una herramienta donde se comparte información

y se resuelven dudas, aunque añaden que hay asignaturas que deben mejorarse aumentando la participación de los profesores y la actualización de los cursos. Por otra parte, se considera que los cursos son un apoyo sistemático, un facilitador del aprendizaje, que estimula la interacción, la orientación, la atención del estudiante y el proceso de aprendizaje. Los cursos no se consideran que tengan una función formativa, de desarrollo de competencias profesionales, sino más bien una función de apoyo, de orientación, de comunicación, una función facilitadora y activadora del proceso. Los profesores entrevistados destacan la capacidad dinámica de los cursos, frente al material impreso que es un material estático. Otro de los profesores, afirman que es un complemento eficaz para los materiales impresos y para otros materiales audiovisuales (vídeos, programas de radio y videoconferencias), aunque no se ha conseguido una integración de los medios más actuales con los más tradicionales, solo se ha realizado una suma. El Profesor resalta la capacidad de los cursos para suministrar a los estudiantes recursos que ayudan el estudio, a través de esquemas, ideas principales, síntesis, información actualizada, acceso a materiales actualizados y complementarios, a enlaces, programas de radio, videoconferencias, entre otros.

En líneas generales, los entrevistados consideran que los contenidos didácticos de los cursos son escasos, señalan que en la mayoría de los casos solo se presenta la guía didáctica de la asignatura. Señalan que es uno de los aspectos mejorables de las aulas. Se destaca la dificultad que conlleva (en tiempo y esfuerzo) desarrollar contenidos específicos para los cursos. Una alternativa que se propone es el apoyo de la administración, a través de incentivos al desarrollo de estos materiales didácticos para la red. Se sostiene que la UNED está en una etapa de transición y que la evolución dependerá de nuestra capacidad para conseguir una integración de los medios. Otro profesor, comenta que al problema de la falta de materiales en los cursos se une la «desatención por parte de los equipos docentes de las herramientas de comunicación». La mayoría sostienen que las herramientas que más se usa son las de comunicación, sobre todo los foros de debate, que es la herramienta de mayor utilidad y que el resto de las demás herramientas se utilizan poco. Se ha comentado el escaso desarrollo de recursos multimedia (animaciones, vídeos, videoconferencias y simuladores) que presentan las aulas virtuales. Como posibles soluciones, varios los profesores han apuntado la idea de comenzar a utilizar los recursos disponibles en la Red; es decir, sin necesidad de dedicar excesivo tiempo y esfuerzo a nuevos desarrollos, enriquecer los cursos con material audiovisual. Por otra parte, muchos de los entrevistados comparten la idea de que sería interesante crear repositorios de objetos de aprendizaje y así facilitar su reutilización e intercambio de material entre los profesores. Se subraya que las animaciones publicadas en los cursos son las que se hicieron en los primeros años de virtualización y que el material audiovisual ha decrecido y que, con poco esfuerzo y tiempo, se puede hacer más de lo que se hace. Se afirma que no se ha «(...) conseguido el desarrollo de todo su potencial».

2. Análisis cuantitativo

Se ha registrado 5526516 accesos por parte de los estudiantes y los profesores tutores y una media de accesos de 50,39. Por otra parte, se han leído 4313623 y enviado 27779 mensajes, obteniendo una media de 39,58 en ambos cursos académicos entre mensajes leídos y enviados. Veamos a continuación los datos comparando ambos cursos académicos.

a. Estudio de los accesos a los cursos virtuales

Los 109671 estudiantes y tutores, 50,39 accesos de media. 9,25 de media de accesos en el curso 2001-02 comparada con una media, mucho mayor, en el curso académico 2005-06 de 230,48 accesos.

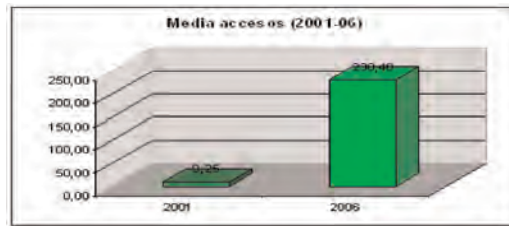


Figura 1. Alumnos y tutores: Accesos (2001-06)

b. Participación en los foros de debate

Los 109671 estudiantes y tutores, han obtenido 39,58 mensajes leídos y enviados a los foros de discusión durante los dos cursos académicos. Se observa una gran diferente entre ambos: 5,71 mensajes leídos y enviados en el año 2001 y 187,85 en el curso 2006.



Figura 2. Alumnos y tutores: Media de mensajes leídos y enviados (2001-06)

Con relación a los mensajes leídos, se ha una media de 5,66 en el curso académico 2001-02 y 186,72 mensajes leídos en el año 2006.

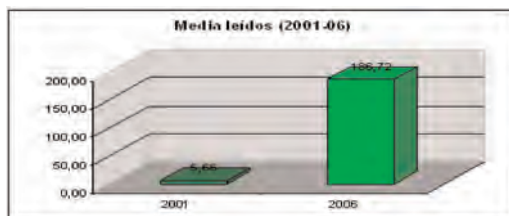


Figura 3. Alumnos y tutores: Media de mensajes leídos (2001-06)

Con relación a los mensajes enviados, se ha una media de 0,85 en el curso académico 2001-02 y 1,13 mensajes leídos en el año 2006.

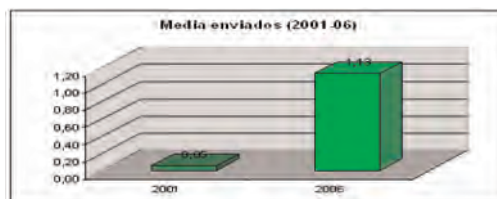


Figura 4. Alumnos y tutores: Media de mensajes enviados (2001-06)

5. Conclusiones y propuesta de mejora: ¿Un nuevo modelo psicopedagógico?

Existen diferencias cuantitativas destacables entre los cursos virtuales analizados en el curso académico 2001-02 y los cursos del año 2006; sin embargo, a pesar del gran aumento en el número de accesos y mensajes leídos y enviados no podemos afirmar que exista una evaluación positiva en los cursos como recurso educativo y en su integración en la metodología a distancia de la UNED. Es cierto, y se ha visto reflejado en diferentes investigaciones, que cuando un alumno accede a las aulas virtuales tiene una tendencia a seguir accediendo y que las asignaturas más visitadas también son las que más utilizan los foros de debate. Se puede afirmar, que los foros de debate, abren la posibilidad de desarrollar un trabajo colaborativo entre los usuarios, permiten desarrollar discusiones, aclarar dudas, comunicar novedades, intercambiar experiencias, y que el éxito depende de la colaboración, el control y dirección de los foros por parte de los profesores titulares, que refuerza la participación y el uso de los estudiantes. La coincidencia de los accesos y la participación en los foros nos demuestra que el éxito de un curso virtual depende de factores intrínsecos y factores extrínsecos. Entre los factores intrínsecos podemos destacar, entre otros, la adecuación de los contenidos (una adecuada estructuración y utilidad para el alumno) y una participación activa del profesor titular en los foros y en el seguimiento del curso. Entre los factores extrínsecos, destacamos la difusión de información de los cursos virtuales y la disponibilidad de medios tecnológicos (ordenador, velocidad en la red...) que les permitan acceder. En las aulas virtuales, analizadas en el año 2006, muchas de las dudas y consultas planteadas por los estudiantes quedan sin resolver o son contestadas por otros alumnos del curso por lo que, los estudiantes no pueden confirmar si la respuesta es válida. Además la acumulación de mensajes sin respuesta da impresión de abandono. No se adaptan los foros a las necesidades de las asignaturas, no se crean nuevos foros o se ocultan aquellos que no interesan. El apoyo entre los discentes es evidente y la colaboración entre ellos se hace palpable en todos los cursos estudiados. Es necesario repensar la necesidad de un nuevo modelo psicopedagógico que promueva una verdadera integración de las TIC en el proceso de aprendizaje en la Universidad. Hasta ahora podemos hablar de una utilización intensiva de las herramientas ofrecidas, pero no de una efectiva integración de las tecnologías en el método de enseñanza de la UNED. Los cursos virtuales son utilizados como meros instrumentos de comunicación y no como medio para potenciar la instrucción y la docencia. Es conveniente preguntarse ¿Por qué los cursos virtuales de la UNED no han llegado a constituir una herramienta formativa? ¿Por qué los docentes no utilizan como medio preferente estos cursos para acercarse más a los estudiantes?

Uno de los problemas más acusado en el profesorado es la falta de tiempo para atender las múltiples tareas de las que es responsable. Además, no podemos olvidar la falta de integración de los cursos en el propio proceso de docencia, es decir, el profesor no dispone de un tiempo específico para atender los cursos virtuales, no se ha especificado una atención a las asignaturas por medio de la Red, por ejemplo un horario concreto para realizar sesiones de chat con los estudiantes o responder a las dudas de los foros. Se sigue manteniendo la obligatoriedad de los profesores de atender el teléfono, pero realmente no está estipulado ningún compromiso para atender los espacios virtuales. ¿Sería conveniente establecer un tiempo específico –por ejemplo una hora a la semana- en el que el profesor deba atender a los alumnos en la Red? ¿Realmente el profesor de la UNED sabe utilizar las diferentes herramientas que ofrece Internet?

A continuación se presentan algunas ideas, extraídas de las investigaciones analizadas, que pueden servir de base para fomentar una verdadera enseñanza con TIC:

- Establece un horario específico para la atención de los cursos.
- Especificar una función en los docentes relativa al uso de las NNTT como medio de enseñanza.

- Valorar desde las instituciones educativas las iniciativas y las propuestas innovadoras que utilicen las TIC como medio educativo.
- Garantizar una valoración del tiempo de docencia impartido con apoyo de los nuevos medios tecnológicos.
- Potenciar un proceso formativo en el profesorado eminentemente práctico.

Actualmente, en la UNED, son pocos los que insisten en ofrecer materiales en Red por medio de los cursos virtuales. En la mayoría de los casos, las aulas en Red de la UNED ofrecen a los alumnos herramientas de comunicación con una alta intensidad en la comunicación y una organización y estructuración diferente que la planteada en un principio, pero, con relación a los contenidos, no se observa una evolución y actualización adecuada. Para conseguir un proceso de aprendizaje óptimo, debemos garantizar que los recursos publicados en Internet dispongan de calidad didáctica y técnica. Ofrecer materiales didácticos versátiles, abiertos y flexibles, debe constituir uno de nuestros objetivos principales. Por lo tanto, es necesario que la enseñanza a distancia esté inmersa en las nuevas tecnologías y realizar una transformación del modelo de enseñanza actual.

Es indiscutible la necesidad de integrar las Tecnologías de la Información y Comunicación en el proceso educativo. Necesitamos los nuevos medios y debemos incorporarlos, no solo a nuestras vidas, sino que también en nuestra profesión. Como docentes tenemos la obligación de acercar a los estudiantes los avances tecnológicos, enseñarles qué novedades ofrece el mercado y cómo pueden incorporarlos a la práctica profesional. No es suficiente con teorizar sobre la importancia de discriminar entre la información válida de la que no lo es, o explicarles que algunos medios son más adecuados que otros, o de los peligros para el desarrollo intelectual y académico del uso excesivo de algunas innovaciones. Nos corresponde estar formados, actualizar nuestros conocimientos y dominar las nuevas tecnologías, conocer su utilidad y funcionalidad aplicada a la enseñanza. Solo así conseguiremos que los estudiantes nos tomen en serio: cuando vean que con nuestros manuales y enseñanzas son capaces de enfrentarse a la realidad profesional. Considerando los cursos virtuales, en varias ocasiones, como un medio infravalorado se ha recomendado sacar mayor provecho de ellos. En síntesis, se ha solicitado más virtualidad, más recursos audiovisuales, contenidos e integración de las TIC. Sin embargo, a pesar de las críticas y consejos realizados por los especialistas el comentario más general es la gran utilidad de las aulas virtuales para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluándolos como un instrumento obligatorio.

6. Referencias bibliográficas

CABERO ALMENARA, J (COORD.), SALINAS, J., DUARTE, A.M. y DOMINGO, J. (2000): *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis Educación.

CALÉS DE JUAN, J. M^a (2002): Mesa redonda: «Aprendizaje *On-line*»: Teleacto, TeleUned, Día: 6/7/2002. Hora: 11:00. Duración: 87 min., Mediateca de la UNED. Puede consultarse en: <<http://www.uned.es/cemav/>>. [Consultado: 13-03-07].

SANTOVEÑA CASAL, S. (2007). *Análisis de los cursos de Educación Social: Los entornos virtuales de aprendizaje y su incidencia en la calidad*. Tesis Inédita. Madrid: UNED. Premio extraordinario 2008.

SANTOVEÑA CASAL, S. (2007). Uso de las herramientas de comunicación en los cursos virtuales de la diplomatura de educación social de la universidad nacional de educación a distancia (UNED): análisis relacional: *Quaderns Digitals* (49). <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10362>.

SANTOVEÑA CASAL, S. (2007). Estudio descriptivo sobre el uso de las herramientas

de comunicación en los cursos virtuales de Educación Social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED): *Revista de Educación Pulso* (30). Madrid: E.U. Cardenal Cisneros, 55-74.

SANTOVEÑA CASAL, S. y TASENDE MAÑÁ, B. (2002): La Participación en la Plataforma WebCT de los Alumnos de Primero de Psicología, Filología Hispánica e Informática de la UNED. En actas de Virtual Educa 2002. Valencia. III Conferencia Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías. Comunicación publicada en CD ROM.

118. LA FUNCIÓN DE LAS CIUDADES EDUCADORAS EN UN CONTEXTO DE PLURALISMO CIUDADANO Y DE CONVIVENCIA SOCIO-CULTURAL: VALORES, OCIO Y EDUCACIÓN.

J. Montenegro Valenzuela.

Introducción

Desde 1990 en que se celebró en Barcelona el Ier Congreso de Ciudades Educadoras hasta el Xº celebrado en Sao Paulo en abril de 2008 pasando por Bolonia, Chicago, Jerusalem, Génova o Lyon han desfilado por sus estrados y foros un gran número de ponentes, técnicos, especialistas, políticos, profesionales, teóricos, etc. para no sólo definir sino para ofrecer experiencias, intercambios y servicios referentes al concepto de Ciudad Educadora, su utilidad y proyección. Muchos han sido los vaivenes y matices respecto al tema. Al principio llenos de dudas y de utopías. Sin embargo, la idea surgió en 1970 por un encargo de la UNESCO a Edgar Faure que dio título al estudio "Aprender a ser".

Hoy estamos más cerca de concebir a las Ciudades Educadoras como verdaderos hervideros de todo tipo de acciones culturales que no sólo eduquen sino que intenten al menos la búsqueda del equilibrio social global en unas épocas de continuos y acelerados cambios socio-culturales y en donde la cultura del ocio y del tiempo libre va ganando terreno a otras manifestaciones. Así:

*La ciudad es un espacio muy complejo.

*La ciudad es un entramado laberíntico de integración, intercambio, de comunicación....

*La ciudad no es estática y sí dinámica y debe distribuir y canalizar todo ese potencial hacia sus ciudadanos con actividades no formales de ocio y tiempo libre.

No se pretende ofrecer ninguna panacea, ni soluciones mágicas ya que son los profesionales quiénes más cerca de la realidad están y que conocen la verdadera problemática, sus faltas, necesidades, refuerzos de todo tipo, para saber a quiénes, por qué, cuándo y cómo actuar en las actividades y ofertas de ocio que se produzcan y que favorezcan a todos los colectivos en el marco de las ciudades. No obstante y antes de continuar quisiéramos comentar unos pequeños detalles: el ocio como tal no estaba diagnosticado en España ni en Europa, pero hacia finales del siglo XIX ya se hacían actividades de tiempo libre como los Paseos escolares, Colonias escolares, o como es el caso de la ciudad de Zaragoza que en 1901 se celebró la "Fiesta del árbol" en la localidad de Juslibol con el objetivo de plantar 100 acacias por los alumnos de las escuelas primarias. También se ofertaron sesiones de cine para los escolares, etc. Todas estas acciones surgieron por las influencias de la Educación intuitiva promovida por la Institución Libre de Enseñanza de Francisco Giner de los Ríos.

Bien, lo que se ofrece en esta comunicación son unas ideas o reflexiones de cómo entendemos este fenómeno y posibles soluciones para dinamizar y/o mejorar el tema en cuestión.

Se pueden establecer tres modelos sobre el concepto de ocio:

1º.- **Tradicional o Pedagógico cultural** que se extendió a partir de los años 50 por Austria, Suiza, Holanda Bélgica, llegando hasta Italia y España y que se fundamentaba en la Formación Permanente. No obstante, cabe destacar que Suecia fue el país pionero hacia 1904.

2º.- **Recreativo o americano**. Este movimiento comenzó hacia 1906 con actividades sobre la Naturaleza y la Salud. Igualmente sobre gestión, educación, servicios de ocio,

recursos naturales, ocio terapéutico, turismo, etc.

3º.- **Economicista**, a partir de los años 70. Su objetivo principal fue el tomar el concepto de ocio como producto de consumo.

Aunque, generalmente, las posturas han sido bastante eclécticas, España apostaría por una mezcla entre la tradicional y la americana; en el resto de Europa se inclinó por la tradicional y la economicista.

Por otra parte, diversos autores y tratadistas han aportado y siguen dejando su huella para intentar mejorar a los ciudadanos con actividades de todo tipo en el tiempo de “su” ocio. Citemos a L. Luzuriaga que promovía el “Aprender a vivir” y la “Educación Estética” así como impulsar actividades con juguetes, cuentos, imágenes; Nerici y Mattos, promoviendo “Actividades” y “Acciones de tipo extraescolar”; García Hoz con la Educación Personalizada; Hubert Henz, que tomaba al Educador como estimulador y animador; E. Weber sobre la incidencia del tiempo libre y sus problemas: descanso, deporte...; F. Pedró sobre la toma de conciencia de ocio; J. Trilla y Josef M^a Puig: Tratamiento directo y específico de ocio; M. Cuenca: Pedagogía del ocio: modelos y Propuestas; Ruskin con sus criterios sobre el ocio o, el italiano Francesco Tonucci con su “La ciudad de los niños” o “Cuando los niños dicen ¡¡Basta!!”.

En cualquier caso las experiencias han sido siempre muy positivas. Hablemos de alguna de ellas:

* El primer Plan Joven de la Comunidad Autónoma Vasca, Vitoria (1999) sobre el tema “Ocio y cultura juvenil” y años más tarde se programó el IIº.

* Abierto hasta el amanecer: En Gijón (1997) se desarrolló en el barrio de La Calzada por el alto índice de paro que llegaba al 45 %. Más tarde y vista la calidad de las propuestas recibió el Premio Reina Sofía de “Prevención en el ámbito educativo y comunitario”(1999). Otras ciudades como Langreo, Madrid, Huelva, Aranda de Duero, Valladolid, Burgos y Güümar (Tenerife) siguieron su ejemplo. Al hilo del primer proyecto se concibió en ese mismo año el “Súbete a mi tren” para actividades en los fines de semana y promovido por los padres y asociaciones de Colegios.

* Otra forma de moverte, fue un Proyecto basado en los riesgos de Tiempo Libre de los fines de semana nocturnos. Fue una Iniciativa de El Instituto de la Juventud de España (INJUVE) en su Programa de “Redes para el tiempo Libre”, lo siguieron, La Palma del Condado (Huelva), Jaca (Huesca), Alcalá de Henares (Madrid) y también en el 2000 en Murcia pero tuvo una escasa repercusión.

* Barcelona bona nit, Programación en 1998 dentro del Plan Joven de Barcelona. La idea fue el promover la vida nocturna de los jóvenes en cuanto a tener un ocio nocturno más sostenible; Participación juvenil y Convivencia: diálogo y consenso.

* Bilbao Gaua: Alternativas de ocio y Tiempo Libre. La Asociación educativa ALDAIKA fue la encargada de desarrollar la idea con actividades participativas y creativas en Deusto y San Ignacio...

En la actualidad podríamos citar a varios colectivos como la empresa de servicios culturales Tessel.la de Vilanova y la Geltrú dirigida por Frc. Carnicer y que funciona desde 1996; Sargantana, Canfranc (Huesca); Centro Educativo medioambiental y albergue Pueblo-escuela de Abioncillo de Calatañazor (Soria.), en donde siete profesores de materias como Ciencias, Arqueología, Astronomía, Educación Ambiental, etc. imparten sus enseñanzas, de 1 a 15 días. Los talleres que se realizan son: sobre el río Abión, de aves, de energías renovables, de reciclaje, sobre el jabón, de astronomía, de cestería, taller textil de cerámica, juegos populares, Museo etnológico, de radio, de prensa, huerta biológica, de escalada, etc. Como se ve, es algo muy amplio y enriquecedor para los jóvenes que quieran aprender y apreciar de otro modo su entorno y poder realizar actividades de ocio al margen de la educación formal.

No hay que dejar en el olvido comentar, aunque sea someramente, la gran cantidad de titulaciones, cursos, etc. que se ofertan en todo el territorio del Estado, bien a distancia o mediante actividad presencial que pueden “habilitar” a los interesados para realizar actividades en los momentos de ocio o de Tiempo Libre para impulsar una convivencia sana y realista y que se ajuste a unas necesidades básicas. He aquí algunos:

- Título Monitor de Ocio y Tiempo libre, Extremadura; Curso Animación Sociocultural Jerez de la Frontera; Curso de Animación Sociocultural con personas mayores (Las Palmas de Gran Canaria); Curso Trabajo Social en el SAD (Servicio de ayuda a domicilio), Las Palmas; Curso: Intervención Socioeducativa en Marginación Social (Tenerife. La Laguna); Curso de Monitor de Ocio y Tiempo Libre. Sevilla; Curso de Monitor de Centros Cívicos y casas de Cultura. Sevilla; Curso de Experto en Mediación Social e Intercultural; Curso en Técnico en Mediación Social, etc.

Por último, decir que dentro del panorama mundial España es líder de esa inquietud y compromiso de las Ciudades Educadoras seguida de Francia e Italia y en menor medida, Portugal, Brasil, Argentina, México. Esa clasificación da una idea de que el sentir, el arraigo y el espíritu y por qué no el compromiso, han sido muy bien asimilados por un gran número de educadores y educadoras, así como de las ciudades españolas para lograr unas metas acordes con los tiempos actuales.

REFLEXIONES SOBRE OCIO, EDUCACIÓN Y VALORES SOCIALES

Según la OCDE España está en los últimos puestos en cuanto al gasto en Educación y a la cabeza del fracaso escolar. Según datos del Ministerio de Educación (2007) relativos al fracaso escolar de 2004/2005, el 30% (29,6) no llegan a cursar la ESO. En 2000 era de 26,6%. Las mujeres tienen unos índices algo menores, el 22,5% frente al 36,3% de los chicos.

España invertía en educación el 4,9 % de su PIB mientras que la media de los países industrializados era del 6,1 %. Entre 1997 y 2002 se incrementó en más del 30 % por estudiante no universitario. El gasto por alumno es de 5.900 dólares frente a los 7.300 de media. Sólo el 43 % de los españoles de la franja de edad de 25 a 64 años han obtenido al menos el bachillerato frente al 66% de la OCDE.

Menos del 10 % de nuestros trabajadores en activo han seguido cursos de formación continua ligada a su empleo. En Dinamarca, Suecia, EE.UU., Finlandia es del 45 %. Si estamos a la cola en gastos en Educación, ¿gastamos más en actividades de ocio o de Tiempo Libre? O, ¿menos? ¿muy poco? Nada, no lo podemos contemplar ya que entendemos que algo, por poco que sea, se hace. Otra cuestión es que se tengan presupuestos que no estén ni bien planificados, ni bien distribuidos. El caso es que esta es la realidad. Hay que mejorar o adecuar las inversiones a los nuevos tiempos y según sea el producto (es decir, los que se aprovechan de esas actividades de ocio y de Tiempo Libre) y el escenario en donde se ejecutan.

En cualquier caso, quisiéramos empezar por lo más simple, es decir, ¿qué es eso que llamamos, hoy más que nunca, ocio? El tema ha sido tratado por sociólogos, psicólogos, pedagogos o profesionales de la educación de todos los ámbitos y niveles así como por la Administración Central, Autonómica, Ayuntamientos o de numerosas ONGs, así como a nivel mundial. Un acercamiento muy simple a su concepto sería leer a la R.A.L.: *Estado de la persona inactiva o, tiempo libre que tiene cualquier ciudadano fuera de sus obligaciones y ocupaciones habituales; “Tiempo libre”, es aquel en que se realizan aquellas actividades que más gustan o agradan al sujeto.* Dicho de este modo, se puede identificar con ocio, pero el tiempo libre hace referencia a aquel que queda después del trabajo, y el concepto de ocio se incluye en el de tiempo libre. Permítasenos proponer un ejemplo un tanto simplista que clarificará lo que acabamos de comentar. Cuando una persona contrata un seguro, por norma,

existen dos fórmulas: por el continente (la casa o piso en su estructura externa) y por el contenido: todo aquello que hay en ella. Así que el tiempo libre es el continente, el ocio es el contenido. Es decir, los Ayuntamientos, serían las Administraciones que planifican y promocionan todas las actividades de ocio que se ofrecen a sus ciudadanos. El contenido estaría expresado por el desarrollo de dichas actividades cubriendo el mayor espacio educativo y cultural posible, a requerimiento de sus ciudadanos o por iniciativa de la propia Administración.

Este último comentario entraría de lleno dentro de las discusiones sobre los conceptos de Ocio y de Tiempo Libre, aunque si nos atenemos al contenido de la Carta Internacional para la Educación del Tiempo Libre (India, 1993) serían prácticamente iguales ya que casi siempre menciona la palabra de “tiempo libre” y muy poco la de “ocio”, dando por sentado que, en la práctica, es lo mismo si bien, podrían plantearse matices que podríamos dejar a los epistemólogos e investigadores de estas discrepancias. Todo aquello que se denomina “Tiempo libre” no, necesariamente, se cubre con actividades de ocio. Una cuestión está muy clara: que *el ocio es un derecho que deben ejercer todos los seres humanos independientemente de su raza, creencias, situación social, cultural, económica, etc.*

En los períodos educativos así como en el ámbito no estudiantil el llamado Tiempo Libre se concibe como el opuesto al que pasa el estudiante o cualquier ciudadano ocupado en tareas del “currículo normal” o en “actividades profesionales”, respectivamente. Es hacer algo distinto a lo habitual y cotidiano. La didáctica del ocio debe de cubrir las necesidades “añadidas” que en este sentido requiere el estudiante o cualquier persona en su trabajo.

Desde el punto de vista operativo podríamos establecer dos tipos de actividades de ocio:

- De tiempo libre son aquellas que aun teniendo un valor educativo se dirigen a llenar ratos de ocio de cualquier individuo.
- Extraescolares o extralaborales son aquellas que están programadas dentro del currículum/trabajo y autorizadas por el centro docente o de la propia empresa, que las organiza y supervisa.

Estas últimas tienen objetivos más concretos de tipo educativo e instructivo; para unos, ampliar conocimientos o conocer unos nuevos y para otros, mejorar la formación tanto desde el punto de vista profesional como cultural e instructivo. Podríamos comentar que el *Coaching* contribuye a su cometido y como se dice vulgarmente: “Matar dos pájaros de un tiro”, es decir, por una parte ampliar su formación, y por la otra, fomentar el conocimiento de uno mismo y mejorar la organización y el rendimiento de los interesados.

Precisamente, uno de los puntos fuertes o firmes asideros de las relaciones ciudadanas es la educación. No es un adorno o recopilación de ciertos conocimientos que se asimilan y se reflejan en cada una de las personas. La educación es mucho más que eso. Lo que realmente importa en este sentido es proporcionar un sentimiento de poseer y tener controlado un patrimonio de valores específicos que van dirigidos hacia el logro de unas relaciones simbólicas que mantienen unidos a la gran mayoría de los ciudadanos o a un grupo humano determinado con sus peculiaridades y personalidades. La buena planificación de actividades adaptadas a las necesidades de los ciudadanos es clave para afrontar los retos educativos de la sociedad actual. Al ser acciones no formales e informales, escrupulosamente planificadas y programadas por profesionales, los resultados siempre son espectaculares. Asimismo, la variedad y originalidad de las mismas pueden ocasionar un torrente de información para los no informados, con lo que la publicidad y proyección hacia la sociedad es incuestionable. No obstante, la gran oferta cultural que se programa puede “taponar” o soslayar alguna actividad, pero en este caso es mejor siempre pecar por exceso que por defecto.

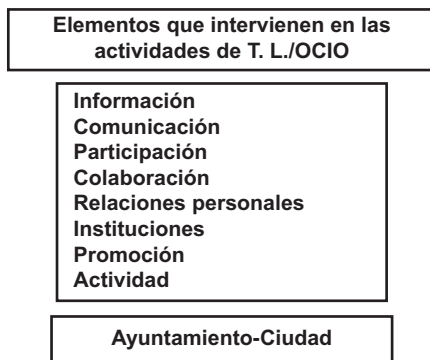
La educación, ya sea de un tipo u otro, es sumamente importante para todos los

ciudadanos, en especial para aquellos que no alcancen cierto desarrollo instructivo, que los hay, o para quienes desean ampliar y conocer aspectos que no han podido llegar a saber o por el simple y puro placer de querer aprender algo nuevo y diferente. Sin embargo, no todo lo que lleva la etiqueta de “educación” merece toda la confianza. No debemos quedar atrapados en una noción errónea de educación, que tiene que ver más con tratar de poseer unos mayores y mejores conocimientos que los del vecino, que con la genuina y auténtica “educación”. Una sociedad se perpetúa mediante y través de la educación, al transmitir a las generaciones coetáneas y futuras sus sistemas de valores, normas, sus códigos de conducta y de actitudes, su cultura, sus “verdades” y sus necesidades. La educación debe ser un servicio social, útil al individuo. El ciudadano o cualquier persona sin distinción de sexo, nacionalidad o precedencia, necesita orientación en el mundo, pero sobre todo los desfavorecidos y necesitados que precisan adquirir conocimientos y habilidades para encontrar un objetivo en su vida y no depender de otras circunstancias, directa o indirectamente implícitas. De este modo podrán convertirse en miembros útiles, de y con su comunidad-ciudad y contribuir al desarrollo de la sociedad a la que pertenecen. Es un camino evidente de integración social. Según esta posición, la cuestión es si la información y educación a través de actividades de ocio que les ofrecen los Ayuntamientos, aumentan o mejoran, al introducir en los receptores las diversas políticas e ideológicas de nuestros días que influyen en los criterios formativos e instructivos, se esté de acuerdo o no. Los efectos directos y coyunturales se dejan sentir en el proceso de formación del ciudadano, así que todo aquello que admite y asimila no es en vano. Cuando cree que es posible decidir por sí mismo, transmite todo su bagaje cultural e ideológico hacia unas actitudes acordes con lo aprendido y el entorno de la época que le ha tocado vivir. Por esta razón, existen circunstancias cíclicas que reflejan opciones contrastadas entre la sociedad y los individuos y cuando éstos se acomodan en su propio beneficio. Así, en función de penurias económicas, sociales e ideológicas o en tiempos de prosperidad, los hombres y mujeres adoptarán posturas acordes a su época.

En cualquier institución, el desarrollo de un sistema educativo dentro de los inicios del siglo XXI, la elevación permanente del nivel de formación general y específica que se complementa en el seno de la ciudad y la extensión a todos sus miembros, son condiciones indispensables para el desarrollo cultural y progreso social de todos los habitantes de una ciudad. Además, la aceleración de las actuales mutaciones sociales, la complejidad en constante aumento de la vida ciudadana con sus nuevas perspectivas e idiosincrasias y la creciente participación de sus integrantes en el funcionamiento y desarrollo de la convivencia nos ofrecerán unas nuevas perspectivas al considerar unos valores sociales y actividades de ocio que se adapten a los nuevos tiempos. Por otro lado, las legítimas aspiraciones de los individuos a participar en todo tipo de acciones, las discusiones y las decisiones en diversas situaciones que se planteen, no sólo concierne a algunas instituciones y ciudadanos poderosos e influyentes, sino que interesan a todos los grupos y clases sociales con los que se convive y su proyección hacia toda la sociedad, y esto concierne al Ayuntamiento en primer lugar.

Ciudadanos

Diálogo
Relaciones internas
Educación
Cultura
Política/Ideología
Actividades internas
Medios de Comunicación
Nuevas tecnologías/TIC



En la actualidad, muchos hombres y mujeres se resisten cada vez más a practicar unos valores—actitudes que vayan paralelos a sus actividades y ocios ya que en muchas ocasiones son incompatibles con su puesto en la sociedad, y es entonces cuando son mal vistos por los demás. Sin embargo, la sociedad exige o demanda la necesidad de acceder a unos parámetros de ocio, pertinentes y acordes con la creación educativa, instructiva y cultural que la misma transmite necesariamente. Esta actitud se ve alentada por el incremento considerable y obligado del acceso a la educación de todos los individuos, desde muy pequeños. La carga emocional que conlleva el desarrollo de cualquier acción desde la plataforma ciudadana no es nada fácil puesto que puede darse una paradoja. La formación y, por lo tanto, la educación que reciben se quedan muy pronto anticuadas y la necesidad de completar y profundizar sin cesar hacen necesario, no solamente un elevado nivel de instrucción general inicial, sino así mismo la elaboración de una concepción práctica y el establecimiento de un sistema de educación no reglada, aptos para preparar al ciudadano a renovar y perfeccionar sus conocimientos y a crear las condiciones de un autoaprendizaje y aprendizaje dirigido y permanente. En este caso el Ayuntamiento no debe quedarse al margen ante cualquier dificultad imprevista que pueda originar un “corte” en su planificación puesto que puede y debe jerarquizar sus exigencias en razón de las necesidades actuales y futuras de sus ciudadanos.

Al hilo de lo mencionado antes, la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su art. 27, epígrafe 1º dice que: **“ Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten ”**. La Constitución Española de 1978 en su art. 44, 1º establece que: **“ Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que tienen todos derecho ”**. De todo esto se deduce que si las autoridades que tienen a su cargo esas comunidades tienen el deber de facilitarles los medios, dentro de los límites de los recursos de que se disponen para esta participación, será el ámbito comunitario en donde con más interés y fuerza se proyecte el valor de los bienes culturales y educativos.

Al margen de estas dos Cartas Magnas, la “Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales” más conocida por “Mundialcult” que se celebró en México en 1982 proclamó que *la cultura puede actualmente definirse como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. La cultura engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias*. Y seguía: ¿para qué la cultura? Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones que nos llevarán a perfilar las identidades en un espacio, a veces, hostil

a las necesidades de cada individuo. Cuando se llega a este punto, la cultura es el tamiz por el cual se filtran las inquietudes que pueden quedar enquistadas.

Han pasado muchos años y celebrados numerosos Congresos, Reuniones, Seminarios, Jornadas, etc. desde aquella fecha y se ha constatado que el desarrollo de sus intenciones y principios han tomado diversos derroteros en términos absolutos. En unos casos, se han mejorado las condiciones culturales y educativas de la población, en otros, se han estancado o no han avanzado lo suficiente, si nos fijamos y somos conscientes de los grandes adelantos y la rapidez con que se transmiten los acontecimientos y noticias de toda índole. La proliferación de redes culturales y educativas adaptadas a cada grupo social, a cada nación, expanden el conocimiento hasta en los más recónditos lugares de la Tierra. La aceptación de las condiciones de asimilación dependerá de los criterios individuales e institucionales, so pena de que el influjo del grupo determine las bases primordiales por las que se desarrolle todo su entramado cultural. Llegados a este punto, podríamos hablar de tres niveles de aceptación cultural por parte de las ciudades:

1º.- Nivel general, constituido por los aspectos culturales más amplios que forman parte de los procesos sociales normalizados y reglados que aparecen de amplio espectro.

2º.- Nivel particular, en donde el desarrollo de la política cultural es considerado desde un punto de vista más restringido y definido en relación con los objetivos de la acción educativa directa del Ayuntamiento.

3º.- Un nivel específico que comprende los aspectos propios de los diversos procesos culturales, educativos, sociales, económicos, etc. que se desarrollan a lo largo de la convivencia ciudadana durante un cierto período de tiempo.

De este modo, la educación que es “casi” siempre una “manipulación” directa a través de actividades de ocio que de una forma u otra han adquirido los ciudadanos que han accedido en ella, influye en gran medida a que las relaciones sean buenas, malas o inexistentes. Es decir, la balanza puede ser inestable e inclinarse hacia un lado o hacia el otro. Sin embargo, no quisiéramos dar la imagen de planteamientos utópicos de todo lo afirmado hasta el momento ya que sabemos que existen tensiones positivas y negativas y es por esta razón que la armonía cultural y educativa ayuda a establecer unos vínculos más consistentes al reflejar ese equilibrio en el seno del ciudadano. Desde otro punto de vista, el conjunto de individuos y sobre todo de los dirigentes, pueden elaborar una “cultura institucional” que poco a poco se manifiesta hacia la forma de ser de cada uno de ellos, representado en conductas particulares y creando valores que se desarrollan en el momento de la acción y sirven para potenciar otros nuevos. La cultura en sí misma no sabe de ideologías, lo importante y esencial es saber qué cultura elegir o cuál es la que nos conviene más para colmar nuestros intereses.

Ya se sabe que la cultura es un fenómeno inasible —físicamente— y sutil y sus definiciones pueden ser poco afortunadas y equívocas e incluso inalcanzables. Definir la cultura es distorsionarla y más si se inserta en un contexto ciudadano o administrativo. La cultura como un todo, es indivisible y en cierto sentido invisible. Cuando nos quitamos la coraza que nos preserva de las influencias actuales y volvemos a nosotros mismos, a las personas, objetos y cosas que valoramos y a las que dan significado a nuestras vidas, nos damos cuenta de que nuestros deseos, relaciones y convivencias yacen en nuestra cultura y no en los fríos cimientos que soportan a la civilización cibernética actual. Hay que humanizar todos los procesos materiales por mucho que no podamos prescindir de ellos. Humanizar ahora, es crear un mundo más racional, solidario y cívico. Humanizar la cultura y la educación y a pesar de que puede parecer una contradicción dialéctica, es una labor arriesgada y difícil ya que el género humano está inmerso en la tecnología y es ésta la que condiciona, jerarquiza y distribuye a gran escala las informaciones y conocimientos culturales que tanto hombres como mujeres son capaces de asimilar y aceptar. No obstante, no hay que dar la espalda al progreso pero sí/o, sería necesario racionalizarlo convenientemente. Lo podríamos digerir con

calma y con cierto placer de vivir paralelamente con los nuevos tiempos desde otras perspectivas más, digamos...reales.

En la actualidad, el antiguo carácter de la llamada cultura humanista y social, está perdiendo su sentido al ser la cibernética, es decir, las máquinas, quienes ofertan y hasta dirigen, indirectamente, los constantes avances y conocimientos que los ciudadanos necesitan. Es evidente que su posición está en medio pero incluso aquellos se metamorfosean para ser un instrumento de la propia máquina. Y puede llegar el momento en que ésta condicione y manipule a la humanidad. Ya veremos... ¡o no!

Bien, se supone que cuanto más bajo es el grado de cultura—educación de la



comunidad como grupo social, más razones hay para esperar divergencias entre el papel y la personalidad de los miembros que se integran en las ciudades. Sin embargo a cada edad corresponde una cultura y una necesidad de llenar el tiempo libre diferente, creando unos conflictos de intereses y de generaciones que repercuten en la adquisición de unas actitudes

positivas que, en definitiva, es lo que realmente importa. Hoy por hoy, ni los valores culturales ni los culturales son aquellos que tradicionalmente se transmitían desde antiguo. Asistimos al surgimiento de otros, menos adecuados, que son creados por instituciones exteriores e incluso importados de “afuera” y que rivalizan con los valores de categoría endógena. Semejantes cambios han perturbado el antiguo orden cultural y la jerarquía por edades. Incluso la complementariedad que debería ser la característica de los grupos de edades y de las generaciones, se ha transformado en un conflicto entre estas y entre una lucha entre las edades y entre los sexos, dando lugar a que la lucha de clases se entremezcle y compita con estas categorías biosociales y bióticas. Al mismo tiempo se produce un verdadero choque entre los procesos de formación y las actividades que distinguen los diferentes ciclos de la vida individual; se prolonga la duración del tiempo para la educación y para el aprendizaje; y la adquisición de una madurez social parece cada vez más real en sociedades cada vez más complejas.

Las políticas cuyo objetivo sea ayudar al individuo a desarrollarse plenamente durante su vida deben tener en cuenta la realidad actual de la globalización. Es necesario combatir el egocentrismo e intransigencia de ciertos sectores sociales para quienes el mundo debe satisfacer sólo sus deseos y para quienes sus criterios son los únicamente válidos en contra de otros intereses más “ingenuos”. Las reacciones que puedan manifestarse por estas actitudes se desarrollan en su entorno para crear un patrimonio cultural que se adapta a cada ciudadano de un modo subjetivo. Sin embargo la identidad cultural de la ciudad es su personalidad distintiva, que se basa en:

A) Una clara percepción por parte de todos los habitantes de la ciudad, del patrimonio que poseen no solamente desde el punto de vista cultural, educativo, social, moral y ético sino así mismo del material. Según este criterio hay que resaltar que esta actitud no es siempre la correcta ya que ellos mismos, a veces, no “explotan” lo que llevan dentro y, lógicamente, no lo transmiten entre sí. Hay que ser conscientes de los conocimientos que cada uno podría aportar ya sea en sus relaciones y vivencias o lo transmitido por aquellos que se encuentran fuera (Periferia, pueblos cercanos, comarca, provincia, Comunidad Autónoma) o no integrados plenamente en el ambiente ciudadano, son muy importantes.

B) El sentido de participación de todos los individuos sociales. El integrar en un complejo entramado ciudadano, los requerimientos, anhelos e intervenciones en cualquier situación, por difícil que ésta sea, de todos los afectados es compartir y esta implicación sugiere y determina unas relaciones que, cultural y educativamente, son y han de ser equánimes y equitativas. El posible alejamiento se deberá a las distancia de creencias, saberes, valores e incluso de las edades de los interesados. Y esta cuestión tiene fácil solución.

C) El estímulo que se ofrece a cada uno de los ciudadanos para enriquecer ese patrimonio cultural y educativo y, en definitiva, personal. Patrimonio que se irá elaborando y ampliando a partir de las aportaciones de no sólo de la generosidad de los dirigentes, técnicos, profesionales, animadores y trabajadores sociales, etc. sino de todos y cada uno de los que participan en este proceso instructivo. Los más jóvenes tienen sus ideas de cómo actuar y pensar a pesar de que, generalmente, sus aportaciones parezcan de menor influencia hacia los demás. Hay que tener en cuenta que recogen las inquietudes del momento y las de su edad y por lo tanto, su modo de actuar no siempre estará de acuerdo con aquello que los mayores les han inculcado y sus aportaciones a la cultura ciudadana al “ambiente ciudadano”, son más “frescas” y primarias. Y sin ellos encontraríamos un gran vacío de “asistentes” en la programación que oferta la Administración, aunque algunos quieran escudarse en que las prejubilaciones y jubilaciones tempranas van ganando cada vez más el terreno frente a ciertas tendencias de absentismo juvenil, cuando se programan actividades de ocio que son “parecidas” a lo que ellos trabajan en su proceso educativo formal.

En esta nueva dinámica social, los conceptos de “comunidad”, “participación”, “integración”, “multiculturalidad”, aparecen íntimamente relacionados, convirtiéndose en símbolos de renovación en todos los campos del quehacer humano y esferas de la vida social. En este ambiente, puede afirmarse que una de las exigencias previas y básicas que se plantean en un sistema democrático de convivencia es el grado de implicación que tengan sus miembros en la tarea de su dinamización en todos los ámbitos en donde la cultura y educación estén presentes y sean necesarios. En este sentido la participación “activa” o “pasiva” en Programas culturales y educativos es una de las aspiraciones principales de los estratos políticamente conscientes de toda población, representando la forma moderna de la democracia total. Para ello, es imprescindible la creación de unos mecanismos de participación que satisfagan las necesidades personales y colectivas, máxime si se aspira a conseguir una sociedad inspirada en los principios del pluralismo, el sentido crítico, el respeto y la tolerancia. Así que profundizar e incardinar a los ciudadanos en los procesos de orientación, planificación, gestión, decisión e incluso de elección, se convierte en una aspiración y en un deber para lograr una identificación profunda entre los intereses personales y sociales y los que la Administración propone y oferta.

Evidentemente, en la ciudad se puede manifestar todo lo anterior, pero en aquellos países en los que la gestión institucional no ha estado excesivamente centralizada y en donde las comunidades han participado de un modo más o menos abierto en el diseño ciudadano, son los que hoy cuentan con una mayor agilidad en la actualización de las acciones en función de sus necesidades y con una gran vitalidad en la innovación cultural, democrática y social. Así la “comunidad ciudadana” o ser “Ciudad Educadora” está llamada a desempeñar un importante papel en la configuración democrática y cívica así como cultural-educativa y social de cualquier Ayuntamiento. Los habitantes aparecen como elementos directamente interesados que han ido reclamando y consiguiendo cotas de una mayor y legítima coherencia de participación ciudadana.

En todo proceso democrático, la participación activa o pasiva de los ciudadanos ha tenido y tiene en nuestros días, un reto decisivo. Analizar lo que han supuesto estos retos, dentro del ámbito ciudadano, requiere una reflexión sobre la sociedad en que se producen a fin de conocer las condiciones y circunstancias que posibilitan su mismo desarrollo. El crecimiento económico de una ciudad, el incremento del nivel cultural de su población, los sistemas políticos, la calidad de vida para un colectivo de residentes más amplio, la participación ciudadana en la vida local, provincial y nacional, a través de la educación, contribuyen a que se produzca en las personas un interés por participar en aquellas decisiones que de una manera u otra les afectan. Todo ello requiere unos presupuestos generosos y análisis profundos de toda índole, así como de intervenciones y diálogos previos de carácter político, social, económico e ideológico para que las metas a conseguir sean “positivas” y lleguen a todos los ámbitos de la ciudadanía.

Todos sabemos que si los Ayuntamientos sólo se preocupan de sus ciudadanos en su convivencia estricta y soslayan y no están al tanto y al día de su trabajo en otras facetas como las educativas, culturales, sociales, de ocio etc., su cometido es incompleto. Las consecuencias pueden llegar a ser negativas en función de unas previas expectativas de carácter optimista que los dirigentes esperan al comienzo de sus planteamientos y acciones no sólo de carácter político.

La colaboración, o mejor, la ayuda y compromiso que los alcaldes ofrezcan a los ciudadanos es de vital importancia. La contribución consiste en la aportación de todo tipo reacciones y retos para que la labor administrativa sea creíble y lo más completa posible para toda la comunidad.

La participación de los ciudadanos a través de los diversos cauces administrativos en cualquier tipo de actividad de la ciudad ha sido una actitud que desde la civilización griega han

proclamado todos los estudiosos con talante progresista. Sin embargo, esa idea de intervención no emerge de un modo aislado y espontáneo. Hay que ofertar, promover y planificar con la mayor precisión posible, una política que alcance a todos por igual aunque los escépticos se ahoguen en su propia ignorancia. Peor para ellos....

128. APLICACIÓN DE UN MODELO DE ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL LOGRO DE LOS VALORES RESPETO, RESPONSABILIDAD Y SOLIDARIDAD EN ALUMNOS DE ENSEÑANZA BÁSICA (PRIMARIA) EN LA CIUDAD DE VALPARAISO. CHILE.

N. Orellana Arduiz.

No cabe duda alguna que vivimos en una época de grandes cambios globales en el orden económico, social, cultural, y por ende, en el de la educación, en todo el planeta.

Los valores representan una forma de vida y dan un sentido de dirección humana. Son precisamente los rasgos que establecen las diferencias entre la vida de uno y de otro hombre y entre un hombre y la sociedad. Maturana, H. (1999):205, dice al respecto: "la educación es un fenómeno de transformación en la convivencia en el cual uno u otro opera como guía, preferente o circunstancialmente". Creemos que es necesario ofrecer una nueva alternativa de educación integral, sobre todo, cuando iniciamos un nuevo siglo y, si reflexionamos con mayor profundidad en este punto, podríamos decir que por una parte la globalización del mundo nos va deshumanizando cada vez más; y por otra, que en nuestra sociedad cada vez más inmersa en cambios vertiginosos, van emergiendo también nuevos valores que, en cualquier caso, afectan el orden jerárquico que éstos tradicionalmente han seguido.

Los seres humanos compiten en todos los planos y medios, ya sea en el económico, en el político, y/o en la incansable carrera por alcanzar el poder; de esta manera, la sociedad se encuentra en una crisis valórica; nos estamos sumergiendo en un mar de conductas sociales y actitudes antivállicas que hoy en día vamos aceptando como si fuesen normales, sin detenernos a pensar en la gravedad que ellas conllevan, acrecentando aún más la brecha generacional y su diferencia de enfoques en relación con la realidad en que vivimos.

Ante este panorama, hemos pensado, sin duda, en los niños, en la pedagogía, en la educación de las actitudes y en los valores. Cabe replantear completamente la acción educativa concreta, de tal forma, que la pedagogía permita reeducar desde ya a las nuevas generaciones y que se favorezca la educación a través del cultivo de valores, actitudes y conductas positivas que puedan hacer de los niños de hoy, futuros ciudadanos de bien, al servicio del país, de la sociedad y por sobre todo, al servicio del ser humano.

La educación física es una de las vías de replanteamiento que han surgido en este intento, pues ella ofrece la posibilidad de utilizar y aplicar metodologías y técnicas interesantes, dinámicas y atractivas. Y, además, permite a los profesores que imparten esta clase, buscar alternativas para superar el "modelo tradicional", centrado en el rendimiento del cuerpo, la tecnificación del gesto, y en el entrenamiento de las cualidades y valencias físicas básicas.

El nuevo paradigma de la educación física puede ser aplicado en la enseñanza básica (elemental o primaria) y debe propender a detectar las necesidades reales de los educandos desde la perspectiva del *ser persona, tanto en el aula como en los diferentes escenarios donde se desarrollan las clases de educación física*, observando acuciosamente los procesos relacionados directamente con las acciones, actitudes y valores, para luego someterlos a un análisis y reflexión concienzuda, contribuyendo con ello a la creación de un nuevo modelo de proyección de la educación física basado en una *formación integral del sujeto, desde el punto de vista pedagógico y axiológico*. Los niños son los seres más capaces de asumir este cambio.

Sin embargo, las acciones pedagógicas orientadas a la promoción de valores éticos, no pueden circunscribirse sólo al ámbito de la escuela: deben también proyectarse al entorno social a través de la acción de la familia en las instituciones sociales, culturales y políticas al ser éstos, espacios privilegiados para los aprendizajes de valores.

Asimismo, constatamos la creciente influencia que ejercen los medios de comunicación como sistemas de reproducción de modelos sociales. De ahí la necesidad de alcanzar acuerdos para que los contenidos de sus mensajes no sean vehículo de transmisión de contravalores sino, por el contrario, contribuyan a profundizar la consolidación de los valores.

Por esta razón, surgieron varios problemas que ameritan una investigación acuciosa: ¿Cuál será el grado de presencia de los valores de respeto, responsabilidad y solidaridad en alumnos de primero y segundo año básicos de establecimientos municipalizados, subvencionados y particulares del plan de Valparaíso? ¿Qué características prácticas debe tener una estrategia pedagógica para el desarrollo de los valores señalados en los alumnos ya mencionados, a través de la educación física? y ¿Qué impacto provocó esta estrategia en los alumnos de los niveles antes indicados?

Ante la necesidad de diseñar y elaborar un proyecto pedagógico que sea, al mismo tiempo, un espíritu y un programa, un estilo de vida y una pedagogía que grave en el seno de la comunidad escolar y social y movidos, además, por la sugerencia fundada de que los valores se trabajen a temprana edad, se seleccionó a alumnos/as de 1º y 2º año básicos (6 y 7 años) de acuerdo a la revisión bibliográfica actual tanto nacional como internacional.

Esta nueva modalidad implica efectuar un trabajo cooperativo con los profesores que desempeñan docencia sistemática en el proceso educativo, sean ellos de cualquier nivel de la enseñanza, pues todo encuentro genera creatividad. Así consideraremos el planteamiento de López Quintás, A. (1996:22), cuando dice que “Los profesores deben considerarse tutores, orientadores o formadores y sentir como propia, la tarea educativa del centro escolar”. Es así como el mérito, más bien consiste en haber creado instancias para lograr ampliar dicha tarea, la que deberá ser beneficiosa y vitalizadora con las demás.

Los medios de comunicación social, por su parte, son portadores de programas de excesiva agresividad, tanto gestual, como verbal. Exhiben escenas de acciones de terrorismo ocurridas en el mundo, acciones nefastas, productos del consumo de alcohol y drogas. Todo esto ha llevado a conformar un clima complejo para los niños y niñas en formación, ya que reciben a diario el impacto de estos hechos y es nuestro deber considerar que a su corta edad, no pueden diferenciar, ni discernir, cuáles son las acciones buenas y cuáles las malas. Por ello, es urgente establecer acciones que conlleven a una sólida formación axiológica, para evitar a futuro, una juventud inmersa en una crisis valórica, sin precedentes en el mundo.

Así, las acciones que se vayan implementando en el campo educacional, deberán ser evaluadas gradualmente para generar avances significativos tanto en el inicio, como en el desarrollo y al final del proceso. Además, al realizar evaluaciones de impacto, es decir, al verificar los avances o retrocesos de los educandos después de un período largo, es necesario introducir cierta retroalimentación cuando la necesidad así lo amerite. Con esto se evita cometer el error en que frecuentemente se incurre, al no evaluar oportunamente las investigaciones realizadas, hecho que imposibilita la toma de decisiones acertadas en el momento adecuado, para introducir ajustes al proceso.

Este estudio propone el uso de un instrumento evaluativo validado, basado en indicadores que permitan verificar, si existe presencia de los valores respeto, responsabilidad y solidaridad, en la realidad educacional chilena. De este modo, el instrumento podría ser aplicado en cualquier parte del país por cualquier entidad educacional que cumpla con las mismas características de la muestra e incluso en el ámbito iberoamericano, pues los gobiernos desean mejorar la educación, al verla como una buena inversión a futuro para elevar el status del ser humano y su calidad de vida.

Las variables estudiadas en nuestra investigación fueron los objetivos transversales propuestos por la Reforma Educacional Chilena, que sugieren estimular los valores en el Nivel Básico I. Al analizar el contenido de la LOCE donde se encuentra inserta la Reforma Educacional, y los documentos oficiales que orientan la práctica del deporte; por otra parte la

constitución chilena y los documentos oficiales, vemos que, en general, se repiten los mismos valores: de respeto, responsabilidad y solidaridad, y por eso fueron éstos seleccionados para la realización del presente estudio.

Las variables independientes fueron: sexo de los escolares, edad, curso o nivel educativo, tipo de colegio (municipalizado, subvencionado).

Los valores se conceptualizaron de la siguiente forma:

Respeto es comprender al otro desde su punto de vista y dejarlo crecer, ofreciéndole los medios para que se realice por sí mismo y en su manera de ser, asumiendo una actitud abierta hacia sus derechos. *Responsabilidad* es la capacidad del niño de aceptar las consecuencias de sus actos intencionados, y por ende, el resultado de las decisiones que tome o adopte y también de sus actos no intencionados. *Solidaridad*: tiene como base la capacidad del niño para sentir amor al prójimo y, sin discriminación, la que queda demostrada a través del desprendimiento desinteresado y alegre, percibiendo la utilidad y necesidad de aportar de lo suyo hacia otras personas, estando siempre dispuesto a demostrar ante ellas actitudes de cooperación, compañerismo, empatía y colaboración, teniendo en cuenta el bien del otro, aunque ello le signifique un gran esfuerzo.

En este caso, hay una hipótesis formulada. Esta consiste en probar que existe un déficit de presencia de los valores de respeto, responsabilidad y solidaridad, en alumnos de colegios municipalizados, subvencionados y particulares de V región de Chile. El diagnóstico se realizó en 1357 escolares de colegios de Valparaíso, y constituye lo que llamamos el pretest.

A la luz de los resultados obtenidos en la primera fase, o sea, a través del diagnóstico realizado en diez establecimientos educacionales investigados, y cuyos porcentajes de representación lograron el 33,3% en cada estrato, se concluyó que los alumnos de los Colegios Municipalizados presentaron un porcentaje menor en cuanto a presencia de estos valores en relación con los que pertenecían a los colegios subvencionados y particulares. Por lo tanto, se nos presenta como un gran desafío el bajar esos índices, ya que el porcentaje señalado anteriormente es una muestra representativa de la población.

Hecho el análisis de los datos recogidos por el instrumento de diagnóstico aplicado a alumnos de 1° y 2° años de enseñanza básica, podemos concluir que se cumplió con los objetivos de nuestra investigación respecto a la verificación de la existencia de una mayor carencia de los valores mencionados en los colegios municipalizados. Ello nos permitió también detectar en relación al sexo de los sujetos estudiados, que existen otras diferencias significativas: las niñas son más respetuosas que los niños; los niños son más responsables que las niñas. En general, los niños son más solidarios que las niñas.

Los resultados de esta primera etapa nos hicieron ver la importancia de la formación moral en el niño a temprana edad, porque en nuestro medio escolar no se le ha concedido la debida relevancia a la educación a través de valores. Aunque el tema de los valores está presente en nuestros estudios actuales y ha sido ampliamente difundido en los textos de estudio, sin embargo, los medios de comunicación han contribuido a veces a la carencia axiológica: mal endémico en el mundo entero, y no sólo en la realidad chilena.

Y ¿cómo mejoramos estos déficits de presencia y vivencia de valores?

La respuesta fue que sólo a través de la intervención durante el proceso educativo, se podría desarrollar una estrategia donde estén involucrados tanto la Escuela, como la familia y la comunidad, tomando como medio la clase de Educación Física e interactuando con las otras asignaturas del currículo de los alumnos, centrando en el juego las actividades escolares.

Consideramos que la Educación Física, a través de las distintas actividades recreativas físicas o lúdicas, puede ser un vehículo promotor de actitudes positivas en los alumnos, ya que el juego es un medio pedagógico que se puede utilizar en los diferentes ámbitos del aprendizaje que componen el currículo de los alumnos de enseñanza básica; y por lo tanto,

es un medio para la educación en valores tal como lo señala el fundamento del Juego limpio (Fair Play).

Por otra parte, la estrategia pedagógica debe basarse en actividades físico-recreativas, porque utilizan principalmente el juego como un agente socializador, un medio de aprendizaje y crea, además, la posibilidad de enraizar diversos valores, al apelar al sentido lúdico de los niños y niñas.

Aplicamos la estrategia pedagógica en el ámbito de los valores en las actividades físico-recreativas, en una escuela municipalizada de niñas por ser las escuelas municipalizadas las de mayor carencia de valores. Fue esta seleccionada después de un acucioso examen porque ella cumplía con todos los requisitos para la aplicación plena de la estrategia completa y ofrecía el total apoyo legal para realizar la investigación.

Esta investigación es pertinente para la acción pedagógica, en la formación de valores, porque utiliza como medio la actividad física, tanto en las niñas como en los niños, desde el inicio de la formación escolar, edad propia del juego. Además, la estrategia pedagógica exige una participación constante de los diferentes agentes educativos, ya sea de la comunidad, la escuela o del hogar.

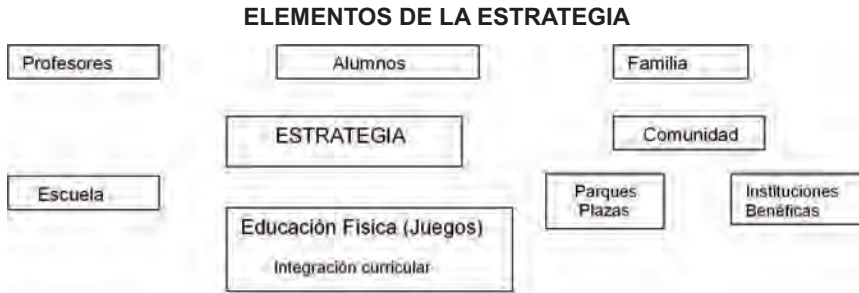
En un estudio exploratorio realizado por Orellana Arduiz, N. (1997:263), en alumnos de enseñanza básica sobre "presencia de valores instrumentales durante el desarrollo de la clase de Educación Física", se tomó como base la escala valórica de Rockeach (1973), luego se trabajó con niños de 6º, 7º y 8º años de enseñanza básica de Escuelas Municipalizadas, Urbanas y Rurales, detectando que en las escuelas del ámbito urbano, existe una menor presencia de valores instrumentales en relación con las del ámbito rural. De acuerdo a estos resultados, la autora en esta investigación sugiere que: "se deben implementar estrategias metodológicas que conlleven a la educación en valores a temprana edad".

Consecuente con esta aseveración, primero se diseñó una estrategia metodológica donde se involucra a la escuela, la familia y la comunidad. Luego se realizó una intervención, en una escuela municipalizada, elegida de acuerdo a la aceptación de la Dirección del Colegio y previa autorización de la Secretaría Ministerial de Educación de la V Región en la ciudad de Valparaíso. La muestra intervenida quedó conformada por 83 alumnas y la duración de ésta fue de dos semestres.

Se realizó la intervención en un primer y segundo año básicos en una escuela ubicada en el plan de Valparaíso, haciendo interactuar armónicamente, a diferentes elementos como en un todo, para producir un efecto en cada niño/niña sometido a la intervención.

En nuestra estrategia han participado activamente: la escuela, donde se ubican los alumnos, los profesores, la familia o los apoderados, el personal de servicio y, además, la comunidad donde ubicamos los entornos de los alumnos, que viene a ser lo que podríamos llamar la macro familia, y además, se desarrollaron actividades en los parques y plazas, como también se visitaron diversas instituciones sociales, donde también se desarrollaron acciones valóricas que involucraban el respeto, la responsabilidad y la solidaridad.

Presentamos a continuación el esquema con los elementos involucrados en la estrategia de intervención educativa.



Fuente: Orellana Nelly (2002:294).

Descripción de los elementos que intervienen en la estrategia pedagógica:

Elemento Escuela: Consideramos a la escuela como un segundo hogar para los alumnos, pues ellos permanecen en su seno muchas horas, en una jornada que fluctúa entre seis a ocho horas diarias. Por lo tanto, la escuela es el lugar donde los alumnos podrán actuar libremente, todos para todos.

Apoyamos la aseveración de Bartolomé Tierno (1996:15) cuando señala que “la escuela tiene su máxima influencia durante la edad escolar, en relación con el aprendizaje”. Consideramos con ello que la escuela debe poseer, además, una infraestructura, adecuada y cómoda, porque las experiencias diarias que vayan viviendo los alumnos y alumnas serán importantes para su desarrollo personal y autoestima. La escuela tiene como misión plasmar las intenciones en planes de acción axiológicos y llevarlos a la práctica, para lograr una auténtica educación en valores. Debemos entender que la escuela debe aceptar esta necesidad para evitar lo que señala al respecto Paulo Freire (1988):81, de que en ella no se propenderá a la “formación de seres domesticados” y por lo tanto, se debe potenciar a un niño o una niña en la creatividad, llave maestra en la fantasía infantil, porque la autonomía en los niños tiene directa relación con su moralidad.

Esto nos lleva a reflexionar sobre nuestra opción de lo que debe ser una escuela, la que se debe caracterizar como un lugar de crecimiento personal y social, donde se debe dar énfasis a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, conclusión que es totalmente válida. Con esto estaremos aceptando el planteamiento de Trigo-Aza (1994:19), quién señala que “la escuela deberá ser más que un edificio escolar; toda la comunidad deberá ser un marco educativo”. No debemos olvidar que los actores del proceso educativo son seres humanos en formación.

Elemento Profesor: Sabemos que en todo proceso de enseñanza, aprendizaje y desarrollo, fuera del alumno, actor principal del proceso, interviene también otro actor que es el profesor, quien es el facilitador y orientador en el aprendizaje de los alumnos, en medio de un ambiente afectivo, que debe conllevar una empatía mutua.

Este ambiente debe ser grato y cálido, considerando las diferencias individuales de los educandos. Marín Ibáñez (1993:163), al respecto, señala: “El profesor debe conocer bien el ambiente en que vive el alumno y enlazar de tal manera sus experiencias con la de los niños, con el fin de facilitar los aprendizajes básicos, aprovechando al máximo la realidad ambiental”.

Sabemos que en la actividad lúdica, el alumno tanto en la acción como en el juego, va descubriendo aprendizajes, ya sea que los realice en la casa, en su entorno o en cualquier otro lugar. Estos aprendizajes deben ser tomados en cuenta, para cumplir con lo que Marín Ibáñez

nos dice: “la regla de oro de toda enseñanza es que debe partir de las experiencias previas”... “La cultura familiar del niño ha de ser no sólo reconocida, sino que también considerada como punto de partida para todo tipo de aprendizajes, y así los integrará fácilmente”.

Por otro lado, el profesor debe propender a estimular el trabajo cooperativo de sus alumnos, porque, al utilizar procedimientos estructurados a través de los grupos, éstos podrán por sí mismos analizar lo que están haciendo. En un trabajo tradicional, no se presta atención, ni se analiza la forma de trabajar de los alumnos. Sólo de esta forma, podemos conocer mejor la identidad cultural de nuestros alumnos. Al respecto, Marín Ibáñez (1993:164) señala: “El profesor debe conocer el grado de identidad de cada cual en sus respectivas microculturas. Hay quien vive su lengua, su etnia, su religión. Son los valores decisivos de cada cual, los que deben matizar la cultura del grupo, que, sin duda, ha de ser tenida en cuenta, pero sin esta concreción y singularización, corremos el riesgo desde el principio de desenfocar los objetivos de nuestra enseñanza. Este reconocimiento de la identidad cultural del alumno potencia su auto-concepto, que es un factor decisivo en el aprendizaje”.

Por lo tanto, el profesor debe ser un ente empático, porque ello facilita una muy buena comunicación con el alumno, generándose un enlace afectivo entre los actores, porque en el proceso educativo debe estar siempre presente el dominio afectivo.

Se debe evitar todo conflicto entre los alumnos y también entre alumno y profesor. ¿Cómo? Respetándolos, y que ellos, a su vez, se respeten a sí mismos y entre ellos. Como conclusión, podemos señalar que el profesor se debe esforzar por conocer la realidad multicultural desde el punto de vista histórico y social, al integrar y valorar las diversas experiencias, evitando cuanto implique confrontaciones y limitaciones. Se ha de reconocer la seguridad de cada cual y el valor de cada grupo.

El profesor de Educación Física tiene como misión primordial el de educar y formar a sus educandos, utilizando como medio pedagógico el movimiento humano, desde la perspectiva cognitiva, psicológica, sociológica y antropológica. Barrow, H.(1992:282) en su obra *Hombre y Movimiento* expresa: “Al igual que los médicos, los profesionales de la educación física deben poseer una competencia técnica y experta, junto con una dedicación, perseverancia e integridad de propósito que coloque en primer lugar el interés de la sociedad”. Por ello es necesario que el profesor de Educación Física posea una excelente formación pedagógica que tenga como base un sólido corpus de conocimientos; por lo tanto, debe poseer una formación prolongada en sus estudios. Además, en lo moral, debe equilibrar en su tarea las dimensiones de un gran compromiso.

Elemento: alumno

Los alumnos constituyen el núcleo central de todo proceso educativo; por lo tanto, son el elemento más importante para el profesor. Toda alumna y todo alumno debe ser estimulado durante sus desarrollos: cognitivo, afectivo, social y psicomotor.

Todo proyecto educativo debe tener como primer referente al alumno, debiendo explicitar sus opciones y aspiraciones, las que deben traducirse en la instancia de un marco coherente en relación con las características de los alumnos para producir en ellos realmente aprendizajes significativos.

Elemento Educación Física

La asignatura de Educación Física debe considerarse como la base de la educación valórica. El ideal de los antiguos griegos era la educación integral, es decir, una educación basada en una concepción total, que concebía el desarrollo del ser humano como absolutamente equilibrado y armónico. Esto nos sugiere que se requiere un diseño totalmente nuevo en el que se haga hincapié en el contenido integrador de la educación. La asignatura de Educación Física ubica entre sus medios un elemento integrador que es el juego.

No podríamos dejar de afirmar que el juego es una actividad fundamental para el niño, y constituye un agente motor que cubre la necesidad de movimiento y la exploración-indagación del niño durante su práctica. Es, además, un medio para su desarrollo tanto físico, como cognitivo, psicológico y emocional, que favorece todas sus dimensiones.

En la obra *Homo Ludens*, Huizinga, J (1987:19) señala: Todo juego es, antes que nada una actividad libre...”y luego dice” que este carácter de libertad destaca el juego como un cauce de procesos naturales”. Sabemos que el juego es una actividad esencial en la vida de todo ser humano, el que se realiza en virtud de una necesidad física y se juega en tiempo de ocio.

Tierno Bartolomé (1996:53) expresa que “el juego deja al niño el campo abierto para crear u ejercitar con plena libertad, en el plano de lo imaginativo, realizaciones concretas de futuro”. Esto nos lleva a pensar que el juego es una actividad u ocupación espontánea y libre, que se desarrolla en relación con las diferentes formas que adopta cada edad.

Elemento Familia

Frente a un hombre libre, que siente que es él mismo un ser capaz de amar y de convertir su trabajo en una actividad llena de significado, rodeado de una familia, Martín González, Ma. T. (1995:95), señala: “la familia representa la unidad de socialización por excelencia y su ámbito de actuación está descrito en la llamada educación no formal”. La familia tiene como papel fundamental, la transmisión de los valores que han de permanecer en el cambio continuo de nuestras sociedades. Lo que no hizo la familia, no lo puede suplir la escuela. Pero sí, la familia es puente de comunicación entre los hijos y la escuela. El derecho y deber educativo de los padres se califica como esencial, está relacionado por una parte con la transmisión de la vida humana, como también por la unicidad de amor que subsiste entre padres e hijos, por lo tanto, no puede ser delegado a otros.

La familia constituye la base del desarrollo de la afectividad, el que implica necesariamente un desenvolvimiento equilibrado de la comunidad humana. Se deberá propender a la formación de una familia en la que exista una relación amorosa de los padres entre sí y de éstos hacia los hijos: esta situación garantiza un buen desarrollo de éstos, reconociendo que la familia debe tener la capacidad de socializar valores y pautas de comportamiento en lo que se refiere a lo cognitivo, lo ético y lo estético, ya que a través de ella se aprende lo que las cosas son, su bondad o maldad, su belleza o fealdad. Con ello, la familia realiza la función de socializar, de introducir a la persona en la sociedad.

Elemento Comunidad

En el nivel comunidad, nos preguntamos ¿qué sucede con nuestros alumnos cuando abandonan la escuela? ¿Habrán internalizado los valores asimilados y los llevan a la práctica fuera del colegio? Generalmente, los alumnos piensan que el ser respetuoso, responsable y solidario sólo debe manifestarse en el colegio. Entonces nuestra respuesta fue que era pertinente involucrar en la estrategia a la comunidad.

En este elemento es importante que los niños o niñas reflexionen antes de aplicar todo lo que han aprendido en la escuela a través de las clases, para luego hacerlo extensivo en todo lugar o espacio y siempre. Con esto podríamos decir que la formación de los valores es el desarrollo de un proceso normativo en el que se articulan dos supuestos contradictorios: la subordinación y la elección. En el ámbito escolar, en un principio, la elección está condicionada, porque la función de la escuela como institución social es la de transmitir e inculcar los valores establecidos por el marco educacional.

De acuerdo a lo ya expuesto, consideramos que es importante que los alumnos interactúen en la comunidad, a través de visitas a plazas y/o parques, visitando además instituciones, donde puedan vivenciar, observar, experimentar y compartir con otros niños y

con la naturaleza, realizando actividades en conjunto. El convivir con otros implica respetar los derechos del otro, cumplir con las obligaciones que se contraen con el otro en forma responsable, ya que si se debe actuar por iniciativa propia, se deberá actuar también de diferentes formas posibles para lograr cooperativamente el cumplimiento de las obligaciones preescritas por la comunidad.

La estrategia fue sometida a juicio de expertos, ya que hasta entonces no se habían hecho intervenciones al nivel de la edad de alumnas de 6 a 7 años y ello ameritaba la opinión de los especialistas. Además, porque se trabajaría con niños de una escuela especial, caracterizados por tener un coeficiente intelectual por debajo de lo aceptable.

El objetivo de la estrategia ha considerado lograr aumentar o fortalecer en algunos casos la presencia de los valores de **respeto, responsabilidad y solidaridad**, y para ello, nos centramos en los ejes filosóficos de la reforma educacional chilena. Esos ejes son:

- Saber
- Saber hacer
- Saber ser

Para el eje **Saber**, se realizó la primera etapa, el diagnóstico.

El eje **Saber Hacer** constituye la segunda etapa: educación de los valores de Responsabilidad, Respeto y Solidaridad (RRS), en sus tres niveles que son la Escuela, la familia y la comunidad.

En el nivel escuela, se aplicaron **cuatro pasos** y ellos fueron:

Paso 1. Educación de los valores RRS, durante las clases de Educación Física.

Paso 2. Educación de los valores RRS, en clases de Educación Física, integrando también a las otras asignaturas del plan de estudios: Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Educación Artística, Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural.

Paso 3 Educación de los valores RRS con adaptación de la sala clases para lograr la estimulación y el enraizamiento de los valores.

Paso 4. Operación valores realizada durante los recreos a través de la cámara oculta, con autorización de las autoridades del colegio. Se grabó a las alumnas para verificar si cumplían con lo practicado durante las clases. Para individualizarlas, se les colocó un distintivo.

Los medios utilizados para la transmisión de los valores son los siguientes:

Educación Física: juego - objetivos del programa del nivel básico (NBI).

Subsectores de aprendizaje: Lenguaje y Comunicación -Educación Matemática - Educación Artística - Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural – Religión.

Nivel Familia: Paso 1

- Sensibilizar a los padres con el proceso de Reforma Educacional, en el sentido de adquirir un compromiso con la educación axiológica de sus hijos. Con este fin se realizaron reuniones con los padres y/o apoderados y se trabajaron diversas dinámicas.

Nivel Comunidad: Paso 1, 2

- Interacción en plazas o parques. Se realizaron diferentes actividades donde estuviesen presentes los valores RRS. - Interacción con Instituciones (Hogar de Niños, Escuela Especial F366). Estas instituciones están ubicadas en una ciudad contigua a la escuela donde se realizó la intervención. Las alumnas de primero y segundo año prepararon y realizaron diferentes actividades durante las visitas a esas instituciones.

Una vez aplicada la estrategia en los tres niveles: escuela, familia y comunidad, se procedió a aplicar nuevamente el instrumento utilizado en el pretest. De acuerdo a los resultados obtenidos en el Postest, es decir después de la intervención, los objetivos

propuestos a través de la estrategia pedagógica se cumplieron, pues se logró una mejoría sustancial en relación a la presencia de los valores de Respeto, Responsabilidad y Solidaridad diagnosticados en las alumnas en el pretest. Se constató una mayor sensibilización por parte de los padres de las alumnas involucradas. El personal de servicio de la escuela tomó conciencia de la importancia de la tarea desarrollada. Las instituciones adscritas a la comunidad se vieron estimuladas e incentivadas por las diversas acciones realizadas por las alumnas. Se logró un positivo trabajo cooperativo entre las profesoras y la investigadora. Además, las docentes señalaron a la Dirección del Colegio los beneficios que ellos habían recibido, los que se tradujeron en nuevos conocimientos pedagógicos adquiridos durante el proceso de preparación de las diferentes actividades seleccionadas en la estrategia metodológica en relación con la educación en valores.

El eje **Saber Ser** constituye la tercera etapa donde se realiza la evaluación (postest), para verificar el resultado positivo de los valores estimulados en los pequeños estudiantes durante todo el proceso de aplicación de la estrategia de intervención.

Con esta experiencia, podemos concluir que la asignatura de Educación Física está en condiciones inmejorables para estimular los valores durante las clases, ya que utiliza como base el juego, elemento importantísimo para inculcar los valores en los educandos, ya que el hecho de cumplir con normas explicitadas por el juego limpio (fair play), permite a los niños distinguir lo correcto de lo incorrecto y, lo bueno de lo malo. Por lo tanto, nos atrevemos a sugerir que la actividad lúdica en general, sea considerada en adelante como un excelente medio para la estimulación valórica, porque ella propende a una verdadera formación holística en el educando como persona.

Para aprovechar el esfuerzo realizado, hay que mejorar algunos aspectos del modelo diseñado para aplicarlo en otros establecimientos educacionales. También sería recomendable realizar una evaluación de persistencia, a través de un seguimiento de los alumnos y verificar el impacto que en ellos generó la estrategia pedagógica.

Bibliografía

- Barrow, H. (1992) *Hombre y Movimiento*. Barcelona. Doyna.
- Freire, P. (1988) *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Paidós.
- Huizinga, J. (1972): *Homo Ludens*. Madrid, España: Alianza.
- López Quintás, A. (1996): *¿Cómo lograr una formación integral?*. San Pablo. Madrid
- Marín Ibáñez, R. (1993) *Los valores en desafío permanente*. Madrid. Cincel.
- Martín G., M. T. (1995): *la familia en el tercer milenio*. Madrid. UNED.
- Orellana A., N. (1997): *La presencia de los valores instrumentales durante el desarrollo de las clases de Educación Física*. Santiago, Chile: CPEIP.
- Orellana A, N. (2002) *Educación Física y valores: Tesis doctoral*. Madrid.
- Tierno J., B. (1996): *Guía para educar en valores humanos*. Madrid. Taller de Editores S.A.
- Trigo A., E (1995) *Aplicación del juego tradicional en el currículum de Educación Física. Volumen II*. Barcelona. Paidós.

151. FAMILIA, ESCUELA, SOCIEDAD: CONVIVIR CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO (TIC).

J. M. Agudo Valiente, T. Agudo Valiente, M. V. Agudo Valiente.

“El problema fundamental no estriba en el soporte de la información sino en el modelo de sociedad en que dicha información circula y al servicio de la cual se pone” (M. Castells)

RESUMEN

Las tecnologías de la información y del conocimiento (TIC) han cobrado un protagonismo absoluto en nuestra sociedad. Convivimos a diario con la televisión, el cine, los videojuegos, Internet y la telefonía móvil, y nos preguntamos si son útiles o inútiles, nocivos o beneficiosos. Se trata de un debate continuo, es inevitable que profesores y padres se pregunten de forma permanente si las tecnologías de la comunicación audiovisual son buenas o malas. La respuesta a esta pregunta es que las tecnologías audiovisuales no son buenas, son excelentes, y lo que es malo es el incorrecto uso que se puede hacer de ellas. Estamos ya ante toda una generación de adolescentes y jóvenes para quienes las nuevas TIC han constituido una red de socialización y aprendizaje.

Nos hemos propuesto informar con rigor sobre este nuevo mundo y hemos diseñado guías y orientaciones en torno al uso y abuso de las TIC.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y del Conocimiento, Educación, Uso, Abuso, Adicción.

1. INTRODUCCIÓN

La implantación de las nuevas tecnologías está produciendo enormes cambios en la sociedad que afectan no solo al mundo de la comunicación y la información, sino que llegan a la estructura social, económica, laboral, jurídica y política, puesto que no sólo se centran en captar la información, sino que cuentan con enormes posibilidades de almacenarla, manipularla y distribuirla.

Es éste último aspecto el que más preocupa a padres y educadores, ya que los niños y los jóvenes se han revelado como los grandes consumidores de estas nuevas tecnologías, y por tanto, como los más posiblemente afectados por sus efectos negativos.

El empleo de las pantallas por parte de los niños y los jóvenes es cada vez mayor y se ha convertido en uno de sus instrumentos de ocio y de relación preferido, por no decir ya el más importante. Tanto que la adicción a los videojuegos o a determinadas formas de entablar relaciones a través de Internet y sobre todo los más pequeños a la televisión es un fenómeno real, aunque quizá en menor medida de lo que algunos tratan de alertar- y requiere de una serie de pautas para no caer en ella. ¿Pero, realmente son tan peligrosas las pantallas? ¿Tan fácil es engancharse? ¿Debe ser la familia o la escuela quién vigile las conductas? Y, en todo caso ¿cómo hacerlo?. Nos preocupa la influencia que ejercen sobre nuestros hijos, alumnos y sobre nosotros mismos, así como la dependencia que pueden crear. ¿Se puede combatir esa influencia? ¿Quiénes son los más vulnerables?. Vulnerables son los analfabetos audiovisuales que se someten al influjo de estos medios sin los elementos precisos para saber decodificarlos correctamente y mantener una actitud crítica y reflexiva frente a ellos, por supuesto los más influenciados son los niños que están en periodo de formación e imitan todo lo que ven.

¿Cómo podemos combatir esta influencia? Desenmascarando los mecanismos que

operan en la configuración del lenguaje de las tecnologías de la comunicación audiovisual, y como transmiten determinados valores, creencias y pautas de comportamiento a los ciudadanos. Sólo hay una forma de hacerlo, a través de **la educación** que debe producirse en el ámbito de la **escuela** y de la **familia**.

Está claro que las actitudes que se tengan hacia estos medios vienen preconfiguradas por las experiencias escolares y familiares que los alumnos tengan con ellas, pero también del entorno de relaciones en el que se desenvuelva, en una sociedad en la que la competitividad y más que el individualismo, la reivindicación del yo, marcan buena parte de las pautas de pertenencia al grupo. Y ahí las pantallas juegan un papel fundamental a la hora de que los jóvenes se sientan seres sociales integrados en un entorno en el que se les considera.

Para que controlemos las tecnologías, y no sea al revés hay que fomentar un consumo adecuado, una convivencia crítica con las pantallas. ¿En qué podría consistir? En identificar la manipulación de la publicidad, los estereotipos de la televisión, desmontar la violencia de algunos videojuegos, saber usar adecuadamente Internet, en usar el móvil de forma razonable, etc.

Las pantallas, en principio, no tienen que ser negativas en sí mismas. Hacer un buen uso de ellas depende de que sean utilizadas el tiempo y la dosis adecuadas.

No hay que delegar en la escuela toda la carga de esa educación sobre las nuevas pantallas ya que los padres y las madres son una pieza clave en el seguimiento del uso y consumo que sus hijos dedican a estas

2. UN NUEVO COMPORTAMIENTO SOCIAL

En pleno siglo XXI, el acceso a la Tecnologías de la Información y del Conocimiento (TIC) pasa por ser uno de los principales indicadores de desarrollo.

Lo quiero todo y ahora, esta es la actitud que según sociólogos y educadores actualmente mueve y condiciona el comportamiento de la sociedad, sobre todo de las generaciones más jóvenes. Esto explica que las denominadas nuevas tecnologías, en especial Internet, encuentren en nuestros tiempos un terreno adecuado para florecer. Y es que las posibilidades que permite esta herramienta la han convertido en el paradigma de la nueva sociedad capitalista, aquella que el sociólogo, periodista y economista Vicente Verdú enmarca en lo que define como *capitalismo de ficción*.

La posibilidad de acceder desde casa a cuanta información nos sea necesaria sobre un determinado asunto, pero también a participar del consumo de una forma personalizada, en la que el individuo se siente protagonista de una oferta sobre la que él cree que tiene la capacidad de decidir ha desarrollado una forma de actuación que se ha generalizado hasta el punto que no participar de ella te convierte en una persona situada continuamente en fuera de juego.

El atractivo que ejercen sobre el hombre actual las nuevas pantallas no sólo radica en la sofisticación que éstas han conseguido gracias a los avances tecnológicos (Internet ha pasado de contener páginas llenas de texto a ser totalmente visuales) sino que cuenta con un componente social definitivo para haber garantizado su éxito. Lo que Vicente Verdú denomina "Personismo".

Según este autor, el capitalismo tradicional de acaparamiento de objetos que se quedaban caducos y había que volver a reponer llegó a producir hastío y agotó un modelo consumista que allá por los años 90 dio un giro en sus planteamientos al ofrecer como elementos de compra-venta no objetos sino experiencias. Sería el capitalismo de ficción y cuya principal oferta está en el disfrute de la vida de la forma más fácil y sacándole el mayor partido posible: hoteles con encanto, deportes de aventura (con riesgo mínimo)... todo es ficción, pues se trata de reproducir la realidad de una forma divertida. Pero el sociólogo va más

allá a la hora de explicar el entorno en que se sitúa la sociedad actual y proclama que el producto estrella de este capitalismo de ficción es el Personismo, el haber conseguido vender a la gente que cada oferta no va dirigida a un grupo social o al sujeto abstracto, sino a cada persona de forma particular, que al mismo tiempo se convierte en sujeto y objeto de este trato mercantil. Así está el hecho de hacer aparecer a la persona como modelo central del consumismo maduro y dirigir hacia él las distintas ofertas de forma personalizada.

Una teoría que llevaría a ubicar perfectamente el éxito de las nuevas tecnologías, tanto de Internet con sus múltiples posibilidades de contacto con otras personas y grupos de personas, como los videojuegos y su aspecto de socialización en cuanto que con ellos se comparten personajes y capacidades de juego que crean afinidades entre los usuarios, pero también en participar (a través de enviar e-mail, SMS a los programas, aportar donativos...) en programas de televisión, campañas publicitarias y más si están adornadas con un objetivo solidario o de buena voluntad (es una buena forma de sentir que colaboras con una causa justa y al mismo tiempo mantenerte alejado de una realidad que es mucho más cruda que ese programa que ves en la televisión). Así se fomenta el interés por los demás sujetos y el estar permanentemente conectados a ellos como forma de reivindicación individual y al mismo tiempo de pertenencia y participación en un grupo. Y con ello, el capitalismo consigue tenernos a todos atrapados en el uso de sus productos tecnológicos, a través de los que nos comunicamos. No importa tanto el mensaje como el medio. El medio es el producto, y nosotros -usuarios a la vez que destinatarios y por tanto elementos necesarios para que el sistema funcione, somos también parte fundamental de ese producto. El ser es en cuánto esta conectado con otros seres.

Si esto lo entendemos como lo concibe Vicente Verdú, nos es más fácil entender el auge de las nuevas tecnologías, entender la función que desempeñan en esa sociedad y abordar sus posibles consecuencias. Sobre todo cuando el desarrollo de las nuevas pantallas, con los teléfonos móviles, Internet o los videojuegos como paradigmas, ha desarrollado una nueva forma de comunicación, sobre todo entre los jóvenes que ha desconcertado a la mayoría de los padres y de los educadores que ignoran como enfrentarse a estos fenómenos.

En los Estados Unidos, llaman screenagers a los jóvenes y adolescentes enganchados a las pantallas, a la fenomenología de un mundo marcado por el consumo digital, de televisión, Internet, videojuegos, teléfono móvil... Hablar del uso saludable de estos dispositivos, herramientas de las Nuevas Tecnologías, requiere una profundización corresponsable, que sepa ir más allá tanto en hábitos como en educación, de reducir el problema a adicciones, aislamiento y costes para la economía familiar.

Lo cierto es que padres y educadores nos enfrentamos de unos años a esta aparte a situaciones nuevas, ante las que es complicado responder con los conocimientos y valores tradicionales. En realidad es un capítulo más de las diferencias generacionales. Esta ruptura generacional queda patente en varios ámbitos que, en algunos casos se han convertido en tópicos:

1.- La separación entre las personas que dominan o han asimilado las nuevas tecnologías, frente a aquellas para las que un ordenador es un mundo inasequible. Esta diferencia que podríamos llamar *alfabetización digital* es abismal entre los jóvenes y las personas adultas que superan los 50 años, pero también se produce entre personas de las mismas edades que ejercen sus profesiones en las mismas empresas, lo que lleva a que unos sean capaces de progresar y otros se queden estancados e incluso lleguen a ser apartados de ciertos puestos que requieren adaptarse a nuevos avances.

2.- Las pantallas, incluso la televisión son antisociales; transmiten excesiva violencia; atrapan al usuario hasta crear dependencias; afectan al interés que los alumnos ponen en el estudio; fomentan relaciones excesivamente tendentes al ocio y a la diversión, desdeñando todo aquello que requiera esfuerzo; ayudan a crear chicos más incultos por esa falta de interés,

pero también menos respetuosos dados los contenidos que los videojuegos, programas de televisión que ven o temas por los que se interesan en Internet no favorecen unas sanas relaciones interpersonales, etc.

Es cierto que se ven casos sangrantes, de niños que en un cumpleaños no han participado en los juegos colectivos tradicionales y se han sentado con una Game Boy al margen de los otros niños; escuchar a profesores quejarse de que los alumnos están obsesionados con las máquinas de videojuegos y que no quieren bajar al patio porque prefieren jugar con ellas, de que los adolescentes se pasan los recreos hablando por el Messenger con amigos de otros centros, pero ahí están también los mensajes a través del móvil y el nuevo lenguaje que han creado y que tiende a reducir al máximo las palabras, o el empleo de horas y horas participando en chats... Es cierto que se producen situaciones que rozan lo patológico, pero no siempre es así ni hay que llegar a alarmarse. Todo lo nuevo sorprende e incluso asusta, pero no tiene por que ser malo por definición. Lo cierto es que generalmente todos los chicos de la clase tienen su pequeña pantalla y ésta se convierte en un elemento socializador al ser el objeto que permite compartir entre ellos trucos para pasar de pantallas, intercambiar personajes, dejarse nuevos juegos... De esta forma, los videojuegos podrían ser tratados como un juguete más de los de antes, como aquel álbum que todos queríamos completar y nos cambiábamos los cromos.

Por otro lado, las pantallas, desde la televisión a los videojuegos, no deberían ser tomadas sólo como difusoras de violencia. Por un lado, los juegos ayudan a desarrollar una serie de habilidades y capacidades intelectuales que pueden ser beneficiosas (quizá, eso sí está claro, hay que vigilar el contenido de estos juegos); y la televisión, tan criticada, ha sido la mejor ventana al mundo tanto para dar a conocer los derechos que tiene hoy un individuo como para crear una conciencia humanista global ante situaciones de injusticia. Gracias a la televisión, las guerras y las catástrofes naturales se meten en nuestra casa y nos hace más partícipes de una realidad lejana pero cruel. Hoy el hombre es más sensible ante las desgracias ajenas, y tiene más fácil movilizarse. De hecho, está estudiado que los jóvenes apenas se detienen, en general, en las páginas de sexo, y que Internet se utiliza, fundamentalmente, como una herramienta de comunicación entre ellos.

Además, ¿quién puede decir que un joven de hoy en día tiene menos conocimientos que uno de mitad del siglo XX? O que es menos inteligente cuando está comprobado que el coeficiente intelectual medio ha crecido. Hoy los jóvenes e incluso los niños se ven bombardeados de imágenes, de pantallas, de móviles que incluso hacen fotos, de vídeos... Es la forma en la que ellos reciben la información y los conocimientos. Estamos en un mundo que, parafraseando de nuevo a Vicente Verdú, vive demasiado veloz, sin tiempo para la reflexión y que, por tanto, genera una cultura más superficial, lo que multiplica los aspectos que se conocen aunque no se profundiza en ellos. Es verdad que Internet y otras pantallas han robado tiempo a la lectura, que de alguna forma para los mayores es el ejercicio que marca el modelo de educación profunda y válida, pero quizá habría que leer cientos de libros para llegar a conocer lo que un joven puede aprender sobre un tema en una sesión de Internet. Será que el problema es que a nosotros nos enseñaron de una determinada manera y nos inculcaron unos determinados valores que no quieren decir que hoy no sean válidos, sino que quizá no los estemos transmitiendo por los canales adecuados.

Esta claro que la familia y la escuela son dos de los contextos típicos de aprendizaje, y sin duda los más influyentes y que la relación entre ambos será fundamental para la formación de la persona. El otro ámbito, el de las relaciones sociales, marca también de una forma determinante en la adolescencia, pero seguramente el bagaje personal que se lleve recabado de los dos ámbitos anteriores tendrá un gran peso a la hora de integrarse en ese mundo más amplio que le rodea y de definir una personalidad dentro del grupo.

3. LAS TIC COMO HERRAMIENTAS IMPRESCINDIBLES PARA EL DESARROLLO DE NUEVAS COMPETENCIAS.

Estamos ante toda una generación de jóvenes para quienes las nuevas TIC constituyen el contexto y el contenido del proceso de socialización. En distintos medios se les denomina los “siempre conectados” o “los nativos digitales”. Y es que, las distintas posibilidades de Internet, los teléfonos móviles, los Iped, han configurado espacios de desarrollo personal y colectivo que son cualitativamente diferentes tanto en los tipos de comunicación como en los valores que parecen llevar aparejados. Estas nuevas generaciones de usuarios intensivos de tecnologías avanzadas pertenecen a todo tipo de grupos y redes, más allá de su país y lengua. En muchos casos no solo es que están muy por delante de sus profesores en el uso de las tecnologías, es que además están imponiendo nuevas y muy distintas formas de aprendizaje.

Todo lo anterior plantea desafíos importantes a los centros educativos, incluidas cuestiones relacionadas con la convivencia y la socialización. La gran variedad de redes y grupos de interacción social a las que esta nueva generación pertenece da pie a que incluso podamos hablar de nuevas formas y contenidos en el currículo. Es mucho lo que necesitamos explorar y aprender al respecto.

- ¿Cuáles son las implicaciones del uso intensivo de las nuevas tecnologías sobre el desarrollo emocional, el potencial de aprendizaje, el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de competencias cognitivas, sociales y de comunicación?
- ¿Qué pueden aprender nuestros centros educativos acerca del proceso de aprendizaje informal de estos nativos digitales? ¿Qué consecuencias va a tener esto en el currículo escolar?
- ¿Podría haber relación entre los crecientes problemas de disciplina, de rechazo escolar y el aumento de usuarios intensivos de las nuevas tecnologías?
- ¿Qué nuevas formas de exclusión podría estar generando la propiedad de las TIC en la socialización de nuestros jóvenes?

Actualmente las TIC representan un soporte importante insustituible para muchas actividades humanas. Las competencias relacionadas buscan desarrollar capacidades vinculadas a leer a través de las fuentes de información digitales (canales de televisión, mediatecas a la carta, ciberbibliotecas e Internet), a escribir con los editores informáticos y comunicarse a través de los canales telemáticos.

Su dominio por parte de todos los ciudadanos se está convirtiendo en un importante reto social y su carencia o no dominio puede conllevar marginación sociocultural.

Algunas competencias que se deben desarrollar hacen referencia a la utilización de los ordenadores (hardware, redes, instalación de programas, mantenimiento, etc), el uso de programas básicos (procesador de texto, hoja de cálculo y base de datos...), el manejo de la red (navegadores, buscadores, correo electrónico...) y las actitudes necesarias (control de tiempo, actitudes críticas, ética en los usos...). Su adecuada utilización refuerza las posibilidades de manejar y gestionar el conocimiento.

4. APOSTEMOS POR UNA EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO DE LAS TIC

¿Quién forma a los escolares, los profesores, los padres, o los medios de comunicación? ¿Entra en conflicto la educación que reciben los alumnos en el aula con la que perciben en la sociedad en la que viven cuando salen de clase? Son dos preguntas que inquietan por igual a todos los miembros de la comunidad educativa, ya que de poco sirve una formación reglada en una serie de conocimientos y valores en las aulas, si después cuando abandonan los centros de enseñanza se someten a una “deformación” a través de las

tecnologías de la información y de la comunicación. Este es un debate que se suscita de forma permanente en la comunidad educativa y que culmina siempre en la resignación, con el argumento de que nada se puede hacer ante el poderoso influjo de los medios de comunicación audiovisuales. Es una interpretación errónea de una realidad a la que se puede dar la vuelta si se fomenta la educación en un uso saludable de las pantallas no sólo en la escuela sino también en los hogares, en el entorno familiar, que es sobre el que recae el mayor peso de la educación de los hijos.

Según García Matilla, A. (Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Valladolid) “Desde muchos años numerosos educadores españoles venimos reclamando que el sistema educativo asuma la formación de los espectadores en todos los niveles educativos y que promueva la formación paralela de productores activos de mensajes audiovisuales y multimedia. Esa formación en competencias comunicativa audiovisual y multimedia forma parte de las nuevas alfabetizaciones del siglo XXI.”

Javier Echeverría, filósofo y experto en cibernética dice “Las redes telemáticas están propiciando el cambio más profundo y el más esperanzador, desde el punto de vista de las libertades individuales”

Cuidado, los psicólogos ya advierten de algunos problemas. El desarrollo científico sobre nuestro entorno vital supera ampliamente nuestra capacidad de comprensión y adaptación. La sensación, cada día más real, de pérdida de control de nuestro entorno personal es “un factor que alimenta la desesperanza y la depresión. Habría que decir a la gente que el ordenador es muy potente, pero rígido y estúpido. Sólo hace lo que se le instruido que haga”, apunta Fernando Sáez Vacas, catedrático de la Escuela de Telecomunicaciones de la Politécnica de Madrid.

Para que estos nuevos medios puedan ser utilizados correctamente como herramientas didácticas, se requiere de un sistema educativo que debe amoldarse a los continuos cambios culturales y modificar en dos aspectos fundamentales, sus actuales posiciones:

- Ha de asumir el papel de mediadora también respecto a la nueva cultura que se configura propiciada por las Nuevas Tecnologías de la Información.
- Ha de considerar la utilización de estas poderosas tecnologías que ha desarrollado en los últimos tiempos la tecnología de la comunicación.

La misión de la educación respecto a los medios de comunicación es doble: Saber aprovechar los re-cursos didácticos que ofrecen y Capacitar al alumnado para la recepción y asimilación correcta de los mensajes que dichos medios transmiten, pero con un pequeño matiz, no hay información sin conocimiento, ese es el axioma. Como reflexiona Sáez Vacas, la interacción entre el tejido social y las Tecnologías de la Información “Hay que expresarla con una barra en medio. La ‘cibernetización’ esclaviza-libera, proporciona-elimina trabajo, securiza-vulnera, aliena-integra, empobrece-enriquece el espíritu”. Es necesario llegar a estos distintos.

Para esta adaptación es muy importante el papel que puede jugar la educación, como proceso educativo y formativo de empoderamiento y responsabilidad del individuo, a fin de que adquiera los conocimientos, las actitudes y los hábitos básicos para la promoción de la salud individual y colectiva con las Nuevas Tecnologías, habilidades para la vida desde el entorno TIC, construyendo así un espacio y una cultura saludable de conductas positivas. La realidad educativa del “humano moderno en las sociedades desarrolladas va a ser un proceso de aprendizaje que durará toda la vida”. Para Sáez Vacas, el sujeto humano ha de pasarse toda la vida absorbiendo conocimientos (noótopos: territorios del conocimiento) que, por exigencias de la economía, le duraran unos años al cabo de los cuales tiene que entrar en otro noótopo.

Según Sáez Vacas, el sistema educativo pretende (absurdamente) enseñar a la vez casi todos los noótopos que necesitaremos en la vida” cuando lo que habría que hacer es

concretar los esfuerzos en los noótopos fundamentales, los que sirven de base para la construcción de los demás”. La educación debe considerar las tecnologías informáticas en su faceta de “herramienta universal de acceso, tratamiento y comunicación de información, no con un enfoque de formar profesionales de estas técnicas”.

Nos encontramos con numerosos padres y madres responsables y conscientes de la necesidad de educar a sus hijos en materia de comunicación. La intervención en el hogar es tan importante como la acción que deben desarrollar los propios centros educativos. La colaboración entre profesores y padres es imprescindible para conseguir que la educación en un consumo responsable de medios (y de acceso crítico a las múltiples pantallas), se sistematice e integre de forma natural en el ámbito de la educación.

Las pantallas están transformando nuestra comunicación y las relaciones interpersonales, además son agentes de socialización de primer orden por todo esto son necesarios criterios de lectura y pautas de actuación.

5. LA FAMILIA COMO MEDIADORA EN EL USO Y ABUSO DE LAS T.I.C.

Los hogares y las familias son lugar de aprendizaje tan importante como nuestras aulas, en algunos casos más aún, ya que los medios de comunicación y sus pantallas protagonizan un consumo importante en la esfera del hogar. En su mediación, padres y madres adquieren un papel de gran importancia en el acompañamiento del uso y disfrute de los más jóvenes, pero también en el establecimiento de límites con las nuevas tecnologías en los ambientes domésticos

La tecnología multimedia constituye una herramienta útil si se utiliza de forma saludable, pero también conlleva riesgos un uso inadecuado. Así ante el consumo abusivo de la televisión, ordenador, móviles, consolas de videojuegos,...., hay que actuar, según Faló Forniés, F.J. (2008) “ estableciendo sentido común y criterios en la formación para abordar cuestiones como las adicciones o los aislamientos, donde la sociedad real y virtual, o la gestión del tiempo no estén en riesgo, donde las pantallas sean herramientas para un mundo lleno de ventajas.

Así, entre todos, ayudaremos en la educación, en el aula y en casa, para que nuestros niños, adolescentes y jóvenes sean personas sanas y críticas, participativas y creativas, en sus mundos vitales y en nuestra sociedad.”

La evolución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha hecho posible el acceso a gran cantidad de información de una forma rápida y útil. Atravesamos una nueva revolución digital que a su vez lleva consigo nuevas emociones y descubrimientos, pero también nuevas carencias y nuevas oportunidades.

Nuestros alumnos han nacido en la era de los audiovisuales, el conjunto de imagen y voz, las pantallas fascinan a niños y a mayores, han pasado a ser una ventana por la que se ve el mundo.

Según Lola Abelló Planas (Presidenta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos CEAPA) “Actualmente la educación ya no pivota en los dos pilares fundamentales, familia y escuela, sino que se asienta en un trípode, con una nueva pata que son los medios de comunicación.”

Las relaciones interpersonales han cambiado, y muchos de nuestros hijos se socializan con las pantallas, las nuevas tecnologías nos permiten llevar a cabo formas de comunicación entre las personas.

Los padres y madres son una pieza clave en el seguimiento del uso y consumo que sus hijos dedican a las multipantallas. Nuestros niños y jóvenes sienten atracción por las pantallas, lo que conlleva a que los padres y madres se preocupen por los contenidos a que pueden estar expuestos sus hijos en las múltiples pantallas que pueblan el escenario del

hogar actual que, por otra parte se corresponde con una sociedad de la información y la comunicación que transmite continuamente contravalores y expone la vida privada al espectáculo colectivo mediante la televisión. Asistimos continuamente al nacimiento de nuevas amenazas, lo último sería el *flaming*, conductas de insulto o de incitación a la pelea en Internet.

Es necesario que los padres compartan tiempos y espacios frente a las multipantallas, conversando, conociendo lo que les gusta, interesándose por aquello que comentan en el colegio, pero estableciendo una dieta de consumo de pantallas, respetando los tiempos de descanso, de trabajo, de juego, de sueño, les ayuda a crecer como personas. Esta mediación de los padres en un entorno multipantallas, permite desarrollar un consumo sano y autónomo en familia.

Actitudes como colocar a los niños delante de la televisión para tenerles entretenidos mientras los padres realizan otras tareas y que no molesten, permitir tener al joven el ordenador en la habitación o definirse a si mismo como *analfabeto digital* para no involucrarse en las nuevas pantallas y desentenderse de las actividades de los hijos no favorecen precisamente ese uso de las nuevas tecnologías.

Tampoco el delegar en la escuela toda la carga de esa educación sobre las nuevas pantallas. Da la sensación de que han de ser los profesores los encargados de enseñar tanto el funcionamiento de un ordenador y sus posibilidades como sus peligros, y velar para que éstos no se produzcan. Es cierto que sólo propiciar en una clase una discusión sobre lo observado en televisión o en otro medio de comunicación, ayuda a formar receptores críticos. Pero no cabe la menor duda de que el papel de la familia es fundamental para conseguir ese mismo objetivo y que una cooperación entre los dos ámbitos es lo realmente eficaz.

En algunos colegios existen programas educativos centrados en el desarrollo del aprendizaje y el análisis de los contenidos de las pantallas, tanto de televisión como de Internet y se están haciendo grandes esfuerzos para estimular en los jóvenes una conciencia crítica sobre lo que estos medios pueden enseñar y no. En casa la tarea resulta más complicada. Es difícil controlar lo que un joven hace en su ordenador si éste está situado en su habitación, como lo es saber los programas de televisión que está viendo un niño si no se está pendiente de él. Y este es el reto que desde el ámbito escolar se lanza al familiar.

A las pantallas se les achaca ser culpables de introducir a una serie de actitudes negativas así consideradas por todos: como un comportamiento violento en los jóvenes, aislamiento, pereza, incomunicación... y es posible que en muchos casos así sea, aunque quizás no sean las pantallas precisamente las que lo originan. Es verdad que existen contenidos en videojuegos e Internet que son intolerables a todas luces y que propugnan una repulsiva violencia que puede trasladarse al mundo real al tomar como "enemigos" a grupos determinados en cuanto a raza, religión, etc. Son contenidos que deben ser controlados por las autoridades, pero que hasta que esto se produzca han de ser vigilados sobre todo por la familia. El acercamiento familiar, la vuelta a la comunicación con los hijos se toma esencial para retomar el control educativo, y para ello será necesaria una realfabetización digital. No tanto en cuanto a tratar de aprender a manejarse como ellos con las nuevas tecnologías, pues será imposible, sino a tratar de comprender en qué las utilizan, cuáles son sus intereses y qué contenidos consumen.

Ver junto a los niños determinadas escenas o programas en la televisión que contengan violencia o que incluyan contravalores no tiene por qué ser malo. Pero recalamos ver junto a los niños. Es decir, fomentar la comunicación, el debate sobre lo que se está viendo, enseñarle a distinguir entre lo que real y lo ficticio o aprovechar lo negativo para transformarlo en positivo. La gente es reflejo de lo que se construye y en un ambiente familiar sano, en el que se inculquen valores humanos, es difícil que una pantalla influya de forma negativa sobre un chico.

Pero los padres y madres no pueden cargar solos con esta responsabilidad, se

necesita una decidida política educativa en comunicación y que las cadenas televisivas asuman el cumplimiento de los códigos de autorregulación y su responsabilidad como profesionales en la producción de contenidos televisivos.

6. MULTIMEDIA

Un sistema multimedia es aquel capaz de presentar información textual, sonora y audiovisual de modo coordinado. Para que se pueda hablar realmente de tecnología multimedia se tienen que cumplir los siguientes requisitos: que estén integrados en un todo coherente, que den información al usuario en tiempo real y que permitan la interactividad por parte del usuario. Los sistemas multimedia que hoy conocemos son el resultado de un proceso de evolución dentro del marco de las nuevas tecnologías. El origen podría remontarse a los vídeos interactivos, en los cuales se utilizó por primera vez una integración de medios en la que intervenía el ordenador. Posteriormente, a finales de los 80, las empresas de informática introdujeron el término multimedia para referirse a ordenadores con especiales posibilidades gráficas y de sonido. La llegada de la tecnología del video controlado por ordenador hizo que los programas incorporaran más imágenes, sonido y vídeo, surgiendo de esta forma los programas multimedia. El abaratamiento de los equipos y la progresiva facilidad en el manejo de las herramientas informáticas ha hecho que se extienda más su uso en todo el mundo. Especialmente el CD-ROM, por su economía y facilidad de uso, permitió la generalización de estos programas y la aparición del DVD ha supuesto una notable mejora de la calidad.

El gran sistema que actualmente da cobertura para ofrecer información en soporte multimedia es Internet.

Las características principales de un sistema multimedia son la interactividad y la integración. El usuario ya no es un sujeto pasivo ante el ordenador, sino que puede decidir a qué parte del programa quiere ir o qué información pide al ordenador, interactuando de esta forma con el programa. Y la información a la que puede acceder está disponible en diferentes medios debido a su previa integración.

¿Por qué utilizar sistemas multimedia? Existen claras ventajas cuando se utilizan estos sistemas en el aprendizaje. La integración de diversos lenguajes y canales comunicativos da lugar a un aprendizaje más eficaz; el sentido lúdico que adquiere hace que sean más amenos incrementando el interés y la motivación; la flexibilidad que proporcionan adaptándose a la velocidad de aprendizaje de cada uno individualmente; permiten una interactividad mucho mayor favoreciendo la actividad creativa y además son capaces de contener una gran información.

¿Para qué utilizar sistemas multimedia? Estas nuevas tecnologías tienen un potencial hasta hace poco inimaginable que tenemos que aprovechar y sacarle utilidad incluyéndolo en el proceso de la comunicación y de la educación.

RADIO

La radio es capaz de hacer ver a los oídos. Es una virtud que aumenta o disminuye según la capacidad que se tenga para escoger y combinar las palabras, los sonidos y la música que suenan en ella. Aunque cualquier persona puede hablar por radio, no todas logran contactar con quien está al otro lado.

¿Educativa? Según Gladys Herrera (2008) "El poder educativo de la radio parte de un principio cuantitativo: son más las personas que hablan y escuchan que las que escriben y leen. Esto hace a la radio más democrática, más accesible, menos excluyente. Este factor cuantitativo se complementa con su principal cualidad: la que le otorga el sonido."

En Oriente se concibe al sonido como una semilla capaz de hacer brotar nuestra creatividad mental y emocional. A diferencia del texto escrito, que se imprime sobre papel, el

texto sonoro, propio de la radio, se imprime sobre los corazones de su audiencia y sobre su imaginación.

Un gran reto para quienes desean hacer educación a través de la radio es otorgarle a la palabra esa atracción perdida entre tanto discurso académico, abstracto e impersonal. Cargarla de gracia, no de desgracia y sobre todo, de sentido, no sólo de contenido.

TELEVISIÓN

La televisión constituye al medio de comunicación de masas de mayor incidencia. Los estudios realizados coinciden en que las personas dedican a ver televisión un tiempo equivalente a 11 años completos de su vida, es además el más problemático en el desarrollo de los niños. Esto es debido a que tanto para ellos como para los jóvenes, la televisión sigue siendo uno de los medios con que comparten más horas en su tiempo libre. Aunque los nuevos medios que aprovechan el desarrollo tecnológico como vehículos de mensajes (Internet, videojuegos y telefonía móvil) son medios que cada vez están adquiriendo más relevancia entre los más jóvenes.

La televisión puede ser positiva o negativa en función de los consumos que realiza el receptor, por este motivo es necesario que se encuentre preparado para abordarlos con efectividad, ya que un mal consumo puede afectar al desarrollo cognitivo, actitudinal y cívico de unos sujetos que están en pleno proceso de formación individual y ciudadana.

Según las cifras de T. N. Sofres sobre la gran cantidad de horas que niños y adolescentes pasan al día delante de esta pantalla en el año 2005 fueron: por parte de los niños entre 4 y 12 años pasaron una media de 142 minutos diarios frente a la pequeña pantalla, mientras que los jóvenes entre 13 y 24 años pasaron 143. Los niños pasan más tiempo viendo y escuchando la tele que a sus profesores. Nos encontramos con que los españoles de entre 4 y 18 años ven cada día un promedio de unas tres horas diarias de televisión, lo que supone según datos del Consejo Audiovisual de Cataluña, entre 1.000 y 1.500 horas al año, sin embargo las horas lectivas que cumplen cada curso académico oscilan entre las 800 y las 900.

Los ratios que reflejan una superación de las dos horas diarias frente a este aparato supone un factor importante para tener en cuenta por parte de las diferentes instancias educativas, no sólo por la cuantía en si misma de reducción de otras actividades sino también por el problema formativo que supone. Las últimas noticias destacan que por primera vez los gustos nuestros jóvenes están cambiando ya que pasan más horas delante de la pantalla del ordenador que delante de la televisión, pero todavía siguen dedicando demasiado tiempo a este medio.

Cualitativamente la TV permite “hablar” directamente al interior de la mente al implantar imágenes en nuestro cerebro y al depositar en este esas imágenes es capaz de lograr que la gente haga lo que de otra manera nunca hubiera pensado hacer. Consigue así ser un modelo de referencia, dado que refleja patrones de comportamiento y estereotipos que se convierten en pautas de aprendizaje sobre valores, normas y comportamientos. Esto condicionará al individuo construyendo su marco de identidad personal y social. La televisión genera conocimientos y actitudes que pueden llegar a contrariar a las que proponen la familia, la escuela, los amigos, pero además es un agente de socialización en niños y jóvenes. Estos como seres sociales en pleno desarrollo de su personalidad, están muy influenciados por otros agentes como mediadores de sus consumos televisivos.

La función de padres y educadores tiene que ser la de corresponsabilidad frente a este medio con objeto de que tanto niños como jóvenes, que se encuentran en pleno proceso de formación de su personalidad, sepan contemplar este medio de manera crítica. La TV dificulta el uso de un pensamiento complejo y crítico en el que se desarrolle el proceso de abstracción, imaginación, reflexión. Por ello disminuye la posibilidad de cuestionar muchas de sus

propuestas de programas de ocio pero en especial las de naturaleza comercial. Es por ello que es necesario considerar como la mediación de los adultos.

En el caso de los niños como en los adolescentes el impacto puede ser demoledor sobre la formación de su personalidad, al caracterizarse por conceder gran importancia a las consideraciones imperantes en sus propios grupos. Un escenario en el que las personas reales se sustituyen por personajes virtuales en las teleseries y prensa rosa que siguen fielmente, dificulta con ello la visión de una realidad basada en relaciones sociales consideradas normales.

Consejos para ver bien la televisión

- **El aparato, fuera del cuarto de los niños.** Según un estudio de las Universidades, Johns Hopkins y Stanford de EEUU, los niños de 8 años que tienen televisión en sus dormitorios tienen peor rendimiento académico.
- **Los padres deben ver la tele activamente con sus hijos.** Les ayuda a potenciar en ellos el espíritu crítico ante los medios y el consumo responsable. No vale decir calla y mira.
- **Elegir los programas previamente.** Hay que seleccionar lo que vamos a ver , no pararse a ver lo que nos echen.
- **Con menos de tres años cero televisión.** Según los estudios realizados la Asociación española de Pediatría dice que es un “disparate” que niños de tres años vean la tele. Es malo si no se estimula el desarrollo.
- **No temer que los niños se aburran.** No hay que preocuparse si no ven la tele y dicen que están aburridos. El aburrimiento es pasajero y a menudo les conduce a la creatividad.
- **No enviarle a la cama en mitad de una película.** Es mejor que la vea entera o que no la vea desde el principio. Siempre hay que evitar que se acueste tarde.

Orientaciones Pedagógicas de cómo usar la televisión

Las políticas educativas y culturales deben proporcionar un espacio mediador donde niños y adolescentes puedan expresar sus inquietudes y demandas, donde se oiga su voz respecto a los temas que les interesan, entre los que se encuentra la representación en la esfera programática televisiva. Teniendo en consideración el servicio público esencial, objetivo de los medios, se debería escuchar también a este sector poblacional y dar respuesta a sus necesidades próximas. Actualmente muchos programas son diseñados por adultos y muchos distan de los gustos reales de niños y adolescentes, tanto en la estética como en la temática.

La utilidad del medio el medio pedagógicamente puede realizarse desde varias perspectivas por parte de los educadores e incluso de los padres:

- Como recurso didáctico de apoyo o ilustración de ciertos temas. Son interesantes aquí los documentales, programas informativos, las series animadas, etc.
- Como objeto de profundizar en el estudio desde el análisis de determinados programas. Aprender a analizar sus contenidos, público objetivo, etc.
- Como agente educativo desde la vertiente creativa en el diseño y producción propia de programas. Desde la elección del tema, formato, título, el guión, realización, etc.,...

Cualquiera de estas posibilidades supondrá para los educadores o padres descubrir aquello que preocupa a los chicos, sus problemas y que ellos mismos planteen sus posibles soluciones.

LA PUBLICIDAD

Como ya hemos mencionado la televisión constituye al medio de comunicación de masas más problemático porque destruye las relaciones sociales, pero es por otro elemento que difunde, como es la publicidad, por el que resulta a su vez más perjudicial y peligroso, al incitar a un consumo que resulta insostenible para el planeta y con ello de la sociedad en la que vivimos.

Es la publicidad la que maneja nuestras vidas gobernando nuestra voluntad, al estar presente en todos los medios de comunicación, que nos incita a un modelo de vida destructor e insostenible que la se publicita cada día. Hoy es imposible eludir tanto su presencia como su capacidad de seducción, al utilizar simultáneamente cualquier medio de comunicación social combinado con la capacidad de persuasión, así su eficacia está garantizada.

Dentro de las variables básicas de la comercialización de productos y servicios como son el producto, el precio, la promoción y la distribución. La publicidad se encuentra en el tercero de estos apartados contando con la mayor asignación de recursos económicos en este proceso. Es aquí donde se estudian las variables socioculturales específicas y antropológicas de comportamiento humano. Para cada grupo social las empresas van a dirigir eficazmente sus productos, van a lograr modificar nuestra intención de compra de forma totalmente intencionada y también con ello, de forma intencionada o no, nuestros valores.

Cualquier grupo social es totalmente vulnerable a sus efectos, en el pasado el primer grupo presionado fueron las mujeres, copado este y sin bajar la presión sobre el mismo, se lanzaron a por los jóvenes, hoy y sin dejar la presión de sobre estos van a por los que se encuentran en plena formación como los niños. Insertada estratégicamente en los medios de comunicación, como por ejemplo en programas de entretenimiento o información, logrará su objetivo: incitar al consumo masivo de los productos y servicios que venden las compañías que se anuncian. Todo ello estudiando muy bien su mensaje, el que elaboran en función del público objetivo que previamente han segmentado y diferenciado.

La llamada "Imagen de Marca" lograda desde la publicidad es la inversión económica realizada por las compañías y es a su vez por medio de la asociación a los valores y la personalidad como se produce el cambio sobre los colectivos a los que va dirigida al despertar en ellos un interés por encima del valor intrínseco que puede tener el producto.

Funciones de la publicidad en la sociedad

En un modelo de sociedad imperante en occidente como es el neocapitalista, en el que el desarrollo tecnológico y económico alcanzado, pero no tanto humano, está permitiendo incrementar la capacidad de producción de productos por encima de las necesidades básicas de la población lleva a las empresas en su intención de maximizar sus beneficios a producir más de lo necesario y con ello impulsar el consumo por encima de las necesidades reales de los consumidores por medio de la publicidad. Esto no se queda aquí sino que incluso termina creando necesidades en los mismos que antes no tenían. Es lo que se está llamando "cultura de necesidades innecesarias" cuyos efectos fundamentales se manifiestan en el cambio de valores producido en nuestra sociedad que lleva a las personas a considerar vitales necesidades que no lo son.

Desde este punto de vista neocapitalista, el sistema dinámico de desarrollo económico producción-consumo así descrito permitiría alcanzar niveles permanentemente superiores de bienestar en la sociedad. El problema está en la superación de los límites físicos del planeta en cuanto a la extracción de materias primas y la generación de residuos. La crisis actual que se avecina tiene aquí sus causas, pero la culpable no es la publicidad sino la sociedad sobre la que se sustenta. La función de padres y educadores no tiene que ser tanto en cuestionar los efectos que el mal uso de la publicidad desencadena, sino en cuestionar el modelo de sociedad que la promueve.

Tenemos que considerar que o se reduce la presión humana sobre los recursos naturales a costa de la miseria de muchas personas en el presente en países del tercer mundo fundamentalmente o estamos comprometiendo nuestras propias posibilidades de supervivencia en el futuro. Es fundamental que este mensaje llegue a los jóvenes, no es contra los neocapitalistas y la publicidad desmedida en medios de comunicación, se puede seguir creciendo pero basados en modelos sostenibles. Pero aquí está el otro problema, los propios medios de comunicación basan sus ingresos prácticamente y básicamente en la publicidad son a su vez los garantes del sistema. Estos medios no van a bajar la presión que sobre la sociedad ejerce la publicidad, ni mucho menos van a cuestionar la publicidad de las compañías que les pagan.

EL CINE

Entendiendo por este medio de comunicación todo un mundo de posibilidades actuales, de realizaciones diversas por distintos medios aunque fundamentalmente se trate de la realización de películas filmadas tradicionales. Es su faceta didáctica la que nos ocupa en la que el espectador en su esperanza de disfrutar también logra aprender o educarse en ciertos valores que desde la pantalla se difunden.

Los profesionales de este medio como artistas que son, llegan a lograr obras capaces de desencadenar emociones y sensaciones en el espectador en su diálogo con la película o el director de la misma. Es así como este medio puede contribuir por medio de las imágenes y sus historias en el modelado del pensamiento especialmente de los más jóvenes. Resultado de esto se desencadenarán los sentimientos y actitudes que conformarán su personalidad.

Los padres y educadores tienen ante sí un medio fundamental con el cual y por medio de imágenes que el espectador asocia a una realidad construyendo un universo simbólico, una ficción audiovisual, que afectará a la estructura de pensamiento del espectador. Se trata de que el espectador, niño y joven fundamentalmente, descubran valores a través del cine, y por parte del educador o padres enseñen esos valores y lograr con ello el crecimiento personal de los primeros desde el análisis de lo visualizado.

Resulta por lo tanto fundamental si como educadores queremos actuar, realizar una cuidadosa selección de los contenidos a visualizar. El cine encierra para bien en sí mismo un enorme potencial formativo siempre que sea utilizado con un método pedagógico adecuado. Pero de igual manera encierra para mal otro enorme potencial de manipulación o destrucción de valores si no se utiliza de forma adecuada.

Entre los valores positivos que podemos lograr con este recurso destaca el poder sentar bases sobre la formación humanística de niños y jóvenes, ayudándoles a conocer la realidad de los diferentes aspectos de la vida humana desde las historias que se pueden ver en la pantalla y con ello que aprendan a interpretar la realidad orientándoles en temas con los que se van a tener que enfrentar.

Entre los valores negativos a los que estos colectivos están expuestos con este medio hoy día, por medio de toda una serie de películas realizadas desde el oportunismo económico del gran consumo están la violencia descontrolada, la promiscuidad sexual, el materialismo que suponen los modelos de éxito, el alcohol, las drogas, etc. La presencia durante la visualización de películas de educadores y padres con estos contenidos que ayuden a la reflexión y al diálogo es fundamental.

INTERNET

La irrupción de Internet ha cambiado los hábitos de las personas de una forma evidente, hasta llegar a crear una auténtica dependencia tanto en las esferas profesionales como en las personales

La posibilidad de acceder desde casa a cuanta información nos sea necesaria, a

consumir, encontrar música, videos de cualquier tipo.... poder entrar en la cuenta del banco, tener la posibilidad de relacionarse a través del correo electrónico y el messenger, participar en foros de debate... Todas estas posibilidades y muchísimas otras hacen que Internet se haya impuesto en los últimos años y no sólo como una herramienta profesional imprescindible, sino como un instrumento doméstico-personal (una especie de nuevo electrodoméstico) necesario para sentirse partícipe de la sociedad del siglo XXI. Hoy en el mundo hay 1.000 millones de ordenadores, sin los que Internet no funcionaría, y en España lo usan 72 de cada 100 niños de 14 años.

Internet ha favorecido el acceso de la información a todos los niveles y facilitado enormemente su distribución. La educación viene a nosotros, pero de la misma forma que entendemos que aprender no es lo mismo que enseñar (la primera surge desde dentro y no viene de fuera como la segunda), los educadores y responsables de niños y jóvenes nos damos cuenta de los riesgos que a ciertas edades puede suponer que estos colectivos aprendan solos.

El riesgo que Internet supone de convertirse en tutor virtual de una persona que está en periodo de aprender a pensar y decidir por sí mismo, obviando todo aquello en lo que un tutor/padre presencial puede controlar y enseñar como son aquellos aspectos que le ayuden a relacionarse con los demás, comunicarse de una forma afectiva, ser útil a la sociedad contemporánea o cualquier otro componente humano resulta fundamental.

Es este medio sin embargo una fuente de recursos educativos de enorme potencial, muy próximo a los colectivos que nos ocupan, han nacido y se están formando desde sus inicios con este medio. Pero corresponde a los adultos padres o tutores, al igual que con el cine, su validación previa. Esta validación no sólo deberá ser de aspectos pedagógicos y de contenido, hay también otros tan importantes como la seguridad del menor que deberá ser garantizada y ante la cual este es muy vulnerable. Esto último es una asignatura pendiente y mientras no se desarrollen los incipientes "sellos de calidad" que filtrarán las páginas web merecedoras de la confianza de padres y educadores el acceso a este medio debería ser controlado y supervisado por los adultos responsables del menor.

Internet es un fenómeno social que brinda tremendas posibilidades como navegar, descargar contenidos o acceder a diferentes recursos, pero a la vez puede ser un elemento contrario a toda relación social directa y personal.

Las pesadas lacras que Internet sufre ahora mismo se podrían agrupar en tres: **la seguridad, la adicción y el abuso de menores**. Cada una de las tres problemáticas están íntimamente relacionadas.

- **la seguridad:** Existen cientos de problemas derivados de la falta de seguridad en los sistemas informáticos como son los virus, los fraudes, las páginas Web falsa de (normalmente) bancas electrónicas. Parece que no hay fin y que tenemos que sobrevivir con ello.

- **La adicción:** Ya existe como enfermedad, y como tal, lo primero es concienciarse de que existe y que nos puede pasar a cualquiera, pero existen cuatro formas de ver a Internet que nos pueden ayudar a alejarnos de esa posible enfermedad.

1. Internet es un espacio compartido, nos sirve para compartir nuestras experiencias, no se deben abandonar las prácticas sociales anteriores, sino enriquecerlas.
2. Internet es un ahorro de tiempo y no un lugar donde pasarlo.
3. Internet requiere una meta en su uso, y como medio que es, conocer bien el límite entre buscar la información deseada y perderse. Es aquí donde se refleja una carencia en saber manejar los buscadores, en donde tanto tiempo se pierde con ellos.
4. Internet es un medio interactivo, en el que todos podemos ser tanto emisores como receptores, y donde esta comunicación bidireccional ha de ser más recíproca y reflexiva.

Diferentes personas con diferentes intereses, pero siempre tenemos que buscar el valor educativo que nos puede ofrecer la red, saber actuar, relacionarse, comerciar, producir,...Es aquí donde los niños de esta generación han jugado un papel muy importante, pues parece que son ellos los que casi están llevando el tren tecnológico en sus familias.

El abuso a menores. En este caso la comunicación y la educación son esenciales, es importante hablar claramente con los hijos alertándoles de los peligros que se encierran en la red. Es otro medio más del que los padres han de estar atentos. Conocer sus hábitos al conectarse, enseñarles a no dar información personal, realiza sesiones de navegación conjunta. Una forma sencilla de controlar esto es tener el ordenador en el salón y no en el dormitorio del hijo.

Las claves que se deberían tomar para evitar este mal pueden ser cuatro:

1. Saber compartir, enseñar y educar que la red es un foro donde compartir conocimientos y criterios;
2. Mantener Internet como un servicio, donde enriquecer y enriquecerse sin sufrir individualismo ni aislamiento
3. Saber poner un fin en la navegación, conociendo desde un principio la meta de dicha sesión
4. Y ser conscientes que Internet es un medio donde los protagonistas somos nosotros.

Con toda esta información y problemas citados parece que es difícil navegar sin hundirse por la red, pero todo lleva a un solo objetivo: educarnos y educar sobre su manejo, y ser conscientes de los problemas, que existen y que pueden ser evitados, disfrutándose así de lo que es el mejor invento de comunicación, desarrollo, conocimiento e investigación que existe hoy en día.

VIDEOJUEGOS

Entenderemos por videojuego como aquel juego digital, con mayor o menor interacción, independiente de su soporte (disco magnético u óptico, cartucho, Rom interno, on-line) y plataforma (videoconsola con TV, ordenador, portátil, etc.).

En la era de las tecnologías de la información y la comunicación es el videojuego el regalo preferido por los niños en Navidad y se estima que durante el año 2005 sus ventas alcanzaron los 863 millones de euros (un 16% más que el año anterior). Estos con Internet y debido a las alarmas que se están lanzando continuamente desde las asociaciones de defensa del menor sobre que estos son muy violentos, sexistas, xenófobos, etc. cuestionan la conveniencia de realizar estos regalos. Los padres ven como sus hijos se encierran en la habitación con las consolas o los ordenadores, que no jueguen con los juguetes tradicionales, que no hablen, lean, sean más agresivos, etc. Este problema no se produce únicamente con los niños, los jóvenes y adultos también tienen este problema restando horas de descanso y afectando incluso a sus rendimientos escolares o laborales.

La industria del videojuego es hoy una de las más importantes del entretenimiento, pero no pocos padres y educadores la rechazan y con ella a los medios audiovisuales y digitales en los que se desarrollan incitando a una reflexión

Algunos videojuegos se centran en la violencia implícita como explícita y suelen ensalzar en su mayoría figuras masculinas preferentemente con valores dudosos o distorsionados relativos a la fuerza física, el poder, la dominación, etc. a la vez que representan a la figura femenina desde la perspectiva de la sumisión, la indefensión o la fragilidad. (Levis, 1997). Es así frecuente en estos casos encontrar asesinatos, violaciones, torturas, prostitución, abuso de menores, etc.

Sin embargo no todos son detractores de estos elementos de ocio, hay incluso estudios

que afirman que los videojuegos son capaces de fomentar entre los jóvenes afinidades de grupo, desarrollan el conocimiento de sus participantes a la vez que ayudan en la difusión de herramientas y tecnologías (Gee, 2004). Hay quienes incluso afirman que estos elementos pueden ayudar en la socialización y en la dinámica del aprendizaje (Gros, 2000) al permitir estos, como otros elementos digitales como los SMS, messenger, etc. no sólo al conexión sino además la relación en escenarios virtuales complementarios de presenciales.

En su uso adecuado está la clave de este dilema. Una adecuada clasificación por edades acompañada de una descripción sobre el contenido del producto podría suponer que la industria que se encuentra detrás del producto, con la supervisión final insustituible de padres y educadores, asumiera su responsabilidad sobre el mismo. Desde las instituciones se deberían sentar las bases de este control, en junio 2003 la Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento (ADESEE) y el Ministerio de Sanidad y Consumo presentaron en España el código de autoregulación PEGI. Un sistema paneuropeo apoyado por la mayoría de desarrolladores y distribuidores que por medio de iconos informa del tipo de contenido y edad recomendada.

Actualmente la mayoría de estos elementos tienen en la carátula las recomendaciones sobre la edad en la que están permitidos, pero al igual que ha ocurrido con otras industrias como el tabaco o el alcohol anteriormente, falta la concienciación por parte de todos los estamentos sociales que imposibilite el acceso de los niños a ciertos productos, incluida la familia con su permisividad, para que así el videojuego se desarrolle de forma rica, natural y segura, siendo así otra actividad más que como otras ayudan a prepararse para el futuro.

MÓVILES Y OTROS DISPOSITIVOS DE MOVILIDAD

Entre los dispositivos de movilidad que disponen los menores se encuentran los teléfonos móviles principalmente, los reproductores mp3, audio vídeo mp4, agendas PDA, etc. Pero son los teléfonos móviles los que progresivamente están destinados a absorber a los demás medios.

Por encima del 50% de la humanidad hoy posee acceso a la telefonía móvil en el mundo, siendo incluso superior el número de líneas móviles al de habitantes en ciertos países occidentales. Esta industria en su afán de seguir incrementando su cuota de mercado dirige productos específicos como los sms, juegos, tonos, etc. a niños cada vez más pequeños, obviando los estudios científicos que desaconsejan que utilicen teléfonos móviles. Los expertos no recomiendan que los niños y jóvenes no dispongan de teléfono móvil hasta los 16 años cuando ya desde los 12 años el porcentaje que dispone de este aparato supera el 70%. Las razones de todo esto parecen estar en la intención por parte de los padres de tener localizados a sus hijos y en la oportunidad vista desde aquí por las compañías una vez saturado el mercado de los adultos para lanzar sus productos.

La cuestión para los padres es si les compensa la tranquilidad que puede darles saber dónde se encuentran sus hijos en cada momento con la incertidumbre sobre si las radiaciones por ondas electromagnéticas de la telefonía móvil son peligrosas para la salud y el riesgo de adicción de los menores a estos elementos al considerarlos por su parte un elemento más de ocio y diversión.

Entre las desventajas des uso indiscriminado de la telefonía móvil por parte de los niños está la de generación de adicción. El niño tiene más posibilidades que un adulto de convertirse en un adicto a la telefonía móvil, estudios reflejan que el 38% de menores con móviles afirman sentir intranquilidad, inseguridad y ansiedad si lo olvidan, extravían o no puede usarlo al quedarse sin cobertura o batería. Además, el móvil puede contribuir a reducir su concentración durante el estudio.

Otro inconveniente es el de la seguridad de las comunicaciones. Por ser niños tienen más riesgo de caer víctimas de los fraudes propios de la telefonía móvil, entre estos recibir

llamadas o SMS invitándoles a enviar mensajes para recibir falsos premios, participar en concursos y juegos de azar. Estudios encuentran que cerca del 70% reciben este tipo de mensajes no deseados e incluso entorno al 10% ha llegado a recibir imágenes pornográficas. Además de llegar a chatear con desconocidos.

También se presenta el problema de que esta tecnología permite realizar la difusión indiscriminada de acciones no recomendables como grabar en vídeo y difundir actos de gamberrismo o capturar imágenes del ámbito privado de terceros.

De forma indirecta se presentan otros efectos sobre los menores, al ser estos más susceptibles ante los mensajes publicitarios que presentan el teléfono móvil como un instrumento social que define la integración en un grupo. Pudiendo producirse el caso de quienes carecen de él pueden sentirse marginados frente a los que sí lo tengan y a su vez si poseen uno podrían discriminar a otros niños sin móviles.

Los educadores junto con los padres deben enseñar a los niños y jóvenes a que aprendan a tener el control de su uso en todos aquellos aspectos no deseados. De igual manera a su vez potenciar aquellos aspectos deseados como su aprovechamiento en entornos educativos, además de su fin principal como elemento de comunicación.

7. GUIA PARA EL CONSUMO DE LAS NUEVAS TECNOLOGIAS EN FAMILIA

Poner límites a los consumos favorece un uso adecuado

- ▶ La televisión, el ordenador y las nuevas tecnologías **no deben de ser el centro de ninguna habitación** de la casa, en el caso de los dormitorios de los niños hay que evitarlos. Cada vez tenemos más mandos y menos control.
- ▶ Las tecnologías **no deben de hacer de niñeras**. La televisión, el ordenador, o los videojuegos no son electrodomésticos de compañía que vayan a cuidar de los niños, para que además de tenerlos controlados, no molesten.
- ▶ Es importante negociar el tiempo de consumo de Internet, videojuegos, tv... **Es adecuado establecer un horario** de disfrute que sirva de referencia. Al iniciar un consumo es bueno saber cuándo éste va a terminar.
- ▶ **▶ No mezclar el tiempo de los deberes escolares** con el de televisión, ni que las nuevas tecnologías roben horas de descanso o de sueño.
- ▶ **No usar nunca como premio o castigo** la televisión, Internet, los videojuegos o el teléfono móvil.
- ▶ **No dotar a los niños pequeños** de todas las nuevas tecnologías. Esperar para comprarle el teléfono móvil.

Acompañar y dialogar propicia una actitud crítica

- ▶ Hay que **estar al día sobre los gustos de los niños**, desde programas de tele a los videojuegos.
- ▶ **Seleccionar juntos los programas** que sean más adecuados para cada una de las edades. Elegirlos en función de su calidad y de los valores que estén presentes, teniendo cuidado con las escenas violentas.
- ▶ **Dialogar durante los consumos**. Ver por donde navegan en Internet, que es lo que más les gusta de una pantalla.
- ▶ Debemos **preparar críticamente a los niños ante las imágenes y roles de referencia** que emocionalmente nos presentan la televisión y los videojuegos, creando una sociedad irreal.

Los adultos tienen que educar con el ejemplo

- ▶ **Las Tecnologías de la Información no son una adicción**. Los videojuegos,

- Internet, los móviles y la televisión no tienen porque ser un enganche.
- ▶ Es importante **estimular una recepción activa, inteligente y despierta** de estos consumos frente a otra especialmente pasiva, fascinada y sólo atenta a recibir sensaciones.
 - ▶ **La forma de relacionarse y socializarse virtualmente no debe sustituir a la socialización real.** Las tecnologías de la información son un medio para comunicarse.
 - ▶ Los últimos modelos, **se debe responsabilizar** a los niños **de los costos** económicos que conllevan el uso y disfrute de todos ellos.
 - ▶ Las personas adultas, en especial padres, madres y educadores, somos el principal referente en las conductas de los más jóvenes. Tenemos que ser coherentes entre lo que decimos y hacemos.

Las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) sirven para:

- ▶ Internet, móviles, minidiscs, cámaras y resto de soportes digitales sirven para comunicarse, ampliar conocimientos, informarse....
- ▶ Las TIC bien utilizadas nos acercan a los demás y nos ayudan en el desarrollo y crecimiento personal.
- ▶ No son solo un medio de ampliar conocimientos, sino también de desarrollo personal.
¿Has pensado lo que las TIC pueden ayudar en el desarrollo de la creatividad, autoestima y habilidades sociales y emocionales si se saben seleccionar y dosificar con interés?
- ▶ Acompañar a tu hijo cuando este utilizando las TIC le ayuda a que pueda aprender contenidos además de poder disfrutar un rato juntos.
¿Piensa en lo mucho que puede enriquecer a tu hijo estar acompañado mientras navega por Internet o juega con la videoconsola?
- ▶ Compartiendo y disfrutando juntos las TIC, es la mejor forma de conocerlos y poderlos controlar y ayudar, dando alternativas a los modelos de vida que nos venden los medios.
¿Piensa en que tienes que ayudar a que tus hijos tengan una mirada crítica sobre los mensajes y las emociones que ofrecen las TIC?
- ▶ Las TIC nunca deben sustituir a practicar deporte, leer un libro, escuchar música...
¿Has pensado la de cosas que pueden hacer tus hijos y lo mucho que pueden disfrutar y aprender si dedican menos tiempo a ver la televisión o a jugar con el ordenador?

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2005) *Pantallas Sanas*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- AGUADED GÓMEZ, J. I. (1998) *Descubriendo la "caja mágica"*. Huelva: Grupo Comunicar.
- ALVES, W. (1988) *15 Estrategias de los pequeños formatos*. Manuales Didácticos, n.15 CIESPAL.
- AGUADED, J. I. (2003) *Luces en el laberinto audiovisual*. Huelva: Grupo Comunicar.
- AGUADED, I., CONTÍN, S. (2002) *Jóvenes, aulas y medios de comunicación*. Buenos Aires: Ciccus.
- BARTOLOMÉ, A. (2002) *Multimedia para educar*. Barcelona: Edebé.
- AGUILAR, P. (2000) *Manual del espectador inteligente*. Madrid: Fundamentos.
- BASSAT, L. (1993) *El libro rojo de la publicidad*. Barcelona: Ediciones Folio.

- CEBRIÁN HERREROS, M (2005) *Información multimedia*. Madrid: Pearson.
- SEMINARIO PANTALLAS SANAS. TIC, SALUD Y VIDA COTIDIANA (2007) *Crecer entre pantallas*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- CRUZADO DÍAZ, A. (2004) *Entornos saludables*. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Cuadernos Monográficos Cine y Salud.
- DARLEY, A. (2002) *Cultura visual digital*. Barcelona: Paidós.
- ELIZALDE, L. (2007) *El papel de la familia nuclear en la recepción infantil*. Madrid: Telos, nº 73.
- ECHEVERRÍA, J. (2003) *La revolución Tecnocientífica*. Madrid: Fondo de cultura Económica.
- FERRÉS, J. (2003) *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- FERRÉS, J. (2007) *Como ver la TV. La Publicidad*. Ministerio de Educación.
- GABELAS BARROSO, J. A. (2005) *Televisión y adolescentes: una controvertida y polémica relación*. Actas del Congreso Hispanoluso de Huelva "La televisión que tenemos, la televisión que queremos", Huelva: Revista Comunicar.
- GARCÍA MATILLA, A. (2003) *Una televisión para la educación: la utopía posible*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA, N. (2003) *Comunicación, imagen y publicidad*. Oviedo: Gobierno del Principado de Asturias.
- GRANIZO, C., GALLEGRO, J. (2007) *Criterios de calidad de la red aragonesa de proyectos de promoción de salud*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Salud y Consumo.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2004) *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- INSA GUISAURA, D; MORATA SEBASTIÁN, R. (1998) *Multimedia e Internet*. Madrid; Paraninfo.
- LAZZARINI, B. (2006) *Salud y calidad de vida*. UNESCO de Sostenibilitat. Universitat Politècnica de Catalunya en http://portalsostenibilitat.upc.edu/detall_01.php?numapartat=6&id=76 (Consulta 8 enero 2007)
- MARTA LAZO, C. (2005) *La televisión en la mirada de los niños*. Madrid: Fragua.
- MARTA LAZO, C Y GABELAS BARROSO, J. A. (2007) *La educación para el consumo de pantallas, como praxis holística*. La Laguna: Revista Latina de Comunicación Social, 62.
- MARTÍNEZ, L. M. (2005) *Televisión digital terrestre, la televisión del futuro*, en <http://www.revistafusion.com/2005/febrero/nacional137-t.htm> (Consulta 1 mayo 2007).
- MATTERLAT, A. (2003): *La comunicación, clave del nuevo orden internacional*. Paris: Le Monde Diplomatique, nº. 94.
- MONEREO, C. (et al.). (2005) *Internet y competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Giraó.
- MORENO, I. (2006). *Prácticas de tecnología educativa*. Granada: GEU.
- REQUENA GONZÁLEZ, J. (1988): *El discurso TV: espectáculo de la posmodernidad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- RODRÍGUEZ, E, MEGÍAS, I. (2000) *La identidad juvenil desde las afinidades musicales*. Madrid: FAD.
- RODRÍGUEZ, E, MEGÍAS, I. (2001) *Jóvenes entre sonidos*. Madrid: FAD.
- RODRÍGUEZ, E, MEGÍAS. (2003) *Estructura y funcionalidad de las formas de diversión nocturna: límites y conflictos*. Madrid: FAD.
- RODRÍGUEZ, E, MEGÍAS, I Y NAVARRO, J. (2001) *Jóvenes y medios de comunicación*. Madrid: FAD.
- RODRÍGUEZ, E, MEGÍAS, I Y NAVARRO, J. (2004) *Jóvenes y publicidad*. Madrid: FAD.

- SÁEZ VACAS, F. (2007) *Web 2.0*. Madrid: Fundación Orange.
- SÁEZ VACAS, F. (2004) *Más allá de Internet: La red universal*. Madrid: Editorial Ramón Areces.
- SÁEZ VACAS, F. (2000) *Meditación de la Infotecnología*. Madrid: Editorial Américo Ibérica.
- SPECTUS (2004) *Máscaras y espejismos: una aproximación al impacto mediático*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- TREJO DELARBRE, R. (2006) *Viviendo en el Aleph. La sociedad de la información y sus laberintos*. Barcelona: Gedisa.
- VERDÚ, V. (2003) *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Ediciones Anagrama. Colección Argumentos, Barcelona.
- WARNIER, J. P. (2002) *La mundialización de la cultura*. Barcelona: Gedisa.

154. ¿SON LOS MUSEOS DE PEDAGOGÍA ESPACIOS DE CIUDADANÍA?.

E. Colleldemont, I. Carrillo.

Resumen

La evolución de los museos pedagógicos se ha caracterizado por tener una trayectoria condicionada por las complicidades establecidas con los retos educativos de cada época. La formación profesional del docente, el establecimiento de culturas pedagógicas y la sensibilización de la sociedad frente a determinados aspectos educativos han incidido en la dirección de los proyectos museológicos. Recientemente, los museos de pedagogía han incorporado la proyección ética y política en sus estatutos, programas y actividades. Es en este marco dónde se ubica la pregunta, todavía hoy abierta, sobre la implicación de la ciudadanía en la creación y reconfiguración de los proyectos museológicos. Los museos de pedagogía son espacios en los que por su conservación de la memoria cotidiana colaboran en la construcción de identidades comunitarias. Por otra parte, los museos de pedagogía son espacios de participación en tanto que las narraciones, experiencias y vivencias personales tienen un lugar específico en el discurso y en la exposición museológica. Desde esta perspectiva nos preguntamos cómo se están definiendo hoy los museos de pedagogía, y su complicidad en la construcción de un espacio de participación y proyección ciudadana.

1.La significación histórica de los museos de pedagogía

Unos de los factores que han influido en la evolución de los museos de pedagogía es la significación social y profesional de los proyectos concretos que han orientado su ser y su hacer. Las expectativas de su funcionalidad, los imaginarios evocados en su fundación, las perspectivas de uso y difusión, o la dinámica institucional, han estado determinadas por las concepciones pedagógicas y formativas de cada época. La misma conceptualización museológica de los museos pedagógicos como instituciones para la conservación del saber, o para la creación de un nuevo saber, es resultante de la interrelación de elementos contextuales y substanciales en la que, como elementos contextuales, destacamos la doble influencia de los paradigmas museológicos y de los paradigmas pedagógicos en uso. La síntesis entre ambos elementos ha dado lugar a las distintas proyecciones de los museos de pedagogía, las cuales han sido más o menos aceptadas en función de la confianza institucional que los museos despertaban, permitiendo en algunos casos la consolidación de nuevas culturas pedagógicas con la aceptación de los implícitos antropológicos, sociales y económicos de las mismas.

Desde esta perspectiva, consideramos que una lectura de los museos pedagógicos en función de la constante de su significación histórica –tanto interna como externa-, puede favorecer la comprensión de la construcción de determinados modelos de ciudadanía desde los discursos pedagógicos consolidados o en vías de visualización. Es por ello que, tomando como base las etapas evolutivas que han experimentado los museos de pedagogía como institución, reseñamos brevemente las trayectorias en función de las demandas y respuestas que los museos han ofrecido a la ciudadanía y al colectivo de docentes. Circuito que nos permitirá realizar un acercamiento a los retos políticos y éticos de los museos pedagógicos de hoy.

Como se ha venido destacando en los estudios sobre la historia de la museología pedagógica, los inicios de ésta particular institución se ubican en la proliferación de ferias educativas que tuvieron lugar durante el período comprendido entre 1840 y 1857. Según los datos que pueden consultarse en las revistas de época, y como señalaba Drew (1862), estas

ferias educativas se realizaban con el claro propósito de afianzar una sensibilidad favorable a las innovaciones técnicas y científicas de la época. Con la intencionalidad de consolidar una cultura acorde con la reciente industrialización se mostraban los productos desarrollados por los estudiantes, especialmente estudiantes de secundaria. A la espera que las muestras ejemplares impulsaran una nueva cultura del objeto cotidiano -de objeto de uso y desuso, pero también objeto de creación e investigación científica y técnica-, las primeras ferias derivaron en exposiciones nacionales e internacionales patrocinadas por las sociedades de artes industriales y sociedades científicas. Exposiciones que se significaron, desde un primer momento, en espacios para la construcción de un ciudadano interesado por las cuestiones científicas, habilidoso en cuanto al uso técnico e interesado en acondicionarse con las nuevas producciones sociales. La creación de la primera exposición permanente sobre educación, la correspondiente a la *Educational Division* del *South Kensington Museum* en 1857, creada primeramente con los materiales de la Exposición de St. Martin's Hall de 1851, responde justamente a esa concepción de la significación del museo pedagógico como un espacio para promover los modelos de ciudadanía que se requerían en un período de industrialización. Significación que, a tenor de los escritos aparecidos en la prensa coetánea, especialmente en los artículos de Cotton y Hunt (1854), se consiguió al menos parcialmente.

Posteriormente apareció, junto a la necesidad de promover una cultura científica, técnica y de consumo, la voluntad de mejorar los sistemas educativos que se estaban extendiendo a parte de la población con más o menos éxito. Bajo el impacto del positivismo, los museos pedagógicos empezaron a consolidarse como instituciones que pretendían concentrar en un solo edificio central el saber pedagógico. A modo y semblanza de los diccionarios y enciclopedias pedagógicas, podemos ubicar la extensa proliferación de los museos de esta época en la dinámica de concentración del saber pedagógico en lo que podría entenderse como una especie de antecedente de centro de recursos. Estadísticas, propuestas de modelos de edificios escolares, propuestas de mobiliario y materiales didácticos, estudios de áreas, bibliografía temática... pasaron a conformar los catálogos de los museos pedagógicos. Inscritos en la era de la reforma pedagógica iniciada a finales del siglo XIX, pero desarrollada especialmente a principios del siglo XX, los museos pedagógicos de la época se significaron, fundamentalmente, como centros de renovación pedagógica a través del impulso de actividades de difusión; a través de la gestión de los avances materiales; o a partir de potenciar unas determinadas formas de hacer pedagogía. Los reglamentos del *Musée Pédagogique* de París inaugurado en 1879, del *Museo Pedagógico Nacional* de Madrid abierto en 1882, o de la inauguración del *Museo pedagógico Municipal de Lisboa* de 1883, son claros exponentes de las propuestas museológicas descritas que fueron importantes por su impacto en la profesionalización docente, profesionalización necesaria para contribuir, desde la educación, a desarrollar la nueva ciudadanía que los cambios políticos, económicos y sociales demandaban.

Después de un período de crisis en el que los museos pedagógicos experimentaron cambios de dirección continua, y también debido a motivaciones políticas, se clausuraron muchas de las iniciativas establecidas en el período anterior, y es a partir de 1970 que podemos constatar la consolidación de una nueva etapa evolutiva. En este caso, la nueva trayectoria museística vendría marcada por la voluntad de significación identitaria de la profesionalidad de los educadores y educadoras. Como nos indica Nóvoa (1995) la consolidación de una identidad profesional reconocida se promovió, fundamentalmente, a partir de los argumentos de la historia y de su investigación. Es por ello que los museos pedagógicos se proyectaron como centros de investigación histórica donde se ponía a disposición del público especializado los materiales y documentos pasados. Ciertamente, el modelo desarrollado por el *Musée National de l'Éducation* -anteriormente *Musée Pédagogique*- como señala Chassagne (1984) es sintomático de este cambio de perspectiva

museológica.

Las últimas décadas del siglo XX, y en un proceso que aun hoy es vigente, los materiales históricos y los documentos de otras fechas que se habían acumulado en los museos pedagógicos, derivados en centros de investigación histórica, están siendo reinterpretados en base a las aportaciones de la etnografía. Los objetos que en un inicio eran productos, que seguidamente pasaron a ser modelos, para ser posteriormente objetos de estudio, se han constituido en puentes de acercamiento a culturas pasadas y actuales. Los objetos ya no se significan como los elementos fundacionales de los museos, los objetos se valorizan a partir de la posibilidad de convertirse en patrimonio educativo, abriendo la posibilidad de ser identificados como objetos valorados desde la interpretación de los imaginarios y realidades que evocan. Los objetos son canales en los que trascienden los implícitos antropológicos, sociales y económicos a los que aludíamos en el inicio. En esta reconversión del sentido de los museos pedagógicos se detecta una clara intención de retornar a la ciudadanía los estudios etnográficos en forma de memoria educativa. Aspecto que enlaza directamente con la significación del museo pedagógico como espacio para la ciudadanía.

2. Más allá de la conservación del patrimonio educativo

La trayectoria histórica de los museos de pedagogía muestra una diversificación de centros museísticos, de las formas de gestión de los mismos, y de sus funciones y contenidos. Genéricamente los centros museísticos se orientan con la finalidad de compaginar la recuperación y conservación del patrimonio material e inmaterial, con la tarea investigadora y la acción cultural divulgativa. Pero, como afirma Arias (2003), en el presente estos espacios que se proyectan como servicios de cultura –son centros de socialización de la cultura–, tienden a ser más accesibles –son servicios culturales públicos a disposición de la ciudadanía–, y se democratizan contribuyendo al desarrollo social y cultural próximo. Pareciera así que los museos de pedagogía, como otras propuestas museísticas, tienden a ampliar las funciones genéricas que establece la reglamentación de los museos en el contexto español (Real Decreto 620/1987, de 10 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de Museos de Titularidad Estatal y del Sistema Español de Museos, -BOE, 13/05/1987-, modificado por Real Decreto 496/1994, de 17 de marzo, -BOE, 21/03/1994-). Según el reglamento estatal las funciones de los museos son: a) la conservación, catalogación, restauración y exhibición ordenada de las colecciones; b) la investigación en el ámbito de sus colecciones o de su especialidad; c) la organización periódica de exposiciones científicas y divulgativas acordes con la naturaleza del museo; d) la elaboración y publicación de catálogos y monografías de sus fondos; e) el desarrollo de una actividad didáctica respecto a sus contenidos; f) cualquier otra función que en sus normas estatutarias o por disposición legal o reglamentaria se encomiende. En el ámbito pedagógico que nos ocupa un análisis de cómo los museos recogen y definen tales funciones nos permite vislumbrar como éstos van significándose en espacios de ciudadanía en diversos sentidos.

Por una parte, la función de recuperación y guarda del patrimonio educativo permite conformar la memoria no sólo de hechos históricos, materiales escolares, instantáneas de momentos significativos..., sino que dicha memoria incorpora y permite visualizar los modelos educativos y los modelos de ciudadana y ciudadano de cada época. En este sentido el patrimonio educativo es testimonio único e insustituible de la aportación y de la identidad de cada pueblo y sociedad, de sus formas de vivir y relacionarse, de su cultura cívica. A modo de ejemplo observamos que los materiales para el aprendizaje de los trabajos domésticos expuestos en el *Bergen Skolemuseum* nos dan una clara indicación del contexto rural de explotación ganadera –en especial de explotación lanera– mostrando así los sistemas de producción, pero también visualizan los contextos de relación en los espacios privados, y con

ello las formas de vida. De otro contexto y época son las muestras, expuestas en el *Museo Pedagógico de Galicia*, de los estatutos de los institutos creados con las subvenciones que provenían de los emigrantes gallegos que retornaban a su tierra parte de sus fortunas en forma de subvención educativa. Estas exposiciones nos invitan a pensar en las razones de las migraciones de una época y en las vinculaciones que el emigrante mantenía con su país de origen; pero también en la precaria consolidación del sistema educativo del estado que dio lugar a la necesaria intervención de los particulares para el sostenimiento del mismo.

Por otra parte, consideramos que la función de difusión de los museos no puede quedar limitada a exhibir para ser objeto de contemplación, sino que constituye también una forma de contribuir, en el presente, a dotar de significado a la ciudadanía a través de la participación de las personas que visitan el museo, participación que se motiva, en parte, mediante los métodos didácticos de las exposiciones. Las iniciativas son diversas. Así, por ejemplo, centros escolares de México en colaboración con el *Museo Antropológico de México* promueven, en periodos vacacionales, el desarrollo de actividades de investigación que requieren la visita conjunta de niñas y niños y de sus familias al museo. Es ésta una iniciativa pedagógica sistémica que incide en la universalización de la cultura, en el acceso de la ciudadanía a espacios donde no sólo se contempla, sino donde diferentes generaciones comparten la aventura de descubrir y aprender. De interés también son las actividades, que está desarrollando el *Museo dell'Educazzione de Pádova*, de recuperación de memorias testimoniales dirigidas a la población mayor a fin de construir conjuntamente con ellos y ellas el patrimonio educativo. Es ésta una iniciativa altamente significativa por dotar de significado al museo como espacio de ciudadanía, como espacio que también es conformado por las ciudadanas y los ciudadanos. Otro ejemplo es el del *Musée de la Civilization del Québec* que promueve proyectos museísticos cuya finalidad es establecer un diálogo que dote de significación pedagógica a la experiencia educativa que ha vivido una persona. Nos encontramos aquí con una especial atención a la participación como elemento estructural del museo, aspecto que, sin lugar a dudas, ha de concretarse también desde los museos de pedagogía.

Lo expuesto nos confirma que los museos de pedagogía deben favorecer la aproximación viva a la educación y a la cultura de toda la comunidad, pues el legado cultural y formativo no puede ser de acceso restringido, sino abierto a todas las ciudadanas y ciudadanos. Pero además, la defensa y la promoción del patrimonio educativo, y la concepción de los museos como centros de servicio público que fomentan la participación cultural, lúdica y científica, es garantía para que mujeres y hombres puedan acceder, en condiciones de igualdad, a la cultura y a la educación, participando del conocimiento sobre los modelos de ciudadanía, los derechos y deberes, las virtudes y valores, que a lo largo de la historia se han ido gestando. Es por ello que la significación de los museos y del patrimonio que emerge de la legislación no puede resultar restrictiva, sino que debe concretarse en propuestas que permitan definir los museos pedagógicos como espacios políticos y éticos; como espacios de significación de la ciudadanía, de formación y participación de ciudadanas y ciudadanos. Visualizar y potenciar tales dimensiones es necesario dado que los museos se significan y se proyectan ideológicamente al decidir el qué, el cómo y el para qué conformar la memoria del patrimonio que acogen. Como indicábamos en el primer apartado, pensar el *South Kensington Museum*, posteriormente el *Victoria & Albert Museum*, reclama necesariamente pensar en la voluntad política de crear una cultura social acorde con las características productivas y económicas de la sociedad de la época. Por otra parte, y haciendo referencia al movimiento de los *eco-museos* establecidos durante las últimas décadas, comporta inevitablemente pensar en la protección de las sociedades en desaparición, así como en la revaloración de las culturas cotidianas que significan las identidades diversas de la ciudadanía.

Desde nuestra forma de significar y definir las funciones de los museos de pedagogía, entendemos que estas instituciones no pueden limitarse, como ya se ha indicado, a la defensa y difusión del patrimonio, sino que deben contribuir al estudio y al desarrollo del tejido cultural, y con ello a la promoción de su futuro. Los espacios museísticos deben entender la educación y la cultura como una actividad viva y transformadora, participativa e interactiva, en constante relación con otros agentes educativos y sociales, y con el conjunto de la ciudadanía. Los museos de pedagogía deben conformarse, en definitiva, como núcleos de protección y proyección cultural y social, del ser y el hacer ciudadano que va definiéndose día a día, pues sólo así se contribuirá, como afirma el ministro de cultura de Brasil, Gilberto Gil (2008), a atenuar el apartheid social, cultural y económico.

3. Museos de pedagogía, espacios de ciudadanía

Si en el devenir de la pedagogía los espacios museísticos han ido revelándose como centros no sólo de saber histórico, sino también como espacios abiertos al estudio y a la experimentación, al debate y a la creación, constatamos que en los contextos educativos y sociales actuales la complejidad se hace presente evidenciando la necesidad de pensar dichos espacios desde nuevas orientaciones que presten atención a los procesos formativos de la ciudadanía que vive, se relaciona, y se proyecta en un mundo con tendencias globalizadoras y homogeneizantes.

Por una parte observamos el constante fluir de la información, y pareciera que lo perenne se vuelve caduco, nada perdura en el tiempo, lo efímero parece envolvernos, y el olvido se instaura en la memoria creando espacios de vacío que dificultan la comprensión del presente, pues se ignora el patrimonio del pasado. En este sentido Zambrano (1988) nos recuerda que es necesario sostener nuestro pasado, pero sólo se consigue cuando se avanza hacia el futuro, cuando se vive con vistas a él, cuando se establece un equilibrio dinámico que permite unir pasado y futuro en un presente vivo, un presente donde ciudadanas y ciudadanos viven y se desarrollan en relación. En las sociedades donde la información fluye de forma constante, los museos de pedagogía tienen el compromiso político y ético de recuperar y reconstruir la memoria, pero no tan sólo deben contribuir a salvaguardar el patrimonio educativo del pasado potenciando su respeto, sino que tiene también la responsabilidad de mostrar el presente de la educación y ser eco de los retos del futuro. Es en este sentido que su identidad es más poliédrica, se conforman como centros de custodia del patrimonio educativo, y al mismo tiempo como laboratorios para la investigación y la discusión pedagógicas. Son centros de documentación y estudio, y también centros de recursos pedagógicos para la formación; centros que dinamizan la realidad pedagógica de la comunidad, que fomentan la reflexión sobre el presente con la finalidad de comprender la realidad política, económica, social, cultural... y ofrecer orientaciones respecto a los procesos formativos para la construcción de sociedades más democráticas y plurales.

Los museos de pedagogía pueden contribuir, de acuerdo a la contextualización de sus funciones, a conformar sociedades del conocimiento más humanas; sociedades donde se vislumbren los ruidos entorpecedores de los saberes, y donde también se descubren las barreras que dificultan proyectos educativos que no quieren quedar anclados en currículums enquistados, sino que se flexibilizan y se abren a las realidades contextuales para orientarse de acuerdo a los principios éticos de los derechos humanos. Es así que los espacios museísticos se proyectan comunicativamente no con la finalidad de aportar un cúmulo de información, pues como señala Casanova (1998) el exceso de datos que nos invade termina dando como resultado su contrario, un sedentarismo interior que desemboca en soledad, en falta de solidaridad, en individualismo, y en una aparente libertad. El exceso de información desemboca en inhibición y sordera, en pasividad y adormecimiento que acaba desarticulando

la ciudadanía. Es por ello que en el presente, lo significativo de los espacios museísticos es que pueden contrarrestar los vacíos de las sociedades de la información, contribuyendo a la comprensión de sociedades complejas al potenciar la relación entre saberes; al promover la difusión cultural contemporánea; y al preconizar el pensamiento pedagógico de las nuevas tendencias formativas acordes con los contextos de vida locales y globales.

Desde la perspectiva comentada los museos de pedagogía se definen como centros de creación de memoria que se abren a la comunidad para que ésta participe y aprenda a ver el presente a la luz de una historia educativa que ha ido definiendo los procesos de formación y de identidad de la ciudadanía. Al promover la participación los museos contribuyen -y al mismo tiempo también son entes participantes- a la dinamización de contextos éticos donde se generan formas de relación y convivencia ciudadanas. En este sentido no podemos olvidar, como afirma Santos Guerra (2003), que una de las mejores formas de mejorar la convivencia, probablemente la más eficaz, es aumentar la participación y enriquecer la participación; una participación que no es meramente instrumental, sino que en sí misma encierra el valor de virtud democrática. En esta línea de pensamiento los museos pedagógicos, como otros agentes educativos de la comunidad, deben promover la participación no como un modo de conseguir otras cosas, sino como ejercicio de responsabilidad democrática. En la misma línea Bolívar (2007) afirma que la ciudadanía no es algo abstracto, sino una práctica, un proceso constante y dinámico de ejercicio de valores democráticos como consecuencia de la participación de mujeres y hombres en los diversos espacios sociales. Los museos son, y pueden constituirse, en ese espacio social y cultural donde la ciudadanía también tiene la capacidad real de participar en la esfera pública. En este sentido podemos afirmar que los museos pedagógicos constituyen espacios de ciudadanía porque también son espacios de participación.

En síntesis, si bien los museos contribuyen a crear memoria, no es para ser únicamente depósito de la misma, sino para colaborar en el proceso de democratización del conocimiento y de la cultura de nuestras sociedades. Es por ello que los museos de pedagogía también deben formar parte de los proyectos educativos de las ciudades, para con ello contribuir a la formación en democracia, y para la democracia, de ciudadanas y ciudadanos. En este sentido cualquier iniciativa museística no puede darse de forma aislada, sino que deberá formar parte de las acciones que impulsan la movilización sistémica a favor de la educación, con el convencimiento de que ésta puede contribuir a transformar el mundo. La propia reglamentación museística establece la necesidad de conformar redes, conjuntos organizados de museos y de colecciones museográficas con la finalidad de prestar un servicio público cultural y educativo. Como afirma Marina (2007) la educación debe ser el resultado de complejas interacciones sociales, pues los procesos formativos no pueden ser una alternancia de monólogos. Las diferentes iniciativas en educación han de superar las propuestas lineales y las secuencias repetitivas causa-efecto, estímulo-respuesta. La educación necesita de sistemas interactivos que generen una reciprocidad de influencias. Y los museos de pedagogía deben contribuir impulsando acciones formativas en cooperación no sólo con otros museos, sino con otros centros sociales y educativos del territorio, contribuyendo con ello a dotar de contenido y a conformar pedagógicamente los contextos de vida. Sus funciones y acciones se amplían, pues impulsan la expansión de la cultura a toda la población, y con ello velan por la dignidad y el empoderamiento de las personas. En este sentido Cortina (2007) nos recuerda que respetar la dignidad humana no significa únicamente no utilizar a los seres humanos como medios, como tampoco significa únicamente no dañarlos, sino que exige empoderarlos para que puedan llevar adelante sus proyectos de autorrealización, sus proyectos vitales. El sentido de la política, de la economía, y de las ciencias es empoderar a las personas para que sean sujetos agentes de sus vidas. Por su parte De Lucas (2004) también considera que la ciudadanía es un estatus formal, pero también un vínculo de identidad y sobre todo, un título

de poder. Estructurarse de acuerdo a estos principios es el compromiso que en el presente deberían asumir los centros museísticos, mostrándose como espacios culturales y formativos dinámicos, promotores de nuevas tendencias y desafíos; centros, en definitiva, donde es posible ver, aprender y hacer; disfrutar y educarse. En este sentido los museos pedagógicos también pueden definirse como espacios de inclusión ya que permiten compartir el legado pedagógico. Compartir no es sólo dejar ver, o promover la participación, sino reconocer y visibilizar, como afirma Freire (2003), que la cultura es creación del hombre y de la mujer, de su acción, de su imaginación, que la historia la construimos conjuntamente y a la vez nos construye. Y no hay mayor razón para que los museos pedagógicos sean espacios de ciudadanía.

4. Referencias citadas

ANDERSON, D. (2000) Museum Education in Europe: Societies in Transition, en HIRSCH, J.S., SILVERMAN, L.H. *Transforming practice. Selection from the Journal of Museum Education, 1992-1999*. Washington: Museum Education Roundtable, 24-35.

ARIAS, F. (2003) Museos: actualidad e retos de futuro, en PEÑA, V (coord.). *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico*. Galicia: Xunta de Galicia/MUPEGA, 35-46.

BOLIVAR, A. (2007) *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.

CASANOVA, O. (1998) *Ética del silencio*. Madrid: Anaya.

CHASSAGNE, S. (1984) *Le Musée National de l'Éducation*. La-Guerche-de-Bretagne, Ouest-France.

CORTINA, A. (2007) *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Editorial Nobel.

COTTON, M.A. (1854) The Necessity of an extended education for the educator, en VVAA. *Lectures in connection with Educational Exhibition of the Society in Arts, Manufactures and Commerce delivered at St. Martin's Hall*. London: George Routledge and Co., 147-157

DE LUCAS, J. (2004) Ciudadanía: la jaula de hierro para la integración de los inmigrantes, en AUBARELL, G. y ZAPATA, R. (eds.) *Inmigración y proceso de cambio*. Barcelona: Icària, 215-236.

DREW G.D. (1862) 1. Periodical Exhibition of School Labour, *Journal of education*. Upper Canada, vol. XV, 20-21.

FREIRE, P. (2003) *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GALILEA, C. (2008) Gilberto Gil. Músico y ministro de Cultura de Brasil. *El País*, martes 4 de marzo de 2008, 52.

GENERALITAT DE CATALUNYA / DEPARTAMENT DE CULTURA (2004) *Legislació sobre patrimoni cultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya/Departament de cultura.

HUNT, R. (1854) On Familiar Methods of instruction in Science, en VVAA. *Lectures in connection with Educational Exhibition of the Society in Arts, Manufactures and Commerce delivered at St. Martin's Hall*. London: George Routledge and Co., 175-179.

MARINA, J.A. (2007) ¿Qué es la movilización educativa, *Cuadernos de Pedagogía*, 367, 57-61.

NÓVOA, A. (coord.) (1995) *Profissão professor*. Porto: Porto editora.

ROBERTSON, B. (2004) The South Kensington Museum in context: an alternative history, *Museum and Society*. Març 2004, 2 (1), 1-14.

SANTOS GUERRA, M.A. (2003) Participar es aprender a convivir, en SANTOS GUERRA, M.A. (coord.) *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal, 107-121.

ZAMBRANO, M. (1988) *Persona y democracia. La historia sacrificial*. Barcelona: Anthropos.

157. APRENDIZAJE COLABORATIVO EN RED EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

A. Escofet Roig, M. Marimon Martí.

RESUMEN

La comunicación presenta un conjunto de experiencias de innovación docente desarrolladas en la Universidad de Vic y la Universidad de Barcelona.

Las experiencias se centran en el uso de metodologías didácticas innovadoras en el marco de diversas asignaturas, desde el enfoque del papel activo que el estudiante asume en los nuevos contextos de enseñanza/aprendizaje universitarios.

La metodología que se plantea en las asignaturas puede definirse en lo que se conoce como aprendizaje híbrido por la combinación de tecnologías y formatos que se utiliza. La filosofía que las sustenta se enmarca en la idea del aprendizaje a través de la práctica que se concreta de manera personalizada en cada asignatura según sus propias características. Del mismo modo, la evaluación se realiza de manera continua.

Nuestra pretensión ha sido la sistematización de los procesos educativos colaborativos mediados por las TIC para valorar su contribución en el aprendizaje tanto en su dimensión académica como social.

Los resultados preliminares obtenidos a través de las valoraciones realizadas por los estudiantes y por el equipo de profesores han sido positivos, tanto en relación a la incorporación del aprendizaje híbrido como por la implicación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje colaborativos.

TIC Y EDUCACIÓN

En las últimas décadas se han utilizado varias metáforas para describir la transformación que ha experimentado nuestra sociedad: aldea global (McLuhan, 1971), mundo digital (Negroponte, 1995), era de la información (Castells, 1997), segundo diluvio (Lévy, 1998), galaxia Internet (Castells, 2001)... Es evidente que en el último cuarto del siglo XX, una revolución tecnológica, centrada alrededor de la información, ha transformado nuestra manera de pensar, de producir, de consumir, de comerciar, de gestionar, de comunicar, de vivir, de morir, de hacer la guerra y de hacer el amor (Castells, 1998). Esta revolución tecnológica ha marcado un hecho histórico, tan importante como lo fue la revolución industrial del siglo XVIII, que ha caracterizado la denominada sociedad de la información. El progreso y el acelerado desarrollo técnico-científico y de las tecnologías de la información y de la comunicación (computadoras, equipos multimedia, redes locales, Internet, televisión digital, telefonía móvil...), representa uno de los fenómenos más relevantes de nuestro tiempos, así como un hecho evidente e imparable de la gran revolución cultural. La progresiva incorporación de los ordenadores a las diferentes actividades productivas, de creación y de tiempo libre, así como la expansión de las redes de comunicaciones a todos los ámbitos de nuestra vida, constituyen dos fenómenos que visualizan los cambios que está experimentando nuestra sociedad.

Toda esta revolución comporta nuevos planteamientos para la Educación Superior. La naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje en red todavía se está configurando. Aún así, ya se intuye una nueva manera de enseñar y de aprender, que va adquiriendo nuevas dimensiones a medida que mejoran las tecnologías. El aula virtual es uno de los conceptos que resume mejor las posibilidades de los contextos virtuales de aprendizaje. Entre sus potencialidades, destaca que permite el acceso a la información relevante del proceso de enseñanza y de aprendizaje y la interacción entre el profesorado y el alumnado, a través de una comunicación mediada por ordenador.

Adell (1998), señala las características más destacables de este tipo de comunicación:

- Multidireccionalidad.
- Interactividad.
- Múltiples formas de codificación.
- Flexibilidad temporal.
- Flexibilidad en la recepción.
- Entornos abiertos y cerrados.

Harasim et al. (2000) distinguen cinco características en la comunicación que tiene lugar en el aprendizaje en red y que proporcionan un marco conceptual para orientar el diseño y la implementación de redes de aprendizaje:

- La comunicación tiene lugar en grupo.
- Es independiente del lugar.
- Es independiente del tiempo.
- Se basa en el texto.
- Se pueden enviar mensajes por ordenador.

Estos atributos ofrecen oportunidades sin precedentes para las redes de aprendizaje, pero también introducen limitaciones extraordinarias al diseño y a la gestión del entorno educativo en red. Lo importante pues en el diseño de un curso en red hace referencia a los diferentes tipos de estructuras creadas para acoger y dar forma a la interacción entre sus participantes -seminarios, discusiones en pequeños grupos, parejas de alumnos, grupos de trabajo de alumnos y círculos de aprendizaje, presentaciones en equipo y docencia a cargo del alumno, simulaciones o juegos de rol, equipos de debate, grupos de aprendizaje, aulas en red, café virtual, ayuda mutua-, así como a la ordenación de estas diferentes formas de interacción de manera que resulten estimulantes y coherentes a la vez (Harasim et. al., 2000). Así pues, lo importante del aula virtual no es su tecnología hardware o software, sino la manera como la comunicación contribuye a la mejora del proceso educativo (Adell y Sales, 1999).

Sangrà y Duart (1999) destacan las características que deberán reunir los contextos virtuales de aprendizaje:

- Deben aportar flexibilidad e interactividad.
- Deben permitir la vinculación a una verdadera comunidad virtual de aprendizaje.
- Deben permitir acceder a materiales de estudio y a fuentes de recursos.

La flexibilidad del sistema se refiere básicamente a seis dimensiones: tiempos, espacio, ritmo, entorno, acceso y currículum. Para Adell y Sales (1999), el grado de flexibilidad de estos elementos y del conjunto del proceso de formación depende del tipo de relación entre el formador, los alumnos y los contenidos, es decir, de como se organiza el grupo para aprender, como se le ayuda a aprender y qué recursos se seleccionan para facilitar el aprendizaje.

Por su parte, Harasim et. al. (2000) plantean las características siguientes del aprendizaje en red:

- Permite un acceso ampliado a la educación. Las redes anulan las restricciones espaciales y temporales y constituyen un contexto para el aprendizaje durante toda la vida.
- El aprendizaje se lleva a cabo en colaboración a partir de un trabajo en grupo. Las redes son entornos de comunicación de grupo que aumentan la interacción social, favoreciéndose formas de colaboración sin precedentes, basadas en los intereses comunes y no en la coincidencia geográfica.
- Promueve un aprendizaje activo y no pasivo. Las redes, basadas en la comunicación asíncrona, requieren del texto escrito para que la presencia sea

percibida y permiten a los alumnos intervenir siempre que quieran, proporcionándolos tiempos para la reflexión.

- Se basa en un modelo educativo centrado en el alumno, que es considerado un participante activo que interactúa con el resto del grupo. Los alumnos producen de forma activa el conocimiento elaborando las ideas en forma de palabras y después desarrollándolas a través de las reacciones y respuestas ajenas a esta elaboración. De esta manera, se intenta promover la capacidad de los alumnos de dirigir su propio estudio y se les anima a responder de forma constructiva y activa al trabajo ajeno, lo cual permite ver las ideas desde múltiples perspectivas y contribuir a la producción de conocimiento colectivo.
- Promueve la fluidez de roles. En los cursos en red los alumnos asumen algunos de los roles que tradicionalmente corresponderían al instructor. Los alumnos pueden introducir cuestiones y problemas nuevos y el grupo puede explorar las áreas que le interesen. Cualquiera puede convertirse en proveedor de información por las otras.
- Promueve relaciones sociales de cariz más personal y emocional, y no sólo orientadas a las tareas académicas, como forma de fortalecer el grupo y poder construir una comunidad de compañeros en red que perdure más allá del curso. Se necesitan espacios por divertirse y hacer vida social en red, del mismo modo que hay espacios por el trabajo.

Resumiendo, las redes son espacios sociales con potencial para ser más igualitarias que otros medios de interacción social (Harasim et. al., 2000). En palabras de los autores, la naturaleza de las tecnologías de redes tiende a democratizar la participación y a permitir una mayor interacción entre alumnos y entre los alumnos y sus profesores. Pero este potencial democrático no está garantizado si no hay una inversión en infraestructura que ofrezca un acceso de calidad gratuito o a bajo coste a cualquier usuario y a cualquier lugar. Del mismo modo, y con objeto de garantizar el potencial que ofrecen los sistemas de redes, los autores afirman que el aprendizaje en red requiere que se desarrollen estructuras culturales y organizativas que faciliten la colaboración.

En definitiva, un modelo instructivo conceptualizado en el sí de un contexto en red, requiere entender la naturaleza propia del medio dónde se desarrolla la actividad educativa y sus características, para conformar la manera en qué pueden implementarse las tareas educativas, los calendarios y los procesos grupales. Los instructores deben organizar la docencia basándose en las características distintivas que presentan los sistemas de redes (Harasim et. al., 2000).

TIC Y APRENDIZAJE COLABORATIVO

En esta modalidad educativa los alumnos trabajan conjuntamente para ayudarse en la resolución de problemas, el intercambio de información, la producción de conocimientos y la comunicación social. Para Harasim et. al. (2000), la colaboración tiene ventajas motivacionales e intelectuales: por un lado, trabajar en colaboración introduce perspectivas múltiples sobre una misma cuestión; por otro, las redes de aprendizaje permiten una colaboración global e intercultural, que puede ayudar a fomentar respeto mutuo, confianza y la capacidad de trabajar conjuntamente. Además, para Adell y Sales (1999), el aprendizaje colaborativo puede ser una buena estrategia para ayudar a los alumnos a ser autosuficientes y contribuir a la construcción colectiva de conocimientos, dado que favorece la democracia y la solidaridad en el grupo y la autonomía en la organización del propio aprendizaje.

Para Gros (2005), el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador ofrece varias ventajas y expresa dos ideas importantes:

- La idea de aprender de forma colaborativa, con otros, en grupo, de forma que no se contempla el estudiante como una persona aislada, sino en interacción con los otros. Por lo tanto, la colaboración requiere compartir objetivos y distribuir responsabilidades.
- El papel del ordenador como elemento mediador que apoya al proceso. Por lo tanto, el software utilizado debe favorecer los procesos de interacción y de solución conjunta de los problemas.

Siguiendo a la autora, una propuesta de aprendizaje colaborativo que contemple el uso de la tecnología como potenciadora y mediadora del aprendizaje, se debería caracterizar por los aspectos siguientes:

- Un diseño centrado en el estudiante, enfatizando las actividades a realizar sobre los contenidos a transmitir.
- Un diseño en el que se conceda una gran importancia al contexto de aprendizaje, por lo cual se deben proponer tareas el máximo de realistas posibles, que mejoren la capacidad de transferencia para poder aplicar lo que se ha aprendido a otros contextos.
- Un diseño que interprete el papel de la tecnología como una herramienta mediadora.

El aprendizaje colaborativo, en comparación con otras estrategias de aprendizaje más convencionales, es valioso desde el punto de vista educativo cuando las tareas que se desarrollan en grupo se ven fortalecidas por la interacción que se establece entre los miembros del grupo. Esto quiere decir que, a la hora de evaluar el éxito del aprendizaje colaborativo, el trabajo que debe desarrollar el grupo está en función de (Cohen, 1994):

- El tipo de relaciones de trabajo que se establezcan entre los miembros del grupo. Estas deben posibilitar un intercambio de recursos a partir de lo que pueden aportar cada uno de los miembros del grupo.
- El tipo de trabajo asignado al grupo. Este debe hacer necesario en mayor o menor grado la interacción entre los miembros del grupo.

La interacción entre las personas genera actividades adicionales como la explicación, los desacuerdos, la mutua regulación de los mecanismos cognitivos en grupo, que acostumbran a darse en situaciones de grupo más que individualmente (Dillenbourg, 1999). Según el autor, aun cuando no hay garantía de que estos mecanismos se activen en cualquier situación colaborativa, se supone que están involucrados en el aprendizaje colaborativo y en la cognición individual.

Si nos referimos a los entornos virtuales, las comunicaciones a través de los ordenadores pueden permitir la colaboración si se centran sobre todo en los intercambios personales (Crook, 1998). Consecuentemente, los recursos que interesan son los que ayudan a reproducir las oportunidades típicas del diálogo directo. A tal efecto, el correo electrónico tiene una relevancia especial, puesto que constituye un medio de comunicación accesible y eficaz. Los grupos de discusión por ordenador también proporcionan un buen marco para el diálogo textual y para la interacción. Los espacios de disco compartido puede ser un almacén valioso de los conocimientos comunes del grupo. El chat puede ser un medio eficaz para agilizar la toma de decisiones y para fomentar relaciones interpersonales más espontáneas.

Pero, tal y como afirma el autor (Crook, 1998), hace falta tener presente que el uso no estructurado de estas herramientas puede constituir un recurso limitado para ampliar la experiencia colaborativa en el aprendizaje. Es decir, por si mismo, el correo electrónico y otras herramientas telemáticas no parecen crear unas condiciones nuevas para impulsar esta

colaboración. Puede ser necesario cierto grado de responsabilidad y unos objetivos especificados con claridad.

En definitiva, la característica principal de las interacciones colaborativas a través de los ordenadores es que las prácticas se encuentran mediadas por las herramientas electrónicas. Estas herramientas sólo serán eficaces para posibilitar la colaboración si permiten generar entornos de interacción que puedan ayudar a configurar plataformas a partir de las cuales se negocien colaborativamente los conocimientos nuevos.

Así pues, el verdadero reto del aprendizaje colaborativo consiste en encontrar formas de organizar las tareas y de configurar los recursos que lleve a los participantes a modificar su punto de vista para lograr compromisos y conseguir los objetivos compartidos. Este aprendizaje se puede favorecer con una dinámica de trabajo de grupo que cumpla las condiciones siguientes (Johnson, Johnson, Holubec, 1999):

- Generar una interdependencia positiva
- Valorar la responsabilidad individual y grupal
- Promover una interacción estimuladora
- Poner en práctica técnicas interpersonales y de equipo
- Fomentar la evaluación grupal

En definitiva, para desarrollar una situación de aprendizaje colaborativo, se hace necesario que el alumno desarrolle una serie de habilidades y competencias (Monereo, 2005), como son: ser capaz de relacionarse con los otros; tener una percepción de las condiciones que caracterizan la tarea a realizar de forma colaborativa; ser capaz de planificar conjuntamente las acciones del aprendizaje; ser capaz de realizar un seguimiento y control constante del desarrollo del proceso; ser capaz de clarificar las posibles opiniones diferentes y llegar a acuerdos; y finalmente, ser capaz de valorar el proceso colaborativo en el que participan.

Dillenbourg (1999) no considera que estas condiciones que deberán darse en una dinámica de trabajo colaborativo constituyan ni un método ni un mecanismo, pero sí que ayudan a configurar una especie de contrato social, que especifica las condiciones bajo las cuales deben producirse algunos tipos de interacciones que permitan que todos los participantes contribuyan a la solución del problema. Aun cuando tampoco hay garantía de que estas interacciones se produzcan, este pacto puede ayudar a que los sujetos construyan o comprendan un escenario en el cual puedan ejecutar unos tipos particulares de interacciones en tiempos determinados.

Para que un grupo colaborativo virtual pueda desarrollarse con éxito y favorezca realmente el aprendizaje de los estudiantes debe estar estructurado en fases en cada una de las cuales se especifique claramente su objetivo, los materiales y contenidos que se deben consultar, las formas de participación de los estudiantes, así como sus roles, el tipo de actividad específica que se debe desarrollar y el periodo temporal en forma de cronograma (Barberà y Badia, 2005).

UN CASO CONCRETO: APRENDIZAJE COLABORATIVO Y TIC EN EL AULA UNIVERSITARIA

La metodología que se plantea en las asignaturas puede definirse en lo que se conoce como aprendizaje híbrido por la combinación de tecnologías y formatos que se utiliza. La filosofía que las sustenta se enmarca en la idea del aprendizaje a través de la práctica que se concreta de manera personalizada en cada asignatura según sus propias características. Del mismo modo, la evaluación se realiza de manera continua.

El aula y los contextos en los que se produce el aprendizaje se convierten en un espacio de diálogo donde se negocian significados (Pozo, Monereo, Castelló, 2001). Desde

un punto de vista constructivista o, en la terminología de Kiraly (2000), transformacionista, el aula se concibe como taller de aprendizaje en el que, con el apoyo del profesor, que adopta el rol de facilitador y guía, los estudiantes se marcan un objetivo de aprendizaje, adoptan un plan de acción y trabajan en el marco de proyectos cuyos resultados intercambian, presentan y evalúan entre ellos. Esta forma de trabajo les permite aprender a resolver los problemas en equipo; aprender, construir significados en colaboración con los demás; dar énfasis a la coordinación de proyectos; desarrollar destrezas profesionales: resolución de problemas, documentación y trabajo en equipo; favorecer el aprendizaje significativo, etc.

Muchas de estas competencias las vemos reflejadas actualmente como objetivos del llamado "aprendizaje colaborativo" (Monereo, 2005) cuya máxima principal se puede sintetizar en que el hecho de trabajar entre iguales para alcanzar metas comunes promueve la interacción como vía para el aprendizaje y la toma de responsabilidad del propio proceso de aprendizaje y del de los otros miembros del grupo (responsabilidad mutua) contribuyendo así a un aumento de la autorregulación. Es importante diferenciar entre el aprendizaje cooperativo y el colaborativo. El aprendizaje cooperativo es la puesta en práctica de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar el propio aprendizaje y el de los otros. Se puede decir que la cooperación consiste en trabajar juntos para conseguir objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para sí mismos y para todos los otros miembros del grupo. La cooperación comporta dividir una tarea en subtareas que se pueden asignar entre diferentes participantes y que se pueden desarrollar de forma separada para, posteriormente, realizar una yuxtaposición y proponerlo finalmente con un resultado. La colaboración, en cambio, implica el compromiso mutuo de los participantes en coordinar sus esfuerzos para solucionar juntos el problema, mediante una actividad coordinada con la finalidad de construir y mantener una concepción compartida en la solución de un problema. En un proceso de aprendizaje colaborativo, dos o más personas se comprometen a aprender alguna cosa juntas, de modo que lo que hay que aprender sólo se consigue si el trabajo del grupo se realiza en colaboración. Además, el grupo necesita decidir cómo realizar la tarea, qué procedimiento debe adoptar, cómo dividir el trabajo, las tareas a realizar, etc. La comunicación y la negociación son elementos clave en este proceso.

Ya que en nuestros proyectos nos interesa el trabajo con las TIC como soporte a las clases presenciales, será importante trasladar las premisas de las teorías socioculturales sobre el aprendizaje así como las del aprendizaje colaborativo a situaciones de aprendizaje asistidas por ordenador. Los recursos tecnológicos que interesan en este tipo de aprendizaje son los que ayudan a reproducir las oportunidades típicas del diálogo directo o de la comunicación cara a cara:

- El correo electrónico tiene una relevancia especial, puesto que constituye un medio de comunicación accesible y eficaz.
- Los grupos de discusión por ordenador (foro) también proporcionan un buen marco para el diálogo textual y para la interacción.
- El espacio de disco compartido (grupo de trabajo) se puede convertir en un valioso almacén de los conocimientos comunes del grupo.
- El chat puede ser un medio eficaz para agilizar la toma de decisiones y para fomentar relaciones interpersonales más espontáneas.

Sin embargo, hay que tener presente que el uso no estructurado de estas herramientas puede constituir un recurso limitado para la experiencia de aprendizaje colaborativo. Es decir, por sí mismo, el correo electrónico y otras herramientas telemáticas no parecen crear unas condiciones nuevas para impulsar esta colaboración. Puede ser necesario cierto grado de responsabilidad y unos objetivos especificados con claridad. En definitiva, estas herramientas

sólo serán eficaces para posibilitar la colaboración si permiten generar entornos de interacción que puedan ayudar a configurar plataformas a partir de las cuales se negocien los nuevos conocimientos colaborativamente.

El proceso de investigación/innovación que se fundamenta en las ideas explicadas hasta el momento se desarrolla básicamente en dos asignaturas de las universidades de Vic y Barcelona. En ambos contextos, la relación de enseñanza /aprendizaje se plantea de modo híbrido, es decir, las clases tienen lugar en el aula convencional con el soporte de un espacio virtual.

En el caso de la Universidad de Vic, la asignatura de Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación es una asignatura troncal que se imparte en todas las especialidades de la titulación de Maestro de la Universidad de Vic (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Especial y Lengua Extranjera). Dicha asignatura se articula entorno a cuatro ejes temáticos: el primero para reflexionar sobre el papel de las TIC en la sociedad y sus implicaciones sociales y educativas; el segundo aborda los conocimientos básicos digitales que toda persona debe dominar, en especial para ser aplicados en la educación obligatoria; el tercero es una aproximación a diversas estrategias, herramientas y recursos digitales para ser aplicados en el aula de manera transversal desde cualquiera de las áreas del currículum obligatorio; y el cuarto hace referencia a la creación, diseño y evaluación de materiales didácticos multimedia bajo criterios educativos de calidad. La metodología de la asignatura parte de una propuesta de aprendizaje colaborativo con soporte virtual, a través de un espacio web propio para cada grupo, en el que disponen de correo electrónico, forum, chat y disco compartido. Para desarrollar dicha propuesta de aprendizaje, se parte de un plan de trabajo estructurado en cuatro fases: una fase inicial, en la que se realizan una serie de actividades previas a la formación de grupos en el forum del aula virtual, como son la presentación de cada estudiante y la realización de un debate sobre aprendizaje colaborativo asistido por ordenador; una fase de planificación, en la que los grupos, una vez constituidos, se organizan para la consecución de los objetivos de aprendizaje; una fase de desarrollo, en la que se lleva a cabo la planificación acordada en la fase anterior; y una fase de cierre, en la que cada grupo reflexiona sobre diferentes aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje con soporte virtual, como es el propio proceso de colaboración, el uso de las TIC para mediar dicho proceso y los resultados del aprendizaje. Es importante destacar la citada actividad de debate que se realiza durante la fase inicial, puesto que tiene una doble finalidad que repercutirá en el proceso educativo posterior: por un lado, promover un uso estructurado y adecuado del forum de discusión a través de una interacción educativa estimuladora; y por otro, consensuar una visión compartida sobre lo que representa un proceso de aprendizaje colaborativo mediado por las herramientas telemáticas. En esta situación educativa, el docente estructura la actividad para que ésta contribuya a que la construcción de conocimiento a través del forum pueda convertirse en una experiencia social y intelectual satisfactoria y enriquecedora para todos los participantes.

En relación a la Universidad de Barcelona, el proceso de investigación/innovación se ha desarrollado en una asignatura optativa de primer ciclo de la licenciatura de Pedagogía denominada Fundamentos Pedagógicos de las Nuevas Tecnologías. El objetivo principal de esta asignatura es mostrar la relación entre las teorías psicopedagógicas y las TIC, analizando el modo en que cada teoría delimita la concepción de las tecnologías, su diseño y su uso educativo. En el espacio virtual –basado en Moodle– están los contenidos de la asignatura (lecturas, bibliografía, ...), correo electrónico, forum y wiki. El modo de desarrollar los contenidos se basa en el trabajo autónomo por parte de los estudiantes con la posterior puesta en común en el aula convencional de los mismos, con resolución de dudas, ampliación de referencias, etc. Además, el espacio de foro y el correo electrónico permiten la interacción de estudiantes y profesora de manera asincrónica durante el período docente. Por último, los

estudiantes deben participar activamente en un wiki, con el objetivo de escribir de manera colaborativa un documento centrado en alguno de los contenidos (por ejemplo: características de un entorno educativo mediado por TIC desde un enfoque constructivista).

En resumen, y siguiendo a Harasim et al. (2000), las docentes planifican la actividad mediante las siguientes técnicas:

- a) El papel del docente y del discente. Tiene que quedar claro que la relación entre el profesor/a, los estudiantes y el contenido objeto de aprendizaje se altera. El rol del profesor/a cambia de transmisor a facilitador, centrándose en la planificación de la actividad, en el respeto de la conversación entre iguales, en su aporte constante de ayuda y de orientación al estudiante, y en facilitar recursos de interés con información veraz y contrastada. El estudiante debe pues asumir gran parte de la responsabilidad de su aprendizaje.
- b) La preparación del escenario. Antes de iniciar la discusión, el docente programa la interacción, fijando el tiempo para cada intervención, y estableciendo las normas de participación y los criterios de valoración de la actividad.
- c) La supervisión y estimulación de la participación. Durante la actividad, el docente valora el progreso del estudiante y genera un clima de trabajo que promueva la participación activa.
- d) El cierre de la discusión, promoviendo la metacognición y la valoración de los resultados. Para ello, el docente envía un mensaje para agradecer la participación y cierra la discusión con un documento de síntesis de las ideas principales surgidas durante el debate y de otras ideas que no hayan sido expuestas pero que se consideran de especial relevancia. De la misma manera, y ya de manera presencial, se valora la actividad y su repercusión en el proceso de aprendizaje - mediado por las TIC- que van a iniciar como grupos de base colaborativos.

Los resultados preliminares obtenidos a través de las valoraciones realizadas por los estudiantes y por las profesoras han sido positivos, tanto en relación a la incorporación del aprendizaje híbrido como por la implicación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje colaborativos.

En definitiva, las propuestas didácticas de las asignaturas pretenden fomentar un uso de las TIC que promueva una interacción educativa estimuladora y que garantice la dimensión social del aprendizaje. Se trata pues de integrar eficazmente las TIC en una estructura participativa y colaborativa del proceso de enseñanza y aprendizaje. Dichas propuestas plantean una perspectiva de enseñanza y aprendizaje que va más allá del individualismo o de la competitividad, fomentando un entorno colaborativo con soporte virtual basado en la interacción educativa, el intercambio y el diálogo, en un ambiente de trabajo propicio.

BIBLIOGRAFÍA

ADELL, J. (1998). *Redes y educación*. En De Pablos, J. i Jiménez, J. (Eds.). *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. Barcelona: Ed. Cedecs.

ADELL, J.; SALES, A. (1999). *El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente* [en línea]. [Consulta: 16 de noviembre de 2005]. Disponible a:

< <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/105.html> >

BARBERÀ, E.; BADIA, A. (2005). *El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior* [en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC) (vol. 2, núm. 2). UOC. [Consulta: 8 d'abril de 2006]. Disponible a:

< <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf> >

CASTELLS, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Volumen I: La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial.

- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Volumen III: Fin de milenio. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Ed. Areté.
- COHEN, E.G. (1994). *Restructuring the classroom: conditions for productive small groups*. Review of Educational Research, N° 64, pàg. 1-35.
- CROOK, CH. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- DILLENBOURG, P. (Ed) (1999). *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Amsterdam: Pergamon.
- GROS, B. (2005). *La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades* [en línea]. Revista electrónica "Teoría de la Educación: Educación y cultura en la Sociedad de la Información". Volum 5, 2004-05. [Consulta: 12 de març de 2006]. Disponible a: http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros.htm
- HARASIM, L.; ROXANNE, S.; TUROFF, M.; TELES, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; HOLUBEC, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- KIRALY, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- LÉVY, P. (1998). *La cibercultura, el segon diluvi?* Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya i Edicions Proa.
- MCLUHAN, M. (1971). *Guerra y paz en la aldea global*. Barcelona: Martínez Roca.
- MONEREO, C. (coord.) (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Editorial Graó.
- NEGROPONTE, N. (1995). *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones B.
- POZO, J.I.; MONEREO, C.; I CASTELLÓ, M. (2001). *El uso estratégico del conocimiento*. A "Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar" (Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A., Eds.). Madrid: Alianza, pp. 211-234.
- SANGRÀ, A; DUART, J.M. (1999) *Aprentatge i virtualitat: un nou paradigma formatiu?* A "Aprentatge i virtualitat. Disseny pedagògic de materials didàctics per al www" (Duart, J.M.; Sangrà, A.). Pàg. 11-16. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya / Edicions Proa.

167. LA RELACIÓN ESCUELA Y FAMILIAS INMIGRANTES: CREANDO PUENTES DE COMUNICACIÓN.

C. Oliver Vera, G. Dos Santos Costa, C. San Martín Martínez.

RESUMEN

Las dificultades comunicativas entre familia-escuela y el entorno no dejan de ser un factor que entorpece el desarrollo de programas educativos que pretenden ofrecer un marco igualitario de oportunidades al alumnado inmigrante. La falta de entendimiento entre padres y profesores dificulta el trabajo común por el proyecto educativo del niño y la niña inmigrante; aumenta las desventajas educativas de los mismos y dificulta la colaboración y la convivencia en los centros educativos y en el entorno social. Es por ello que es preciso investigar y hacer nuevas proposiciones sobre esta temática para mejorar la comunicación en la escuela y ampliar las oportunidades educativas de las minorías étnicas que acuden a ella.

La diversidad de acercamientos explicativos sobre los diferentes modelos de comunicación entre familia y escuela revela que se trata de una realidad bastante compleja. Por esto hay diferentes modelos de investigación que analizan esta realidad. Una de las vertientes, toma esta relación a partir de planteamientos que consideran que los conflictos generados en esta relación provienen del déficit lingüístico y comunicativo que se produce entre familias y profesorado a consecuencia de las diferencias en la socialización, bien sea por razón de clase o de cultura, aspecto que dificulta el establecimiento de puentes entre ambas. Por otra lado hay otra perspectiva que analiza las dificultades comunicativas responsabilizando a los profesionales por el fracaso escolar, proponiendo un análisis crítico sobre las prácticas y mecanismos, la mayoría de ocasiones inconscientes o invisibles, de exclusión y oportunidad. Finalmente, hay un tercer abordaje que intenta superar esta confrontación mediante un planteamiento más integrador. Esta perspectiva comprende que la relación escuela y familia no se da de manera automática sino que pueden ser parcialmente negociada o reconstruida para una situación concreta y particular.

Adoptar esta perspectiva integradora para analizar la relación entre familia y escuela implica no entender la comunicación en los centros educativos sólo a partir de una mirada reducida, basada únicamente a un análisis micro social o sólo centrada en el contexto macro social, sino supone buscar comprender la comunicación a través de una mirada sociocultural más amplia y también analizar las expectativas, estrategias y comportamientos de familias hacia la institución escolar.

En este sentido, esta mirada sobre la relación en la escuela busca comprender la comunicación entre profesionales y progenitores apuntando algunas evidencias sobre la diversidad de situaciones, intereses y expectativas que existen entre los profesionales y familia, cuestión que conduce o genera choques entre ellos, dificultando la misma.

De este modo, en el intento de comprender las expectativas de las familias en relación a la escolarización de sus hijos e hijas, así como en relación al entorno de los niños y niñas inmigrantes y con el ánimo de crear estrategias comunicativas que ayuden a los progenitores a mejorar la comunicación con la escuela, la Universidad Ryerson en Toronto, Canadá a través del programa *Canadian Parenting Workshops*, elaborado por la Dra. Judith Bernhard ha desarrollado una experiencia de talleres dirigidos a familias recién llegadas como posibilidad de abrir un diálogo más efectivo entre estos dos sistemas a favor de una convivencia ciudadana.

A partir de la experiencia canadiense, la Universidad de Barcelona, a través del grupo del Grupo de investigación EDI (Escuela, Diversidad e Inmigración) del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, coordinado por la Dra. Carmen Oliver Vera, en convenio

con el Ayuntamiento de Vilassar de Mar (Barcelona), ha traducido y adaptado estos talleres canadienses al contexto de España, constituyendo la primera prueba piloto que da inicio a una investigación de mayor extensión durante el periodo 2008-2010.

La prueba inicial se ha realizado con un grupo de madres sudamericanas con la finalidad de animar a las familias inmigrantes a implicarse activamente en la educación de sus hijos, mostrándoles estrategias para comunicarse con el personal docente y ofreciéndoles la posibilidad de desarrollar grupos informales de trabajo y de ayuda mutua. A partir de los talleres las familias analizaron y exploraron por sí mismas sus interacciones y llevaron a cabo una elaboración de sus referencias, sus expectativas sobre la escuela, resaltando diferentes discursos y actitudes frente a la relación familia y escuela, identificando las diferencias entre normas y valores culturales de su país en relación a Cataluña, además de estudiar el funcionamiento de la escuela, la estructura y normativa.

En este trabajo presentamos el marco de reflexión que envuelve a la relación familia-escuela-entorno y sugerimos nuevas vías de aproximación a la problemática con la vista puesta en el logro de la igualdad de oportunidades y la equidad de resultados en el proyecto educativo del alumnado inmigrante desde el apoyo colaborativo de sus familias y de sus profesores.

1. INTRODUCCIÓN

Muchas investigaciones en el ámbito de la educación actual, vienen reflexionando sobre la relación entre la familia y la escuela. Sin embargo, a pesar de la vasta producción de estudios y proposiciones prácticas que se analizan dentro y fuera de la escuela, todavía hay mucho que pensar y hacer en esa temática de esa relación. Como aporta Garreta (2007a)

*“Si miramos atrás, la escolarización universal es una invención relativamente reciente y el desarrollo de los sistemas educativos que la hacen posible aún más; por otro lado, en los sistemas educativos con vocación universal no siempre se ha considerado necesaria la implicación de los progenitores en la escuela y, cuando lo es, no se lleva a cabo sin resistencias... de ahí que la relación entre familia y escuela puede ser vista todavía como una **relación pendiente**. Aunque deben considerarse espacios yuxtapuestos, a menudo lo que se percibe es la separación, la distancia, cuando no el conflicto, entre ambos. Y eso comporta que el territorio de la escuela y de la familia se vigile, se controle, por la amenaza de invasión o intrusión...”* (Garreta, 2007a:9)

En esa perspectiva, frecuentemente se hace necesario establecer un nuevo contrato entre familias y escuela en el sentido de reconducir una situación en que la escuela debe potenciar la implicación de los progenitores en el proceso de aprendizaje de sus hijos-as. Pero, ¿cómo potenciar la participación de las familias en las escuelas? Tratándose de las familias de origen inmigrante, ¿cómo ayudar en el proceso de comunicación e integración familia-escuela? ¿cuales son las dificultades comunicativas entre familia y escuela? Ésas son algunas de las cuestiones que la literatura del campo de la educación intercultural intenta contestar desde hace muchos años.

Bajo el punto de vista legal, la familia tiene el papel de participar de la educación de sus hijos. La Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada el 3 mayo del 2006 (BOE nº 106), señala en sus Principios (Título Preliminar, p.17160) que: *Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes.*

Aunque haya diferentes espacios de comunicación entre las familia y la escuela como las entrevistas, reuniones, actividades desarrolladas por los centros, presencia en Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos o relaciones directas y personales, etc los

estudios apuntan que la comunicación falla.

Muchos de los problemas de la poca participación residen en que los canales de comunicación establecidos legalmente entre la familia y la escuela no son realmente efectivos y que la falta de un clima de confianza entre ambos sectores dificulta toda posible comunicación positiva y eficaz. De ahí la necesidad de una mirada integradora que comporte tener presentes las diferentes percepciones (familia y profesionales) y la necesidad de trabajar con ellas para poder mejorar la relación.

2. DIFICULTADES COMUNICATIVAS FAMILIA /ESCUELA: UNA MIRADA INTEGRADORA

La falta de comunicación entre familias-escuelas y entorno no deja de aumentar las desventajas educativas de las minorías étnicas. Esto constituye una problemática que ha recibido diferentes intentos de comprensión dentro y fuera de la institución escolar.

Creemos que es útil hacer un breve recorrido sobre estos diferentes intentos de comprensión, para ello nos apoyamos en la propuesta de De Haan y Elbers (2005) de identificar dos grandes líneas de investigación que usualmente aparecen como enfrentadas, así como una tercera, que intenta superar esta confrontación mediante un planteamiento más integrador.

La primera enfatiza que son las diferencias en las prácticas de socialización (eg. estilos parentales, prácticas discursivas) de la cultura de origen con respecto de la cultura de acogida, las que generan discontinuidades entre familia y escuela, y por tanto, las responsables de las dificultades escolares. Aquí se sitúan trabajos clásicos como los de Shirley Heath (1983) sobre el empleo de diferentes patrones lingüísticos entre comunidades de clase media y comunidades trabajadoras en USA y sus consecuencias al resultar más o menos cercanas al discurso escolar. Esta línea de trabajo desarrollada en los años '60 y '70 del siglo pasado aún tiene un importante lugar tanto a nivel investigador como a nivel de implementación de prácticas educativas, básicamente dirigidas a la compensación de estas discontinuidades (Cazden, 1986; Mehan, 1998; Gallego y Cole, 2002 para una revisión). Puede desprenderse cómo desde esta perspectiva, la relación familia-escuela se muestra como conflictiva, y, en gran número de ocasiones se parte de la idea de déficit lingüístico y comunicativo como consecuencia de las diferencias en la socialización por razón de clase o cultura, aspecto que dificulta el establecimiento de puentes entre ambas esferas (Gee, 1996 para una revisión crítica). Frente a ello, se reclama una positivización de lo que pueden aportar las familias de origen, no situándolas como parte del problema sino situándolas como parte de la solución, en este sentido se conceptualiza la noción de "funds of knowledge" (Moll, Amanti, Neff, y González, 1992) que procura la consideración de los padres como fuente de conocimiento (Civil y Andrade, 2003) y como generadores de expectativas sobre la escuela, expectativas que pueden traducirse en consejos o prácticas hacia los niños.

La segunda línea de investigación enfatiza las desigualdades estructurales por razón de género, etnia, estatus o clase social como las responsables de las desventajas en el progreso escolar. En esta línea se sitúan los trabajos que toman como referente las posiciones de Bourdieu y Passeron (1977) o Giroux (1983). Desde estas posiciones se señala a la propia institución escolar como responsable del fracaso escolar siendo necesario un análisis crítico sobre las prácticas y mecanismos, la mayoría de ocasiones inconscientes o invisibles, de exclusión y oportunidad, poder y estigmatización.

De manera más reciente, se plantea una tercera línea de investigación, que intenta superar, entrelazando, las dos primeras líneas indicadas. Desde esta perspectiva se entiende que las diferencias observadas en los comportamientos deben ubicarse en el contexto en que ocurren, esto es, deben ser analizadas situacionalmente y no sólo desde las nociones

abstractas de “cultura” o “estructura”. Destaca la teoría ecológico cultural de Ogbu donde se argumenta que las diferencias culturales *per se* no son la clave del análisis, sino que debe analizarse cómo éstas se convierten en relevantes en la medida en que se implementan en un contexto social más amplio. De esta manera incorporar la percepción que las minorías étnicas tienen de su posición en la sociedad de acogida y sus puntos de vista sobre las oportunidades para modificar su, inicialmente desfavorable, estatus (Ogbu, 1991) parece más importante que no el identificar exclusivamente las diferencias culturales. Ello permitiría explicar porqué algunos grupos culturales en USA son más exitosos que otros a nivel educativo a pesar de las diferencias culturales entre ambos y la cultura “mayoritaria”. Las conductas desarrolladas como respuesta de adaptación o resistencia (patrones culturales secundarios) al contactar con la cultura del grupo mayoritario, deben poder leerse y analizarse como reacciones a un determinado contexto (Levinson y Holland, 1996; Eisenhart, 2001 para una revisión de estas cuestiones en ámbito educativo).

Desde esta última perspectiva, las normas que rigen los intercambios en la escuela no se adoptan de manera automática sino que pueden ser parcialmente negociadas o reconstruidas para una situación concreta y particular, frente a una perspectiva determinista, ya en términos de cultura ya en términos de estructura. Por tanto, se incorpora una visión de agencia más pronunciada por parte de los protagonistas en su esfuerzo para ubicarse en las prácticas escolares. Por ejemplo D’Amato (1987) muestra cómo se genera una construcción activa por parte de los niños, al crear una cierta versión de la escuela: lo que la escuela espera, con la consecuente posibilidad de aceptación o rechazo. En el mismo sentido se sitúan los trabajos de De Haan y Elbers (2004) al mostrar cómo las dinámicas comunicativas en el aula multicultural pueden interpretarse bien como expresión de la discontinuidad cultural, bien como consecuencia de una resistencia a tomar el rol marcado institucionalmente, o bien, de manera más rica, como resultante de una interrelación de estos aspectos, interrelacionando perspectivas explicativas y marcando de nuevo el espacio para la agencia y reconstrucción propia.

Ubicarse en esta tercera línea de investigación implica analizar los aspectos micro pero también los macro así como su entrecruzamiento. Por tanto, parece proporcionar una mirada más integradora aunque también más compleja donde necesariamente tienen cabida las interacciones cotidianas, las narrativas y expectativas de las familias y de los maestros sobre la educación.

3. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES EN LAS ESCUELAS EN ESPAÑA: EXPECTATIVAS Y REALIDADES

Las investigaciones que se dedican al estudio de la relación familias inmigrantes y escuela en España todavía no son numerosas. Algunos estudiosos de esta área (Garreta, 1994, 2007a, 2007b, 2008; Bueno y Belda, 2005; Baráibar 2005; Bargach 2007; entre otros) apuntan algunas evidencias sobre la diversidad de situaciones, interés y expectativas que existen entre las familias y la escuela, cuestión que conduce o genera choques entre ellos, dificultando la comunicación.

Un estudio realizado por Garreta (1994) analiza las actitudes y las expectativas de las familias de origen africano residentes en Lérida (España), relacionándolas con el origen social, el nivel de estudio, el proyecto familiar y la situación socio-económica en la que vivían en aquel momento. En el estudio se diferenciaban tres grupos: familias aún *ilusionadas* con el proyecto escolar de sus hijos y, por consiguiente, con una actitud participativa y estimulante, donde la escuela se ve como posibilidad de mejora social; familias *desilusionadas* por una situación económica inestable, donde el pensamiento de regresar a sus países era algo muy presente, y por consiguiente, estaban poco motivadas y participativas; y un tercer grupo en

transición donde, debido a la situación que estaban viviendo, la escuela no estaba vista como prioridad.

“La actitud -definida como expectativa, nivel de aspiración, interés por los estudios de los hijos, etc. - de los padres hacia la educación, es uno de los puntos donde se concentra la influencia familiar en el rendimiento escolar...el proyecto familiar, producto de la trayectoria inmigrante condiciona esa actitud y, en consecuencia, las expectativas y la función otorgada a la escuela” (Garreta, 1994: 121)

Así, tal y como señala Garreta (1994) la actitud de la familia depende del *proyecto migratorio*¹. Este condiciona y motiva el interés de los-as niños-as, ayudándoles en abrirse para los aprendizajes necesarios. La actitud positiva y las ganas de adaptarse facilitan el proceso de adaptación escolar. Por otro lado, el refugio, la añoranza de familiares y amigos que dejaron o perdieron, sumados al fantasma de regresar, convierte la situación actual en provisional, aumentando el dolor de los niños y, por consiguiente, dificulta el aprendizaje. En esta misma dirección, postula (Rego, 2007):

“...cuando los padres escolarizan a sus hijos se crean una serie de aspiraciones vinculadas al deseado progreso social en el seno de la sociedad de acogida. No cabe duda que estas expectativas condicionan las relaciones que los hijos mantienen con los docentes y con sus compañeros, y determina en alto grado sus éxitos académicos. Al mismo tiempo, no podemos pasar por alto que el gradiente de expectativas de los progenitores se encuentran estrechamente vinculados al nivel de integración de las familias en la sociedad de acogida” (Rego, 2007:7)

En otro estudio más actual, Garreta (2007b), analizando la relación entre familias inmigrantes y la escuela de educación primaria, pone en evidencia la importancia de determinadas cuestiones para el establecimiento de una buena relación entre familia de origen inmigrante y escuela. Las barreras lingüísticas, socioeconómicas, culturales e institucionales estaban muy presentes en el discurso de las familias entrevistadas. Las dificultades de comunicación de las familias inmigrantes, según este estudio, suelen formularse así: el desconocimiento del idioma (catalán y castellano) dificulta el diálogo y torna inviable cualquier intento de explicación, pero con el paso del tiempo se va solucionando a través de mediadores naturales y profesionales. Otra barrera son las dificultades económicas, fruto de la inestabilidad profesional, el tipo de trabajo, la jornada y el horario que dificultan en el proceso de participación. Las barreras culturales están relacionadas con la distancia entre la expectativa de la familia y de las escuelas, entre lo que las escuelas creen que es importante que las familias hagan y lo que esperan de ellas, la diferencia entre valores familiares y los valores que las escuelas transmiten. Todas estas barreras, en algún momento, se relacionan con la limitación de información que tienen los unos de los otros (la familia de los profesionales y los profesionales de las familias), y están relacionadas con el funcionamiento de algunas escuelas donde no se superan los procedimientos formales, o donde la utilización de ciertos espacios físicos u los horarios no facilita el encuentro (las barreras institucionales).

En esta misma dirección, un investigación realizado por Bueno y Belda (2005), que tenía como uno de los objetivos analizar el fenómeno de la inmigración desde la perspectiva educativa y la valorización de la participación e implicación de las familias inmigrantes en las instituciones educativas, obtuvo como resultado, en la parte cualitativa de esa investigación, que a las familias les gustaría obtener más información. A pesar de que la visita a la escuela se hacía por invitación de los-as profesores-as, la mayoría de los padres no participaba de las actividades escolares y tampoco había oportunidad, ni opción de colaborar en ellas. La

dificultad en la comunicación era un problema manifestado debido a carencias de conocimientos de las lenguas oficiales. Esta carencia se manifestaba en la incomprensión de normas, documentos oficiales o de posibilidades de relacionarse e integrarse con los españoles, hecho éste que llevó a que muchos se encerraran en sus grupos culturales de origen. El segundo problema es la situación económica a la cual están sometidos: hay exceso de carga horaria y, además, necesitan ayuda económica para que sus hijos puedan acceder en igualdad de condiciones a la escuela y, de nuevo reaparece la falta de información. Sin embargo, en este mismo estudio, las familias a pesar de manifestar que estaban informadas sobre cuestiones escolares, no conocían los valores, objetivos y metas de la educación de sus hijos-as; desconocían el plan de estudios que la escuela realizaba, y aun así, se sentían satisfechos con el éxito obtenido.

Por tanto, creemos importante hacer notar cómo aún manifestando todos estos problemas de comunicación con las escuelas, las familias inmigrantes suelen estar satisfechas con el sistema educativo español y con los modos en que sus hijos desarrollan la actividad escolar (Defensor público, 2003; Bueno y Belda, 2007)). Según Rego (2007) esa valoración se debe, en alto grado, a la función otorgada a la educación como medio de estabilidad y como vía para el progreso social de las familias inmigrantes. Los padres y madres son conscientes de la importancia que cabe otorgar a la educación en la promoción social de sus familias en el país de acogida.

Sea cual fuera la situación que existan entre familia-escuela es algo que debe ser pensado y solucionado. De ese modo, es fundamental una revisión de las posturas de ambos sistemas (familia y escuela) en el intento de compatibilizar sus intereses. Las relaciones entre estos sistemas no pueden ser la de clientes o de sujetos consumidores, dependientes y pasivos con la institución escolar o una relación burocrática. Se trataría de crear una relación democrática y ciudadana (Santomé, 2007). Por eso, la relación familia y escuela no puede estar guiada por intereses particulares o unidireccionales, sino que sí debe centrar su visión e interés en la educación de los alumnos. Así, es fundamental que esta relación esté inmersa en un proceso real de participación ciudadana, implicada en la negociación de las decisiones. La base de esta relación debe ser compartir las tareas, las responsabilidades y democratizar las informaciones, actuando de manera cooperativa en los procesos de solución de los problemas de aprendizaje de los estudiantes.

Para esto, es necesario que la familia sea entendida como un ecosistema, un sistema en constante interacción dinámica con su entorno, o sea como un conjunto de personas en que actúan conjuntamente y se involucran en un proceso activo de interpretación de la realidad que les rodea.

En fin, las condiciones del entorno influyen en la vida familiar, y los cambios que ocurren en la familia facilitan los cambios en el entorno, tratando éste de ajustarse a los nuevos patrones familiares. De esta manera se establece entre el sistema familiar y los sistemas extrafamiliares un proceso continuo de ajuste mutuo. Adoptar esta perspectiva implica que no se puede analizar la comunicación en la escuela a partir de una mirada reducida únicamente a un análisis micro social o sólo centrada en el contexto macro social. Es importante analizar la experiencia previa y actual de los progenitores (sea de ellos mismos o experiencias adquiridas de otras personas) que se supone está a la base de las actitudes y expectativas conformadas respecto a la escolarización de sus hijos o hijas (Garreta, 2008).

En este sentido una mejora en la convivencia requiere una revisión urgente de las estrategias de comunicación/colaboración familia-escuela así como la creación de nuevas medidas de acogida para mejorar la participación de las familias inmigrantes en los centros escolares. En este sentido que desarrollamos en el siguiente apartado las experiencias educativas llevadas a término en Toronto y Barcelona que han intentado abordar estas cuestiones.

4. NUEVOS CANALES DE COMUNICACIÓN: LA EXPERIENCIA DE TORONTO A CATALUÑA

En el intento de comprender las expectativas de las familias en relación a la escolarización de sus hijos e hijas, así como el entorno de los niños y niñas inmigrantes, las dificultades comunicativas entre familia y escuela, y con el ánimo de crear estrategias comunicativas que ayuden a los progenitores a mejorar la comunicación con la escuela, la Universidad Ryerson² en Toronto, Canadá a través del programa *Canadian Parenting Workshops*, elaborado por la Dra. Judith Bernhard ha desarrollado una experiencia de talleres dirigidos a familias recién llegadas. En esta experiencia se trabaja principalmente con grupos de padres latinoamericanos que aprenden a manejar de forma más efectiva sus experiencias con el sistema educacional canadiense.

Los talleres para familias canadienses: *“Preparando a los niños para el éxito escolar”* es un programa que incluye un total de 10 secciones diseñados para ser aplicados dentro de una misma comunidad de recién llegados, siendo uno de los puntos principales el hecho de formar grupos de padres y madres con un bagaje cultural y lingüístico similar.

Los grupos se constituyen con la presencia de facilitadores que funcionan como mediadores culturales. Es fundamental que estos mediadores conozcan y tengan fluidez en la lengua materna de las familias, tengan conocimientos de la cultura de las familias, de las dificultades con que las familias recién llegadas suelen encontrarse, entiendan cómo funciona el nuevo sistema escolar y conozcan las estrategias que permiten una colaboración efectiva de los padres en su tarea de apoyar a los niños en la escuela.

Los talleres aportan conocimientos y herramientas que servirán de soporte a los padres y madres, para mejorar sus habilidades a la hora preparar a sus hijos para el éxito escolar. Se tratan diferentes enfoques familiares que apoyan el desarrollo social y emocional de los niños, el auto control y la confianza en uno mismo. Además se anima a las familias a participar activamente en la educación de sus hijos y también se introducen diversas estrategias efectivas que facilitan la comunicación con el personal de las escuelas. Así mismo, los talleres ofrecen a los padres la posibilidad de desarrollar grupos informales de trabajo que les permita continuar ayudándose mutuamente. La creación de grupos informales de trabajo con personas del mismo grupo étnico ayudaría a las familias inmigrantes a conectarse, a través de los problemas comunes, con el nuevo sistema educacional y sobretodo, posibilitaría ir más allá de sus experiencias individuales fomentando el proceso de concienciación sobre su situación (Freire, 1987) y mejorando las estrategias de adaptación y convivencia en el país acogedor (Oliver, 2008).

La metodología utilizada incluye breves lecturas, actividades y discusiones en un ambiente agradable. La metodología está enraizada en la perspectiva **dialógica** basada en la reflexión-acción a partir de la horizontalidad comunicativa que conduce al desarrollo de una actitud crítica orientada a la transformación de la realidad. De esta manera, los temas parten de los conocimientos de las familias acerca de la educación.

El trabajo con estos talleres amplía la visión de las familias sobre el sistema educativo ensañando el respecto a la condición humana a través del respecto y la tolerancia a la diversidad ayudando a enfrentar las incertidumbres, animando a las familias a implicarse en la educación de sus hijos e hijas, enseñándoles estrategias para comunicarse con el personal. Así propone que al final del programa, si todos los talleres han sido llevados a cabo, las familias serán capaces de: conocer y aplicar estrategias familiares que favorezcan la adaptación escolar; conocer la estructura y la normativa del sistema escolar al que sus hijos pertenecen o pertenecerán; conocer los diferentes niveles gubernamentales y los departamentos autoritarios encargados de la toma de decisiones en el ámbito educativo; haber aumentado su círculo de amistades con padres de otros niños; saber de la existencia de los

recursos y servicios de soporte para padres y niños que ofrece su comunidad o localidad, de entre otros.

En resumen, este proyecto trata de facilitar un proceso a través del cual los padres se transformen en agentes activos y conscientes de una pedagogía liberadora que pudiera llevar a transformaciones substanciales, no solamente en estos padres y sus hijos, sino también en las generaciones futuras

4.1 La experiencia de los talleres en Cataluña

Los talleres canadienses fueron traducidos y adaptados al contexto de Cataluña por el Grupo de Investigación EDI (Escuela, Diversidad e Inmigración), coordinado por la Dra. Carmen Oliver Vera. Este grupo se interesa por la calidad, la innovación y la equidad de la educación, a través del estudio de la comunicación como estrategia didáctica para la integración socio-educativa, la enseñanza en contextos de diversidad cultural o el aprendizaje y la evaluación de los grupos de minoría étnica en los niveles educativos no universitarios.

Los talleres fueron realizados como un proyecto piloto, con la colaboración de ayuntamiento de Vilassar de mar en la provincia de Barcelona en el periodo de abril a julio de 2007. Las familias participantes eran sudamericanas con hijos o hijas en educación primaria y que llevan viviendo en Vilassar menos de cinco años. Realizamos ocho sesiones de una hora y media una vez a la semana. En las sesiones las madres analizaban y exploraban por sí mismas sus interacciones y llevaban a cabo una elaboración de sus referencias, sus expectativas sobre la escuela, resaltando diferentes discursos y actitudes frente a la relación familia y escuela, identificando las diferencias entre normas y valores culturales de su país en relación a Cataluña, además de estudiar el funcionamiento la escuela, la estructura y normativa, etc.

La evaluación de los talleres fue a través de diferentes aspectos: observación participante continuada, encuesta inicial y encuesta final, y grado de participación en los talleres.

Al final de los talleres las madres aumentaron el empleo de apoyos formales e informales; aprendieron acerca de los derechos y deberes de sus hijos en la escuela; desarrollaron técnicas para comunicarse en y con la escuela; aumentaron sus conocimientos sobre la estructura y normativas de la educación en el país acogedor, entre otras cuestiones.

Los resultados de estos talleres están siendo analizados en una tesis doctoral de la Universidad de Barcelona, realizada por la investigadora Graça Costa y dirigida por las profesoras Carme Oliver y Nuria Rajadell del Departamento de Didáctica y organización educativa. Esta tesis recoge los datos de los talleres canadienses adaptados a Cataluña, enfatizado cómo un grupo de padres latinoamericanos aprenden a manejar en forma más efectiva sus experiencias con el sistema educacional Español.

Podemos concluir diciendo que tanto estas experiencias, basadas en los talleres canadienses, como otras están proporcionando nuevas sugerencias para investigar modelos de formación del profesorado y de las familias distintos a los modelos de formación más usuales desarrollados por la Administración educativa, generalmente más centrados en cuestiones de estructura y funcionamiento escolar.

NOTAS

¹ La influencia de actitudes positivas y negativas no prescinde de la influencia de la variable origen social, éste es el principal de los obstáculos que deben superar, pero es necesario constatar que hay otros factores que determinarán el éxito o fracaso escolar de los hijos de inmigrantes (Garreta, 2004:121).

² *Canadian Parenting Workshops*. Es un programa de talleres para padres que se desarrolló en tres ciudades: Montreal, Vancouver y Toronto. Ha sido desarrollado por la Dra Judith Bernhard y la Dra. Carmen Oliver lo está adaptando y experimentando en Cataluña. En ambos casos se busca escuchar y dar respuesta a las necesidades, expectativas y compromisos que requieren las familias inmigrantes para apoyar el proyecto educativo de sus hijos e hijas en la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARÁIBAR, J. M. (2005) *Inmigración, familia y educación infantil*. Madrid: Los libros de la Catarata.

BOURDIEU P. y PASSERON J.C. (1977) *Reproduction in education, society, and culture*. London: Sage.

BUENO, J.R., y BELDA, J.F. (Dir.) (2005) *Familias inmigrantes en la escuela*. Valencia: Universidad de Valencia.

CAZDEN, C.B. (1986) Classroom discourse, en M.C. WITTRICK (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York/London: Macmillan, 432-463

CIVIL, M. & ANDRADE, R. (2003) Collaborative practice with parents: The role of researcher as mediator, en A. PETER-KOOP, V. SANTOS-WAGNER, C. BREEN y A. BEGG (eds.) *Collaboration in teacher education: Examples from the context of mathematics education*. Boston, MA: Kluwer, 153-168

D'AMATO, J. (1987) The belly of the beast: On cultural differences, castelike status, and the politics of the school. *Anthropology of Education Quarterly*, 18, 335-356.

DE HAAN, M. y ELBERS, E. (2004) Minority status and culture: Local constructions of diversity in a classroom in the Netherlands. *Intercultural Education*, 15(4), 441-453.

DE HAAN, M. y ELBERS, E. (2005) Peer tutoring in a multi-ethnic classroom in the Netherlands: A multi-perspective analysis of diversity. *Comparative Educational Review*, 49, 365-388.

DE RUITER, D. y MAIER, R. (2005, Setiembre) *Translating policy into practice: A multicultural school adapting to its local environment*. Comunicación presentada en ISCAR. Sevilla, España.

DE RUITER, D. (2006, Octubre) *Educational disadvantages at multicultural schools: A case study of micro-politics*. Comunicación presentada en el Baice Conference: Diversity and Inclusion: Issues in international education. Belfast, Irlanda.

EISENHART M. (2001) Changing conceptions of culture and ethnographic methodology: Recent thematic shifts and their implications for research on teaching, en V. RICHARDSON (ed.) *The Handbook of Research on Teaching*. Washington DC: American Educational Research Association, 209-225.

ELDERING L. (1997) Ethnic minority students in the Netherlands from a cultural-ecological perspective. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(3), 330-350.

FREIRE, P. (1987) *Pedagogía do oprimido*. 25 ed (1ed 1970) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GALLEGO M. y Cole M. (2002) Classroom cultures and cultures in the classroom, en V. RICHARDSON (ed.) *The handbook of research on teaching*. Washington DC: American Educational Research Association, 951-997.

GARRETA, J. (1994) *Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes*. *Papers. Revista de Sociología*, 43, 115-122. [Versión electrónica].

GARRETA, J. (2007a) *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente*, en J. GARRETA (ed.) *La relación familia- escuela*. Lleida: Universidad de Lleida y Fundación Santa María, 9-12.

GARRETA, J. (2007b) *La relació família d'origen immigrant i escola primària de*

Cataluña, presentada al Simposi sobre Educació i Immigració a Catalunya 17 i 18 d'octubre de 2007. FUDACIO JAUME BOFIL: Barcelona.

GARRETA, J. (2008) Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de educación*, 345, 133-155.

GEE, P. (1996) *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Londres: Taylor & Francis.

GIROUX, H.A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53, 257-293.

GUARDIOLA, R. A. (2004) *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*. Madrid: Catarata.

HEATH S. B. (1983) *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEVINSON B. A. y Holland D. (1996) The cultural production of the educated person: An introduction, en B. A. LEVINSON, E. D. FOLEY y D. C. HOLLAND (eds.) *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany: State University of New York, 1-54.

MEHAN, H. (1998) The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. *Human Development*, 41, 245-269.

MOLL, L., AMANTI, C., NEFF, D., y GONZÁLEZ, N. (1992) Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31, 132-141.

OGBU J. (1991) Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective, en M. A. GIBSON y J. OGBU (eds.), *Minority status and schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland Publishing. 3-33.

REGO, A. S. (ed.) (2007) *Escuela intercultural y familia inmigrantes. Expectativas acerca de la educación*. Disponible en www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_2/63.pdf

SANTOS, M. A. y TOURIÑAN, J. M. (eds.) (2004) *Familia, educación y sociedad civil*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

TORRABADELLA, L. y TEJERO, E. (2002) Experiencias migratorias y de integración de chicas marroquíes en Barcelona. *Anuario de Psicología, Monográfico: Migración y psicología*, 4, 535-550.

169. ORIENTACIÓN EDUCATIVA: FORMAR CIUDADANOS IMPLICANDO AL PROPIO SUJETO, A LA FAMILIA Y A LA COMUNIDAD.

M. L. Sanchiz Ruiz, D. Mallén Fortanet.

Resumen:

Con la implantación de la “Educación para la Ciudadanía” se pretende contribuir en la formación de ciudadanos, es decir, individuos libres, capaces de guiarse por sí mismos, de colaborar activamente en la democracia, desde el respeto de los derechos humanos, los valores y las normas de convivencia. Sin embargo, tan loable objetivo no puede alcanzarse con la sola implantación de la asignatura, si bien, ésta es necesaria, dados los tiempos que corren.

En realidad, el tema de la ciudadanía se viene tratando desde la antigüedad. A lo largo de la historia el ser humano se viene planteando cómo formar al sujeto moral y conseguir su participación más plena en la sociedad.

Hemos de ser conscientes que, para lograr esta meta, se debe trabajar en varios frentes de manera conjunta:

- En primer lugar el propio sujeto, ya que cada cual ha de asumir y, ante todo practicar, una serie de valores. A través de la educación hemos de procurar desarrollar al máximo todas las capacidades y potencialidades del individuo, enseñarle a identificar los valores y educar las emociones y la afectividad, haciéndole ver la relación existente entre todos ellos.
- Por otra parte, resulta imprescindible el trabajo con las familias, ya que éstas constituyen el primer núcleo en que se forma el sujeto, donde recibe las primeras enseñanzas y capta ejemplos determinantes que influirán en su “estar-en-el-mundo”.
- Por último, la comunidad, en la cual el mundo de interacciones que se producirán desde la escuela, el barrio, la localidad o el propio país, influirán en el tipo de persona que se desarrollará y en la concienciación que ésta adquiera como ciudadano del mundo o ciudadano global.

Teniendo en cuenta estas premisas, consideramos que, desde el campo de la Orientación Educativa, se deben trabajar actitudes y desarrollar programas que abarquen, por un lado, la formación del alumnado, en aras a conseguir el desarrollo de la identidad personal de cada cual, ayudando a cada sujeto a progresar en su desarrollo moral y en su autodeterminación, enseñándoles a participar en grupo practicando el respeto a sí mismos, a los demás y la cooperación grupal; a su vez, los orientadores deben asesorar a las familias respecto al tema de la ciudadanía, al margen de consideraciones políticas, centrándose en el punto de vista educativo, el cual debe partir de la consideración de tres pilares fundamentales: la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niño y la Constitución Española. De igual forma, conviene recordar que todo acto educativo es, en sí, un acto comunicativo y, por ello, merece la pena trabajar la comunicación en la familia. Además el orientador habrá de tener en cuenta el asesoramiento a las escuelas, no sólo para que se generen desde éstas programas formativos y preventivos, sino también actuando como verdadero agente de cambio, promoviendo, desde los centros educativos, la implicación de toda la comunidad en este quehacer.

1. Qué entendemos por formar ciudadanos.

Cuando en el diccionario de la Real Academia Española uno busca los términos “ciudadano” y “ciudadanía” llama la atención encontrar, en el primero, la indicación de “hombre bueno” (entre otras acepciones que señalan su condición de habitante de una ciudad o pueblo) y en el segundo “comportamiento propio de un buen ciudadano”. Es decir, el propio término está haciendo referencia al mundo de los valores, a la “bondad” que el ser humano puede manifestar en la convivencia con los demás. De hecho, convivir mejor conlleva una cohesión, fruto del diálogo, de la igualdad de derechos en todos los ciudadanos, admite -o reclama- la posibilidad de autogobierno y exige el respeto a la diversidad.

Así, podemos decir que la educación para la ciudadanía supone enseñar, y aprender, a vivir con los demás, respetando a los otros, dirigiendo la propia vida e interviniendo en el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas. Formar al ciudadano, por tanto, es educar al sujeto, vecino de una ciudad (o pueblo, evidentemente), para que llegue a ser una buena persona, que se guía por unos valores y que sabe ejercer sus derechos políticos ejercitándolos en el gobierno del país.

El aprendizaje de una ciudadanía responsable se inicia cuando niños y niñas establecen relaciones afectivas positivas, adquieren hábitos sociales y aprenden técnicas para desarrollar un pensamiento crítico. Este aprendizaje requiere que se inicien en la participación activa en el centro docente y en su comunidad y, en esa medida, adquieran los rudimentos de la participación democrática, pero también exige que, desde el hogar, cada familia revise cuáles son los valores que considera fundamentales y que desea transmitir a sus hijos, a través de las acciones que les proponen y de las que realizan; al fin y al cabo la responsabilidad y el talante democrático se adquieren en la medida en que se practican. Tal como indicaba García, F. (2005) *“en esa tarea [la de educar ciudadanos] no deben implicarse solamente los educadores, sino que es necesario que participen las familias y todas las instituciones sociales. Debe ir unida además a la educación moral general, de tal modo que el objetivo final de una educación en derechos humanos sea tener escuelas democráticas en las que los alumnos se desarrollen como buenas personas y buenos ciudadanos”*.

Con el fin de regular desde el campo educativo formal esta temática, nuestra reciente Ley Orgánica de Educación (2006) incorpora al currículo, por primera vez como materia independiente, la Educación para la Ciudadanía, situando así la preocupación por la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades formativas, en la misma línea en que lo hacen los organismos internacionales como las Naciones Unidas o el Consejo de Europa.

Sin embargo, ésta no es una cuestión nueva, específica o propia de nuestra sociedad actual. Desde la antigüedad hasta nuestros días el ser humano ha ido buscando la manera de formar a sus congéneres para vivir de la mejor forma posible en sociedad. A modo de ejemplo, en los siglos XVI-XVII, en medio de un gran pluralismo, se planteaba la *ética del ciudadano* al buscar la necesaria convivencia entre ciudadanos con distintas concepciones religiosas, ateas o agnósticas.

Las aportaciones de la *educación cívica* o de la ciudadanía están en el cimiento de la *formación del ciudadano* donde el desarrollo y la pertenencia a una comunidad implican trabajar desde los valores de dignidad, libertad, igualdad, diversidad, identidad y desarrollo para dar sentido a actitudes democráticas de tolerancia y empatía basadas en la justicia, la solidaridad, la autonomía, la responsabilidad, la inclusión y la cooperación. Son muchos los movimientos y autores a destacar en la historia, por lo que a formación de ciudadanos se refiere; algunos ejemplos más podrían ser:

- La Escuela Nueva, la cual prepara al futuro ciudadano, capaz de cumplir sus

- deberes hacia su prójimo, su nación y la Humanidad en su conjunto, y al ser humano consciente de su dignidad de persona. En todos sus centros se considera necesario que la disciplina personal y la disciplina colectiva se organicen por los mismos niños, con la colaboración de los maestros, a fin de reforzar el sentimiento de las responsabilidades individuales y sociales.
- Dewey, para quien educar es proporcionar al alumno el dominio de sí mismo. La escuela, como institución social, ha de representar la vida real y vital. La educación es proceso de vida y el proceso educativo tiene dos aspectos, uno psicológico y otro social, entendido este último como la preparación del individuo para ser función útil del organismo al que pertenece.
 - Herbart, precursor de la pedagogía científica, considera que el fin último es la moralidad y toda la educación debe apuntar en ese sentido. En su teoría del interés y la motivación destaca como fuentes: hacer conocer las cosas y hacer amar los hombres. El autor considera que la idea de moralidad debe dominar toda enseñanza. La cultura moral, que forma la voluntad y tiene su punto de partida en la experiencia del niño, es más importante que la cultura intelectual.
 - La Organización de Naciones Unidas y la Organización Educativa, Científica y Cultural de las Naciones Unidas (UNESCO) señalan como principales retos educativos: enseñar los principios democráticos, la dignidad humana, la igualdad entre los hombres y las razas...
 - Teóricos representantes de la educación socialista, como Makarenko o Suchodolski, también afirmaron la necesidad de educar a los futuros ciudadanos en el cumplimiento de sus deberes y responsabilidades. En palabras de este último (Suchodolski, 1974) *“La escuela tiene que estar abierta al mundo, a la sociedad, tiene que facilitar los contactos entre los alumnos y el medio social en el que viven, debe preparar para que contribuyan a la mejora y transformación del mundo en el que habitan, fomentando valores de participación y asumiendo responsabilidades, evitando la pasividad y el individualismo”*.
 - Del movimiento antiautoritario en Pedagogía destacamos a Ferrer i Guardia, divulgador de las ideas educativas libertarias, con su Escuela Moderna: *“es necesario formar y desarrollar las aptitudes propias de cada alumno, a fin de que con su valer individual, no sólo sea un miembro útil a la sociedad, sino que, como consecuencia, eleve proporcionalmente el valor de la colectividad. Enseñar los verdaderos deberes sociales según la máxima: no hay deberes sin derechos; no hay derechos sin deberes”*.
 - El Consejo de Europa declaró el año 2005 como el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación. Bajo el lema “Aprender y vivir la democracia” se quiere hacer extensiva la Educación para la Ciudadanía a todos los centros entendida como conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas, niños, jóvenes y adultos, a participar activamente en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad. En este sentido, educar para la democracia supone :
 - Educar para la participación.
 - Educar en valores.
 - Educar a favor de la dignidad humana.
 - Educar a favor de la paz.
 - Educar para la globalización.
 - Educar en la ética.
 - Educar en la solidaridad.
 - Una educación para la diversidad.

Una educación para la convivencia.
Una educación cívica.

- Según Bolívar (2005) para promover una participación activa en todos los ámbitos de la vida social, *“la Educación para la Ciudadanía Democrática representa un elemento esencial para la convivencia social, por lo que debe ocupar un lugar prioritario en las políticas educativas, reflejada en sus planes de estudio y en la organización escolar, extendiéndose a la educación no formal a lo largo de la vida, en conjunción con las instituciones sociales”*.
- La LOE, como indicábamos anteriormente, introduce la nueva asignatura Educación para la Ciudadanía y pretende con ella educar al individuo dándole una formación que genere en él autonomía, le permita tomar decisiones, cree en él actitudes participativas y le ayude a transformar la sociedad. Los contenidos que trata esta área se agrupan en torno a tres grandes bloques:
 - **El bloque 1, Individuos y relaciones interpersonales y sociales**, trata los aspectos personales: la autonomía y la identidad, el reconocimiento de las emociones propias y de las demás personas. Propone un modelo de relaciones basado en el reconocimiento de la dignidad de todas las personas, del respeto al otro aunque mantenga opiniones y creencias distintas a las propias, de la diversidad y los derechos de las personas. A partir de situaciones cotidianas, se aborda la igualdad de hombres y mujeres en la familia y en el mundo laboral. Un aspecto prioritario, relacionado con la autonomía personal, es siempre la asunción de las propias responsabilidades.
 - **El bloque 2, La vida en comunidad**, trata de la convivencia en las relaciones con el entorno, de los valores cívicos en que se fundamenta la sociedad democrática (respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, igualdad, ayuda mutua, cooperación y cultura de la paz), de la forma de abordar la convivencia y el conflicto en los grupos de pertenencia (familia, centro escolar, amigos, localidad) y del ejercicio de los derechos y deberes que corresponden a cada persona en el seno de esos grupos, identificando la diversidad, rechazando la discriminación y valorando la participación y sus cauces. Asimismo, desde el reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa presente en el entorno inmediato y asumiendo la igualdad de todas las mujeres y hombres en cuanto a derechos y deberes, se puede trabajar el respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio y permite proporcionar elementos para identificar y rechazar situaciones de marginación, discriminación e injusticia social.
 - Finalmente, el **bloque 3, Vivir en sociedad**, propone un planteamiento social más amplio: la necesidad y el conocimiento de las normas y principios de convivencia establecidos por la Constitución, el conocimiento y la valoración de los servicios públicos y de los bienes comunes, así como las obligaciones de las administraciones públicas y de los ciudadanos en su mantenimiento.

Una vez revisadas todas estas contribuciones, podríamos concluir diciendo que en el núcleo de la formación del ciudadano se encuentra siempre el propio desarrollo personal, vinculado al desarrollo moral, y las interacciones que el individuo mantiene con su entorno y con las personas que le rodean. Formar de manera adecuada al ciudadano habrá de implicar, por tanto, formar a la persona para que consiga el mayor enriquecimiento personal posible y ayudarle a desenvolverse en sociedad de forma plena, ejerciendo derechos y responsabilidades cívicas y contribuyendo a mejorar su entorno. Estos aspectos no pueden

relegarse al desarrollo de una asignatura, sin más. Implican todo un planteamiento educativo de formación del ser humano integral, capaz de desarrollar al máximo sus capacidades y potencialidades y de implicarse de forma plena en sociedad, respetando a las personas con las que convive y trabajando por mejorar el mundo en que se encuentra.

2. El desarrollo personal

Tal como señala Marina (2004), la personalidad de cada cual *“es la conclusión de un entramado de influencias ajenas y de iniciativas íntimas, un terreno de causalidades múltiples, de interacciones complejas, donde el recién nacido es protagonista de su propio desarrollo, cambia su entorno familiar y es cambiado por él, donde la sociedad, a su vez, determina el entorno familiar, ampliando o restringiendo sus posibilidades. Genes, creencias, estructuras sociales, influencias económicas, presiones culturales, miedos, expectativas, tejen un tupido cañamazo sobre el que aparecerá el dibujo de la personalidad infantil”*. Junto al elevado número de influencias que el sujeto recibe en su desarrollo, también existe un grado de libertad y una manera particular de ser en cada uno. En el desarrollo personal, por tanto, vamos a encontrar la influencia que el ambiente y los demás ejercen sobre el sujeto, pero también la que éste puede ejercer sobre sí mismo. Ésta última nos interesa especialmente en este apartado: la capacidad de autodeterminación, de auto-formación del “self”.

Entendemos la autodeterminación como el proceso por el cual las personas van adquiriendo las habilidades y desarrollando las actitudes necesarias para responsabilizarse de sus propias vidas (Rojas, 2004). Con excesiva frecuencia se responsabiliza a los demás (familiares, amigos, profesores, etc.) de lo que uno es y, si bien es cierto que, como hemos indicado, no puede negarse la influencia de éstos en el desarrollo personal, también es cierto que la persona puede aprender a manejar su propia vida, a tomar decisiones guiándose por las valoraciones propias, por juicios internos que respondan a una escala de valores bien adquirida.

Para llegar a la autodeterminación es necesario educar la responsabilidad. Tal como indica Ben (2007) *“formar personas responsables quiere decir que éstas no necesiten la norma escrita o el precepto para desenvolverse. Las personas responsables piensan por sí mismas y son capaces de explicar por qué actúan como actúan. Es decir, son autónomas, capaces de elegir libremente y responder por ellas”*. Desde este punto de vista, la responsabilidad, como valor, se antepone a otros valores sociomorales aceptados por la sociedad: solidaridad, tolerancia, respeto, justicia... Dado que el ser humano es un “animal social formado para la convivencia”, tiene que responder de sus actos ante sí mismo y ante los demás. Y dicha capacidad de responder de los propios actos es una cualidad genuinamente humana. La persona es el único “animal” que posee esta cualidad. Por ello, educar niños responsables supone educar seres cada vez más humanos. La mayoría de los padres consideran muy importante que sus hijos desarrollen una actitud responsable, ya que esto supone un reflejo de madurez personal. Un hijo responsable es capaz de vivir su libertad, de comprometer su vida con la verdad y el bien en un proyecto propio, con todas sus consecuencias. (Alcazar y Corominas, 1999). Sin embargo, no todos lo consiguen. Es necesario permitir que sean los propios niños los que realicen acciones relacionadas con los valores. Éstos no se adquieren como fruto de una serie de charlas o sermones paternos. Los valores han de aprenderse desde la práctica vivencial y las experiencias directas. Pero no sólo el valor de la responsabilidad, sino todos ellos.

Carreras y otros (1998) estructuran los valores en macrovalores y subvalores referentes:

MACROVALORES	SUBVALORES REFERENTES
RESPONSABILIDAD	Criterio propio Esfuerzo Implicación Constancia Colaboración Respeto Gusto por el trabajo bien hecho Honradez Corresponsabilidad
AUTOESTIMA	Confianza en uno mismo Autonomía Respeto Criterio propio
JUSTICIA	Solidaridad Sinceridad Colaboración Implicación Respeto Crítica constructiva
AMOR	No violencia Convivencia Amistad Tolerancia Implicación Respeto Sinceridad Compañerismo

En la medida en que cada sujeto vaya alcanzando los subvalores referidos, irá acrecentando en sí mismo la responsabilidad, la justicia, la autoestima y el amor, valores todos ellos genuinamente humanos.

Consideramos que toda persona es un ser único e irrepetible, dotado de energía vital, capaz de mejorar el propio desarrollo y sus relaciones con los demás y con el ambiente. Además, todo individuo, en mayor o menor grado, se pregunta ¿quién soy yo?, ¿qué hago aquí?, ¿qué sentido tiene mi vida? Son cuestiones que afectan al autoconcepto y que están directamente relacionadas con el mundo de los valores. El autoconcepto, según entiende Casares, (2007) *“es determinante de la autoestima o juicio autoevaluativo que, en buena parte, basamos en valores y que predispone –o desencadena– determinados estados afectivos hacia uno mismo en función del ajuste o desajuste a los valores de partida”*. Por este motivo, a fin de lograr que el individuo mejore la percepción que tiene de sí mismo en conveniente reforzar su autonomía, su capacidad de juzgar con criterio propio las situaciones de la vida, hay que enseñarle cómo respetarse a sí mismo y reforzar la confianza en sí. Se trata, en definitiva, de ayudarle para llegar a ser auto-responsable (Branden, 1997).

3. La implicación familiar y de la comunidad

A las escuelas, o centros educativos, por incluir también los de educación superior, les resulta habitualmente complicado conseguir una participación activa de las familias en la

educación de sus hijos y trabajar conjuntamente los valores que sustentarán una adecuada convivencia. Esto es así cuando se siguen procedimientos tradicionales como las típicas reuniones en las que los docentes informan, demandan colaboración o dan pautas de actuación y los familiares reciben, escuchan y llevan a casa una serie de papeles o recomendaciones. Tal sistema de comunicación no suele dar grandes ni numerosos frutos en aras a la participación (Oraisón, M. y Pérez, A.M., 2006). Sin embargo, otras estrategias participativas resultan altamente eficaces (Valls, R., Soler, M. y Flecha, R., 2008), no sólo para suscitar la participación familiar, sino, sobre todo, para involucrar a todos los miembros de la comunidad en el aprendizaje. Purcell-Gates (1995, citado por Valls et. al. op. cit.) recoge cómo el aprendizaje en interacción con otras personas crea un buen ambiente afectivo y de empatía, un mejor clima para aprender, y cómo para conseguir este clima es importante el cambio de roles tradicionalmente establecidos en la escuela. En este cambio de roles el sujeto va a poder aprender los valores de la convivencia como resultado de las acciones llevadas a término de forma conjunta, con el resto de miembros de la comunidad. Atendiendo a la propuesta de los autores, no estamos ante una escuela y una familia que imponen normas o dictan pautas de actuación que deben ser cumplidas a rajatabla, sino ante padres y profesores que dialogan con los alumnos en situaciones de aprendizaje conjunta (como las lecturas dialógicas propuestas por Flecha y sus compañeras).

Hay un proverbio africano que dice que *“para educar a un niño hace falta la tribu entera”*. Todos somos responsables de la educación de nuestros pequeños. Es necesario que la sociedad civil, en su conjunto, se movilice (Marina, 2004, op. cit.) para ofrecer a la infancia un mundo mejor, en el que convivir armónicamente con los demás.

No obstante, consideramos que las familias, además, necesitan recibir apoyos que mejoren su formación, de cara a poder realizar mejor su labor educativa. En numerosas ocasiones hemos podido constatar graves errores educativos por parte de progenitores o tutores legales (tanto de niveles socioculturales bajos, como medios y elevados):

- Errores procedentes de sistemas comunicativos deteriorados, en los cuales el lenguaje se utiliza en forma de amenazas, chantajes, humillaciones, burlas, sarcasmos, órdenes, etc. Podríamos incluir también aquí los problemas que se originan cuando no sabemos escuchar, no sabemos transmitir los mensajes de manera respetuosa, no comunicamos de forma clara lo que deseamos, utilizamos mentiras o hacemos suposiciones sin preguntar qué es lo que realmente quiere o piensa la otra persona.
- Errores debidos a actitudes y conductas de sobreprotección de los padres con respecto a los hijos, impidiéndoles, así, el crecimiento personal, la asunción de responsabilidades, el desarrollo de la creatividad y de la auto-confianza.
- Errores derivados de una falta de implicación en la educación de los propios hijos, delegando la labor formativa a la escuela y a otros componentes del entramado social (abuelos, ludotecas, vecinos, etc.).
- Errores asociados a criterios educativos dispares en ambos miembros de la pareja o a la falta de disciplina familiar.
- Etc.

No queremos alargar este listado pues nuestra pretensión no es recalcar lo que se está haciendo mal, sino dar propuestas para actuar adecuadamente. Tanto las familias como el profesorado han influido siempre y lo seguirán haciendo en la formación de los niños, niñas y jóvenes que “caen en sus manos”. Creemos que una de las responsabilidades más bonitas que ambas partes (familia y escuela) puedan tener es realizar esta tarea de forma consciente y plena en aras a conseguir formar buenos ciudadanos.

4. Orientaciones educativas

En materia educativa todo el mundo se siente con derecho a opinar. La educación, al fin y al cabo, es algo que nos compete a todos. Sin embargo, la Pedagogía nos ofrece un corpus científico de conocimientos que ayuda a las personas a educar en el sentido pleno del término. No sin razón se dice que “no hay mejor práctica que una buena teoría”. Con el ánimo de mejorar las prácticas educativas, ofrecemos, a continuación, una serie de orientaciones pedagógicas que ayudarán a que, entre todos, consigamos formar “buenos ciudadanos”. En esta tarea el orientador debe actuar como agente de cambio y ayudar al alumnado, al profesorado, a las familias y al centro escolar en los temas que requieran su intervención; entre ellos, el de la educación para la ciudadanía. Aparte de la Orientación Académica, desde el área de Orientación Personal, podemos desarrollar las siguientes cuestiones:

1. Asesoramiento al individuo. A fin de fortalecer al sujeto en todos los ámbitos y prepararle para ser cada vez más dueño de sí mismo, más responsable, más humano y más feliz, es recomendable trabajar estos aspectos:

- Las competencias emocionales que, según Bisquerra (2007) se pueden tratar, entre otros cauces, a través de la asignatura Educación para la Ciudadanía, y que incluyen:
 - La conciencia emocional
 - La regulación emocional
 - La autonomía emocional
 - La inteligencia personal
 - Las habilidades de vida y bienestar
- Las habilidades sociales, las cuales entrenarán al alumnado en temas tan importantes como saber escuchar, entablar conversaciones o dialogar, exponer quejas, aceptar y dar cumplidos, etc. y que repercutirán de modo favorable en la autoestima y en el clima de aula.
- La autodeterminación o capacidad de elegir y decidir por uno mismo, entendida como un proceso en el que vamos adquiriendo habilidades y actitudes que nos permitirán ser cada vez más responsables y que nos llevarán a:
 - La autonomía
 - La autorregulación
 - La capacitación psicológica
 - La autorrealización

2. Asesoramiento a las familias. Una de las tareas importantes que realiza el orientador con las familias es la información, en su doble vertiente de recoger y ofrecer datos sobre aspectos relacionados con el desarrollo personal y emocional de sus hijos. Pero, en aras a formar ciudadanos, el orientador también puede:

- Implicar a las familias en actividades conjuntas (como las mencionadas anteriormente del aprendizaje dialógico). Si los padres quieren que sus hijos sean buenos ciudadanos habrán de aprender primero ellos a comportarse como tales.
- Ofrecer charlas orientativas sobre la educación con los hijos (a modo de escuelas de padres).
- Promover encuentros entre familias, en los que se intercambien experiencias, problemas, soluciones... relacionadas con la comunicación con los hijos (tal como señalan Faber y Mazlish, 2005).
- Dar asesoramiento individualizado, en casos puntuales, estableciendo programas de actuación.

3. Asesoramiento al profesorado. Generalmente es el profesorado el que trabaja de forma directa con el alumnado y el que se hace de cargo de los programas educativos. El orientador puede:

- Ayudar en la realización de programas o seminarios de educación emocional, habilidades sociales, formación en valores...
- Ofrecer materiales y recursos para dinamizar grupos, mejorar el autoconcepto del alumnado, para realizar actividades en clase de educación intercultural, atención a la diversidad...
- Dar charlas al profesorado sobre asertividad, autocontrol, crecimiento personal...
- Generar entre el profesorado dinámicas grupales donde se intercambien experiencias

4. Asesoramiento al centro educativo y la comunidad. Tal como indicábamos antes, para formar ciudadanos todos son necesarios. El centro educativo necesita:

- Elaborar o revisar sus planes de acción tutorial, de convivencia, etc.
- Apoyo psicopedagógico en la toma de decisiones relacionadas con la atención a la diversidad, la convivencia en los centros, el acoso...
- Coordinación con los centros, asociaciones, organismos o instituciones de la comunidad educativa que puedan estar relacionados con los temas educativos que se desarrollan en la escuela.
- Participación activa en el entorno sociocomunitario, promoviendo tanto la salida hacia la comunidad como la entrada de la misma en la institución escolar.

Como vemos, el hecho de conseguir formar ciudadanos no sólo supone que desde una asignatura se trabajen determinados contenidos (lo cual también es interesante y útil), sino que requiere, ineludiblemente, la implicación de todos: el propio sujeto, la familia, el profesorado, el centro y la comunidad.

Bibliografía

ALCAZAR, J.A. y COROMINAS, F. (1999) *Virtudes humanas*. Madrid: Ediciones Palabra.

BEN, A.S. (2007) ¿Cuáles son los valores inherentes a la vida en democracia? En *OEI Revista Iberoamericana de Educación*, Num. 42/5.

BISQUERRA, R. (2007) Educación emocional para la convivencia. En *Jornadas europeas de convivencia escolar*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

BOLÍVAR, A. (2005) Año europeo de la ciudadanía a través de la educación. *Comunidad Escolar*, año XXIII, Num. 763

BRANDEN, N. (1997) *Cómo llegar a ser autorresponsables. Hacia una vida autónoma e independiente*. México: Paidós.

CASARES, P.M. (2007) Valores, afectividad y desarrollo de la persona: aspectos convergentes e implicaciones educativas. www.ateiamerica.com/doc/PCasaresEdVal_2.doc

FABER, A. y MAZLISH, E. (2005). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Barcelona: Medici.

GARCÍA, F. (2003) Los derechos humanos y la educación del ciudadano. En *Revista de Educación: Ciudadanía y Educación*, Num. 1, 131-153.

MARINA, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.

ORAIÓN, M. y PÉREZ, A.M. (2006) Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. En *OEI Revista Iberoamericana de Educación, Monográfico Educación y Ciudadanía*, Num. 42, septiembre-diciembre.

ROJAS, S. (2004). *Autodeterminación y calidad de vida en personas discapacitadas. Experiencia desde un hogar de grupo*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

SANCHIZ, M.L. y MALLÉN, D. (2008). Educar para la independencia. En IVADIS *Conferencia Nacional: discapacidad intelectual y dependencia*. Castellón: Ivadis.

VALLS, R., SOLER, M. y FLECHA, R. (2008) Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. En *OEI Revista Iberoamericana de Educación*, Num. 46, enero-abril.

171. EL CORREO ELECTRÓNICO COMO HERRAMIENTA DE SOCIALIZACIÓN EN EL AULA EN LA PRIMERA ETAPA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA, UN ESTUDIO DIAGNOSTICO.

E. Bolivar, N. Barrios, R. Delgado, H. García, H. Iturriza, R. Maduro, J. Rodríguez.

RESUMEN

La evolución vertiginosa de la ciencia y la tecnología como elementos fundamentales de nuestro contexto social, nos llevan a considerar el conocimiento y la información como herramientas fundamentales para la completa inserción y desarrollo en una sociedad globalizada. Ante este reto, las instituciones educativas sin distinción de nivel y modalidad, deben producir cambios que permitan adecuar la formación de individuos con conocimientos, instrumentaciones, actitudes y valores acordes a la realidad globalizada contemporánea. En este sentido, los conocimientos científicos que hoy forman parte de la cultura humana, deberían ser aprendidos por el estudiante a partir de su actuación (Molto y Colaboradores, 1999). En este contexto, uno de los campos donde con mayor impacto se siente el desarrollo científico y tecnológico, es en el área de la Teleinformática. Es así como en la escuela y en general el sistema educativo no pueden ser ajenos a esta realidad en concordancia con lo que debe ser la preparación de individuos que conformen una nueva sociedad (Furió y Vilchez, 1999). Es así como partiendo de la premisa de considerar la Telemática como una realidad presente en el contexto del alumno, la presente ponencia constituye una propuesta desde el punto de vista conceptual, procedimental y actitudinal acerca del uso de correo electrónico como instrumento y herramienta de socialización en el aula. La propuesta está orientada bajo la premisa de considerar el correo electrónico como un elemento integrante del cuerpo de habilidades y destrezas a ser adquiridas por el estudiante, en la primera etapa de la educación básica, esto con la finalidad de que su manejo y utilización, sea una herramienta didáctica de constante uso en su futuro quehacer educativo. Se pretende entonces exponer la visión del autor en cuanto a involucrar como concepto, procedimiento y valor el uso de la herramienta informática en la primera etapa de la educación básica del sistema educativo.

Palabras Claves: enseñanza, informática, sociedad, tecnología, comunicación

Consideraciones Preliminares

La informática como disciplina, representa uno de los más grandes retos al que asistimos hoy en día como civilización. El impacto que genera el uso y abuso de las computadoras son temas obligados en cualquier espacio de discusión donde se generen visiones e implicaciones futuras.

La educación como disciplina científica no ha sido inmune a la influencia de la revolución informática, de tal manera que en el ámbito educativo han convergido alrededor del elemento informático distintas posturas y visiones las cuales han dado su aporte a lo que es el uso de la computación en educación, estas posiciones podrían resumirse en los siguientes usos de la tecnología en el ámbito educativo: la enseñanza de la computación o computación como materia de estudio, la alfabetización computacional, la computación como medio de apoyo personal, las herramientas computacionales como herramientas de producción, la computación como apoyo a la enseñanza, las nuevas tecnologías en general, como medio al acceso de la información, las tecnologías como marcos educativos de ambientes enriquecidos

que faciliten el desarrollo de habilidades del pensamiento.

En la propuesta que se desarrolla a continuación, se pretende lograr como objetivo fundamental integrar al sistema de la primera etapa de la educación básica el manejo y uso del correo electrónico como una competencia a lograr por los estudiantes que egresan de esta etapa del sistema educativo, involucrando en el logro de este propósito a la Universidad como centro productor de nuevos conocimientos y espacios en la búsqueda de una progresiva y vigorosa alfabetización de los ciudadanos, por lo tanto la columna fundamental que articula el presente trabajo es considerar la enseñanza del correo electrónico como parte fundamental de los contenidos globalizados de los estudiantes de primera etapa de la educación básica.

Justificación

A medida que la tecnología va evolucionando, la sociedad de alguna manera tiene que irse adaptando a ellas, con el propósito de aprovechar los grandes beneficios que ofrecen estas nuevas tecnologías. Es por eso que en la educación se ha tenido que implantar el uso de las computadoras para que el alumno tenga un mejor manejo y uso de la tecnología, posición esta que el caso de nuestro país es reforzada por la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela como máximo instrumento jurídico, que garantiza en su artículo 108 el acceso a la información y a los medios telemáticos como un derecho de los ciudadanos, de tal manera que es un deber ineludible el que desde el proceso educativo se de cabida a espacios y procesos que permitan responder a este derecho y mandato constitucional.

Ahora bien ¿cómo responder a tan grande reto desde la Universidad como principal fuente productora de nuevas experiencias?, se exigen entonces respuestas novedosas, viables y de calidad que conlleven a una adecuada, rápida y efectiva integración de los ciudadanos al uso de la tecnología.

Como respuesta a esta macro interrogante se plantea la imperiosa necesidad de involucrar el uso de la tecnología en la educación básica, lo cual abriría entonces otro nuevo abanico de nuevas interrogantes tales como: ¿en que nivel de la educación básica debía iniciarse el acercamiento desde la escuela con las herramientas informáticas?, ¿Que contenidos o áreas de la tecnología debían introducirse inicialmente?, ¿Cómo integrarlas al resto de la actividad formativa del niño?, ¿Debería ser un contenido o más bien una actividad complementaria?, ¿Quién desarrollaría las actividades de instrucción, será el mismo maestro o algún auxiliar?, ¿Cómo compensar la falla de infraestructura tecnológica en los planteles educativos?, son estas algunas de las interrogantes que se pretenden abordar en la presente propuesta, abriendo todo un campo para el desarrollo de procesos investigativos y de discusión con respecto al tema planteado.

Descripción de los Procedimientos y Hallazgos

Una vez hecha una revisión exhaustiva de la información correspondiente al tema en estudio y tomando como base documentos tales como las Conclusiones del Congreso Internacional de Informática Educativa desarrollado en España en el año de 2002, se decide abordar la propuesta de introducción de las herramientas informáticas tecnológicas en la segunda etapa del año escolar y en el segundo año de la educación básica, se asume en el contexto de la propuesta que sea un contenido mas a ser globalizado y se plantea como principal eje el uso del correo electrónico pues se aspira sea un elemento que consolide las competencias de lectura y escrituras que comienza a desarrollar el joven y además que se aspira sea una herramienta de comunicación constante y permanente entre el niño sus compañeros, el maestro y hasta con sus representantes, dejándose abierta aquí la posibilidad de integrar a los padres en esta actividad, con el consecuente grado de vinculación que esto

significaba, todo ello en concordancia a lo expuesto por Grane(1997) cuando expone "... la importancia del uso de los nuevos medios en Educación Infantil, y en cualquier etapa educativa y de formación, recae en el uso que hagamos de estos medios, pero no en los medios en sí mismos", lo cual implica que la información que llega a nuestros escolares, y especialmente a los más pequeños debe ser seleccionada, tratada, escogida, procesada, organizada y sistematizada.

Una vez pues tomada la decisión anteriormente expuesta se necesitaba conocer el compromiso, disposición y plan de formación para los maestros como vehículo natural para la implantación de la propuesta, para conocer los aspectos referenciados al inicio del presente párrafo, se emprende entonces una actividad investigativa de diagnóstico, para lo cual se toman como centro referenciales dos(2) escuelas básicas, las cuales fueron seleccionadas por su cercanía geográfica espacial con la Universidad, lo cual las hace prácticamente estar en la zona de influencia de la misma, en estas instituciones se les pidió a cada maestro de primera etapa de educación básica que describiera con sus propias palabras las posibilidades de éxito de un plan para abordar la formación de los estudiantes de segundo y tercer año de primera etapa de educación básica en el uso del correo Electrónico como herramienta tecnológica en el marco que implica su manejo, se pidió también que expusieran su disposición de tiempo para actualizarse técnica y metodológicamente en la enseñanza de este aspecto, se indago sobre el manejo que hacían los maestros del correo electrónico así como se indago sobre las principales amenazas y debilidades que podían ellos podían observar para el desarrollo de la propuesta. Los resultados mostraron un alto nivel de disposición de aprendizaje de los maestros, que se contraponía con el manifiesto escepticismo el cual se articulaba con una manifiesta actitud de imposibilidad para el desarrollo de la propuesta por falta de infraestructura y tiempo, pues referenciaban demasiadas ocupaciones para atender entonces una actividad mas, destacándose también en esta parte que un 65% de los encuestados exponen tener y saber hacer uso del correo electrónico de los cuales poco menos de la mitad (un 30%) del total manifiesta usarlo regularmente, mientras que en lo referente a la globalización del correo electrónico como contenido, solo un 45% pareciera dar visos de una clara integración.

Ante el panorama anteriormente descrito entonces plantea el autor una salida alterna, la cual consiste en involucrar a los estudiantes de las especialidades de informática y educación integral y preescolar previa selección y formación como facilitadores de los estudiantes de la primera etapa educación básica de las escuelas del área de influencia de la universidad, planteándose que sea la Universidad la que ofrezca la infraestructura para la formación de los niños, responda por su transporte de ida y vuelta a su centro de estudio y se propicie una actividad de integración entre el maestro y el Facilitador que contribuya a la formación del futuro docente en formación y permita al maestro consolidar su formación en el uso de la tecnología a la par que interactúa con sus alumnos y el estudiante Facilitador de los mismos. Se plantea la definición de un perfil para el estudiante que se integre a la actividad así como la planificación y desarrollo de una actividad de formación para el maestro que sea avalada por la Universidad y que entra perfectamente en el proceso de formación permanente de todo profesor y en la actividad extensionista de toda Institución Universitaria, máximo cuando la mayoría de estos maestros son egresados de la misma Universidad.

De allí que en la actualidad se trabaje en la definición de los perfiles de los estudiantes a fin de hacer la selección correspondiente, así como la adecuación del programa de formación a implementar entre los maestros. Es relevante tener en cuenta que como valor agregado de este proyecto queda latente la integración de los padres y representantes a esta actividad así como potenciales vinculaciones de integración entre niños y maestros de distintos países.

Referencias

Bartolomé, A. (1995). “**Los ordenadores en la enseñanza están cambiando**“. Aula de Innovación Educativa. n. 40-41, pp. 5-9. Universidad de Barcelona España.

Grane Mariona (1997) **¿Informática Infantil?** Aula de Innovación Educativa. Universidad de Barcelona. España. Publicada en <http://www.lmi.ub.es/te/any97/grane/>
Conclusiones Del Congreso Internacional De Informática Educativa 2002.

Proyecto de Enseñanza de la educación ambiental (2005).

Publicado en: http://www.e-mexico.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Pryecto_6?page=2

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (1999). Vicerrectorado de Docencia. Políticas de Docencias. Material multigráfico.

FURIO, C.J. (1999). **Tendencias Actuales en la Formación del profesorado de Ciencias**. Enseñanza de las Ciencias. Vol. 12 N° 2, p.p. 188-199.

MOLTO y Colaboradores (1999) **Integración de las ciencias naturales como problema docente**. I Congreso Internacional de Didácticas de las Ciencias.

174. ACTITUD DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA HACIA LA INTERNET COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN.

E. Bolívar, N. Barrios, R. Delgado, H. García, H. Iturriza, R. Maduro, J. Rodríguez.

Resumen

El propósito de esta investigación fue analizar la actitud de los docentes en servicio de educación básica hacia la Internet como medio de comunicación e información. La población estuvo conformada por un total de cincuenta y nueve (59) docentes en servicio de la Unidad Educativa Colegio Dr. José Francisco Torrealba del Municipio Juan Germán Roscio en San Juan de los Morros Estado Guárico, Venezuela utilizando una muestra de tipo censal por lo cual fue de igual tamaño que la población. Como resultado se pudo evidenciar que exponen los docentes en servicio que hacen uso frecuente de la Internet así como de las herramientas de comunicación asociadas con ellas pero su aplicación en el contexto de la actividad de aula requiere de una mayor preparación y formación de los Docentes en las potencialidades de la Internet como motor de la actividad en el aula.

Palabras claves: comunicación, informática, formación, tecnología.

Consideraciones Preliminares

El surgimiento y desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) están cambiando en forma acelerada las visiones globales del mundo, del conocimiento y la cultura, y proyectando a la humanidad hacia la innovación, la creatividad, los cambios tecnológicos y sociales, así como el desarrollo de técnicas, estrategias y mecanismos educativos donde la Internet juega un papel preponderante y central en todo lo concerniente a la revolución tecnológica.

Dentro de estas perspectivas, las nuevas tecnologías de la información y comunicación son aquellas herramientas computacionales e informáticas que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información representada de la más variada forma (Sánchez, 2000). Asimismo, es un conjunto de herramientas para el tratamiento y acceso a la información, constituyéndose en nuevos soportes y canales para dar forma, registrar, almacenar y difundir contenidos informacionales.

De acuerdo con Ollivier (2002) "los cambios que ha experimentado la sociedad con la incursión de las nuevas tecnologías de la información y comunicación no sólo al campo educativo sino al quehacer humano en general, hace unas décadas atrás eran inimaginables, quizás sólo concebidas en mentes ingeniosas de escritores de ciencia y ficción" (p. 9).

Así, se encuentran las nuevas tecnologías inmersas en la vida cotidiana, en el desenvolvimiento de las instituciones tanto productoras de bienes como de servicios, y también cada vez más se van incorporando en el desempeño individual de los trabajadores. Por ello se menciona que las nuevas tecnologías tienen un gran impacto en el desarrollo de un país.

Esto significa que se vive una época de cambios constantes los cuales ocurren a velocidades vertiginosas, donde las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, conforman la plataforma de referencia para la producción del conocimiento, requerido para el cambio.

En el campo de la educación, el impacto de Internet la convierten en el vehículo ideal

para la distribución de educación a distancia, creándose colegios o universidades virtuales donde los alumnos se matriculan y terminan sus cursos sin tener que acudir al campus. Esto debido a que las nuevas tecnologías introducen al mundo educativo, escenarios y espacios de reflexión para quienes enseñan y también para los que aprenden.

Sin embargo, en la práctica, la situación se observa incongruente y cada vez es mayor la brecha entre las Tecnologías de Información y Comunicación con la formación docente, el cual tiene la misión de liderar el cambio en los futuros profesionales. En este sentido, se puede afirmar que las nuevas tecnologías de la información y comunicación demandan de parte de los profesionales una nueva alfabetización, con dominio de los nuevos códigos de lenguajes para ser utilizados como canales de expresión y de mejoramiento constante de la calidad del trabajo en el proceso educativo. Es por esto, que el reto está en aprender a adaptarse a los cambios con el mínimo esfuerzo físico o mental y para lograrlo, los sistemas de enseñanza deben capacitar y actualizar a los docentes para el uso de las nuevas tecnologías, haciendo del aprendizaje un buen aliado a las técnicas virtuales.

Ante esta realidad la naturaleza del problema se enfoca en el hecho de que los docentes, en su mayoría, muestran un rechazo tácito hacia el uso de Internet, así como escepticismo hacia todo lo que tiene que ver con el uso de las nuevas tecnologías, lo cual consideran para su uso exclusivo de los niños y jóvenes. Adicionalmente, se observa con preocupación el que estos profesionales por su misma condición de docentes sean los primeros llamados a poseer dominio de esta herramienta, sin embargo, la realidad es otra, pues su desconocimiento en lo que a esta materia se refiere los coloca en desventaja con sus alumnos, los cuales se han desarrollado a la par de las nuevas tecnologías y por ende con su utilización. Los factores determinantes de la problemática son diversos, pero se puede evidenciar el temor de los docentes a utilizar la Internet, el miedo a expresar que no saben utilizarlo, la resistencia al cambio, el no sentirse capaces de lograrlo y el rechazo a las tecnologías, por el mismo desconocimiento de sus ventajas y utilidad en el mejoramiento personal y educativo. Dentro de este orden de ideas, los docentes del Colegio Dr. José Francisco Torrealba del Municipio Juan Germán Roscio en San Juan de los Morros Estado Guárico, Venezuela, no escapan de esta situación, allí es común observar el escaso dominio que poseen en cuanto al manejo y utilización de la Internet, desconociendo las múltiples utilidades que brinda, no solo para capacitarse y perfeccionarse como profesionales de la docencia, sino también para poner en práctica estos conocimientos en beneficio con los educandos.

Ciertamente de continuar una actitud de rechazo o indiferencia hacia la Internet ocasionaría una problemática que muestra un docente con un marcado analfabetismo tecnológico, el cual no está en capacidad de orientar al alumno hacia el uso adecuado de la Internet, además se encontraría en desventajas con lo educandos, pues estos últimos están accediendo continuamente a la red en busca de información e innovaciones, obteniendo nuevos conocimientos que no serían del dominio de los docentes.

Esta actitud conviene a lo expresado en los Artículos 108 y 110 de la Constitución Nacional de Venezuela donde se reconoce el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la seguridad y soberanía nacional, igualmente establece que el Estado garantizará servicios públicos de radio, televisión y redes de bibliotecas y de informática, con el fin de permitir el acceso universal a la información. Los centros educativos deben incorporar el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías, de sus innovaciones, según los requisitos que establezca la ley.

El que los docentes muestren actitudes contrarias al uso de la Internet estaría limitando su mejoramiento personal y educativo, al no tener acceso al inmenso abanico de información

y comunicación que brinda este recurso tecnológico. En virtud de ello, la presente investigación busca estudiar la actitud del docente del Colegio Dr. José Francisco Torrealba del Municipio Juan Germán Roscio en San Juan de los Morros Estado Guárico, Venezuela, ante el uso de la Internet como medio de comunicación e información, pues esto permitiría ahondar una realidad que preocupa y llama la atención por la frecuencia con la que se presenta y que sin embargo, permanece latente e inmutable dentro de un contexto educativo que requiere un docente capacitado, adaptable, con un adecuado manejo de los recursos tecnológicos que le permitan desempeñar un efectivo rol en el aquí y el ahora.

Al respecto surgen las siguientes interrogantes de investigación: ¿Cuáles son las características de la Red de Comunicación e Información dentro del contexto de los avances tecnológicos? ¿Qué importancia tiene la Internet como herramienta de información y comunicación en el campo de la docencia? ¿Cuáles son los indicadores actitudinales en los docentes ante el uso de la Internet? ¿Qué opinión tienen los docentes con respecto a los factores intervinientes para la utilización de la Internet como herramienta tecnológica?.

En este sentido por objetivos de esta investigación tenemos: general, proponer un programa de capacitación tecnológica a los docentes de I y II etapa de Educación Básica de la U.E Colegio Dr. José Francisco Torrealba del Municipio Juan Germán Roscio en San Juan de los Morros Estado Guárico, Venezuela. Entre los objetivos específicos tenemos, diagnosticar el nivel de conocimiento que tienen los docentes que laboran en la U.E. Colegio Dr. José Francisco Torrealba del Municipio Juan Germán Roscio en San Juan de los Morros Estado Guárico, Venezuela sobre las NTIC, analizar los fundamentos teóricos-conceptuales de las NTIC, diseñar el programa de capacitación del conocimiento de las NTIC.

Descripción del Trabajo

Asimismo, de acuerdo al problema planteado y en función de sus objetivos, se incorporará un tipo de investigación de campo, ya que según como lo define Sabino (2000), “es aquella donde los datos de interés se recogen de una forma directa de la realidad” (p. 93), es decir, que en este estudio se recogieron los datos directamente y específicamente de la U.E Colegio Dr. José Francisco Torrealba del Municipio Juan Germán Roscio en San Juan de los Morros Estado Guárico, Venezuela. Cabe destacar, que la investigación de campo incluye previamente una revisión bibliográfica acerca de los datos de interés que se relacionan con las variables de estudio. Esto quiere decir que se debe obtener en primer lugar información proveniente de las fuentes escritas para la mejor comprensión de la temática a investigar.

Por otra parte, en el marco de esta investigación se aplicó un diseño no experimental, que de acuerdo a lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (1998), la define como “aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables, es decir, es observar fenómenos, tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos” (p. 189).

Además, por el número de momentos o divisiones, en los cuales se recolecto los datos, es de tipo transeccional, tal como lo plantean Hernández, Fernández y Baptista (1998), “los diseños transeccionales tienen como objeto describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado” (p. 194).

En relación a la población, ésta se encuentra conformada por 59 docentes de la U.E Colegio Dr. José Francisco Torrealba del Municipio Juan Germán Roscio en San Juan de los Morros Estado Guárico, Venezuela, en el período escolar 2006 – 2007.

La muestra, según Sabino (2000), “es una parte del todo que llamamos universo y que sirve para representarlo” (p. 65). En el caso específico de esta investigación, la muestra es de tipo censal, es decir, se tomará la totalidad de la población que en este caso son cincuenta y nueve (59) docentes.

En toda investigación es necesario el uso de técnicas de recolección de información

para dar cumplimiento a los objetivos planteados. En tal sentido, Hurtado (2000) define las técnicas de recolección de información “como aquellas que comprenden procedimientos y actividades que le permitan al investigador obtener información necesaria para dar respuesta a su pregunta de investigación” (p. 427).

En esta investigación se utilizó la encuesta como técnica y como instrumento, el cuestionario. Este instrumento será tipo escala Likert, la cual está conformada por cinco alternativas, las cuales son las siguientes: 1) Totalmente en desacuerdo, 2) desacuerdo, 3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4) de acuerdo, 5) Totalmente de acuerdo.

Se elaboró un formulario para que tres expertos (Dos metodólogos y un especialista en elaboración de instrumentos), realicen las observaciones a cada pregunta del instrumento, en cuanto a pertinencia, coherencia y adecuación. Una vez que se realicen las observaciones por los expertos, se procederá a las correcciones pertinentes.

La confiabilidad, se calculó atendiendo a las características del instrumento policotómico (Escala Likert).

El análisis se realizó mediante la utilización de la estadística descriptiva, es decir los datos e información recolectada, se expresarán a través de tablas de frecuencia, porcentaje, cuadros y media ponderada. De esta forma, se contribuirá a visualizar con claridad, las tendencias que seguirán los resultados que arroje la investigación para su mejor análisis y comprensión.

A continuación se presenta el análisis e interpretación de la información recolectada mediante la aplicación de los instrumentos a los docentes que conformaron la muestra censal. Una vez aplicado el instrumento, se procedió a distribuir la información en cuadros estadísticos, utilizando un cuadro para cada subdimensión, donde se expresan los resultados en porcentajes y frecuencias, de acuerdo a las opiniones de los encuestados según las categorías de respuestas.

Cuadro N° 1 Distribución de respuestas en relación a las variables
Variable: Nivel actitudinal de los docentes.
Subdimensión: Cognitiva.

Escala / Ítems	5		4		3		2		1		total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	-	-	5	8	2	3	23	39	29	50	59	100
2	-	-	5	8	9	15	15	26	30	51	59	100
3	5	8	5	8	7	12	9	15	33	57	59	100
4	2	3	8	14	7	12	6	10	36	61	59	100
5	4	7	4	7	7	12	5	8	39	66	59	100
6	2	3	3	5	8	14	20	34	26	44	59	100
7	1	2	1	2	8	14	11	19	38	69	59	100
8	5	8	5	8	10	18	9	15	30	51	59	100
9	4	7	6	10	10	17	7	12	32	54	59	100

Ítems 1.

La Internet se considera una herramienta efectiva para el tratamiento y acceso de la información.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	-	-	5	8	2	3	23	39	29	50	59	100

Ítems 2.

El docente debe tener un mayor acercamiento a Internet.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
2	-	-	5	8	9	15	15	26	30	51	59	100

Ítems 3.

Se preocupa por su nivel de conocimiento sobre Internet

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
3	5	8	5	8	7	12	9	15	33	57	59	100

Ítems 4.

Usa la computadora como herramienta de trabajo.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
4	2	3	8	14	7	12	6	10	36	61	59	100

Ítems 5.

Internet le brinda la facilidad para obtener información desde su casa.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
5	4	7	4	7	7	12	5	8	39	66	59	100

Ítems 6.

Aperturas tu correo con facilidad.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
6	2	3	3	5	8	14	20	34	26	44	59	100

Ítem 7

Chatea usted con sus compañeros de trabajo.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
7	1	2	1	2	8	14	11	19	38	69	59	100

Ítems 8

El carácter cotidiano de lo digital obliga al docente a tener conocimiento sobre búsqueda en la Internet.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
8	5	8	5	8	10	18	9	15	30	51	59	100

Ítems 9.

Para la búsqueda en Internet necesita un adiestramiento previo.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
9	4	7	6	10	10	17	7	12	32	54	59	100

Cuadro N°2. Distribución en relación a la variable.

Variable: Nivel Actitudinal de los docentes

Subdimensión: Afectivo.

Escala / Ítems	5		4		3		2		1		total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
10	2	3	2	3	7	12	20	34	28	48	59	100
11	2	3	2	3	5	8	10	17	40	69	59	100
12	-	-	-	-	3	5	10	17	46	78	59	100
13	4	7	5	8	8	14	11	19	31	52	59	100
14	1	2	1	2	3	8	19	32	33	56	59	100

Ítems 10.

Participa en adiestramiento para el uso de la Internet

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
10	2	3	2	3	7	12	20	34	28	48	59	2

Ítems 11.

Su actitud es positiva para asumir nuevos retos.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
11	2	3	2	3	5	8	10	17	40	69	59	100

Ítems 12.

Es flexible y abierto a los cambios tecnológicos.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
12	-	-	-	-	3	5	10	17	46	78	59	100

Ítems 13.

Se siente seguro y familiarizado con los recursos computacionales.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
13	4	7	5	8	8	14	11	19	31	52	59	100

Ítems 14.

Se alegra por contar con un salón de Internet en su escuela.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
14	1	2	1	2	3	8	19	32	33	56	59	100

Cuadro N°3. Distribución de respuesta en relación a la variable
Variable: Nivel actitudinal de los Docentes.
Subdimensión: Conductual.

Escala / Ítems	5		4		3		2		1		total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
15	3	5	3	5	5	8	20	34	28	48	59	100
16	1	2	3	5	7	12	15	25	33	56	59	100
17	-	-	5	8	5	8	18	31	31	53	59	100
18	3	5	3	5	7	12	22	37	24	41	59	100
19	1	2	4	7	8	14	20	34	26	43	59	100
20	1	2	2	3	10	17	16	27	30	51	59	100

Ítems 15.

El correo electrónico es de gran utilidad para la comunicación entre amigos y colegas.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
15	3	5	3	5	5	8	20	34	28	48	59	100

Ítems 16.

El uso del correo electrónico facilita su interacción en el plano laboral.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
16	1	2	3	5	7	12	15	25	33	56	59	100

Ítems 17.

Usa Internet para sus investigaciones escolares.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
17	-	-	5	8	5	8	18	31	31	53	59	100

Ítems 18.

Consideras importante como docente actualizarte en las nuevas tecnologías.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
18	3	5	3	5	7	12	22	37	24	41	59	100

Ítems 19.

Las nuevas tecnologías son importantes porque mejoran la enseñanza y el aprendizaje.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
19	1	2	4	7	8	14	20	34	26	43	59	100

Ítems 20.

La Internet es importante para las transformaciones que se dan dentro de la sociedad.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
20	1	2	2	3	10	17	16	27	30	51	59	100

Resultados y Conclusiones

Los resultados mostraron un alto nivel de disposición de aprendizaje de los maestros, que se contraponía con el manifiesto escepticismo el cual se articulaba con una manifiesta actitud de imposibilidad para el desarrollo de la propuesta por falta de infraestructura y tiempo, pues referenciaban demasiadas ocupaciones para atender entonces una actividad mas, destacándose también en esta parte que un 72% de los encuestados se preocupa por su formación en el uso y manejo de la Internet, un 71% de los encuestados afirman usar la computadora como herramienta de trabajo, un 78% de los encuestados de exponen tener y saber hacer uso del correo electrónico de los cuales poco menos de la mitad (un 30%) del total manifiesta usarlo regularmente, mientras un 66 % pareciera dar visos de una necesidad de formación y actualización tecnológica de los docentes en servicios.

Referencias

- Bartolomé, A. (1995). "**Los ordenadores en la enseñanza están cambiando**". Aula de Innovación Educativa. n. 40-41, pp. 5-9. Universidad de Barcelona España.
- Constitución Vigente de la República Bolivariana de Venezuela (1999).
- Conclusiones Del Congreso Internacional De Informática Educativa 2002.
- Grane Mariona (1997) **¿Informática Infantil?** Aula de Innovación Educativa. Universidad de Barcelona España. Publicada en <http://www.lmi.ub.es/te/any97/grane/>

Proyecto de Enseñanza de la educación (2005) .

Publicado en: http://www.e-mexico.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Pryecto_6?page=2

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (1999). Vicerrectorado de Docencia. Políticas de Docencias. Material multigráfico.

FURIO, C.J. (1999). **Tendencias Actuales en la Formación del profesorado de Ciencias**. Enseñanza de las Ciencias. Vol. 12 N^o 2, p.p. 188-199.

184. CORRESPONSABILIDAD FAMILIAR="COMPARTIR JUNTOS". UN MODELO DE CIUDADANÍA PARTICIPATIVA.

S. Torío López, J. V. Peña Calvo.

I. INTRODUCCIÓN

La familia, como el resto de la sociedad, atraviesa una etapa de cambios masivos, dotados de una enorme capacidad de transformación. La familia tradicional en la que las responsabilidades familiares estaban claramente diferenciadas en función del género ha pasado de ser el ideal dominante en la sociedad a ser un modelo con el que se identifica una parte minoritaria y decreciente de la población. Hasta hace poco tiempo el padre era considerado como un elemento familiar que poco tenía que ver con la crianza de las hijas e hijos, asumiendo un papel pasivo o meramente circunstancial en los momentos más tempranos de la vida. Durante muchas décadas, la principal función de algunos varones para con sus familias ha sido la de ser "proveedores económicos" o "ganadores de pan" (Valiente, 1997; Alberdi, 1999; Navarro, 2006). Sin embargo, en la actualidad, un nuevo modelo "parece" dirigir el destino de las familias: la pareja igualitaria-participativa. La maternidad/ paternidad compartida representa un avance importante y proporciona la oportunidad de unas relaciones más igualitarias y nuevos modelos de socialización en la educación de las hijas y de los hijos.

En este contexto, hemos de suponer que una de las modificaciones más importantes que ha de ocurrir en el seno de la familia es el paso a un reparto más equitativo en las labores domésticas. Desde esta perspectiva, Doucet (2001) y Kamo (2000) constatan que el trabajo doméstico y su distribución ha recibido gran atención por parte de la comunidad académica universitaria. Esta atención ya se inició en el ámbito anglosajón, en particular en los EE.UU., durante la década de los 60 del pasado siglo, culminándose en los 90 cuando no sólo crecerá de forma exponencial el número de libros y artículos publicados sobre esta temática, sino que también aumentará el interés de diversas disciplinas académicas -sociología, psicología, economía, etcétera- por analizar las causas y consecuencias que se derivan de la división del trabajo doméstico (Coltrane, 2000).

En nuestro país, los primeros estudios emprendidos con rigor científico datan de la década de los 80, en particular destacamos las investigaciones que tuvieron por objeto analizar las diferencias entre el uso del tiempo entre hombres y mujeres (Izquierdo, Del Río y Rodríguez, 1988), así como el trabajo pionero de Durán, "*De puertas adentro*" (1980).

Sin embargo, los estudios también son unánimes al declarar que si bien se ha producido un cambio de actitudes, éste no ha venido acompañado de una modificación sustancial de las conductas que hombres y mujeres desempeñan en sus hogares (Valiente, 1997, Menéndez e Hidalgo, 1998, Alberdi, 1999; Bartau, Maganto y Etxeberria, 2002). De modo que "*el cambio en las actitudes no va paralelo a un cambio de comportamientos por lo que es fácil advertir la contradicción entre las imágenes favorables a la pareja que reparte con equilibrio sus tiempos y responsabilidades y la realidad que reflejan las encuestas acerca de las enormes diferencias todavía existentes entre las responsabilidades domésticas de uno y otro género, incluso en las parejas en las que los dos trabajan fuera del hogar*" (Alberdi, 1999, 244). En consecuencia, podemos afirmar, sin ningún género de dudas, que se producen diferencias notables entre las actitudes y los comportamientos hacia el trabajo doméstico, pues si bien hay declaraciones mayoritarias a favor de la igualdad en el reparto, la realidad dista de asemejarse a este modelo ideal.

Sin lugar a dudas, los resultados obtenidos en los estudios nacionales (Bustelo, 1992; Shelton y John, 1996; Guillén, 1997; Meil, 1997; Menéndez e Hidalgo, 1997; Tobío, 1998, 1999; Raldúa Martín, 2001; Bartau, Maganto y Etxeberria, 2002; Torns, Borrás y Carrasquer,

2004; Papi y Frau, 2005) e internacionales (Brines, 1994; Coltrane, 2000; Deutsch, Servis y Payne, 2001; Doucet, 2001; Gerstel y Gallagher, 2001; Sullivan, 2004; Kroska, 2004; Erickson, 2005; Lee y Waite, 2005;) declaran, de forma irrefutable, que si bien las mujeres hacen menos y los hombres hacen un poco más ahora que hace 20 años, las mujeres invierten mucho más tiempo que sus maridos en el trabajo doméstico. Así, a pesar del rápido incremento de la participación de la mujer en el mercado laboral y de la popularización de las ideas de igualdad entre hombres y mujeres, los investigadores señalan que no se ha producido un cambio en el reparto de las tareas domésticas que sea consecuente con las transformaciones mencionadas.

Para hacer una aportación en el acercamiento a esta problemática es por lo que presentamos, en estas páginas, una investigación¹ que está desarrollando el grupo ASOCED² en el Principado de Asturias. Nuestra intención no es otra que ampliar el conocimiento sobre el modo en que las familias negocian la división del trabajo doméstico y comprender si los procesos implicados en esa negociación impiden o permiten el cambio de roles. De igual modo, desvelar las implicaciones educativas que tienen sus comportamientos en el proceso de socialización de sus hijas e hijos. La familia es ese escenario en el que se están desarrollando diariamente, a través de las actividades cotidianas, habilidades básicas para un futuro desarrollo personal y profesional: el respeto, la capacidad de negociación, la empatía, la capacidad de servicio, la iniciativa, la responsabilidad, la toma de decisiones, etc. *“La familia, al fin y al cabo, es eso: un gran quipo en el que todos aprenden a compartir”* (Chinchilla y León, 2004, 134).

II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Diseño de la investigación

El estudio que presentamos, en una primera fase, ha consistido en *un análisis y diagnóstico sobre la corresponsabilidad familiar* en el seno de las familias asturianas. Analizamos la percepción y la configuración simbólica que los padres y las madres poseen acerca del desempeño de los papeles de género, cuestión que las investigaciones anteriores, por la propia configuración de la metodología cuantitativa, habían obviado. Desde nuestro punto de vista, abordar estas cuestiones se percibe como un paso necesario para cambiar, tanto en la mujer como en el hombre, actitudes y esquemas mentales que les permitan desarrollar identidades de género no esquemáticas. La necesaria toma de conciencia y significación del papel jugado en tanto que hombres y mujeres, en el desempeño de tareas familiares, exige de un marco cualitativo, que permita desvelar, en un contexto grupal, los esquemas mentales estereotipados.

En una segunda fase de la investigación, se ha visto necesario el desarrollo de iniciativas para favorecer la corresponsabilidad entre los diversos integrantes de la familia. Por ello, se procede a la realización de *un Programa de formación de padres y madres para la corresponsabilidad familiar*, con la finalidad de proporcionar una orientación psicopedagógica adecuada para que los progenitores socialicen a sus hijas e hijos en esos valores de igualdad y corresponsabilidad. A su vez, sería objetivo prioritario de este programa ayudar a madres y padres a adoptar la perspectiva de género en el análisis de las relaciones familiares, para lograr un cambio de las actitudes que se poseen acerca del reparto de tareas en el seno del hogar. Pasamos a describir más detalladamente cada una de estas fases de la investigación.

2.1.1. Primera Fase: Diagnóstico sobre corresponsabilidad familiar

Las investigaciones sobre “corresponsabilidad familiar” se han centrado en determinar el tipo de tareas en los que se implican unos y otros miembros del grupo familiar, así como analizar las variables moduladoras que influyen en la misma (nivel de estudios, edad de los

hijos e hijas, etc). Nuestro interés se centra en analizar, desde una perspectiva cualitativa, los estereotipos de género que manifiestan ambos miembros de la pareja y desvelar las creencias profundas que manifiestan hacia la corresponsabilidad en el seno del hogar.

2.1.1.1. Muestra de estudio

Definimos nuestra población objeto de estudio como hombres y mujeres residentes en Asturias que han formado familias en las que hay, al menos, un hijo o hija en la etapa de Educación Primaria (6-12 años). Para determinar el número y composición atendimos a los siguientes criterios:

- a) *Lugar de residencia*, formamos grupos de discusión con familias que vivían en diversas zonas geográficas del Principado de Asturias, acudiendo a ámbitos urbanos y rurales.
- b) *Tipología y estructura familiar*, para atender el criterio de diversidad intentamos que participasen diversos tipos de familias (de doble ingreso, de único ingreso, monoparentales, etc..). Si bien la tipología más común ha sido la familia de doble ingreso con uno o dos hijos/as, se ha realizado un esfuerzo importante para incorporar otro tipo de estructuras familiares.
- c) *Presencia de los dos miembros de la pareja*. Uno de los requisitos establecidos para dinamizar las discusiones fue la necesidad de contar con los dos miembros de la pareja en las sesiones de grupo (naturalmente ello sólo fue posible cuando la tipología familiar de referencia se sustentaba en una familia biparental). De esta forma el contexto de discusión se veía enriquecido porque las afirmaciones realizadas por uno de los miembros de la pareja eran complementadas, rebatidas, matizadas y ampliadas con las aportaciones que hacía el cónyuge.

Los implicados en la investigación (fase de diagnóstico) son 56 personas, un 57,1% de mujeres y un 42,9% de varones. Hay una ligera sobre representación femenina, debida a que las familias monoparentales han estado representadas por mujeres. En cuanto a la edad de los participantes hemos de decir que se sitúan en la franja de edad que va de los 31 a los 50 años. Si tenemos en cuenta que las edades de los hijos e hijas oscilan, en la mayoría de los casos, entre los 3 y 10 años, podemos hipotetizar que han sido padres y madres a partir de los 28-30 años de edad. Se trata de familias que llevan bastante tiempo juntas y tienen un alto grado de estabilidad (el 46,5% de las personas declaran que llevan junto a su pareja entre 11 y 15 años). Respecto a la variable nivel de estudios, el 33,9% de las personas declaran disponer de estudios primarios, así como un 33,9% estudios universitarios (21,4% superiores y 12,5% medios); le siguen aquellos que disponen de estudios de Bachillerato o Formación Profesional que ascienden a un 28,5%. La mayor parte de la muestra se encuentra en situación de activos/activas a tiempo completo, seguidos de quienes trabajan a tiempo parcial (23,2%) y de quienes realizan el oficio de ama de casa (21,4%).

2.1.1.2. Instrumento

La técnica utilizada en nuestro trabajo es el grupo de discusión mixto que permite observar determinados comportamientos y opiniones en un contexto grupal y de pareja ya que las personas implicadas manifiestan libremente sus creencias y sus motivaciones internas. Además, se crea un ambiente en el cual los distintos miembros del grupo son estimulados a participar por las ideas y opiniones que presentan los demás, incrementando, de este modo, la calidad de los datos recogidos. Para ello, se realizó un guión de preguntas con los bloques siguientes: actividad extradoméstica, actividad doméstica, paternidad/maternidad, participación de los hijos/as y políticas de apoyo a la familia. Dicho instrumento se ha completado con una ficha de identificación de las personas que participan

a fin de obtener, de una forma rápida y eficiente, un conjunto de datos sociodemográficos y familiares que permitiese descargar el contenido de los grupos de discusión.

2.1.1.2. Procedimiento

A través de la Federación de Asociaciones de Padres y Madres “Miguél Virgós” nos pusimos en contacto con los diferentes coordinadores de las Asociaciones de Padres y Madres de Asturias para conseguir la aprobación de participar en la investigación. Una vez confirmado y programado el contacto en las diferentes zonas de la región nos desplazábamos a un centro educativo/instituto para la realización de la sesión que tenía una duración aproximada de 2 a 2,30 horas y la media de personas que participaron en los grupos de discusión se situó en torno a 6 personas.

Se organizaron 9 grupos de discusión a lo largo del primer trimestre de 2007. Se realizaron tres sesiones en la zona centro de Asturias, que se completaron con dos visitas a las zonas mineras, una en la Cuenca del Caudal y otra en la del Nalón. A su vez, se efectuaron cuatro reuniones en las alas de la región: zona del Oriente (2 sesiones) y Zona Occidental (2).

Cada sesión fue moderada por dos personas del grupo de investigación, pues consideramos que la presencia de ambas permite recoger, de forma más completa, la variedad de matices discursivos que se generan en una discusión de este tipo, permitiendo además la alternancia en la dirección del grupo. Todas las sesiones fueron grabadas en cinta magnetofónica, que posteriormente se transcribieron, lo que ha facilitado el análisis de contenido. Así mismo, y de forma complementaria, los entrevistadores emitían un informe que recogía las impresiones de éstos sobre el desarrollo de la sesión.

2.1.1.3. Análisis de datos

Con respecto al análisis de datos, el trabajo con grupos de discusión requiere el uso de una aproximación analítica, propia de una metodología cualitativa y que se basa en el análisis de contenido (Valles, 2000). Con este propósito se establecieron tres niveles de análisis:

1. Clasificación temática de las distintas ideas que son verbalizadas en los grupos de discusión elaborando, a partir de ello, un sistema de categorías. Ello ha supuesto la realización de diversas tareas:
 - Identificación y localización de toda la información disponible.
 - Comparación de la información obtenida de los diversos grupos de discusión, tratando de dar una denominación común a un conjunto variopinto de fragmentos de discurso que compartían una misma idea.
 - Descarte para el análisis de parte del material recogido, teniendo en cuenta determinados criterios teóricos y prácticos.
2. Descripción del contenido de las transcripciones, incluyendo comentarios de los participantes en relación con los tópicos específicos que se tratan en cada momento. Estos comentarios fueron elegidos por la claridad en la exposición de las ideas y por su significatividad y pertinencia en relación al tópico expresado.
3. Interpretación teórica del contenido descrito en el segundo nivel de análisis. Se elaboraron conclusiones en relación a los objetivos de investigación y tomando como punto de referencia los desarrollos teóricos efectuados, los resultados de investigaciones similares, etc.

Para el análisis de datos fue necesario el uso de distintos programas que se ajustase al tipo de datos recogidos, especialmente el programa de análisis cualitativo NVIVO, versión 7 y el paquete estadístico SPSS, versión 14.

2.1.1.4. Resultados

El análisis e interpretación de los datos nos ha llevado a realizar una serie de conclusiones a cada uno de los apartados abordados en nuestra investigación. No es posible en estas páginas dar cuenta de todos ellos (se están desarrollando distintas publicaciones o contribuciones de algunos de éstos). Se han obtenido datos relevantes sobre participación de los hombres y mujeres en el trabajo familiar y las consecuencias derivadas de dicho reparto; los procesos de negociación del trabajo doméstico; las estrategias empleadas para compatibilizar la vida familiar y laboral y las dificultades que se presentan; el ejercicio de la paternidad/maternidad y la asunción de nuevas funciones en cada uno de los roles; la participación de los hijos e hijas en la organización doméstica; la oferta de las políticas de apoyo a la familia en su Comunidad Autónoma, entre otros. Los resultados obtenidos permiten concluir que se requieren esfuerzos de organización de los roles de hombres y mujeres en orden a crear nuevos comportamientos en las tareas cotidianas, en el soporte económico y en el cuidado y la educación de las hijas e hijos. Los padres y madres se encuentran desorientados y dudan de cómo educar a sus hijas e hijos. Saben que no pueden repetir las prácticas que observaron en sus progenitores, pero se sienten solos en la tarea de cuidado y crianza de sus hijos e hijas; en suma, necesitan “aprender a ser madres y padres” adaptados a las exigencias de los tiempos que les ha tocado vivir.

2.1.2. Segunda Fase: Elaboración, implementación y evaluación de un programa de educación de padres y madres sobre corresponsabilidad familiar

2.1.2.1. Programas comunitarios de educación: Programas de corresponsabilidad familiar

El término “formación de padres” indica un intento de acción formal con el objeto de incrementar la conciencia de los padres y la utilización de sus aptitudes y competencias parentales (Lamb y Lamb, 1978). Para Cataldo (1991: 17) “*forma parte de la educación de los niños y es un método para ayudarles a crecer y a desarrollarse. (...) les ayudan a obtener información y conocimientos para hacer que la educación de sus hijos sea más satisfactoria y eficaz*”. Para Boutin y Durning (1997: 24), de manera general, se trata de toda acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, de adiestramiento o de clarificación de los valores, las actitudes y las prácticas de los padres en educación.

El objetivo de los programas encuadrados en la formación de padres es la mejora de las pautas de crianza y, por tanto, centran sus esfuerzos en el desarrollo de competencias y habilidades educativas de todas las personas de la comunidad. Es decir, responden (Vila, 1998: 502) a un diseño de intervención colectiva y no se proponen el trabajo individual con las familias, aunque evidentemente de ellos se espera que introduzcan modificaciones en las prácticas individuales de las familias.

En este sentido, entendiendo la familia como escenario de aprendizaje y medio educativo, consideramos necesario la implementación de programas de educación para la vida familiar (Hidalgo García, Oliva Delgado, Serra Salomón y Vallejo Orellana, 1989; Martínez González, 1999; Pereira Domínguez y Pino Juste, 2002a, 2002b; Martínez González y Pérez Herrero, 2004;).

Los programas psicoeducacionales (Loizaga Latorre, 1999: 89; 2006, 282) tienen como intención prioritaria formar a los padres, apoyarles y prevenir la aparición de problemas posteriores. Además utilizan metodologías activas para que puedan desarrollar una construcción de la realidad y un aprendizaje adecuado. Intentan incrementar conocimientos para facilitar el cambio cognitivo, favoreciendo el entrenamiento de habilidades para la paternidad/maternidad, reduciendo la ansiedad que se asocia a las funciones de educación, para de esta forma prevenir o corregir determinados problemas que pueden aparecer en el

desarrollo y crecimiento de la familia. Por tanto, intenta proporcionar apoyo, información/formación y facilitar el cambio de conducta. En realidad la función final del asesoramiento (Nicolás y Loizaga, F., 2003: 110) es enseñar a los padres/madres, las técnicas que necesitan para enfrentarse activamente a las situaciones, facilitando el cambio cognitivo y actitudinal. Además de tener una intención de ayudar a las familias en sus dificultades y problemas, también, se han realizado como prevención de los problemas.

Para Álvarez González (2003, pp. 138-141) estamos ante programas centrados en la dinámica familiar (donde se incluye la categoría de programas de formación de padres y madres) y que tienen como objetivo desarrollar en padres y madres competencias en paternidad y educación de los hijos, la prevención de problemas, atención a la diversidad, desarrollo vocacional, etc. ofreciendo a las familias información, asesoramiento, técnicas para el establecimiento de límites, ayuda a la prevención de problemas o en la solución de los ya existentes. Algunos de estos programas son “las escuelas de familia y escuelas de padres y madres” o “la educación de padres y madres” (“parent education”).

Las escuelas de padres/madres, programas que han constituido un papel relevante en la transformación paulatina de los centros educativos y de algunos barrios de ciudades, se configuran como un lugar al que asisten voluntariamente los padres y las madres para adquirir conocimientos relacionados con el progreso de la infancia y con las pautas de crianza a partir de informaciones que suministran principalmente profesionales de la educación. Desde mediados de los años setenta estos programas se han incrementado notablemente. Es abundante la bibliografía existente sobre dicha temática (Moratinos, 1985; Velázquez y Loscertales, 1987; Brunet y Negro, 1994; Martínez, 1998; Vila, 1998; Carrobes y Pérez-Pareja, 1999; Entrena y Soriano, 2003; Comellas, 2007; Gómez Gómez, 2007).

La educación parental (“parent education”) ha trabajado sobre los elementos que componen la comunicación, la aceptación, la negociación y la experiencia vital con los hijos y las hijas. Sus técnicas intentan desarrollar el aprendizaje de mejora en la relación, el aprendizaje de escucha, la negociación y el control de la comunicación verbal y no verbal (Bartau y Magnato, 1994; Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000; Maganto y Bartau, 2004; Pérez Testor, 2006; Loizaga Latorre, 2006). Tienen como metodología fundamental el “*entrenamiento en habilidades educativas para el crecimiento familiar*” ((Loizaga Latorre, 1999: 91).

Desde esta perspectiva, Apparala, Reifman y Munich (2003) reconocen la necesidad de elaborar programas que promuevan actitudes más favorables hacia el reparto equitativo de las tareas domésticas y que ayuden a las parejas a establecer cauces para negociar y gestionar este reparto. Las transformaciones profundas en la división del trabajo doméstico sólo pueden ocurrir si hombres y mujeres reconocen su visión estereotipada de los roles y los constreñimientos sociales que se imponen en el proceso de construcción de la identidad (Sánchez y Thomson, 1997). También reconocen su necesidad Bartau, Maganto y Etxeberria (2002) quienes constatan la necesidad de elaborar e implementar programas preventivos de educación para la vida familiar que vayan dirigidos “*al mantenimiento/ modificación de las actitudes, preferencias y creencias acerca de los papeles sexuales y acerca de cómo combinar el trabajo remunerado y el trabajo familiar*” (Bartau, Maganto y Etxeberria, 2002, 368. Véase, también, Aznar Minguet, 1996; Hidalgo, 1996, 1998)³.

La revisión de la literatura confirma la escasez de programas dedicados al tema que nos ocupa en nuestro país. Destacar, principalmente, el programa que ha sido elaborado por un grupo de investigación de la Universidad del País Vasco (Bartau, Maganto, Etxeberria y Martínez González, 1999; Bartau, Maganto y Etxeberria, 2002; Maganto, Bartau y Etxeberria, 2003a, 2003b).

2.1.2.2. *Diseño del programa y desarrollo de la intervención: Fases*

El esquema de trabajo iniciado en la elaboración del programa es el siguiente:

1. *Formulación de objetivos*, que va a determinar el desarrollo del conjunto de medios, contenidos y actividades que integrarán el programa.
2. *Selección y programación de los contenidos*. Se trata de una descripción específica de los contenidos de cada unidad o sesión detallando los conceptos, las situaciones de aprendizaje, los materiales a utilizar, las actividades propias de cada unidad y la temporalización específica de éstas. Además, se planificará el número de sesiones, la duración de las mismas, la periodicidad de cada sesión (una por semana preferentemente) y el horario más adecuado para facilitar la asistencia de los padres y madres.
3. *Implementación del programa* (procedimiento y aplicación del programa). Es el proceso progresivo por el cual se pone en marcha el programa que se ha diseñado de acuerdo a unos principios claros y fundamentados. Hemos de formar los grupos, planificación de las sesiones de enseñanza-aprendizaje (fase educativa o de transmisión de información, reflexión, entrenamiento propiamente dicho, proponer tareas para casa, aplicación de los aprendizajes en el contexto natural). Las fases generales del proceso de intervención son las siguientes:
 - Formación del grupo: conocimiento del programa por los miembros del grupo de investigación y desarrollo de habilidades de dinamización de grupos de padres y madres.
 - Obtención de la colaboración de los centros. Realizar los contactos utilizando diversos procedimientos como el correo postal, el e-mail, contacto telefónico, desplazamiento a los centros, etc.
 - Presentación del programa en los centros. Los coordinadores de los centros se encargarán de contactar con los padres y madres y convocar la presentación pública del programa (carta informativa a casa, en alguna reunión anterior, etc..). El objeto de esta presentación (una charla de una hora aproximadamente) es fomentar la participación de los padres y de las madres en el programa, destacando la relevancia de la corresponsabilidad familiar y los beneficios que conlleva para todos.
 - Captación de familias participantes. A partir de la confirmación del grupo de participantes se procederá al establecimiento del calendario para el desarrollo de la intervención (acordar día y hora semanal de las sesiones).
 - Desarrollo de las sesiones del programa.
4. *Evaluación*. Valoración de la eficacia del programa y seguimiento de los efectos de la intervención.
 - Evaluación inicial, procesual y final de todo el programa. Evaluación continua a través de (autoinformes, cuestionario final.....) realizados por parte de madres y padres. Dedicaremos la última sesión al establecimiento de las conclusiones sobre el desarrollo del programa y la identificación de posibles mejoras para posteriores intervenciones.
 - Evaluación de los guías/monitores que han implementado el programa: aspectos positivos, negativos, logros, propuestas de mejora,...
 - De igual modo, se realizará una valoración institucional a través de entrevistas a los coordinadores y dirección del centro para obtener la valoración del proceso.

En este momento estamos en la fase de elaboración de selección y programación de

los contenidos asignados para cada sesión. Presentamos, a continuación, un esbozo de las líneas básicas que constituyen nuestro programa⁴.

III. PROGRAMA DE CORRESPONSABILIDAD FAMILIAR

El programa de Corresponsabilidad que estamos construyendo pretende integrar tres grandes dimensiones: una primera es que el mismo sea modelo en su implementación de práctica de conciliación entre la vida familia y laboral. Por lo tanto, contempla necesariamente medidas de conciliación específica que en cada caso sean necesarias (ludoteca, servicio de apoyo en el hogar, etc.); lo que supone que la aplicación del programa necesita del apoyo e implicación de otros recursos sociocomunitarios. Una segunda dimensión es tener como perspectiva de construcción una concepción intercultural de los procesos de socialización sociofamiliar lo que significa que necesariamente se tendrán en cuenta perspectivas de etnias diferenciadas cultural, social y religiosamente. La tercera perspectiva que también se integra y que constituye las ideas base del programa son la perspectiva de género y la perspectiva comunitaria. Está pensado como un instrumento a favor de la igualdad entre mujeres y hombres y con una perspectiva de la familia como comunidad de participación en donde se deben conciliar el interés general con los intereses particulares.

El programa quiere tener un cierto carácter modular en el sentido de que pueda ser incorporadas algunos elementos básicos en otros programas o actividades que se realicen en los centros pero puede tener una dimensión más amplia y constituir por si solo un programa completo. La idea que se persigue es fomentar una transversalidad de la conciliación desde una perspectiva de género y comunitaria, para ello se diseña como un programa aplicable en función de distintas necesidades y disposiciones.

31. Objetivos

La finalidad de este programa es promover un *modelo educativo* que ayude a los padres y madres en la crianza y educación de los hijos e hijas fomentando valores de igualdad, respeto y responsabilidad compartida.

Objetivos Generales:

1. Elaborar un programa en el que se trabaje la corresponsabilidad familiar, y en el que se implique a los padres y madres para que adopten la perspectiva de género como un aspecto relevante en sus procesos de toma de decisión.
2. Configurar las escuelas de padres como espacio privilegiado en el cual desarrollar el programa de corresponsabilidad familiar.

Objetivos específicos:

1. Fomentar en los padres/madres actitudes positivas hacia la paternidad y reflexionar sobre sus roles
2. Reflexionar sobre “otras maneras” de educar a los hijos e hijas
3. Aumentar el nivel de conocimiento de los padres y madres respecto a la corresponsabilidad familiar
4. Aumentar el sentimiento de seguridad y competencia de los padres en su tarea educativa
5. Promover, estimular y facilitar interacciones entre padres/madres e hijos/as.
6. Ofrecer un espacio para compartir entre padre y madres y facilitar la expresión de sus preocupaciones y vivencias sobre la educación de sus hijos e hijas
7. Debatir conceptos como responsabilidad, solidaridad, negociación, ...que ayuden a ver el proceso educativo como algo a compartir
8. Introducir en el sistema escolar y AMPAs unos materiales que induzcan a los profesionales de la educación, psicología y diversos agentes sociales que trabajan

con las familias a realizar una educación para la igualdad y la corresponsabilidad.

3.2. Contenidos

La selección de los bloques de contenidos se ha centrado, en primer lugar, los aspectos trabajados en los grupos de discusión: revisión de sus propios procesos y toma de conciencia; enseñar procesos de toma de decisiones; negociación en familia; ¿cómo negociar un modelo educativo? (igualdad, corresponsabilidad); ¿cómo trabajar con los hijos?; ¿cuándo empezar a dar responsabilidades?. Además aspectos tales como los derechos y deberes de la familia y el establecimiento de normas.

3.3. Metodología

Se trata de una metodología participativa que brinda a los participantes la oportunidad de expresarse y compartir. Está concebido para llevarlo a cabo mediante una dinámica grupal por lo que el número de participantes en cada grupo no puede superar las 15/20 personas.

Se van a desarrollar 10 sesiones con una frecuencia de intervención de una sesión por semana y con una duración de dos horas. El lugar de celebración será el centro educativo.

Cada sesión tiene definida la finalidad, la metodología y el desarrollo para facilitar su aplicación práctica.

En cada sesión se podrían desarrollar los siguientes aspectos: objetivo general y específicos; texto introductorio; actividades para la sesión de trabajo (reflexión, comprensión...); actividades para casa; cuestionario de autoevaluación: ¿cuánto he aprendido?; documento-síntesis (un documento breve a fin de que pueda leerlo en casa, resumen del tema en un lenguaje adaptado a los padres y madres); y, material recomendado (breve bibliografía o webgrafía).

3.4. Evaluación

Se llevará a cabo la evaluación del programa a través de la información obtenida de los participantes, una valoración institucional y una valoración de los monitores/guías que han implementado el programa.

CONCLUSIONES

El primer contacto que tienen los niños y las niñas con la desigualdad es a través de la observación y participación en las tareas del hogar y ello puede contribuir a conformar tanto el trabajo familiar como la configuración de otro tipo de roles laborales y sociales. Todo apunta en la dirección de que parece preciso impulsar un cambio de mentalidad, reorganizar tiempos, modificar las normas y revisar la organización de las relaciones internas entre los miembros de la unidad familiar. Difícilmente podemos anhelar y aspirar a una sociedad y unas familias democráticas, igualitarias, participativas, adaptativas y tolerantes, si en su seno no se generan modelos y espacios de vivencia de dichos valores que sirvan de ejemplo y estímulo.

Por ello, la escuela y la familia precisa trabajar conjuntamente. Se trata, en definitiva, de *“ensayar y evaluar en los centros docentes programas y actuaciones de intervención no formal de atención a los padres y madres y a la comunidad en temáticas que ellos mismos demandan, con el fin de acercarlos más a los centros, de que participen más en los mismos y se comprometan junto con el profesorado en buscar líneas de actuación conjunta que incrementen la calidad educativa que reciben los menores”* (Martínez González, 1999: 125).

REFERENCIAS

- ALBERDI, I. (1999) *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
ÁLVAREZ GONZÁLEZ, B. (2003) *Orientación familiar. Intervención familiar en el ámbito*

de la diversidad. Madrid: Editorial Sanz y Torres.

AMEIJEIRAS MARRA, S. y RODRÍGUEZ ARIAS, M^a L. (2003) *Escola de Nais e Pais*. Concello de Ourense. Concellería de Sanidade Unidade de Prevención e Promoción da Saúde.

APPARALA, M.L., REIFMAN, A. y MUNSCH, J. (2003) Cross-national comparison of attitudes toward fathers' and mothers' participation in household tasks and childcare, *Sex Roles*, 48 (5/6), 189-203.

ARMENGOL, C. (coord.) (2002) *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Bilbao: Praxis.

AZNAR MINGUET, P. (1996) La mediación educativa familiar: problemática del rol paterno y propuestas educativas, *Teoría de la Educación*, 8, 129-139.

BARTAU, I. y MAGANTO, J.M. (1994) Intervención psicopedagógica familiar: adaptación, aplicación y evaluación del programa S.T.E.P./TEEN de Dinkemeyer y McKay, *Revista de Investigación Educativa*, 23, 344-351.

BARTAU, I., MAGANTO, J. M., ETXEBERRÍA, J. y MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (1999) La implicación educativa de los padres. Un programa de formación, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 43-52.

BARTAU, I., MAGANTO, J. M. y ETXEBERRÍA, J. (2002) La implicación en el trabajo familiar: fuentes de influencia e implicaciones educativas, *Revista de Educación*, 329, 349-371.

BOUTIN, G. y DURNING, P. (1997) La educación familiar, su desarrollo y sus desafíos, en *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Nancea, 23-35.

BRINES, J. (1994) Economic dependency, gender and the division of labor at home, *American Journal of Sociology*, 100 (3), 652-688.

BRUNET GUTIÉRREZ, J.M. y NEGRO FAILDE, J.L. (1994) *¿Cómo organizar una escuela de padres? Temas para reuniones de formación con padres* (2 vol.). Madrid: Ediciones San Pío X.

BUSTELO, C. (1992) El reparto de las responsabilidades familiares y profesionales, *Infancia y Sociedad*, 16, 49-66.

CARROBLES, J.A. y PÉREZ-PAREJA, J. (1999) *Escuela de padres. Guía práctica para evitar problemas de conducta y mejorar el desarrollo infantil*. Madrid: Pirámide.

CATALDO, C.Z. (1991) *Aprendiendo a ser padres: conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid: Visor.

COLTRANE, S. (2000) Research on household labor: modeling and measuring the social embeddedness of routine family work, *Journal of Marriage and the Family*, 62, 1208-1233.

COMELLAS, M.J. (2007) *Escuela para padres. Las claves de educar a nuestros hijos*. Barcelona: Ariel.

CHINCHILLA, N. y LEÓN, C. (2004) *La ambición femenina. Cómo re-conciliar trabajo y familia*. Madrid: Aguilar.

DOUCET, A. (2001) You see the need perhaps more clearly than I have. Exploring gendered processes of domestic responsibility, *Journal of Family Issues*, 22 (3), 328-357.

DEUTSCH, F.M.; SERVIS, L. y DAVIS, J. D. (2001) Paternal participation in child care and its effects on childrens self-esteem and attitudes toward gendered roles, *Journal of Family Issues*, 22 (8), 1000-1024.

DURAN, M^a A. (dir.) (1987) *De puertas adentro*. Madrid: Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer.

ENTRENA JIMÉNEZ, S. y SORIANO DÍAZ, A. (2003) Escuelas de padres, en E. GERVILLA (coord.) *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea, 143-154.

ERICKSON, R. J. (2005) Why emotion work matters: sex, gender and the division of household labor, *Journal of Marriage and Family*, 67, 337-351.

FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, J.L.. (s/d) *Guía didáctica para la Igualdad de Oportunidades*. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Formación Profesional (pendiente de publicación).

GARCÍA IGLESIAS, M.G. y SÁNCHEZ CHOYA, I. (2007) *Rompiendo esquemas. Programa de orientación académica y profesional*. Instituto Asturiano de la Mujer. Consejería de Educación y Ciencia del Gobierno del Principado de Asturias.

GERSTEL, N. y GALLAGHER, S. (2001) Mens caregiving. Gender and the contingent character of care, *Gender and Society*, 15 (2), 197-217.

GÓMEZ GÓMEZ, F. (2007) Las escuelas de padres como modelos prácticos de intervención social con familias, en F. GÓMEZ (dir.) *Intervención social con familias*. Madrid: MacGraw-Hill/Interamericana de España, 311-327.

GONZÁLEZ HUELVA, P. (coord.) (2004) *Corresponsabilidad=compartir*. Madrid: Ayuntamiento de Alcobendas.

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, M^a M., GUTIÉRREZ ROLDÁN, B. y SÁNCHEZ SANDOVAL, Y. (1997) *Familias diversas, familias felices. Educación Secundaria*. Sevilla/Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer.

GUILLÉN, A.M. (1997) Regímenes de bienestar y roles familiares: un análisis del caso español, *Papers*, 53, 45-63.

HIDALGO GARCÍA, M.V., OLIVA DELGADO, A., SERRA SALOMÓN, L. y VALLEJO ORELLANA, R. (1989) "Desde el principio": un programa de educación sanitaria dirigido a futuros padres, *Apuntes de Psicología*, 28-29, 19-24.

HIDALGO GARCÍA, M. V. (1996) Mujeres y hombres ante la tarea de ser padres. Algunas de sus dificultades y necesidades de apoyo, *Apuntes de Psicología*, 48, 27-39.

HIDALGO GARCÍA, M. V. (1998). Transición a la maternidad y paternidad, en M^a J. RODRIGO y J. PALACIOS (coords.) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial, 161-181.

IZQUIERDO, M. J., DEL RÍO, O. y RODRÍGUEZ, A. (1988). *La desigualdad de las mujeres en el uso del tiempo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

KAMO, Y. (2000) He said, she said: assesing discrepancies in husbands and wives reports on the division of household labor, *Social Science Research*, 29, 459-476.

KROSKA, A. (2004) Divisions of domestic work. Revising and expanding the theoretical explanations, *Journal of Family Issues*, 25 (7), 900-932.

LAMB, J. y LAMB, W. (1978) *Parent education and elementary counseling*. New York: Human Sciences Press.

LEE Y. y WAITE, L. J. (2005) Husbands and wives time spent on housework: a comparison of measures, *Journal of Marriage and the Family*, 67, 328-336.

LENA ORDÓÑEZ, A., BLANCO ORVIZ, G. y RUBIO FERNÁNDEZ, M^a D. (2007) *Ni ogros, ni princesas. Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO*. Asturias: Consejería de Salud y Servicios Sanitarios.

LOIZAGA LATORRE, F. (1999) Programas comunitarios de educación/intervención con padres y madres, *Letras de Deusto*, 33 (99), 81-100.

LOIZAGA LATORRE, F. (2006) Programas de entrenamiento de padres y madres. Trabajando con familias a nivel comunitario, en M.I. ÁLVAREZ VÉLEZ y A. BERÁSTEGUI PEDRO-VIEJO (coords.) *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 274-298.

MÁIQUEZ, M.L., RODRIGO, M.J., CAPOTE, C. y VERMAES, I. (2000) *Aprender en la vida cotidiana: un programa experiencial para padres*: Madrid: Aprendizaje-Visor.

MARTÍNEZ, N. (1998) *Escuela de padres en casa. El mejor medio de luchar contra la*

droga y las conductas defectuosas, la Escuela de padres. Madrid: Edibesa.

MAGANTO, J. M., BARTAU ROJAS, I. y ETXEBERRÍA MURGIÓNDO, J. (2003a) La participación de los hijos en el trabajo familiar, *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 249-269.

MAGANTO, J.M., BARTAU ROJAS, I. y ETXEBERRÍA, J. (2003b) La participación en el trabajo familiar: un reto educativo y social, *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (2).

MAGANTO MATEO, J.M. y BARTAU ROJAS, I. (2004) *Programa COFAMI. Corresponsabilidad familiar: Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos.* Madrid: Pirámide

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A. (1999) Orientación educativa familiar, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 115-127.

MARTÍNEZ, R.A. y PÉREZ HERRERO, M^a H.(2004) Evaluación e intervención educativa en el campo familiar, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (1), 89-104.

MEIL LANDWERLIN, G. (1997) La participación masculina en el cuidado de los hijos en la nueva familia urbana española, *Papers*, 53, 77-99.

MENÉNDEZ, S. y HIDALGO, M. V. (1997) La participación del padre en el cuidado de sus hijos e hijas y la interferencia del trabajo, *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, XIX, 5-22.

MORATINOS, J.F. (1985) *La escuela de padres. Educación familiar.* Madrid: Narcea.

NAVARRO ARDOY, L. (2006) Modelos ideales de familia en la sociedad española, *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 43, 119-138.

NICOLÁS, L. DE y LOIZAGA, F. (2003) Los programas de entrenamiento de padres (actualidad y panorama bibliográfico), *Letras de Deusto*, 23 (57), 109-129.

PAPÍ GÁLVEZ, N. y FRAU LLINARES, M.J. (2005) La conciliación del empleo y del hogar: respuesta y reflejo de una organización del trabajo construida desde la institución del género, *REIS*, 110, 149-174.

PEREIRA DOMÍNGUEZ, M^a C. y PINO JUSTE, M.R. (2002a) Un programa de intervención pedagógica sobre educación familiar en el ámbito comunitario. Aspectos generales (I), *Revista de Ciencias de la Educación*, 189, 21-38.

PEREIRA DOMÍNGUEZ, M^a C. y PINO JUSTE, M.R. (2002b) Un programa de intervención pedagógica sobre educación familiar en el ámbito comunitario. Estrategias para la resolución de conflictos (y II), *Revista de Ciencias de la Educación*, 190, 135-156.

PÉREZ TESTOR, C. (2006) La familia y el aprendizaje por la experiencia, en M.I. ÁLVAREZ VÉLEZ y A. BERÁSTEGUI PEDRO-VIEJO (coords.) *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio.* Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 83-91.

RALDÚA MARTÍN, E. V. (2001) Comparación internacional de los empleos del tiempo de mujeres y hombres, *REIS*, 94, 105-126.

SÁNCHEZ, L. y THOMSON, E. (1997). Becoming mothers and fathers. Parenthood, gender and the division of labor, *Gender and Society*, 11 (6), 747-772.

SHELTON, B.A. y JOHN, D. (1996) The division of household labor, *Annual Review of Sociology*, 22, 299-322.

SULLIVAN, O. (2004). Changing gender practices within the household. A theoretical perspectiva, *Gender and Society*, 18 (2), 207-222.

TOBÍO SOLER, C. (1998) Roles de género y la relación familia-empleo, *Asparkia: investigación feminista*, 9, 21-44.

TOBÍO SOLER, C. (1999) Monoparentalidad, trabajo y familia, *Revista Internacional de Sociología*, 22, 67-97.

TOMÉ, A. y SOLSONA, N. (2005) ¿Podemos favorecer que los hombres aprendan

aquello que ha estado tradicionalmente en manos de mujeres? *Aula de Innovación Educativa*, 141, 34-38.

TORNS, T., BORRÁS, V. y CARRESQUER, P. (2004) La conciliación de la vida laboral y familiar: ¿un horizonte posible?, *Sociología del Trabajo*, 50, 111-137.

VALIENTE FERNÁNDEZ, C. (1997) ¿Algo más que “ganadores de pan”? El papel de los hombres en el ámbito familiar en España (1975-1996), *REIS*, 79, 221-243.

VALLES, M.S. (2000) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

VELÁZQUEZ, M. y LOSCERTALES, F. (1987) *La escuela de padres. Manual práctico*. Sevilla: Alfar.

VILA, I. (1998) Intervención psicopedagógica en el contexto familiar, en M^a J. RODRIGO y J. PALACIOS (coords.) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial, 501-519.

XUNTA DE GALICIA (2006) *Obradoiros de corresponsabilidade*. Galicia: Servizo Galego de Igualdade. Xunta de Galicia.

Notas

¹ Proyecto financiado por la Fundación para el Fomento en Asturias de la Investigación Científica Aplicada y la Tecnología (F.I.C.Y.T.) de la convocatoria de Perspectiva de Género del año 2007 con el título “*Corresponsabilidad familiar: diagnóstico de situación, elaboración e implementación de un programa para el cambio de roles*” (Referencia PG07-01).

² El Grupo ASOCED (Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos) está formado por profesorado del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Oviedo. Para más información ver: <http://www.uniovi.es/asoced>.

³ De igual modo, se llevan a cabo diferentes experiencias en las que la escuela se convierte en un espacio de diálogo abierto entre familias y escuela para reflexionar sobre la educación y crianza de los más pequeños. Un ejemplo son las “Tertulias de las tres” (Armengol, 2002, 102-111) que llevan a cabo el Equipo de educadores de la Escola Bressol Nenes i Nes situada en Canyelles, un barrio de Barcelona. Se trata de reuniones periódicas, quincenalmente, entre maestras, padres, madres, que, tomando un café, charlan de diferentes temas, unas veces más festivo, otras informativo, pedagógico, intercambio de opiniones, vivencias y preocupaciones sobre los hijos e hijas, su crianza, la maternidad, la paternidad, los roles que asumen los hombres y las mujeres en la actualidad, etc...; en síntesis, un espacio de encuentro, un espacio compartido donde poder transmitir experiencias mutuas. De otro lado, *propuestas curriculares* como el Proyecto europeo Témpera “Todos los tiempos en un tiempo” (Tomé y Solsona, 2005) que en su vertiente educativa en Cataluña propone la introducción del trabajo de cuidado instrumental y de las personas en el currículo escolar; bloques de aprendizaje que incluyen saberes relacionados con conocimientos prácticos, la limpieza y el cuidado de la ropa, las preparaciones culinarias, cuidado de las personas, etc..

⁴ Para la elaboración del programa se ha recurrido a la revisión de métodos con una amplia tradición en la temática de Escuelas de Padres tales como *la Escuela de Padres y Madres de Radio ECCA*, programa iniciado en 1965 con el objetivo de difundir la educación y la cultura a través de la radio a todo tipo de personas. A lo largo de todos estos años este programa ha experimentado grandes transformaciones, incidiendo menos en la información y más en la reflexión compartida de madres y padres en torno a la función de educadores. Aún cuando la sede se encuentra en Canarias, se extiende a otras localidades de Galicia, Andalucía, Asturias, Extremadura, Madrid o Baleares, entre otras. De igual modo, la *Revista Padres y Maestros*. Además, se han analizado programas específicos sobre la materia que nos ocupa tales como: González Rodríguez, Gutiérrez Roldán y Sánchez Sandoval, 1997;

Ameijeiras Marra y Rodríguez Arias, 2003; Maganto y Bartau, 2004; González Huelva, 2004; Xunta de Galicia, 2006; Lena Ordóñez, Blanco Orviz y Rubio Fernández, 2007; García Iglesias y Sánchez Choya, 2007; Fernández Martínez (pendiente de publicación).

187. LA FAMILIA EN CONTEXTOS MULTICULTURALES.

F. J. Sánchez i Peris, C. Ros Ros.

Tercera Sección: Familia, sociedad y redes de comunicación

Resumen

Generalmente la Comunidad Valenciana ha sido receptora de inmigración interna, es decir de otras comunidades españolas, sin embargo en estos momentos la inmigración ha trascendido las fronteras y de un multiculturalismo nacional, se ha pasado, en muy poco tiempo, al internacional y multilingüe, al que ya estábamos acostumbrados en las zonas turísticas. Sin embargo las lenguas, como las de los países del este, que antes raramente escuchábamos, son ahora muy comunes en nuestras ciudades.

En estas circunstancias nuestras instituciones se están viendo desbordadas, en cuanto a los servicios necesarios mínimos a ofertar que demanda la nueva situación.

En general, es determinante la lectura que distintos profesionales, maestros, educadores, trabajadores sociales y mediadores, hacen del concepto de familia, y deben tener en cuenta las diferentes concepciones y roles que desempeñan en cada cultura.

En este marco, el papel que juega la formación y la educación en la sociedad multicultural adquiere singular relevancia en los procesos de socialización.

En la presente comunicación se enuncian las distintas problemáticas, que a nivel familiar, el Centre Intercultural de la Mancomunitat de Pobles de la Safor, ha detectado en dicha población con el propósito de elaborar distintos programas de intervención encaminados tanto a las familias inmigrantes como a las de la sociedad de acogida.

Palabras clave:

Formación familiar en contextos multiculturales.

Generalmente la Comunidad Valenciana ha sido receptora de inmigración interna, es decir de otras comunidades españolas, sin embargo en estos momentos la inmigración ha trascendido las fronteras y de un multiculturalismo nacional, se ha pasado, en muy poco tiempo, al internacional y multilingüe, al que ya estábamos acostumbrados en las zonas turísticas. Sin embargo las lenguas, como las de los países del este, que antes raramente escuchábamos, son ahora muy comunes en nuestras ciudades.

La ciudad de Gandía es un ejemplo de la anterior exposición. La diversidad de sectores económicos que en ella confluyen (industria, pesca, agricultura, construcción, turismo) favorecen la afluencia de inmigrantes en busca de trabajo.

En estas circunstancias nuestras instituciones se están viendo desbordadas, en cuanto a los servicios necesarios mínimos a ofertar y que demanda la nueva situación.

En los datos estadísticos de inmigración desde el año 1998 hasta final de 2007, consultados en la oficina de empadronamiento del Ayuntamiento de la ciudad se observa que la población inmigrante se ha incrementado en progresión geométrica, doblando cada año la cifra del anterior, con consecuencias en varios ámbitos: escolar, laboral, familiar, de servicios sociales y comunitarios, etc.

Como acciones desde la Administración local para dar respuesta a la nueva realidad destacamos las siguientes:

- A nivel escolar el Ayuntamiento de Gandia gestionó la puesta en marcha de un programa local de compensación educativa que fue coordinado por la Universitat de Valencia.
- Al amparo de la Mancomunitat de Pobles de la Safor se creó el Centre Intercultural

con el objetivo de servir de punto de referencia y apoyo a las necesidades de la población inmigrante. Los resultados de la investigación de campo realizada en el mencionado centro, tanto para detectar sus necesidades como facilitar su integración social, aconsejaron el inicio de diversos programas de apoyo a la familia por ser el primer núcleo de socialización y apoyo del individuo.

En general, es determinante la lectura que distintos profesionales, maestros, educadores, trabajadores sociales y mediadores, hacen del concepto de familia, y deben tener en cuenta las diferentes concepciones y roles que desempeñan en cada cultura.

En este marco, el papel que juega la formación y la educación en la sociedad multicultural adquiere singular relevancia en los procesos de socialización.

El concepto de familia ha experimentado en estas últimas décadas, y experimenta, cambios diversos dentro de un mismo grupo cultural, lo que hace más compleja la comprensión de los roles y sus funciones que dentro de un mismo núcleo familiar se establecen entre grupos muy diversos culturalmente.

En la actualidad, se habla de crisis en instituciones como familia y educación, lo cual afecta a la cohesión social. Debate que se centra especialmente en cambios sustanciales en nuestra concepción cultural de la estructura familiar. Pero no hay propiamente un debate sobre otros conceptos culturales de familia, *a priori* rechazables en cuanto que son inaceptables según nuestra ley moral e incluso podrían hacer tambalear nuestro sistema de valores. Sirva como ejemplo por su radical oposición, la contraposición de estructuras poligámicas frente a las monogámicas. Por el contrario, integrantes de familias culturalmente diversas dan fe de que patrones culturales supuestamente rígidos atribuidos a grupos culturales determinados, no son aplicables a todas las familias del mismo colectivo.

No obstante, no se trata de debatir sobre cuál es la opción válida o no y si hay que aceptar únicamente una opción, sino del reconocimiento de su existencia, es decir, queramos o no existen estructuras familiares diferentes y frente a las cuales hemos de hacer un análisis, lo más objetivo posible de la situación familiar y su problemática, cuando nos corresponda intervenir.

Es ingenuo pensar que las personas cambian rápidamente sus esquemas de referencia en los que se sustentan sus valores como aspectos propios que conforman la identidad individual y grupal, para adoptar otros nuevos correspondientes al nuevo contexto social. Si entendemos que hay conductas culturales rechazables, desde el punto de vista de la cultura de acogida, se hace necesaria la negociación y el acuerdo con el fin de lograr cambios progresivos y positivos.

Teniendo en cuenta, entre otros, estos aspectos, desde el Centre Intercultural, se ha considerado al mediador figura clave en una situación multicultural, pues se presenta como interlocutor válido y necesario intérprete de códigos socioculturales capaz de comunicarse con eficacia en los diferentes contextos.

¿Cuáles son los valores que priman en grupos culturales socialmente diversos?.

¿Son radicalmente diferentes, o hay en realidad una confluencia entre unos y otros?.

La escuela es uno de los espacios donde las diferencias se hacen patentes. Esta institución es transmisora de valores, así como la familia. Tenemos así que

ESCUELA
(Transmisora de Valores)

FAMILIA
(Transmisora de Valores)

GRUPO SOCIAL
(Transmisor de Valores)

Las influencias son muy claras. Pero el problema se plantea cuando existe desacuerdo en los valores que cada institución transmite. Desacuerdo que se muestra más significativo en familias de culturas diferentes y que a continuación se describen:

- Contraposición de valores entre FAMILIA y ESCUELA, lo que podría provocar RESISTENCIAS a posibles CAMBIOS, y generar CONFLICTOS de tipo cultural.
- Distintas visiones o categorizaciones del concepto familia que generan RESISTENCIAS y CONFLICTOS culturales.
- Falta de objetivación en el análisis del problema, debido a la dificultad en la identificación de las necesidades.
- Desconocimiento o falta de información, prejuicios encubiertos que complican la comunicación y todo el proceso de intervención con la familia.
- A nivel social, existe un malestar generalizado en la sociedad de recepción por percepciones falsas acerca del uso y explotación abusivo y casi exclusivo de los recursos sociales por parte de las familias inmigradas (Atención Primaria, y Servicios Sociales), a lo que se suman otras ideas igualmente falaces.
- El debilitamiento de estructuras sociales favorece el descontento social y la producción de discursos xenófobos y racistas: RESISTENCIAS también al CAMBIO en un contexto multicultural relativamente reciente en la comarca objeto del estudio.

De este modo, parece obvio que el papel de la Educación Intercultural en contextos multiculturales tiene como finalidad que la ciudadanía adquiera competencias para identificar lo positivo y negativo de cada cultura, descubriendo a su vez los prejuicios y estereotipos para desarrollar respecto a ellos una actitud crítica. Por tanto la interculturalidad conlleva la reflexión y el replanteamiento de las propias concepciones de la realidad al compararlas con otras culturas, lo que obliga a aproximarnos a cada realidad humana de una forma distinta.

Una intervención social, comunitaria, de carácter intercultural, debe desarrollar acciones con el objetivo de que los posibles conflictos sean positivos y generen posibilidades de cambio (cambios en el grupo cultural dominante y en los minoritarios, entiéndase que nos referimos a cambio como término equivalente a asimilación); pero para inducir a cambios óptimos es necesario un *entrenamiento* y la adquisición de habilidades.

El proceso de adaptación y normalización de las familias inmigradas es largo y complejo. Son múltiples las dificultades y barreras que han de superar. Aún en La Safor, y en general en el territorio nacional, no podemos hacer extensivo el mal denominado término de “segundas generaciones”.

Las familias están constituidas en su mayoría por miembros reagrupados y, muy frecuentemente, no por todos los integrantes, y los nacidos en España son aún *demasiado* jóvenes. Esto hace que aún muchos de ellos dependan de renovaciones temporales de documentos. Que tengan problemas de convivencia en viviendas compartidas por varias familias del mismo país ante la situación económica y precariedad laboral.

Que las expectativas respecto a próximas reagrupaciones familiares se alejen y compliquen, cuando no suponen un imposible, y que nos encontremos con miembros de la misma familia en situaciones legales dispares, a lo que se añade el desarraigo familiar derivado del proceso de duelo migratorio.

Un dato interesante a tener en cuenta, llegados a este punto, es el concepto de familia que en España tenemos frente a algunos países sudamericanos y africanos. La visión de estos países es de una estructura mucho más amplia al contrario de lo que sucede, en general, en España en la actualidad. En nuestra cultura, es normal y muy extendida la práctica de la independencia de los jóvenes –en cuanto pueden- del núcleo familiar primario o de los nuevos formadores de una familia, yendo a vivir a casas independientes y a menudo alejadas. El cuidado de nuestros mayores pasa por buscar otros recursos que posibiliten nuestras tareas

cotidianas, no ocurre lo mismo con familias por ejemplo africanas a las que sorprende el concepto de “cargas familiares” muy extendido en nuestra sociedad contemporánea, o que construyen sus casas familiares añadiendo pisos o espacios a la original con el fin de vivir junto con el núcleo primario familiar.

Circunstancias todas ellas, a las que se suman otras situaciones estresantes que causan depresiones en integrantes de familias inmigradas, inestabilidad emocional, baja autoestima, incapacidad de hacer frente a los problemas, etc. Ocurriendo, además, que la propia familia no dispone de la suficiente capacidad de respuesta dado que los elementos estresantes de que son objeto se multiplican antes de haber podido eliminarlos o son padecidos por más de un miembro.

Respecto a la relación padres e hijos en el nuevo contexto multicultural, son también numerosos los problemas que estas familias plantean. ¿Cómo ha de desenvolverse y desarrollarse una familia *bicultural*? Los esquemas de referencia culturales transmitidos en un determinado contexto, pueden no ser válidos o *chocar* frontalmente con los extendidos y aprehendidos en el nuevo contexto social en el que el adolescente o el niño se mueve. Existe una gran inquietud entre los padres que tratan de que sus hijos no olviden o mantengan sus creencias, valores y normas sociales que forman parte de su herencia cultural y que en la sociedad de *acogida* pueden dar lugar al rechazo por los miembros de ésta por un lado, y al rechazo por los progenitores inmigrados de determinados *nuevos* valores, creencias y normas sociales.

Esta complejidad de situaciones vistas desde la sociedad de recepción como desde las familias inmigradas, han llevado a elaborar en el Centre Intercultural de La Safor un plan de intervención comunitario desde la perspectiva intercultural, dirigido a toda la población y con acciones interculturales específicas a desarrollar en ámbitos concretos: educativo, sanitario, social, laboral, judicial y ciudadanía. Para ello, es lógicamente imprescindible contar con los recursos establecidos y pertinentes según acciones, tratando no obstante de construir una red de cooperación municipal, y a su vez comarcal, que confiera un carácter educativo desde la interculturalidad a todo el municipio donde actúan como motores de los posibles cambios todos y cada uno de los recursos del mismo, independientemente del núcleo de población al que se dirijan.

Los resultados de la investigación llevada a cabo por el Centre Intercultural, han dado las claves para la organización y desarrollo de programas de información, sensibilización ciudadana, apoyo a las familias y formación. Trabajando en tres vías de acción intercultural que constituyen el Plan de Intervención Social:

- a) Programas de acción específicos dirigidos a familias y personas inmigradas.
- b) Programas dirigidos a profesionales de diversos ámbitos (educativo, sanitario, laboral, social, judicial y ciudadanía).
- c) Programas dirigidos a toda la población (inmigrada y autóctona).

a) PROGRAMAS DIRIGIDOS A PERSONAS INMIGRADAS:

Programa “Vivir con la diferencia”

1. Acogida en el Centre: funcionamiento del Centre, servicios, formación y actividades, entrevista individualizada (ficha personal).

Según las necesidades detectadas la persona pasará por los distintos servicios o programas del Centre: Asesoramiento sociolaboral, Jurídico, Programas Informativos, Talleres transversales para ampliar información, Formación Específica, derivaciones a otros recursos según problemática.

2. Información sobre los recursos de la comarca, servicios que prestan, funcionamiento de instituciones (trámites más frecuentes, derechos y obligaciones como residentes y en caso de ser trabajadores.). Programa dividido en temáticas como: vivienda, empleo, salud,

alimentación, escolarización y formación, documentación, información comarcal y de la Comunidad Valenciana, participación, recreo y ocio. Información grupal que se da en sesiones diarias de 20 minutos.

Talleres Transversales:

Objetivos generales:

- **Ampliar la información específica de cada tema en grupos interactivos.**
- **Favorecer la expansión de redes personales**
- **Desarrollar habilidades sociales que faciliten el proceso de adaptación e integración a la ciudad.**

1. Talleres de Comunicación.
 - Conflictos entre el medio, el adolescente y la familia.
 - Habilidades sociales generales. Autoestima.
 - Valores en la diversidad.
 - Negociación y mediación.
2. Grupos de Trabajo: consecuencias derivadas del proceso migratorio:
 - Grupos de Apoyo.
 - Grupos Terapéuticos.
 - Grupos de Familias.
3. Educación para la Salud:
 - Taller de Prevención Sanitaria.
 - Educación Sexual.
 - Talleres de liberación de estrés: relajación-respiración, risoterapia.
4. Alimentación:
 - Nutrición.
 - Dieta básica mediterránea.
 - Gastronomía.
5. Trabajo:
 - Tipos de contrato. Nóminas. Convenios.
 - Prevención de riesgos laborales.
 - Habilidades personales en la búsqueda de empleo. Presentación personal y entrevista. Autoestima.
 - Autoempleo. Cooperativismo. S.A.D.
5. Sistema educativo formal:
 - En la Comunidad Valenciana.
 - Líneas en valenciano y en castellano.
 - Órganos de representación de los padres: AMPAS.
 - Escuelas de adultos.
6. Documentación. Información legal:
 - Novedades en la Ley de Extranjería.
 - Procedimientos.
7. Participación. Recreación y Ocio:
 - Asociacionismo. Gestión y dinamización de asociaciones.
 - Dramatización. Taller de Teatro Comunitario.
 - En los Talleres la participación es abierta a cualquier persona, no únicamente inmigrada.

Talleres de Formación Laboral Específica

Objetivos:

- **Adquirir capacidades y competencias profesionales adecuadas para el**

correcto desempeño del trabajo.

- **Facilitar la inserción laboral.**
- **Proporcionar autonomía en la búsqueda de información, confección de currículum y cartas de presentación.**

1. Taller de Hostelería:

- Cocina.
- Camareros/as. Servicio de barra y de mesa.
- Atención cliente.

2. Taller de Servicio de Ayuda a Domicilio. (S.A.D.):

- Atención y cuidado de la persona anciana.
- Primeros auxilios.
- Limpieza e higiene del hogar.

3. Cursos de lenguas:

- Taller de alfabetización en lengua castellana.
- Taller de valenciano.
- Taller de castellano.

4. Taller de Informática:

- Internet.
- Aplicaciones de Word y Excel.

b) PROGRAMAS DIRIGIDOS A PROFESIONALES DE ÁMBITOS DIVERSOS

Objetivos:

- **Que el profesional conozca el contexto multicultural en el que se inscribe**
- **Sensibilización del profesional en la atención al inmigrado/a.**

1. Información:

- Sobre los colectivos culturales más representativos en la comarca en función del sector profesional al que nos dirigimos y de sus necesidades. (Pautas sociales, costumbres generalizadas y/o hábitos, etc.).
- Problemáticas más generalizadas en el contexto municipal.
- Respuestas de los recursos a dichas problemáticas.
- Sensibilización al empresariado mediante difusión de material contra la discriminación. Organización de jornadas, charlas, etc.

2. Formación específica:

- Atención a la población inmigrada.
- Aplicación de la perspectiva intercultural respecto al fenómeno migratorio.
- Seminarios de temática específica: "Repercusiones psicológicas de las migraciones"; "La inmigración desde la perspectiva de género", "Educación Intercultural", etc...

3. Asesoramiento:

- Información sobre procedimientos legales.
- Mediación intercultural en conflictos.
- Asesoramiento en programas específicos de educación, sanidad, etc.

c) PROGRAMAS DIRIGIDOS A LA POBLACIÓN EN GENERAL

Objetivos:

- **Sensibilizar a la población mediante información.**
- **Promover espacios de relación entre los distintos grupos culturales y sectores sociales.**

- **Adquirir competencias que les permita reconocer y valorar lo positivo desarrollando una actitud crítica hacia los elementos negativos de cada cultura, así como en la identificación de prejuicios y estereotipos.**
- **Mediar en situaciones de conflicto.**
- **Potenciar la comunicación intercultural mediante la correcta interpretación de códigos socioculturales.**

1. Creación de espacios de relación:

- Foro Intercultural de mujeres.
- Motivación hacia el asociacionismo: creación de Asociación Intercultural.
- Encuentros entre profesionales de diversos ámbitos, población inmigrada y autóctona.
- Jornadas y charlas dirigidas a padres en centros escolares. Trabajo con AMPAS: "Responsabilidad de la ciudadanía ante la inmigración"; "Familia e interculturalidad", etc.

2. Actividades itinerantes a nivel comarcal y en el Centre:

- Charlas informativas, actividades interculturales (talleres para adultos, jóvenes..)
- Documental sobre la inmigración en la comarca "Pressoners del món".
- Exposiciones, cine-forum, ciclos temáticos sobre otras realidades culturales, etc.
- Semanas Interculturales en los municipios de la comarca.

3. Plan de Mediación Intercultural:

- Mediación intercultural en asociaciones de barrio.
- Mediación intercultural en centros escolares.
- Mediación intercultural en empresas.
- Mediación intercultural en centros de salud.
- Mediación intercultural en programas de Servicios Sociales (SEAFI).
- Mediación intercultural en ámbitos judiciales y sanitarios.

La puesta en marcha de estos programas interculturales desarrollados desde el Centre configuran un proceso de intervención social y psicosocial en el municipio de Gandia -y por extensión a la comarca-. Este proceso comprende a su vez una intervención administrativa, de animación, educativa, psicológica y terapéutica. En las acciones a ejecutar, tanto en su desarrollo como en su diseño, se ha involucrado a las entidades, recursos en general, de cada sector: educativo, social, laboral, sanitario, judicial y ciudadanía. El resultado es una macroestructura de acciones coordinadas con los distintos organismos y promovidas por el Centre dirigidas a todos los colectivos, donde como última finalidad trasciende la **sensibilización ciudadana**.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2000) Atención a la diversidad. Barcelona. Graó.
- BERIAIN, J. y LANCEROS, P. (1996) Identidades culturales. Bilbao. Universidad de Deusto.
- BUXARRAIS, M.R. y ZELEDÓN, M.P. (2004) La familia, un valor cultural. Tradiciones y educación en valores democráticos. Bilbao. Desclée De Brouwer.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (coord.) (2007) Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse ... Valencia. Universitat de València.
- CHECA, F. Y SORIANO, E. (eds.) ARJONA, A. (et al) Inmigrantes entre nosotros: trabajo, cultura y educación intercultural. Barcelona. Icaria (1999)
- COLECTIVO AMANI (1994) Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos.

Madrid. Editorial Popular.

FERMOSO, P. (1992) *La Europa sin fronteras*. Madrid. Narcea.

GARCÍA MARTÍNEZ, A. y SAEZ CARRERA, J. (1998) *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid. Narcea.

KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (1999) *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona. Octaedro.

MAMAD, F. (2002) "Servicio de Mediación Social Intercultural" en *Familia revista de ciencias y orientación familiar* nº 24 p. 81-88.

MOLINA, F. (2000) Apuntes para una sociología de la educación intercultural. En *Cultura y Educación*, 17/18. p. 167-180

MUSITU, G. (2000) Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural en *Anuario de Psicología*, 31, 2 p. 15-32.

POYATOS GARCÍA, A. (2003) *Mediación familiar y social en diferentes contextos*. Valencia. Universitat de Valencia, Nau Llibres.

SARTORI, G. (2001) *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid. Taurus.

SEQUEIROS, L. (1997) *Educación para la solidaridad*. Barcelona. Octaedro.

197. MODELO DIALÓGICO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO. APORTACIONES DESDE EL PROYECTO INTEGRADO INCLUD-ED.

R. Valls Carol, E. Duque Sánchez, S. Molina Roldán.

ABSTRACT

Describimos cómo el Proyecto Integrado *Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (2006-2011) (VI Programa Marco de la Comisión Europea) investiga durante cinco años las estrategias educativas que en Europa contribuyen al éxito educativo y a la inclusión y cohesión social. Para su consecución, en una de sus fases analiza los centros educativos que están consiguiendo resultados de éxito y que cuentan con participación de la comunidad. De estos centros educativos, las escuelas que desarrollan el proyecto Comunidades de Aprendizaje cumplen los criterios antes mencionados, con una alta participación de familiares y de otros miembros de la comunidad educativa, y que realizan importantes avances en el ámbito académico y en la convivencia y la cohesión social.

Entre los centros educativos que llevan a cabo Comunidades de Aprendizaje, algunas escuelas utilizan el *modelo dialógico de resolución de conflictos*. Un ejemplo de este modelo es la utilización para la prevención de la violencia de género.

La resolución de conflictos en las escuelas es un fenómeno que ha tratado de llevarse a cabo de diferentes maneras, entre ellas, unas veces centrándose en la intervención de una persona que representa la autoridad, otras tratando de acercarse a la comunidad a través de una persona mediadora. En las comunidades de aprendizaje, a través del modelo dialógico de resolución de conflictos, toda la comunidad educativa participa en la resolución del conflicto estableciendo y cumpliendo una norma que ha sido consensuada por la comunidad, lo que contribuye a la prevención y resolución del conflicto. En el ejemplo que exponemos, el modelo dialógico se concreta en la prevención y resolución de la violencia de género.

El éxito de esta norma consensuada, y su repercusión en la prevención de la violencia de género, se basa en que es una norma acordada por toda comunidad, lo que hace que todas las personas se sientan comprometidas con ella y con su cumplimiento. Un proceso estructurado en 7 pasos guía la elección de la norma a seguir, y el procedimiento para llevar a cabo este proceso es el modelo dialógico.

En el modelo dialógico de resolución de conflictos, todas las personas de la comunidad pueden participar en la prevención y resolución de conflictos, y hacer aportaciones relevantes al respecto. Poder abordar la violencia de género en la escuela a partir de las aportaciones de todas las mujeres de la comunidad, profesoras, familiares, voluntarias, etc. facilita que se pueda llegar a soluciones más eficaces para la prevención de la violencia de género en las escuelas. Para ello son importantes las contribuciones de las "otras mujeres", mujeres sin estudios superiores y/o pertenecientes a minorías culturales que han sido tradicionalmente excluidas de los discursos feministas.

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos principales de la educación es proporcionar a todo su alumnado una serie de aprendizajes que la actual sociedad demanda como necesarios para poder estar incluidos en ella y desenvolverse con éxito. Para que esto sea posible, la actividad de la escuela se ha de desarrollar en un clima de buena convivencia, lo que constituiría otro gran objetivo de las escuelas: la creación de un clima positivo, de respeto y solidaridad, que no

sólo proporcione unas buenas condiciones para que el aprendizaje tenga lugar sino que también prepare para el aprendizaje de la vida en sociedad y la creación de una cohesión social.

En este marco, tienen un importante papel las actuaciones destinadas a la resolución de conflictos. Es sabido que en las escuelas existen problemas de convivencia, de discriminación, de rechazo, burla e incluso agresiones graves entre el alumnado. Más allá de la escuela, la violencia se extiende entre las personas adultas; entre otros tipos destacamos la violencia de género, que con frecuencia aparece en los medios de comunicación, y que no es ajena a lo que ocurre dentro de las escuelas, sino que tiene su reflejo en ellas. Sin embargo, con frecuencia observamos que quienes trabajan en el centro (profesorado u otros profesionales) no alcanzan a identificar muchos de los problemas de convivencia que ocurren en su escuela, y menos a prevenirlos o a solucionarlos.

La resolución de conflictos en la escuela necesita de la implicación de todos los agentes educativos, incluyendo familias y otros agentes sociales. En esta línea, en esta comunicación planteamos el modelo dialógico de resolución de conflictos. Partimos para ello una de las investigaciones más importante en educación escolar que se está desarrollando en estos momentos en Europa, y que tiene entre sus objetivos el estudio de proyectos educativos de éxito y que cuentan con la implicación comunitaria. Planteamos cómo en estos centros es posible que la familia y otros agentes sociales participen, entre otros aspectos, en la creación de un clima de buena convivencia y en la resolución de conflictos, contribuyendo a la cohesión social y, en concreto, a la prevención de la violencia de género, donde la participación de las mujeres de la comunidad tiene una importancia central.

1. EL PROYECTO *INCLUD-ED. STRATEGIES FOR INCLUSION AND SOCIAL COHESION IN EUROPE FROM EDUCATION*: DE LA EDUCACIÓN A LA COHESIÓN SOCIAL

INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (Flecha, 2006-2011)¹ es un Proyecto Integrado de investigación del VI Programa Marco de la Comisión Europea. En él participan 15 centros de investigación y universidades de 14 países europeos, y está coordinado por CREA, Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universitat de Barcelona. En la actualidad, *Includ-ed* es el único proyecto de investigación sobre educación escolar de esta magnitud.

El objetivo principal de *Includ-ed* es analizar las estrategias educativas que contribuyen a la cohesión social y las estrategias educativas que llevan a la exclusión social, en el contexto de la sociedad europea del conocimiento, y proporcionar elementos y actuaciones educativas para mejorar las políticas educativas y sociales. Para ello, se estudian las interacciones entre sistemas educativos, agentes y políticas, en diferentes niveles educativos: educación infantil, primaria, secundaria, y programas de formación profesional y de educación especial.

El proyecto integrado *Includ-ed* se estructura en 6 proyectos, agrupados en 3 clusters. El primer cluster se centra en el análisis de los sistemas educativos europeos, analizando las características de los *sistemas educativos* que llevan a niveles altos y a niveles bajos de exclusión educativa y social (proyecto 1), así como los componentes de las *prácticas educativas* que reducen los índices de fracaso y aquellas que los incrementan (proyecto 2). El segundo cluster se centra en las conexiones entre la exclusión e inclusión educativa y social, prestando atención, en primer lugar, a cómo la exclusión educativa afecta a diferentes *áreas de la sociedad*: el empleo, la vivienda, la sanidad y la participación política y cómo se

¹ <http://www.ub.edu/includ-ed>

puede contribuir a su superación desde la educación (proyecto 3). En segundo lugar, investiga cómo la exclusión educativa afecta especialmente a los *grupos más vulnerables*: mujeres, jóvenes, inmigrantes, minorías culturales y personas con discapacidad (proyecto 4); en tercer lugar, analiza las intervenciones combinadas entre las *políticas educativas y otras políticas sociales* para identificar aquellas que están contribuyendo a la cohesión social y a la superación de la exclusión social en Europa (proyecto 5).

El tercer cluster se centra en la construcción de la cohesión social “desde abajo”. Con este objetivo se analizan *comunidades implicadas en proyectos educativos* que han desarrollado actuaciones sociales y educativas que contribuyen a reducir las desigualdades y a promover la inclusión social (proyecto 6). Desarrollaremos con más detalle este proyecto en el siguiente punto.

A lo largo de toda la investigación, la dimensión de género aparece como elemento transversal. Asimismo, a lo largo de todo el proyecto se presta especial atención a los grupos socialmente vulnerables, especialmente afectados por el riesgo de exclusión, y a cómo las diferentes estrategias educativas inciden en ellos, siendo las mujeres uno de estos grupos.

2. ESCUELAS DE ÉXITO CON PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

Dentro de la investigación *Includ-ed*, el proyecto 6, *Proyectos locales para la cohesión social*, estudia proyectos educativos con implicación comunitaria, con el objetivo de identificar estrategias que se están desarrollando en ellos y que llevan a reducir o prevenir las desigualdades y la marginalización, y a promover la inclusión social. La identificación de estas estrategias permitirá profundizar en cómo la implicación de la comunidad contribuye al fortalecimiento de las conexiones entre la educación y las diferentes áreas de la sociedad, y a cómo estas intervenciones combinadas contribuyen a la cohesión social.

En el marco de este proyecto se desarrollan 5 estudios de caso longitudinales, durante 4 años, que se llevan a cabo en centros educativos de 5 países: Reino Unido, España, Lituania, Hungría y Malta. Siguiendo los objetivos del proyecto, las escuelas en que se llevan a cabo los estudios de caso se han seleccionado siguiendo los 3 criterios siguientes:

- (a) centros educativos que han demostrado contribuir al éxito escolar (reflejado en los resultados del alumnado) en relación a su contexto (es decir, centros con niveles de resultados académicos superiores a los de otros centros educativos situados en contextos socioculturales y socioeconómicos similares).
- (b) centros educativos que responden a las mismas características sociales: bajo nivel socioeconómico y estudiantes de minorías.
- (c) centros educativos con una fuerte implicación de la comunidad que están contribuyendo a la superación de desigualdades.

Numerosas contribuciones científicas han insistido en la importancia de la participación de la comunidad en la escuela. Entre ellas, Wells (1999) destaca la posibilidad de convertir las escuelas y las aulas en comunidades de indagación, donde la implicación de la comunidad toma importancia no sólo en la escuela sino para la transformación de la propia comunidad. Lave y Wenger (1991) hacen aportaciones al análisis de proyectos comunitarios, y al análisis de las conexiones entre la implicación de la comunidad, la educación y la cohesión social. Proyectos como *School Development Program*² en Estados Unidos, *Early Intervention Programs* en Escocia (Fraser, 1998), o *Second Chance Schools* (Oster et al., 2000) en diferentes países europeos cuentan con participación de la comunidad en diferentes formas.

² <http://info.med.yale.edu/comer/>

Esta participación implica el desarrollo de proyectos de intervención comunitaria, integrando diversas actividades, desde actividades escolares, extraescolares, hasta actividades para la familia y la comunidad. De esta manera estos proyectos, que en ocasiones se relacionan con un incremento del éxito escolar, se relacionan también con una reducción de la conflictividad y una contribución a la creación de cohesión social y ciudadanía activa. Al mismo tiempo, la participación de la comunidad incluye la participación de personas de diferentes contextos culturales y socioeconómicos, lo que contribuye a incrementar las oportunidades educativas de los colectivos con mayor riesgo de exclusión.

En el contexto español, como proyecto educativo que incluye la participación de la comunidad destacamos las *Comunidades de Aprendizaje* (Elboj et al., 2002). En la actualidad, 56 centros educativos de diferentes niveles, desde educación infantil hasta educación de personas adultas, en cinco comunidades autónomas están desarrollando el proyecto. En estas escuelas, que tienen como objetivos principales un alto nivel de aprendizaje para todo el alumnado y una buena convivencia, las familias y otras personas de la comunidad participan de diversas formas: colaborando en las aulas en las actividades de aprendizaje de los niños y niñas, participando en actividades de formación de las propias familias y personas adultas de la comunidad, o tomando parte en las decisiones de la escuela, a través de comisiones mixtas donde participa tanto el profesorado como la comunidad y se deciden aspectos relativos, por ejemplo, al aprendizaje del alumnado o a las infraestructuras de la escuela, entre otros. Las escuelas que se han seleccionado desde el proyecto *Includ-ed* para llevar a cabo el estudio de caso en España llevan a cabo este proyecto.

3. MODELO DIALÓGICO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Entre el abanico de escuelas que se han identificado con gran participación de la comunidad educativa, queremos resaltar aquí algunas experiencias que están llevando a cabo un *modelo dialógico de resolución de conflictos*. Concretamente este modelo, elaborado por Ramón Flecha, se lleva a cabo en escuelas que siguen el proyecto de Comunidades de Aprendizaje que hemos descrito.

Los conflictos en las escuelas han tratado de responderse desde diferentes perspectivas. Una de las formas tradicionales ha sido la intervención de personas de autoridad, otra más habitual actualmente es la mediación, la intervención de una persona más cercana a la comunidad que media entre las partes implicadas en el conflicto. Desde las Comunidades de Aprendizaje se apuesta por una propuesta más relacionada con la participación de las familias y de toda la comunidad educativa en la resolución de conflictos. Es decir, con la intervención dialogada de toda la comunidad para resolverlos y prevenirlos. Sin excluir la figura de la persona mediadora, ni dejar de tener en cuenta el conocimiento experto, es la propia comunidad educativa en su participación activa en el centro escolar, la que plantea, dialoga y busca soluciones a los conflictos. De esta forma, tanto profesorado, como familiares y alumnado se ponen de acuerdo, mediante el diálogo, en cómo resolver las cuestiones más conflictivas o en como prevenirlas. Desde la perspectiva dialógica todos los miembros de la comunidad pueden aportar a la resolución de los conflictos, y mediante el diálogo se llega a acuerdos que aseguran que toda la comunidad vele por su cumplimiento, sin que ningún sector se sienta excluido o perjudicado por las medidas tomadas para resolver los conflictos.

- Violencia de género en los centros educativos

La violencia de género es una problemática social que no está ajena a los centros educativos. De hecho los datos de violencia muestran cómo cada vez son más jóvenes las

mujeres que sufren esta violencia³. Frecuentemente aparecen casos de violencia de género a veces difuminados dentro del concepto de *bullying* a veces considerados casos aislados. Aunque son más evidentes, o más reconocidos, dentro de los centros de secundaria también se dan en los centros de primaria. Esta problemática preocupa por igual a profesorado, familiares y alumnado, siendo uno de los principales conflictos que tienen consecuencias muy negativas en el ámbito personal, académico y de convivencia.

El reconocimiento de la violencia de género en las escuelas no es tarea fácil como hemos podido constatar en investigaciones anteriores (Gómez, 2004; Padrós 2006-2007; Valls, 2004-2005; Valls, 2005). Desde las escuelas, se están ampliando las actuaciones para luchar contra la violencia de género pero sigue siendo difícil el reconocimiento, la identificación y la puesta en marcha de medidas que la combatan. El modelo dialógico de resolución de conflictos es una nueva forma de abordar este problema de convivencia desde la implicación activa de toda la comunidad.

- Aportaciones de “las otras mujeres”

En las escuelas analizadas desde el proyecto *Includ-ed* y en las Comunidades de Aprendizaje hay una gran presencia de mujeres definidas como “otras mujeres” (Puigvert, 2001). Es decir, mujeres si estudios superiores y/o pertenecientes a minorías culturales que tradicionalmente han sido excluidas de los discursos feministas y de los proyectos de emancipación femenina.

En el abordaje de la violencia de género, mujeres con estudios superiores desde su posición de expertas han sido, o ha querido ser, las únicas que han tratado la problemática, habitualmente sin incluir las voces de estas “otras mujeres”. Desde el modelo dialógico de resolución de conflictos, sin embargo, la participación de toda la comunidad hace que estas “otras mujeres” también participen en acciones que prevengan la violencia de género. El diálogo entre todas las mujeres, profesoras, familiares, voluntarias, etc. incluyendo las voces de las “otras mujeres” permite llegar a consensos y a soluciones conjuntas para la prevención de la violencia de género.

- Norma escogida. 7 pasos del modelo dialógico de conflictos.

El modelo dialógico de resolución de conflictos consiste en la elección dialogada de una norma por toda la comunidad educativa y en el seguimiento de 7 pasos que permitan llevarla a cabo (Valls, 2005; 2006). Las características de la norma son las siguientes:

- a. Que pueda ser claramente acordada por todas las personas, de todas las edades y formas de pensar. Una norma sobre la que sea fácil llegar a un acuerdo.
- b. Que tenga relación directa con un tema clave para las vidas de las niñas y niños.
- c. Que haya apoyo “verbal” claro del conjunto de la sociedad.
- d. Que se esté incumpliendo reiteradamente, aunque estemos de acuerdo que se tiene que cumplir.
- e. Que se vea posible eliminar este comportamiento.
- f. Que con su superación, la comunidad de un ejemplo a la sociedad, familiares, profesorado, niñas y niños.

³ Según datos del Instituto de la Mujer, en el 2007 fueron asesinadas 71 mujeres frente a 58 en el 2005. El grupo de edad más numeroso fue el comprendido entre los 21 y los 30 años de edad. www.mtas.es/mujer

El ejemplo de norma relacionado con violencia de género lo tomamos de la Comunidad de Aprendizaje San Antonio de Etxebarri situada en el País Vasco. Esta escuela está iniciando este modelo y como norma consensuada han elegido: **“que ninguna niña o niño sea agredido por su forma de vestir”**. Esta norma tan sencilla lleva implícita situaciones conflictivas que se estaban empezando a vivir en la escuela, y que también se viven en otras escuelas. El hecho más característico es el de las niñas, que cada vez se atreven menos a vestir con falda porque en la escuela se las levantan, y que se encuentran con que el profesorado muchas veces no interviene. De esta forma, una norma sencilla en la que fácilmente podemos estar todas las personas de acuerdo se concreta en prevención de violencia de género. Asimismo trata una problemática real no siempre abordada de la forma que requiere.

Los 7 pasos para llevar a cabo el modelo dialógico son:

1. Creación de una comisión mixta formada como mínimo por profesorado, familiares y alumnado. Si es posible, también otros miembros de la comunidad educativa.
2. Discutir en la comisión la propuesta de norma y si se acuerda llevarla a cabo, hacerla llegar a toda la comunidad. Exponerla en el claustro y en una asamblea de toda la comunidad educativa.
3. Los miembros de la comisión tienen que hacerla llegar a todas las aulas. Durante la exposición en las aulas es necesario que el profesor/a esté presente. El alumnado discutirá sobre los mecanismos para que la norma no se rompa y la comisión recogerá las propuestas.
4. Realizar debates entre los delegados y delegadas del alumnado sobre la concreción de la norma y su aplicación. Este debate se realiza ante los miembros de la comunidad mixta. La comisión no dirigirá el debate sino que dará protagonismo a las niñas y niños ofreciendo su apoyo.
5. Convocatoria de una asamblea donde delegadas y delegados del alumnado explican al profesorado, familiares y la comunidad en general el resultado de sus deliberaciones.
6. El conjunto de la sociedad se convierte en seguidor de la aplicación de la norma y de su continua revisión.
7. Este proceso va acompañando de la autoafirmación. Una propuesta es organizar tertulias dialógicas. Sesiones del claustro se dedican a debatir previa lectura de un libro sobre violencia de género (se trata de escoger lecturas relacionadas con la norma escogida). También se plantea la posibilidad que el alumnado realice tertulias dialógicas con materiales adecuados a su edad, así como hacer extensible esta formación a las y los familiares

De esta manera las familias y toda la comunidad educativa se implica en asegurar el cumplimiento de la norma, una norma que contribuye a la prevención de la violencia de género mediante las medidas acordadas a través del diálogo. Cabe destacar, en este caso concreto, las contribuciones que las “otras mujeres” realizan a la prevención de la violencia de género. El diálogo entre todas las mujeres permite llegar a soluciones más efectivas y consensuadas.

CONCLUSIONES

El Proyecto Integrado *Includ-ed* está evidenciando las estrategias educativas que están promoviendo la inclusión social y el éxito educativo en Europa. En su identificación de centros escolares de éxito mediante la participación de la comunidad se incluyen escuelas que siguen el proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

Dentro de este proyecto cabe destacar la puesta en marcha del modelo dialógico de resolución de conflictos mediante la participación de toda la comunidad. Uno de los principales conflictos que encontramos en los centros escolares es la violencia de género, a veces oculta o difuminada, y que presenta dificultades para ser reconocida y aún más para ser abordada directamente. Desde el modelo dialógico de resolución de conflictos toda la comunidad consensúa una norma que contribuye a la prevención de la violencia de género.

En la elaboración y seguimiento de esta norma se hace esencial la participación de las "otras mujeres". Mujeres sin estudios superiores y/o pertenecientes a minorías étnicas, mujeres tradicionalmente excluidas de los discursos feministas y de emancipación femenina. La prevención de la violencia de género tratada tradicionalmente de la mano de mujeres expertas en la materia, ha derivado en programas educativos que no están erradicando la violencia de género. La falta de diálogo entre profesoras y mujeres de las familias, principalmente si son "otras mujeres", está dificultando que se dé una prevención eficaz de la violencia de género.

A través del modelo dialógico de resolución de conflictos en la prevención de violencia de género todas las mujeres dialogan por una norma consensuada y su seguimiento. Las voces de las "otras mujeres" son incorporadas en la elaboración de esta norma, y sus aportaciones dan un giro a la prevención de la violencia de género haciendo que ésta sea más efectiva y que toda la comunidad educativa vele por ella.

BIBLIOGRAFÍA

AUBERT, A., DUQUE, E., FISAS, M. y VALLS, R. (2004) *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

DUQUE, E. (2006) *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Barcelona: El Roure.

ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

FLECHA, R. (2006-2011) *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*. Proyecto Integrado. VI Programa Marco. Comisión Europea.

FRASER, H. (1998) *Early Intervention: Key Issues from research*. Edinburgh: Scottish Office of Education and Industry.

GÓMEZ, J. (2004) *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: El Roure.

LAVE, J. y WEGNER, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

OLIVER, E. y VALLS, R. (2004) *Violencia de género*. Barcelona: El Roure.

OSTER, K. et al. (2000) *Second chance schools. Summary report on the evaluation of the European Pilot Schools*. Berlin: BBJ.

PADRÓS, M. (2006-2007) *Models d'atracció dels i les adolescents. Contribucions des de la sociealització preventiva de la violència de gènere*. Institut Català de les Dones.

PUIGVERT, L. (2001) *Las Otras Mujeres*. Barcelona: El Roure.

VALLS, R. (2004-2005) *Educació en valors per la prevenció de la violència de gènere als Instituts d'Educació Secundària*. Ajuts a la Recerca. Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca. Departament d'Universitats, Investigació i Societat de la Informació (AGAUR).

VALLS, R. (2005) *Prevenció de la violència de gènere en el context educatiu a partir de noves formes d'organització escolar*. Institut Català de la Dona - Generalitat de Catalunya.

VALLS, R. (2006) Mediación intercultural y Comunidades de Aprendizaje, en *La Mediación Intercultural: Creando Lazos*. Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife, 73-85.

WELLS, G.C. (1999) *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.

204. INFOCIUDADANOS: LAS TECNOLOGÍAS Y SU INFLUENCIA EN LA FORMACIÓN CIUDADANA.

I. Ortega Sánchez, M. García Pérez, D. Melaré Vieira Barros.

1. INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI el concepto de ciudadanía se ha convertido en uno de los términos claves de la sociedad. En el marco europeo la ciudadanía se transforma en ciudadanía europea con la necesidad de lograr una sociedad más democrática entre los estados miembros que la componen.

El Consejo Europeo estableció el año 2005 como el Año Europeo de la ciudadanía a través de la educación que juega un papel crucial en el desarrollo de la ciudadanía y a favor de la participación en la sociedad democrática, animando a los Estados miembros a la puesta en práctica de políticas de Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) y Educación para los Derechos Humanos (EDH).

La educación es el puente que nos puede llevar a luchar contra las desigualdades sociales formando a ciudadanos socialmente activos, participativos y críticos.

La educación es la base fundamental para la creación de la ciudadanía europea para preparar en la convivencia, en la democracia, en el respeto. Formar a ciudadanos activos que generen espacios educativos para el desarrollo local y global mediante nuevas competencias, estrategias y habilidades.

2. INICIATIVAS DE LA UNIÓN EUROPEA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

La UE se ha esforzado en impedir una «fractura digital» entre las regiones de la UE más ricas y las más pobres con menos acceso a Internet o a los nuevos servicios digitales, o entre los diferentes Estados miembros de la UE. Desde el año 2000 se han lanzado varias iniciativas para llevar las comunicaciones de banda ancha a las casas, para ampliar los servicios de negocios electrónicos a las empresas y para poner en línea los servicios públicos.

El programa IST es uno de los elementos de la estrategia para preparar a Europa para los retos de la sociedad de la información es la investigación y el desarrollo tecnológico sobre herramientas multimedia y de contenido para el aprendizaje, parte esencial del programa Tecnologías de la Sociedad de la Información. Otros de los elementos son el plan de acción eEurope 2005, que combina el desarrollo del aprendizaje electrónico (e-aprendizaje) con la disponibilidad de acceso de banda ancha a Internet y el plan de acción eLearning, la articulación de actividades a escala nacional y europea para promover el uso de las TICs en la educación y la formación.

La iniciativa eEurope expuso las siguientes exigencias:

- Las empresas y los ciudadanos deben tener acceso a una infraestructura de telecomunicaciones barata y de calidad mundial y a una amplia gama de servicios.
- Cada ciudadano debe contar con las cualificaciones necesarias para vivir y trabajar en esta nueva sociedad de la información.
- Se debe considerar prioritaria la formación permanente como elemento básico del modelo social europeo.

La competencia digital, según la recomendación Europea de 2006 sobre desarrollo de competencias básicas, es la que conlleva un uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) y, por tanto, el dominio de las tecnologías de la información

y la comunicación (TIC). La iniciativa actual, conocida como i2010, se centra en los próximos cinco años en el desarrollo de la creación de un acceso de banda ancha a Internet que proporcione unas telecomunicaciones en línea rápidas, baratas y permanentes. Se pretende fomentar el crecimiento y el empleo en los sectores de la sociedad de la información y de los medios audiovisuales de comunicación.

El programa «Ciudadanos con Europa» para el periodo 2007-2013 es la continuación del programa de acción comunitario para la promoción de la ciudadanía europea activa (2004-2006). Su objetivo principal: que los ciudadanos participen activamente en el proceso de integración europea, el programa está destinado a potenciar la cooperación entre los ciudadanos y sus organizaciones de distintos países para reunirse y actuar conjuntamente en un entorno europeo, en el respeto de su diversidad.

Los objetivos generales del programa son los siguientes:

- Brindar a los ciudadanos la oportunidad de interactuar y participar en la construcción de una Europa cada vez más cercana, unida y enriquecida por su diversidad cultural;
- Forjar una identidad europea, basada en valores, historia y cultura comunes y reconocidos;
- Mejorar la comprensión mutua entre los ciudadanos europeos en el respeto y la apreciación de la diversidad cultural, a la par que se contribuye al diálogo intercultural.

La educación para la ciudadanía democrática (ECD) y para los derechos humanos (EDH) pueden ayudar a desarrollar el pensamiento crítico y a aprender lo que es la convivencia. Ambas facilitan la comprensión mutua, el diálogo intercultural, la solidaridad, la igualdad entre hombres y mujeres y las relaciones armoniosas en los pueblos y entre los pueblos. La educación para la ciudadanía democrática y para los derechos humanos favorece asimismo el sentimiento de pertenencia al Consejo de Europa y la toma de conciencia de sus valores, así como de los principios de libertad, pluralismo político, derechos humanos y del imperio de la ley. Dicha educación favorece igualmente la efectiva ejecución práctica por los Estados miembros de los instrumentos relativos a los derechos humanos, en concreto de la Convención Europea de Derechos Humanos (CEDH).

La programación se llevará a cabo mediante enfoques educativos y métodos de enseñanza que faciliten la adquisición de habilidades para la convivencia y para la participación en una sociedad democrática, que prevengan actitudes violentas, racistas e intolerantes, y que rechacen el pensamiento extremista. Para la consecución de tales objetivos se tendrá en cuenta el desarrollo de las siguientes competencias básicas:

- Resolver conflictos de forma no violenta.
- Argumentar en defensa de los puntos de vista propios.
- Escuchar, comprender e interpretar los argumentos de otras personas.
- Reconocer y aceptar las diferencias.
- Elegir, considerar alternativas y someterlas a un análisis ético.
- Asumir responsabilidades compartidas.
- Establecer relaciones constructivas, no agresivas, con los demás.
- Realizar un enfoque crítico de la información, los modelos de pensamiento y los conceptos filosóficos, religiosos, sociales, políticos y culturales, manteniendo al mismo tiempo un compromiso con los valores fundamentales de la ciudadanía europea.
- Reforzar los principios democráticos y de participación en los diversos ámbitos que configuran la ciudadanía colectiva

3. EL PAPEL DE LAS TECNOLOGÍAS Y SU INFLUENCIA EN LA FORMACIÓN CIUDADANA

3.1. El escenario educativo en red

Las tecnologías están cambiando de forma radical nuestra forma de interrelacionarnos en cualquier ámbito de actuación humana, y de manera especial, en el campo educativo donde las posibilidades para docentes y estudiantes se multiplican. Salinas (1998) destaca como las tecnologías irrumpieron en los sistemas educativos permitiendo la creación de nuevos espacios de comunicación y articulando procesos sociales a distancia. Los espacios educativos actuales se han visto transformados por la evolución de las tecnologías y otros elementos humanos que han condicionado su desarrollo.

Los escenarios educativos se han ampliado trasladándose a un ambiente virtual, fuera de las aulas, unas veces abandonando la educación presencial y otras conjugando ambas modalidades. El encuentro on line se ha caracterizado por estar basado en la libertad práctica que aportan las herramientas de la denominada Web 2.0 para la educación. Una de las ventajas formativas de la red es la posibilidad que nos ofrece para la interacción y la comunicación de manera sincrónica y asincrónica entre las personas (Cabero y Gisbert, 2005; Hannum, 2001)

Los ambientes de aprendizaje que surgen en este nuevo modelo planteado, se refieren tanto al impacto que producen las tecnologías en la educación presencial, como el impulso definitivo que ofrece a la modalidad educativa a distancia que posibilita el acceso a recursos de aprendizaje, y establece una comunicación educativa flexible en la distancia y tiempo, novedosa para cualquier modalidad educativa y accesible a la gran mayoría de las personas.

Cabero (2006) plantea que deben considerarse los entornos virtuales de aprendizaje no sólo como un conjunto de herramientas, sino como un escenario en el que se interacciona combinando actividades de comunicación y aprendizaje.

En este nuevo sistema, desaparecen los modelos convencionales de aprendizaje acumulativo y se buscan métodos pedagógicos centrados en el aprendiz, donde se desarrollen habilidades con las tecnologías de la información y la comunicación, y se pongan en práctica actividades de aprendizaje individualizado, pero sin olvidar las tareas que favorezcan el trabajo colaborativo y una metodología de aprendizaje basado en resolución de problemas.

Las posibilidades comunicativas de Internet amplían las dimensiones educativas en los escenarios digitales. Al considerar la Web 2.0, donde la participación pasa de ser una posibilidad para convertirse en la fuente principal del proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo, es necesario la revisión de los enfoques pedagógicos y la creación de metodologías apropiadas al nuevo escenario educativo que surge en la modalidad virtual.

Los ciudadanos encuentran en estos nuevos escenarios numerosas posibilidades de información, de formación, de interacción en la nueva sociedad digital, accediendo a una educación a lo largo de la vida y posibilitando su inserción social, formativa y educativa.

3.2. Interacción social: los infoc Ciudadanos

Como señala Fumero y Sáez Vacas (2006) “el resultado es que ha medida que ha aumentado la digitalización social, interpretado como el grado cuantitativo de penetración de la tecnología en la sociedad, una parte de los ciudadanos va emigrando hacia la condición de infoc Ciudadanos –si es que no nacen ya como tales-, o sea, adquieren una mentalidad más digital, mientras que otra parte se mantiene más resistente a ello, o no acepta esa emigración.” Se deduce por tanto que la red se ha convertido en un espacio social donde todos los agentes sociales tienen cabida que interactúan en algunos casos aportando conocimientos, y en otros

casos, con una actitud más pasiva.

Dentro de estos infoc Ciudadanos se encuentra el colectivo llamado “nativos digitales” y etiquetados también como la “Generación e”. Para Prensky (2001) los nativos digitales son una generación de personas que no solo tienen una total familiaridad con las tecnologías digitales al nacer y crecer con Internet, sino que, además, y basándose en estudios de neurociencias, su forma de pensar, la estructura física misma de su cerebro es diferente a otras generaciones. Genís Roca analiza el concepto de nativos digitales e identifica sus características culturales propias:

- Dominan los medios de producción digital creando como un juego
- El ciberespacio como terreno de juego
- La red como elemento socializador. Incorporan la red como elemento vertebrador, algo que los inmigrantes digitales no suelen hacer
- Aprenden en red y de la red
- Dan importancia a la identidad digital
- Participan de la conversación a través de diferentes herramientas

Otro grupo de usuarios de las tecnologías son los inmigrantes digitales, que aprendieron con el tiempo a usar las tecnologías, y como señala Estalella (2007) estos sujetos han tenido que sumergirse en el mundo digital lo que les ha supuesto “un proceso de inmersión en unas tecnologías que, en el mejor de los casos, les resultaban extrañas.” Prensky (2001) resalta cómo comenzaron a utilizar Internet, entre otros factores, gracias al impulso de las administraciones públicas y organizaciones privadas que intentaron con sus programas formativos minimizar el riesgo de la brecha digital con sucesivas olas de alfabetización digital.

3.3 Formación ciudadana a través de las tecnologías

La educación para la ciudadanía europea utiliza las nuevas tecnologías de la información y comunicación para traspasar fronteras y conocer nuevas identidades mediante la creación de espacios de interacción y cooperación social. Los medios influyen en la construcción de la ciudadanía y juegan un papel esencial en el desarrollo de las sociedades democráticas siempre que exista un acceso real y una alfabetización tecnológica de los ciudadanos.

Con la inclusión de las tecnologías en la sociedad se generan una nueva cultura con diferentes formas de relacionarse, de comunicarse, de interacción, posibilitando la formación permanente de los ciudadanos. Según Davies (2002: 92) “El aprendizaje permanente desarrolla la competencia de la persona a lo largo de toda su vida. La competencia incluye el conocimiento, las habilidades, las capacidades, la experiencia, los contactos y el trabajo en red, las actitudes y los valores”. “El aprendizaje permanente dota al individuo de la habilidad de vivir en un mundo en constante cambio y hacer frente a una sociedad y a una vida laboral cambiante”.

Utilizar un recurso tecnológico no garantiza la democratización de los procesos formativos y la consecución de una enseñanza de calidad. La inclusión de estos medios tecnológicos deben estar regidos por unos principios pedagógicos y organizativos y una formación crítica que sustente su utilización didáctica y social de las tecnologías.

¿Qué tipo de competencias, estrategias y habilidades necesitamos para formar a los ciudadanos europeos y generar una sociedad más democrática y competente?

Actualmente las nuevas tecnologías emergen como recursos de enseñanza aprendizaje posibilitando la *generación de nuevos espacios de formación y la educación a lo largo de la vida*.

Los ciudadanos utilizamos las tecnologías para realizar las siguientes actividades:

- Búsqueda de información
- Búsqueda de formación
- Búsqueda de comunicación
- Actividades de ocio: juegos, viajes, etc.

El Instituto Nacional de Estadística (2006) nos describe que los principales servicios de Internet utilizados por motivos particulares han sido la búsqueda de información sobre bienes y servicios (82% de los internautas), el correo electrónico (79%), el acceso a medios de comunicación –periódicos, revistas, radio o TV– (63%), las actividades de ocio –descarga o uso de juegos, música,..– (51%) y la obtención de información de páginas web de la administración (47%).

El 80,1% de los usuarios de Internet en los tres últimos meses dispone de una dirección privada de correo electrónico y el 64,1% ha recibido mensajes no solicitados o no deseados.

De los 18 millones de personas que han utilizado alguna vez Internet, prácticamente todos (96,2%) han usado un buscador para encontrar información. Otra tarea muy usual es el envío de correos electrónicos con ficheros asociados (el 70,8% lo ha realizado). Las actividades de envío de mensajes en *chats*, grupos de noticias o foros de debate, y el uso de aplicaciones para compartir ficheros *peer-to-peer* (intercambio de música, películas,..), han sido realizados por más del 35% de los usuarios totales de Internet. Sin embargo, la utilización de Internet para hacer llamadas o la creación de páginas web son tareas menos frecuentes (no llega al 15% de los internautas).

Comparación de resultados entre los países de la Unión Europea

Según los resultados publicados por Eurostat correspondientes al primer semestre de 2006, sobre los resultados en España en comparación de resultados entre los países de la Unión Europea el 39% de los hogares españoles con al menos un miembro de 16 a 74 años de edad tiene acceso a Internet. Esta cifra es inferior en 12 puntos a la media de la Unión Europea.

El porcentaje de hogares con conexión de banda ancha en España es del 29%, tres puntos por debajo de la media comunitaria. Por su parte, el porcentaje de personas de 16 a 74 años que acceden a Internet al menos una vez por semana es del 39% en España, lo que supone ocho puntos menos que la media comunitaria europea.

El conocimiento de estos medios tecnológicos es indispensable para su posible integración en el sistema formativo y beneficiarse de sus potencialidades formativas, así como, en cualquier entorno socializador. Para ello, debemos conocer sus características, sus ventajas y sus inconvenientes, así como, sus utilidades en diferentes campos o áreas educativas y administrativas, como medios para el aprendizaje, *gestor* y *organizador de conocimientos*, facilitador de nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje donde el contexto o entorno de la organización propia será definitorio del tipo de aprendizaje. Estos medios son instrumentos socializadores y desarrollan un aprendizaje multicultural, intercultural e innovador.

Ventajas

- Acceso a la información y formación generando nuevas posibilidades de participación social
- La superación de las barreras espacio-temporales desarrollando una formación flexible, abierta y activa. Transnacionalidad.
- Superación de las barreras intergeneracionales
- Alfabetización tecnológica

- Posibilidad de desarrollar nuevos procesos cognitivos y metacognitivos
- Aprendizaje de nuevas formas de comunicación, nuevos códigos adquiriendo habilidades socio-comunicativas
- Aprender a aprender
- Aprendizaje autónomo
- Aprendizaje colaborativo
- Generación de comunidades de aprendizaje
- Generación de comunidades sociales
- Generación de redes de investigación
- Aprendizaje de nuevos valores
- Aprendizaje a lo largo de la vida

Desventajas

Imposibilidad de acceso a información y a la formación e-learning por falta de recursos o alfabetización tecnológica

- Exceso de información en la red
- Información sin calidad ni veracidad
- Aprendizaje de valores negativos: violencia, racismo, etc.
- Falta de enseñanza e-learning de calidad:
- Sin gestores de conocimiento
- Sin e-moderación
- Sin una Pedagogía medial
- Sin una plataforma adaptada a las necesidades de la comunidad educativa
- Sin contenidos innovadores
- Sin actividades creativas e interactivas
- Sin metodología
- Sin motivación

Si deseamos reducir *las brechas digitales* debemos fomentar las posibilidades de *alfabetización tecnológica* y facilitar a los ciudadanos el acceso a las tecnologías. El software libre es una alternativa para adquirir tecnocompetencias y conocimientos superando las barreras económicas que suponen otros programas informáticos, desarrollando innovación tecnológica

¿Cómo influyen la utilización de las tecnologías en la ciudadanía?, ¿Qué aportan?:

Descripción de Competencias formativas del Ciudadano Europeo para su inserción en el mundo laboral y en la sociedad actual

Enumeramos una serie de competencias, capacidades y habilidades necesarias para el ciudadano europeo que podemos adquirir a través de la utilización significativa de las tecnologías de la información y la comunicación

1. Habilidades educomunicativas
2. Habilidades de comunicación intercultural
3. Conocimientos interculturales
4. Conocimientos multiculturales
5. Conocimientos tecnológicos
6. Habilidades tecnológicas
7. Alfabetización digital
8. Habilidades sociales de interacción y cooperación

9. Habilidades de toma de decisiones y solución de problemas
10. Autonomía
11. Liderazgo
12. Gestión del conocimiento
13. Transformación e Innovación
14. Pensamiento crítico
15. Activo
16. Cooperación y colaboración
17. Creatividad
18. Valores
19. Inteligencia emocional
20. Desarrollo sostenible.
21. Educación Permanente, actualización y formación a lo largo de la vida

La educación para la *ciudadanía* democrática debe formar en competencias, cognitivas, emocionales, comportamentales y éticas, debe proporcionar a los ciudadanos los conocimientos, habilidades y la comprensión necesarias para tener un papel efectivo en la sociedad, en los niveles: local, nacional e internacional. Todos estos procesos de formación integral se pueden hacer reales mediante el uso de herramientas de información y comunicación utilizadas de forma ética y social.

La *educación para la ciudadanía europea* utiliza las *nuevas tecnologías* de la información y comunicación para traspasar fronteras y conocer nuevas identidades mediante la creación de espacios de interacción y cooperación social. Los medios influyen en la construcción de la ciudadanía y juegan un papel esencial en el desarrollo de las sociedades democráticas.

Con la inclusión de las tecnologías en la sociedad se generan una *nueva cultura* con diferentes formas de relacionarse, de comunicarse, de interacción, posibilitando la creación de entornos de aprendizaje social y la formación permanente de los ciudadanos.

La utilización significativa de los medios tecnológicos influyen en la educación, incrementado el acceso a la formación y la educación influye en la consecución de una ciudadanía competente, con una buena formación académica, profesional, social y humana.

El papel de las universidades en la construcción de la ciudadanía europea es esencial. Tienen las responsabilidades de formar a los nuevos ciudadanos para facilitar su inserción en la sociedad del conocimiento a través de la educación y la formación mediante políticas de adaptación al Marco Europeo de Educación Superior.

La movilidad formativa e investigadora virtual de discentes y docentes, la construcción de redes interuniversitarias de conocimientos, así como, la divulgación científica colaborativa que promoverá un aprendizaje colaborativo podrán ser llevadas a cabo a través de las tecnologías de la información y la comunicación

Es necesario una alfabetización tecnológica para formar a los ciudadanos europeos y poder establecer relaciones entre las instituciones educativas europeas desarrollando una educación innovadora, de calidad y permanente para promover una sociedad global con principios formativos comunes: códigos éticos, morales, educativos y sociales.

Los medios tecnológicos tienen la responsabilidad moral en la formación de los ciudadanos. La educación actual debe centrar sus esfuerzos en dar respuesta a las necesidades del mundo laboral y empresarial que la era digital plantea a los trabajadores y la formación en valores, el desarrollo de múltiples inteligencias y competencias que proporcionen espacios de aprendizaje social, formativos, de convivencia, de calidad, participativos y activos.

El programa de trabajo «Educación y formación 2010» de la Unión Europea establece el marco para la cooperación política a escala nacional y de la UE y un plan de acción

integrado constituye la base de los programas financiados por la UE para el ciclo de financiación 2007-2013. En ambos se reconoce el papel central que desempeñan la educación superior y la formación profesional en la agenda comunitaria en favor del empleo y el crecimiento, así como su importante dimensión social. La educación y la formación mejoran nuestra comprensión de valores como la solidaridad, la igualdad de oportunidades y la participación social.

La *educación en valores* debe formar parte como contenidos relevantes del currículo y también como eje de cualquier tipo de formación para el ciudadano. A través de las tecnologías, de su potencial informador y formador, de su influencia en los ciudadanos, podemos transmitir los valores que constituyan la base de la ciudadanía europea: la igualdad, la libertad, la justicia, la tolerancia, la paz, la solidaridad, la democracia, la interculturalidad, la diversidad, el desarrollo sostenible, etc. desarrollar competencias metacognitivas para conseguir ciudadanos con autonomía, activos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de la inteligencia emocional que ayude a la interacción social y a la comprensión entre las diferentes culturas.

Si deseamos formar a ciudadanos, a personas de manera integral beneficiando a la sociedad debemos crear normas de actuación para la utilización de estos medios tecnológicos que a veces utilizamos de forma indiscriminada.

Necesitamos la generación de proyectos formativos, nuevas estrategias, principios pedagógicos y organizativos, metodologías innovadoras para definir los retos y competencias formativas del ciudadano europeo para su inserción en el mundo laboral y en la sociedad actual, así como, las competencias de los educadores para crear una educación para la ciudadanía a través de las tecnologías.

Las *pautas de actuación* para utilizar las tecnologías deben estar regida por propuestas educativas para formar a ciudadanos que adquieran nuevas habilidades, valores, actitudes, y competencias que generen sociedades más humanas y conciliadoras.

4. BIBLIOGRAFÍA

BARTOLOMÉ PINA, M. (coord.)(2002): *Identidad y ciudadanía. Un reto para la educación intercultural*. Narcea, Madrid

CABERO ALMENARA, J. y otros (2003): "Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria". En *Píxel-Bit. Revista de Medios y educación*, 20, pp. 81-100.

CABERO, Julio (2006). «Bases pedagógicas del *e-learning*». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* [artículo en línea]. Vol. 3, n.º 1. UOC. [Fecha de consulta: 9/5/2007]. <<http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>> ISSN 1698-580X

CABERO, J. (2006): "Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza", *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20, [en línea]. Disponible en: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/cabero20.htm>

CABERO, J. y GISBERT, M. (2005): *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*, Sevilla, Eduforma.

CASADO, R. (Coord.) (2006): *Claves de la Alfabetización Digital*. Barcelona: Ariel, Fundación Telefónica,

CEREZO, J. M. (coord.: Fumero, A.; Roca, G.; Saez Vas, F. (2006). *Web 2.0*. Fundación Orange España.

DAVIES, D. (2002): "La competencia del aprendizaje permanente en el siglo XXI: un programa". En TEARE, R., DAVIES, D. y SANDELANDS, E. (2002): *Organizaciones que aprenden y formación virtual*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A, p. 92.

HANNUM, N. (2001): *Web-based training: advantages and limitations*, en KHAN, B. (ed): *Web-based training*, New Jersey, Educational Technology Publications, 13-20.

INE. Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. Segundo semestre de 2006.

ORTEGA SÁNCHEZ, I. (2006) "Alfabetización Tecnológica y emocional". En LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. *Estrategias de formación en el siglo XXI*. Barcelona: Ariel.

SALINAS, J. (1998): Redes y educación: Tendencias en educación flexible y a distancia. En PÉREZ, R. y otros: Educación y tecnologías de la educación. II Congreso Internacional de Comunicación, tecnología y educación. Oviedo. 141 - 151.

PRENSKY, M. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants". In *On the Horizon*, October 2001, 9(5)NCB University Press.

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006].

Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006, por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente [Diario Oficial L 327 de 24.11.2006].

Ciudadanos con Europa (2007-2013) **Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, de 6 de abril de 2005, por la que se establece el programa «Ciudadanos con Europa» para el periodo 2007-2013 a fin de promover la ciudadanía europea activa.**

Comunicación de la Comisión de 5 de febrero de 2003: El papel de las universidades en la Europa del conocimiento [COM (2003) 58 final - no publicada en el Diario Oficial].

<http://www.cordis.lu/ist> - web del programa IST (Fecha de consulta: 03/07/2007)

213. EDUCACIÓN FAMILIAR Y DEMOCRATIZACIÓN DE SUS PRÁCTICAS EDUCATIVAS.

M. C. Aguilar Ramos.

*“Saber hacer y hacer saber: he aquí la clave del futuro,
a escala personal y colectiva.
He aquí el secreto para quienes son capaces de
no pensar solamente en mañana, sino en el mañana”*

I. INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda el desafío que supone a la educación y, en particular, a la educación familiar, la democratización de sus prácticas educativas, acordes con la sociedad actual.

Comenzaremos esta exposición delimitando conceptualmente el significado de algunos términos. Entendemos la sociedad de la información y la comunicación más allá del progreso tecnológico al buscar que este avance beneficie a todos y al tratar de evitar la exclusión social que, como consecuencia, puede provocar la brecha digital; al mismo tiempo que, apela a la responsabilidad ciudadana para participar en la toma de decisiones sobre cuestiones que afectan a la colectividad, defiende la igualdad entre hombre y mujeres y estimula la práctica de los valores democráticos, establecidos en el artículo 10 de la Constitución:

“La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la Ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social (...) se interpretarán de conformidad con la Declaración de los Derechos humanos”

Visto así la democracia no consiste sólo en un estilo de gobernar, sino que se enmarca fundamentalmente en la promoción de: a) Libertad como autodeterminación individual y colectiva, b) Desarrollo humano como capacidad para ejercer la autodeterminación, la autonomía y la responsabilidad por las propias elecciones, y c) Igualdad moral intrínseca a todos los individuos, la igualdad política y la igualdad expresada en el derecho a la autonomía. De la correlación de sus principios emergen tres dimensiones esenciales, la: a) Social, b) Moral y c) Cívica, que van a fundamentar los valores democráticos (Bárcena Orbe, F., 1997). Y, es que hoy, a pesar de sus deficiencias, la democracia se presenta como el camino más apropiado para la convivencia política y cívica, al permitir su propio perfeccionamiento hacia metas de convivencia más acorde a la dignidad humana (García Garrido, J.L., 2000).

Metas de convivencia expresadas en términos de libertad, igualdad, participación, tolerancia, solidaridad, respeto a la diferencias, etc. (Ibid., 1997), que se convierten en ideales, o finalidades educativas, y su consecución se materializa en la puesta en práctica de acciones educativas que repercuten en la Educación, ya sea Formal, Informal y No Formal.

Un marco general para encuadrar estos fines educativos es el informe Delors (1996), que recoge cuatro pilares: “Ser”, saber, saber hacer y saber actuar” fundamentales para guiar el proceso educativo a lo largo de toda la vida:

- 1) El “ser” va a permitir el desarrollo de competencias relacionadas con el conocimiento de sí mismo, autoestima, responsabilidad y control emotivo.
- 2) El “saber” abre paso al conocer y al aprender, y va a desarrollar competencias relacionadas con el saber, permitiendo observar, estimular la curiosidad, leer, buscar información, interpretarla de forma crítica, adaptarse a los cambios, etc.
- 3) El “hacer” tiene que ver con el actuar, va a permitir desarrollar competencias para utilizar y gestionar las nuevas tecnologías, aplicar los conocimientos, organizar

actividades, tener iniciativa, evaluar, resultados, crear; en definitiva, transformar la realidad.

- 4) El “saber estar o actuar”, hace referencia a valores relacionados con la convivencia y la comunicación. Intenta desarrollar una de las competencias más importante y necesaria en la sociedad actual, la convivencia. Una convivencia democrática manifestada por una actitud activa de participación, colaboración, cooperación, etc., que requiere saber expresarse, tanto oral como por escrito, saber trabajar en equipo, dialogar, negociar, tener empatía, saber escuchar, ser sociable, etc.

En nuestro caso, vamos a referirnos a la Educación Informal, concretamente al ámbito de la Educación Familiar, en la que se desarrollan prácticas educativas, que pueden ser objeto de estudio de la Pedagogía (Aguilar Ramos, MC. 2002).

Al centrarnos en las prácticas de la Educación Familiar contemplamos su acción desde una doble vertiente, como práctica parental y como práctica social. Con este enfoque obtenemos una visión global de la actuación educativa con los menores, ya que participan los padres, los educadores, el profesorado y otros agentes sociales. Estos agentes sociales se encuentran implicados en una realidad formada por una nueva constelación de grupos familiares y de situaciones que requieran una formación acorde a las nuevas demandas sociales. Una formación que capacite para afrontar los nuevos estilos de organización y dinámica familiar, que exige una democratización de la vida familiar.

La familia como grupo humano tiene que tener en cuenta sus dimensiones: Privada y Social. En la parcela de lo privado para tomar conciencia de su propia identidad personal, familiar y social. Sobre ésta última desarrolla su dimensión social para asumir su identidad ciudadana y ejercer esta responsabilidad participando y colaborando con otras instituciones.

Adaptar estos cuatro pilares a la educación familiar significa que las prácticas parentales:

- 1) Permitan el desarrollo del conocimiento de sí mismo y la autoestima de los menores
- 2) Estimule la observación, la curiosidad y ayude al menor a adaptarse a los cambios que se producen en su entorno
- 3) Ayude a utilizar y gestionar las nuevas tecnologías en el hogar y
- 4) Promueva la convivencia democrática en la dinámica familiar en un clima de afecto, diálogo y disciplina, como aprendizajes que puedan ser transferido a otros ámbitos sociales

La realidad muestra que los ámbitos en los que la educación tiene planteados mayores retos son en: “Saber ser” y “Saber convivir”, que se agudiza en el caso de la Educación Familiar, el primero, por estar en relación con su identidad y el marco en el que se desarrolla su vida cotidiana y, el segundo, con el de la convivencia en una sociedad plural, que demanda una educación diferenciada.

II. ENMARCANDO LA EDUCACIÓN FAMILIAR

La Educación Familiar como objeto de estudio de la Pedagogía se refiere a la tarea educativa realizada por los padres dentro de un contexto social, sin embargo, queremos destacar la aportación de Durning. P. (1995) que distingue la Educación familiar como:

- 1) Práctica parental, que se refiere a la acción de criar y educar a un menor en el seno del grupo familiar, y
- 2) Práctica social, como al conjunto de intervenciones que realizan profesionales y otros agentes sociales para preparar, sostener y suplir a los padres en la tarea educativa con sus hijos.

Esta doble dimensión de la acción educativa familiar nos permite contemplar la educación de los menores como una tarea de todos, con una acción directa de los padres y otra indirecta que se enmarca dentro de un contexto más amplio, escolar y social.

Esta realidad exige el diseño de proyectos educativos y de acciones conjuntas, dónde: 1) el centro de atención sea el menor y 2) las pautas de actuación se tomen en común, teniendo en cuenta la nueva configuración de tipos de familias: nuclear, monoparental, cohabitantes, sin núcleo familiar, reconstruidas, etc.

Esta nueva configuración familiar provoca en algunos agentes sociales incertidumbre a la hora dirigirse a las familias, tal es el caso de una profesora de Educación Infantil que nos indicaba sus dudas al escribir “Estimados padres” en el encabezamiento de una nota dirigida a los padres de un menor, dado que, ante la constelación de tipos de familia, podía darse el caso de que el “padre” o la “madre” no fueran los biológicos y desconocía la reacción y los sentimientos que podía despertar en ellos. En esta circunstancia escribir: “Estimada familia” podía ser la solución.

Es evidente que surgen situaciones reales en la vida cotidiana, en las que no se tienen referentes, y es necesario recurrir al sentido común, los conocimientos y experiencias acumuladas para poner en práctica nuevas estrategias de intervención. Hoy, una medida de actuación acorde con la ley de igualdad entre hombre y mujeres, y para la que no nos han formado, es contemplar las funciones del padre y la madre dentro de un nuevo estilo de organización y dinámica familiar, que se base en la atención a las necesidades de cada miembro y no en el rol asignado en función del género.

En este sentido son interesantes los criterios de: Formación, organización y articulación utilizados por Flaquer, Ll. (1999) para estudiar y analizar las características de los sistemas familiares. Éstos nos pueden ayudar a dotar a las familias de medios para afrontar nuevos estilos de organización y dinámica familiar, si se tienen en cuenta las siguientes consideraciones:

- 1) Desde la perspectiva de la formación la familia es:
 - a) Punto de encuentro: Sus miembros comparten una vida en común
 - b) Referente de identidad: Cada miembro toma conciencia de sí mismo y de su autonomía, así como de su integración en el grupo familiar, en la aceptación mutua de las peculiaridades y diferencias de cada uno
 - c) Creadora de valores éticos y democráticos: Frente a una sociedad que fomenta valores consumistas, individualistas, materialistas, primando lo efímero sobre lo duradero, la familia puede fomentar actitudes de respeto, tolerancia, altruistas y solidarios.
- 2) En cuanto organización, en el interior de la familia se produce una asignación de roles, pautas de conductas, relaciones y jerarquías de poder asignadas en función del lugar que se ocupe, etc. Reflexionar y analizar este punto puede ayudar a tomar conciencia de los valores que subyacen.

En este punto es de suma importancia la política familiar con propuestas de planes para la democratización familiar que contemplen la conciliación de la vida familiar y laboral, ayudas sociales, etc.

- 3) Por último, la articulación. La complejidad social de nuestra época demanda el establecimiento de relaciones entre la familia, como institución, y otras instituciones sociales. De modo que tomen una mayor responsabilidad, tanto la familia como la sociedad, en el ejercicio de sus funciones para atender las necesidades biológicas, afectivas, cognitivas, sociales e ideológicas de los miembros que la integran. Desde

un tratamiento ecológico y sistémico la familia se integra en un ámbito más amplio, el comunitario, del que puede formar parte en un sistema de redes de apoyo.

Exponíamos anteriormente que la familia tiene que contemplar su papel desde una doble consideración: Privada y Social, y es crucial en un contexto plural, como el que vivimos, e inmersos en una globalización mundial. En la dimensión Privada al tomar conciencia de sí misma hace experimentar el sentido de pertenencia, de vinculación, de aceptación a sus miembros dentro de un proyecto familiar, que la hace definir su propia identidad, y dónde su dimensión pedagógica cobra sentido al convertirse en un núcleo generador de aprendizajes y construcción de identidad personal, familiar y social.

Responder a la pregunta:

- ¿Qué clase de familia somos?
- ¿Qué significa ser miembro de esta familia?

Es útil proponiendo un lema, como por ejemplo: “Somos una familia que... (“nos queremos mucho”, “podemos contar nuestros problemas”, “nos escuchamos todos” “nos gusta divertirnos juntos”) con el que los niños y las niñas se sientan acogidos en unas relaciones cálidas, afectuosas y positivas que eviten que se sienta desorientados y confusos (Maurice J. Elias y Otros, 1999).

En esta concienciación la familia contempla también su segunda dimensión, la social, de la que deriva su identidad ciudadana, íntimamente relacionada con los ideales y valores democráticos propugnados por la Constitución. Así, responsable de su identidad familiar y ciudadana participa y colabora con otras instituciones. Se abre e incorpora en redes de apoyo social para afrontar los retos que le plantea esta sociedad informatizada, en la que es preciso participe de forma más activa.

Vital en el desarrollo del ser humano, como ser persona y como ser social, ha de implicarse en la tarea de educar a los menores para que: 1) sean ellos mismos, 2) crezcan en igualdad como hombre y mujeres, 3) ejerciten los derechos humanos y 4) interioricen los valores democráticos.

III. VALORES DEMOCRÁTICOS Y PRÁCTICAS PARENTALES

Podemos considerar los valores como grandes metas que guían nuestra conducta, y se pueden definir como ideales de vida.

Pero, ¿Dónde y cómo se aprenden los valores? La primera escuela, el primer ámbito de aprendizaje es el marco familiar, ya que *“dependiendo de cómo educa la familia los hijos serán capaces de seguir aprendiendo o no, por que la familia es la primera instancia donde se aprende”* Pérez Testor, C. 2006). Y se aprende, lo bueno y lo menos bueno. ¿Cómo? Con el ejemplo, y por imitación. ¿Cuál es el resultado? Un aprendizaje vivenciado, experimentado e interiorizado que busca la felicidad, porque:

“Pese a que el hogar familiar es escenario de actitudes y conductas tan divergentes como la generosidad y la mezquindad o la seguridad y la violencia, todas las familias albergan expectativas idealizadas de mantener entre sus miembros relaciones puras y equilibradas, basadas en el amor y la felicidad” (Rojas Marcos, L., 2007, p.139)

Así, la familia se convierte en un espacio de formación “humana” en la que caben las contradicciones, el conflicto, las ambigüedades... y también la formación en valores que contrarreste lo anterior. Para ello, es imprescindible un clima familiar que permita la comunicación y el compartir, en el que sus miembros se sientan aceptados, estimados, valorados, etc., para superar sus conflictos, y, en el que también, existan unos límites establecidos por los propios valores familiares, que orienten y guíen a todos, de manera que

les ayuden a enfrentarse a sus propias incoherencias y limitaciones.

3.1 ¿Qué puede hacer la familia para educar en los valores democráticos?

La familia como primer contexto educativo del ser humano juega un papel insustituible en la educación de los hijos e hijas, y concretamente en la construcción de los valores; de hecho, ella construye su propio sistema de valores, se rige por ellos, y se *“constituye en un punto clave para orientar y guiar a sus hijos en la búsqueda de criterios que le ayuden a descubrir el mundo y tomar decisiones”* (Aguilar Ramos, MC. 2002, p. 65).

Por ello, en su actuación debe:

- Hacer explícitos estos valores a través de conductas concretas
- Definirlos por medio de dichas conductas
- Mostrar indicadores de conductas pasadas
- Negociar las propuestas (Ibid, 2002)

Y, como estrategia educativa, combinar el afecto y la disciplina. Haciendo un uso adecuado del afecto y la disciplina los padres pueden responder de forma ajustada a las demandas del menor fomentando la comunicación, el diálogo, la escucha, a la vez que estableciendo límites, que permitan ejercer la libertad y la responsabilidad. Permitir que los menores hagan sus propias elecciones y ayudarles a tomar decisiones autónomas es una buena forma de ejercitar los valores democráticos, como la libertad, la responsabilidad, el respeto y la tolerancia.

La dificultad en la vida familiar radica en los problemas para establecer la “comunicación” y los “tiempos de comunicación”. En esta línea, los primeros objetivos a formular son: Mejorar la comunicación y ejercitar el diálogo como medio para solucionar los conflictos, problemas, etc., y, para ello, buscar el tiempo y momentos para compartir sentimientos y emociones, preocupaciones, ansiedades, miedos, alegrías, pero, también momentos lúdicos y de ocio.

La experiencia muestra las reiteradas quejas de los padres manifestando su dificultad para comunicarse con los hijos e hijas adolescentes, unas veces por su rebeldía, y otras por su mutismo. La rebeldía y autoafirmación son necesarias para el desarrollo evolutivo normal del adolescente; el silencio, el respeto a la intimidad y el acompañamiento de los padres, la mejor forma de ayudarles. Si han vivido en un ambiente de comunicación recurrirán a los padres cuando lo necesiten. El verdadero problema surge cuando nunca ha existido ese clima de comunicación y, cuando el menor llega a la adolescencia se exige que comunique...; difícilmente se logrará, ya que no existe una cultura de comunicación familiar, y ésta no se improvisa.

Beltrán Llera, J. y Pérez Sánchez, L.F (2003), plantean la falta de diálogo, en nuestra época, debido a las siguientes razones: 1) Ritmo acelerado de cambio, 2) Distanciamiento generacional, 3) Influencia de los medios, 4) Globalización, 5) Control externo de los hijos, 6) Escasos encuentros familiares, 7) Peso de la burocracia, 8) Desaparición de la vida comunitaria y 9) Existencia de dos culturas diferentes entre padres e hijos. Y, proponen estos pasos para favorecer el diálogo entre padres e hijos:

- Pensar unos momentos antes de reunirse con su hijo o hija sobre lo que tiene que decir y preparar el encuentro con cuidado
- Sentarse con su hijo o hija en un ambiente tranquilo y relajado, sin que ninguno de los dos esté presionado por el tiempo
- Describir el problema de forma clara, precisa, concreta y neutral
- Dar la oportunidad que el hijo o hija dé su propia versión de los hechos
- Reconocer los sentimientos del hijo o hija ante el problema
- Manifestar sus propios sentimientos

- Realizar juntos una tormenta de ideas buscando alternativas al problema
- Seleccionar una o dos ideas para solucionar el problema
- Poner en práctica la idea seleccionada

Sin embargo, entendemos que para que pueda darse el diálogo, éste se ha tenido que fomentar previamente creando espacios de comunicación y de relación, que se han ido desarrollando en el tiempo. Ha sido un proceso que los padres han iniciado desde la primera infancia, a través de las actividades cotidianas y las rutinas, de manera que, por medio del tacto, las miradas, las complicidades, etc., han ayudado a sus hijos e hijas a expresarse y a establecer una relación en las que también ha ido descubriendo las dimensiones estructurales del concepto de sí mismo, han experimentado su propio cuerpo y sensaciones, sus sentimientos y emociones, sus posibilidades y limitaciones, sus relaciones con el entorno y otras personas. De esta forma los padres han ayudado a sus hijos: a) A expresar sensaciones, emociones y sentimientos, aspiraciones, etc., y 2) A crecer para ser una persona socialmente apta y emocionalmente estable.

Maurice J. Elias y Otros (1999) con relación a la educación familiar propone los siguientes principios con el fin de educar con inteligencia emocional:

- Ser consciente de sus propios sentimientos y de los sentimientos de los demás
- Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás
- Hacer frente de forma positiva a los impulsos emocionales y de conducta, y regularlos
- Plantear objetivos positivos y trazar planes para alcanzarlos
- Utilizar las dotes sociales positivas a la hora de relacionarse

Pensando en la infancia del futuro, y en sus derechos específicos, Javier Urra (2001) se dirige a los padres, y a los adultos en general, instándoles a que el menor sea su centro de atención, y sea educado atendiendo a sus necesidades básicas y biológicas, sus necesidades afectivas, cognitivas, sociales y de valores, alegando que el menor tiene derecho a:

- Venir sano al mundo, sin sufrir los efectos de los síndromes del alcohol, el tabaquismo, etc.
- Tener una identidad clara
- Ser ciudadano de pleno derecho
- A sonreír y a no sufrir la violencia de los adultos
- Tener una legislación que le proteja del turismo sexual, la pornografía por Internet, etc.
- Tener deberes, aprender a ejercer la corresponsabilidad como miembros de su familia, como ciudadanos
- Ser libre
- Ser tratado con dignidad
- Permitir que sea un niño o una niña

La atención a todas estas necesidades básicas nos parecen sustanciales para que la familia democratice sus prácticas educativas. Democratización que requiere el planteamiento de una nueva forma de organizar y gestionar el ámbito familiar, pero también el apoyo de políticas educativas, sociales y familiares que facilite su labor. Ya que, como afirma Alvear, C. de, (2000) una política educativa que pretenda mejorar la calidad de la educación requiere aplicar una política familiar potenciadora de la actuación educativa de la familia.

3.2 ¿Cómo organizar la dinámica familiar para educar en los valores democráticos?

Proponer la democratización de las prácticas educativas en el ámbito familiar implica enseñar y aprender en igualdad; superar la situación de desigualdad, como recoge la Ley de Igualdad que:

“Se vive desde la violencia de género, la discriminación salarial, la discriminación en las pensiones de viudedad, las mayores tasas desempleo femenino, la escasa presencia de las mujeres en puestos de responsabilidad política, social, cultural y económica, o los problemas de conciliación entre la vida personal, laboral y familiar”.

Un aprendizaje en igualdad en el que la familia, como primer núcleo educativo, es fundamental. Ella a través de sus prácticas educativas cotidianas ha de enseñar a los hijos e hijas que: *Las mujeres y los hombres son iguales en dignidad humana, e iguales en derechos y deberes* (Ley de Igualdad), con objeto de superar las relaciones de poder y los estereotipos en función del género. Éste es un modo eficaz de fomentar la coeducación, y que ésta no quede reducida a una materia dentro del currículo escolar, sino que sea una tarea que comienza en el hogar y prosigue en la escuela.

En nuestra práctica docente, al tratar el tema de la asignación de roles y el reparto de tareas en el ámbito familiar, hemos constatado que, en pleno siglo XXI, aún hay madres que obligan a sus hijas a hacer la cama del hermano, perpetuando así una práctica que fomenta la desigualdad.

Ciertamente, se ha dado un paso importante al promulgar una ley que defiende la igualdad, pero queda una ardua tarea educativa para romper viejas creencias erróneas, aún vivas en el inconsciente colectivo, que conducen a realizar “actos de violencia contra la mujer” al amparo de las relaciones de poder que tradicionalmente se han establecido en la familia al considerar el varón en una situación de primacía sobre la mujer.

Por esta razón, proponemos un nuevo modelo de organización familiar que facilite la educación en igualdad, la educación en democracia (2000), que contempla tres fases:

a) Análisis de la realidad familiar

Es necesario ayudar a la familia a reflexionar sobre el tipo de relaciones que mantienen sus miembros, el papel juega cada uno, quién atiende a las necesidades de los hijos e hijas, cómo perciben éstos las necesidades de los padres, qué tipo de comunicación mantienen, cómo distribuyen las tareas, qué valores rigen su vida familiar, cómo se relacionan con otros ámbitos sociales.

b) Propuestas concretas de organización

Una vez realizado el análisis de las relaciones, roles, tipos de comunicaciones, formas de afrontar los problemas y atender las necesidades de sus miembros, la propia familia establece su plan de organización, que contemplará: a) Distribución de tareas domésticas, en las que se contemplen las posibilidades de cada miembro, b) Realización de un planning, en el que se recoja las actividades, el tiempo y las personas que la realizarán, c) Ocio, tiempo libre y apoyo social, hablar sobre el tiempo libre que pueden compartir, las actividades de ocio que pueden realizar, etc., d) Establecer el tiempo de silencio y descanso, este tema es importante sobre todo cuando hay menores, e) Acordar los horarios de salidas, sobre todo, con los adolescentes; ver la televisión juntos, con los más pequeños, etc., y f) hacer un calendario para las revisiones del plan.

c) Evaluación y puesta en común

La revisión del plan y su puesta en común necesita un ambiente distendido y relajado, que permita intercambiar ideas y experiencias, de forma que todos puedan expresar cómo se

sienten, las dificultades experimentadas, las modificaciones a realizar, etc.

Planificar la organización y el funcionamiento del hogar es un medio eficaz para que los todos miembros de la familia participen de forma activa en la distribución de las tareas, y le den su propio sello de identidad. También favorece la creación de espacios de comunicación y de trabajo compartido dentro de la familia, que se pueden transferir a otros contextos sociales.

Esta práctica desde el ámbito familiar y la de los educadores, profesorado y otros agentes sociales desde otros contextos pueden servir de referente para diseñar proyectos y programas que favorezcan la participación y el ejercicio de estos valores, con la colaboración y el trabajo en equipo de todos los implicados.

IV. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de la exposición hemos tratado de argumentar la necesidad de una democratización de las prácticas familiares, acorde con las nuevas demandas que plantea la sociedad actual. Ésta, presenta una serie de desafíos que la familia no puede afrontar individualmente, sino que necesita el apoyo de otras instituciones, y que otras instituciones cuenten con ella.

La educación familiar abre un amplio abanico de posibilidades, ya que, a partir de sus prácticas educativas y de sus vivencias cotidianas puede promover las bases sobre las que asentar valores democráticos que, posteriormente, la escuela y otros agentes sociales pueden seguir cimentando a través de las finalidades educativas formuladas en un proyecto educativo elaborado en común.

Que los valores democráticos formen parte de la vida cotidiana es tarea que se inicia desde el ámbito familiar, y donde el estilo educativo de los padres, guardando el equilibrio de una buena comunicación y el establecimiento de límites claros, sencillos y coherentes son la base para fomentar relaciones de igualdad, diálogo y consenso entre todos los miembros de la familia.

Aspiramos a un ideal de familia en el que la educación de los hijos y las hijas se fundamente en principios de igualdad, ya que la desigualdad en el reparto de las tareas y de responsabilidades en el hogar, no se corresponde con una sociedad progresista que demanda la igualdad para las mujeres y la paternidad de los padres, ausentes hasta ahora en la educación de los hijos e hijas. En este sentido parafraseando el artículo primero de la Ley de igualdad que:

“Tiene por objeto hacer efectivo el derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres”

Añadiremos que en el hogar es donde se comienza a hacer efectivo ese derecho de igualdad en el trato

“en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición”

Porque en una educación familiar dónde se fomente el respeto a los valores democráticos de libertad e igualdad

“en cualesquiera de los ámbitos de la vida y, singularmente, en las esferas política, civil, laboral, económica, social y cultural”

Sin olvidar la familiar, podrán participar juntos mujeres y hombres

“Para (...) alcanzar una sociedad más democrática, más justa y más solidaria”.

Que se podrá lograr gracias a una educación diferenciada que contemple la singularidad y la diversidad de todos, sin hacer distinción de edad, sexo, religión, raza, nivel cultural, económico, social, etc.

Una educación que comienza en los albores de nuestra infancia, en el seno de una familia que se arriesga a crear nuevas formas de educar, haciendo vida, en el día a día, los

valores democráticos de libertad, responsabilidad, respeto, tolerancia, solidaridad...

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR RAMOS, MC. (2002) *Educación familiar: Una propuesta disciplinar y curricular*. Madrid: Dykinson.

AGUILAR RAMOS, MC. (2000, Tomo II) "Un nuevo estilo de organización familiar" en LORENZO DELGADO Y OTROS. (Edits.) *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Vol. I, II, III. Granada: Ed. Grupo Editorial Universitario y Grupo de Investigación AREA. Universidad de Granada.

ALVEAR, C. de, (2000) "Responsabilidad de los padres en la educación" en GARCÍA GARRIDO, J.L., Y OTROS. *La sociedad educadora*. Madrid. Fundación Independiente.

BÁRCENA ORBE, F. (1997) "Democracia" *Diccionario de Filosofía*. Madrid.: Dykinson
BELTRÁN LLERA, J. Y PÉREZ SÁNCHEZ, L.F (2003) *Educación para el siglo XXI. Crecer pensar y convivir en familia*. Madrid: Editorial CCS

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Santillana.

DÍEZ HOCHLEITNER, R. (2003) "Documentos básicos de trabajo" en Fundación Santillana. *Aprender para el futuro. Educación para la convivencia democrática*. Madrid: Santillana.

DURNING, P. (1995) *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Bruselas: De Boeck.

FLAQUER, LL. (1999) *La estrella menguante del padre*. Barcelona: Ariel.

GARCÍA GARRIDO, J.L. (2000) "Introducción" en GARCÍA GARRIDO, J.L., Y OTROS. *La sociedad educadora*. Madrid. Fundación Independiente.

LEY DE IGUALDAD (2007) *BOE*, 71, 12613-12614

PÉREZ TESTOR, C. 2006). "La familia y el aprendizaje por la experiencia" en ÁLVAREZ VÉLEZ, M.I.Y BERÁSTEGUI PEDRO-VIEJO, A.(Coord.) *Educación y familia: La educación familiar ante un mundo en cambio*. Madrid: Servicio de publicaciones Universidad de Comillas.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001, 22ª Ed.). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

ROJAS MARCOS, L. (2007) *Convivir. El laberinto de las relaciones de pareja, familiares y laborales*. Madrid:Aguilar

URRA, J. (2001) *El futuro de la infancia*. Madrid. Pirámide.

214. TIC Y DOCENCIA UNIVERSITARIA: LA PERSPECTIVA DE LOS PROTAGONISTAS.

M. S. García Rodríguez, E. Álvarez Arregui, C. Álvarez García, R. Pérez Pérez y Á. Pascual Sevillano.

Palabras Claves: Docencia universitaria, TIC, convergencia y Espacio Europeo de la Educación Superior

1. INTRODUCCIÓN

El grupo de investigación GIDEPA de la Universidad de Oviedo ha abierto una línea de investigación sobre la docencia universitaria con la intención de conocer la situación del colectivo docente ante un conjunto de dimensiones que consideramos básicas para afrontar con garantías de éxito las exigencias que plantea el EEES.

La línea de investigación se está desarrollando en varias fases que se comentan brevemente. La primera se abre en el año 2005 con un estudio exploratorio que lleva por título Análisis de las necesidades de apoyo a la docencia y formación didáctica del profesorado de la Universidad de Oviedo donde se recogen las percepciones de los docentes relacionadas con sus necesidades de apoyo institucional a la docencia y de formación didáctica. Este trabajo se continúa con otro estudio exploratorio que se inicia en el año 2006 y que tuvo por objeto recoger las opiniones de los estudiantes acerca de sus percepciones sobre la docencia universitaria. Esta fase que se ha concluido en el año 2007 ha permitido identificar unas tendencias que se han servido para abrir una segunda fase de investigación más ambiciosa ya que se ha extendido a otras cuatro universidades españolas

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Como ya es bien sabido, la Educación Superior Europea está inmersa en un profundo e intenso proceso de transformación y cambio dirigido hacia una mejora de la calidad de la educación superior, marcado sobre todo por dos grandes acontecimientos (Balagué Puxán, 2007), el rápido proceso de implantación de las TIC en educación y los créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de créditos) en este contexto de preocupación por la mejora de los sistemas educativos de la Educación Superior y de asunción de la necesaria adaptación a una sociedad tan cambiante como la nuestra, se inscriben las reuniones de los Ministros de Educación de los países europeos y de su entorno que, desde la primera cumbre de La Sorbona en 1998 y en sucesivas reuniones (Bolonia en 1999, Praga en 2001; Berlín en 2003, Bergen en 2005, Londres, 2007) han decidido colaborar para armonizar sus enseñanzas universitarias y dotarse de unos criterios de organización, funcionamiento y administración que permitan la transparencia, compatibilidad, comparabilidad y homologación de los títulos, y favorezcan la movilidad y la cooperación transnacional mediante la promoción de la dimensión europea de la Educación Superior

Las directrices que se plantean en su conjunto configuran la denominada "Convergencia Europea" en materia educativa, en este marco se pretenden homogeneizar las competencias y habilidades propias de cada titulación (Álvarez Arregui, Fernández y Suárez, 2006)

Uno de los agentes protagonista es el profesorado que ya ha asumido que la nueva manera de organizar la enseñanza universitaria va a exigirle no sólo una mayor carga de trabajo sino otro modo de abordarlo y gestionarlo (cambio en los métodos y en las estrategias

didácticas). Así pues, esta reforma implica una intensificación del trabajo docente: se amplían y diversifican las funciones docentes que implican un necesario y nuevo rol docente: un profesor gestor del conocimiento, que diseña y organiza situaciones de aprendizaje, que ofrece recursos para buscar, sistematizar e interpretar la información, que facilita y estimula el aprendizaje autónomo, que orienta, guía y tutoriza académica y profesionalmente a los estudiantes, en definitiva, un profesor que impulsa el aprender a aprender. Dentro de todas estas nuevas funciones el profesorado necesariamente ha de introducir las herramientas tecnológicas en los diferentes ámbitos de su desempeño profesional, docencia, investigación, gestión... Todo ello para dar respuesta a una nueva concepción del trabajo del alumno, ya que el nuevo modelo de Educación Superior define un sistema educativo centrado en el alumnado.

Uno de los elementos básicos que forman parte de la misión de la Universidad es la docencia, proceso que tiene como actores participantes a dos de los principales grupos de interés dentro de la actividad universitaria: profesores y alumnos. Las innovaciones derivadas de las TIC aplicadas a la docencia deben suponer un paso de la educación centrada en la enseñanza del profesorado a la educación centrada en el proceso de aprendizaje del alumno, así como un paso del rol del profesorado como transmisor de contenidos al de facilitador de competencias (Area, 2006).

En el presente trabajo nos hemos centrado en el ámbito docente para conocer qué tipo de recursos tecnológicos utiliza el profesorado de nuestra universidad, para qué los utiliza y qué dificultades encuentra, este perfil docente es difícil de encontrar en nuestras universidades sobre todo si tenemos en cuenta que la tarea docente no se ve tan valorada como la investigadora, de manera que recae en el ámbito de la responsabilidad y la decisión personal dedicarle los esfuerzos necesarios para desarrollarla de manera efectiva, someterla a procesos de revisión sistemática para buscar alternativas de mejora y contrastarla con otros agentes y/o indicadores para validarla. Finalmente, también hay que destacar la alta valoración que ha suscitado la temática de los "entornos virtuales de formación". Como se ha constatado en una investigación desarrollada en el curso 2004-05, todas las universidades españolas estaban desarrollando algún tipo de enseñanza no presencial y el 48% (33 universidades) han impartido alguna asignatura de 1º o 2º ciclo totalmente virtual (Sangrà y González Sanmamed 2004). En este mismo estudio, al preguntar a los Vicerrectores por el impacto potencial de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, manifestaron su confianza en otorgarle a las TIC un papel de herramienta básica para crear comunidades de práctica, difundir nuevas metodologías de enseñanza y formar redes de aprendizaje. Algunos llegan a considerarlas un elemento estratégico en el desarrollo de las competencias y como parte de los cimientos del nuevo modelo de enseñanza superior.

Son muchos los cambios que afectarán los procesos de docencia universitaria en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad deben cambiar y las tic's se nos presentan como una herramienta esencial para esta transformación, estos cambios implican sobre todos a los protagonistas principales del proceso es decir profesorado y alumnado, por esa razón en el presente trabajo hemos recogida información de ambos colectivos.

3. TRABAJO EMPÍRICO

3.1 OBJETIVOS

El interés general que guía nuestra investigación es el explorar las necesidades que perciben los docentes para el ejercicio de sus funciones en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior

El objetivo general de la presente investigación tiene por objeto analizar la percepción que tienen alumnos y profesores de la Universidad de Oviedo sobre la aplicación didáctica de las TIC's en el desarrollo de sus asignaturas y se pueden concretar en los siguientes:

- Conocer la percepción que tienen tanto alumnos como profesores de la frecuencia de uso de las TIC's
- Explorar el uso que se hace de estos instrumentos en la docencia y la tutoría
- Conocer las dificultades que encuentra en su manejo.
- Determinar la existencia de diferencias significativas en función de las variables condicionantes

3.2. MUESTRAS E INSTRUMENTOS

• **Muestra profesores**

La población está compuesta por aquellas escuelas y/o facultades de la Universidad de Oviedo de las que seleccionamos la mitad de los campus existentes dado que se consideraba suficiente como estudio exploratorio inicial.

El análisis inicial se focaliza a partir de sus características personales. Con respecto al **género** han contestado un mayor porcentaje de hombres (59%) que de mujeres (41,5%) mientras que en la **edad** se sitúan los mayores índices entre 35 y 50 años (60%), después con más de 60 años (27,5%) y, por último, los menores de 35 años (17%). Las características profesionales indican que **la titulación académica** de la mayoría de la muestra tiene el grado de doctor (88%), hay un grupo reducido de licenciados (10,5%) y es muy bajo el porcentaje de personas que son únicamente diplomados, ingenieros técnicos o aparejadores (1,5%). **La formación complementaria** parece orientarse principalmente hacia la especialización (10,5 %) y donde un grupo ha elegido la opción de los masters (7%).

La Universidad de Oviedo es el lugar donde se han formado principalmente si atendemos a **sus titulaciones superiores** (59%), en menor medida lo han hecho en una o dos universidades nacionales (26%) y descienden los porcentajes en aquellas personas que han cursado estudios en nuestro país y en el extranjero (7%). También resulta lógico que la mayoría de los encuestados están adscritos al área en la que se han formado (61%). El peso departamental está ponderado con relación a la muestra si bien caben destacar con porcentajes más elevados los asociados a Economía Aplicada (9,5 %); Química, Física y analítica (9,5%); Administración de Empresas y Contabilidad (8,6 %); y Física (8,6 %).

Los principales **centros donde se imparte enseñanza** en primera opción son los de Ciencias Económicas y Empresariales (15,8 %); y Química (14,8 %) mientras que en segunda opción tenemos la Escuela Universitaria de Ingenierías Técnicas de Mieres (4,5 %) y la de Estudios Empresariales de Oviedo (4,1 %). El perfil de la muestra se decanta por aquellos docentes que **imparten** dos (38,3 %) y tres (31,5 %) asignaturas; en su mayoría son Titulares de universidad (61 %) y tienen dedicación exclusiva (98%).

La **experiencia docente** en la Universidad de Oviedo está consolidada para la mayoría de los docentes si tenemos en cuenta que un 60 % superan los diez años de antigüedad y un 9 % llevan menos de 5 años trabajando.

• **Muestra alumnos**

La muestra de alumnos está formada por un total de 109 alumnos, los encuestados jóvenes varones en mayor parte (74%), con una edad comprendida entre los 18 y los 27 años y con una media de 19,63, la mayor parte proceden de centros públicos, en concreto, el 74% de los mismos, obteniendo la mayoría de ellos una nota media de notable o superior (63%). La Práctica totalidad de la muestra posee ordenador propio (97%) y el acceso a Internet desde su domicilio está muy generalizado (82%).

El diseño que hemos utilizado es un diseño descriptivo mediante encuesta.

Los instrumentos que hemos utilizado para recoger la información son dos cuestionarios, uno para los profesores y otro para los alumnos con una escala tipo Likert, a través de la cual se valora la actitud hacia las tecnologías de la información y comunicación en tres dimensiones: frecuencia de uso de los medios tecnológicos, uso de la tecnología en la docencia y en la tutoría y las dificultades percibidas en el uso de las TICs.

3.3. ANÁLISIS DE DATOS

En relación a nuestro primer objetivo, hemos valorado la frecuencia con la que los profesores utilizan cinco herramientas tecnológicas: la imagen (TV, vídeo, DVD...), sistemas de proyección (retroproyector, proyector de vídeo...), ordenador y sistemas multimedia, Internet y sistemas telemáticos y plataformas virtuales, los resultados indican que los medios tecnológicos más utilizados por los profesores universitarios, agrupando los porcentajes positivos, son los sistemas de proyección (73,2%) y los ordenadores junto con los sistemas multimedia (56,4%), le sigue Internet y sistemas telemáticos (45,3%) pero con porcentajes inferiores al 50%. Los indicadores negativos si agrupamos porcentajes se asocian a la imagen (78,8 %) y las plataformas virtuales (83,3 %). Los datos más significativos indican que la mayoría del profesorado (73,2%) utiliza frecuentemente sistemas de proyección como el retroproyector o el videoprojector, mientras que el 83,3% señala que no utiliza o lo hace de forma ocasional, las plataformas virtuales.

En cuanto a las percepciones que tiene los alumnos sobre las tecnologías utilizadas por los docentes en sus clases diarias, encontramos que los recursos más utilizados por sus profesores son los sistemas de proyección, ya que un 73,2% de los alumnos indican que sus profesores utilizan esos recursos siempre o casi siempre, el siguiente recurso utilizado por los docentes son los ordenadores y los sistemas multimedia (52,7%), en relación al nulo o escaso uso de recursos tecnológicos, nos encontramos que el 85,5 % de los alumnos indican que sus profesores no utilizan la imagen, el 77,7% indica que sus profesores apenas utilizan plataformas virtuales y el 70,4% señala la nula o escasa utilización de internet por parte de sus profesores

La comparación de los resultados de ambos colectivos la podemos observar en la tabla 1:

Frecuencia de uso de los siguientes medios tecnológicos:	Profesores		Alumnos	
	% +	%-	%+	%-
Imagen (TV, video y cámara de video, DVD, etc.)		78,8		85,2
Sistemas de proyección (Retroproyector, proyector de video, etc.)	73,2		63	
Ordenador y sistemas multimedia	56,4		52,7	
Internet y sistemas telemáticos		54,7		70,4
Plataformas virtuales (tipo Aulanet, Web CT, etc.)		83,3		77,7

Tabla 1. Comparación entre alumnos y profesores de la frecuencia de uso de las TIC (%+ : Indica un uso del recurso habitual; %- indica un uso escaso del recurso)

Cuando se pregunta a los profesores por cómo les gustaría que fuese la frecuencia de uso de estos diferentes medios se incrementan positivamente en todas las variables que se han considerado, por lo que podemos inferir que hay una predisposición positiva a su

utilización en aquellos docentes que los utilizan poco o nada. La ordenación de los porcentajes positivos informa que la docencia se vería beneficiada con una mayor frecuencia de uso de los ordenadores (84,8%), le seguirían los sistemas de proyección (80,6%) y después Internet (75,4%) ocupando las últimas posiciones las plataformas virtuales y la imagen.

Frecuencia de uso de las TIC deseada por el profesorado	
Imagen (TV, video y cámara de video, DVD, etc.)	55,1%
Sistemas de proyección (Retroproyector, proyector de video, etc.)	80,6%
Ordenador y sistemas multimedia	84,8%
Internet y sistemas telemáticos	75,4%
Plataformas virtuales (tipo Aulanet, Web CT, etc.)	59,6%

Tabla 2 Frecuencia de uso de las TIC deseada por el profesorado

Tal y como se recoge en la tabla 2, en los cinco tipos de recursos valorados, el profesorado señala que el uso de esos recursos debería sea significativamente más elevado de lo que lo están utilizando, así el recurso más utilizado que son los sistemas de proyección, utilizados habitualmente por un 73,2%, se eleva hasta el 80,6% el porcentaje de profesores que señalan que su uso debe ser habitual.

En cuanto al uso concreto que hacen de las TIC en la docencia y en la tutoría (segundo de los objetivos perseguidos en esta comunicación) los análisis realizados, que aparecen recogidos en la tabla 3, indican que las valoraciones más positivas tienen que ver con su uso a la hora de presentar el material didáctico de forma más motivadora (78,6), para acceder a la información (74%), para elaborar el material didáctico (71%) y para actualizar la asignatura (70,7%).

Utilización por el profesorado de las TIC en la docencia y la tutoría		
	%+	%-
Elaborar material didáctico	71	
Presentar el material didáctico de forma más motivadora	78,6	
Facilitar la información (en actualidad, cantidad, calidad, etc.)	74	
Actualizar la asignatura	70,7	
Desarrollar habilidades de búsqueda y selección de información	65,4	
Solucionar dudas sobre el programa y la materia	50,9	
Facilitar la comprensión de contenidos teóricos complejos		59,9
Entablar debates desde comunidades virtuales y construir redes		93,2
Desarrollar y supervisar las actividades del alumnado		75,3
Orientar el trabajo del alumnado y hacer su seguimiento		75,5
Facilitar y ponerme en contacto con todos los alumnos	71	
Generar alternativas a la tutoría presencial	78,6	

Tabla 3 Utilización por el profesorado de las TIC en la docencia y la tutoría

Los indicadores más negativos están vinculados a la generación de debates desde comunidades virtuales y / o construir redes (93,2%) después le sigue la orientación del trabajo al alumnado y hacer su seguimiento (75,5%), contactar con todos los alumnos (75,3%), generar alternativas a la tutoría presencial (62,8%) y comprender los contenidos teóricos (59,9%).

En cuanto al colectivo de los alumnos, en la *tabla 4* se recogen las creencias de los alumnos sobre las consecuencias del uso de las TIC por parte de los docentes sobre su proceso de aprendizaje.

Creencias de los alumnos sobre el uso de las tics por los docentes	Poco Importante	Relativa Importancia	Muy Importante
Mejor calidad de acceso a los materiales didácticos	16,5%	40,4%	41,3%
Incremento del interés y motivación	19,2%	45,0%	32,1%
Disponer de canales de comunicación eficaces en todo momento	15,6%	41,3%	39,5%
Desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información	14,6%	35,8%	45,9%
Posibilidad de solucionar dudas sobre el programa y la materia de manera más eficaz	17,4%	39,4%	41,3%
Generar redes de contacto y debate desde comunidades virtuales	28,4%	45,0%	24,8%
Mejor orientación y seguimiento por parte de los docentes de los trabajos realizados	16,7%	44,0%	37,7%
Una alternativa a la tutoría presencial	17,4%	33,0%	37,7%

Tabla 4 Creencias de los alumnos sobre el uso de las tics por los docentes

Así se observa, que los efectos más valorados por los alumnos se asocian al desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información (45,9%), la mejor calidad de acceso a los materiales didácticos (41,3%) y la posibilidad de solucionar dudas sobre el programa y la materia de manera más eficaz (41,3%).

Los efectos menos valorados se asociaron a la posibilidad de generar redes de contacto y debate desde comunidades virtuales, puesto que un 28,4% de los alumnos lo consideraron como poco relevante al igual que el uso de las TICs para el aumento del interés y motivación, un 19,2% consideran este aspecto poco importante.

En cuanto a nuestro tercer objetivo, los resultados indican que las mayores dificultades para que el profesorado use las tic's aparecen asociadas fundamentalmente a la dimensión organizativa, referida a aspectos tanto espaciales como temporales (67,6%), también un elevado porcentaje asocia las dificultades a la falta de tiempo (65,2%), y a la disponibilidad de recursos (60,1%) mientras que los docentes parecen estar bastante bien informados sobre las posibilidades que ofrecen las nuevas herramientas informáticas y aunque se detectan deficiencias en la formación los porcentajes son menores que en otras variables.

Paralelamente, en la *Tabla 5* se recogen las dificultades que los alumnos perciben en el uso de las TIC por parte de los docentes. La mayor dificultad detectada se corresponde con la dimensión organizativa, puesto que este factor fue considerado muy importante por el 52,3% de los integrantes de la muestra, seguida de la baja capacitación percibida en los docentes a la hora de utilizar las nuevas tecnologías (41,2%). En el otro extremo, los alumnos perciben que la disponibilidad de recursos (27,1%) y el grado de conocimiento de los recursos disponibles (23%) no generan dificultades para los docentes.

	Poco Importante	Relativa Importancia	Muy Importante
Baja disponibilidad de recursos	27,1%	42,2%	29,3%
Dimensión organizativa (problemas de tiempo, espacio)	18,3%	27,5%	52,3%
Baja capacitación de los docentes a la hora de utilizarlas	19,3%	36,7%	41,2%
Desconocimiento de los recursos y de sus posibilidades	23,0%	34,9%	40,4%

Tabla 5. Dificultades percibidas en el uso de las TIC

Si comparamos los resultados obtenidos para ambas muestras existe una clase de coincidencia en que una gran dificultad para el uso de las tics está relacionada con la dimensión organizativa al encontrar que los aspectos organizativos de tiempo y espacio son un claro obstáculo para el uso sistemático de las tic en el aula, sin embargo no hay coincidencia en que las dificultades estén relacionadas con la disponibilidad de recursos, este aspecto es visto como una dificultad por los profesores pero no por los alumnos, también destaca la falta de coincidencia al analizar el ámbito formativo, ya que para los profesores no plantea una especial dificultad sin embargo un porcentaje elevado del alumnado indica que los obstáculos para la utilización de las tics son debidos a la baja capacitación del profesorado para su uso o al desconocimiento de los recursos y de sus posibilidades

En relación al cuarto objetivo encontramos las siguientes diferencias significativas:

Genero:

Los hombres asocian en mayor medida las dificultades en el uso de las TIC al ámbito formativo.

Titulación académica:

Los diplomados utilizan hoy en día en mayor medida que los licenciados y los doctores las plataformas virtuales.

Universidades en que se ha formado:

Los docentes que se han formado en la Universidad de Oviedo y en dos universidades nacionales dicen utilizar con menor frecuencia la imagen (TV, vídeo, cámara de vídeo, DVD...). En cambio los que se han formado en una nacional y en una extranjera utilizan en mayor medida las TIC para desarrollar habilidades de búsqueda y selección de la información.

Número de asignaturas que imparte:

Los docentes que imparten más de dos asignaturas les gustaría utilizar con más frecuencia en el futuro sistemas de proyección.

Categoría docente:

Los catedráticos son los que utilizan en menor medida los medios tecnológicos para presentar los materiales de manera más motivadora; no consideran que las TIC les faciliten el desarrollo de la docencia y la tutoría

Años de experiencia en la Universidad de Oviedo:

Los docentes que tienen menos de 5 años de experiencia utilizan las TIC para la comprensión de contenidos teóricos complejos. En cambio los que tienen más de 5 años utilizan mucho las TIC para solucionar dudas sobre el programa y la materia así como en la comprensión de contenidos teóricos complejos.

Porcentaje de alumnado matriculado que supera la asignatura:

Cuando aprueban entre el 75 y el 100 % los docentes utilizan con mayor frecuencia medios tecnológicos asociados a la imagen, ordenadores y sistemas multimedia, Internet y sistemas telemáticos y plataformas virtuales. A este colectivo les gustaría que en el futuro se utilizaran en mayor medida los ordenadores y los sistemas multimedia.

Porcentaje de alumnado que se presenta que supera la asignatura:

Cuando aprueban menos del 25 % utilizan con bastante frecuencia el ordenador y los sistemas multimedia; Internet y sistemas telemáticos; y plataformas virtuales. También orientan bastante el trabajo del alumnado y le hacen un seguimiento.

Con más del 75 % de aprobados les gustaría utilizar con más frecuencia en el futuro imagen.

3.4. RESULTADOS

Los resultados de los análisis más relevantes nos indican que:

- ▶ Los profesores consideran que están utilizando didácticamente las TIC en cuanto a los sistemas de proyección, los ordenadores y los sistemas multimedia.
- ▶ Internet y los sistemas telemáticos vienen abriéndose camino entre aquellos que tienen una mayor predisposición pero son muchos los que no los utilizan didácticamente. Como aspectos singulares cabe destacar:
 - A más carga lectiva más utilización de los sistemas de proyección.
 - A más experiencia más uso para solucionar dudas con el programa o materia.
 - A menos experiencia más uso para comprender contenidos teóricos complejos.
 - A más aprobados más uso de medios tecnológicos.
 - A más formación en universidades nacionales mayor uso de la imagen.
 - A más formación mixta (España – extranjero) mayor relevancia a las TIC como herramientas de búsqueda y selección de información.
- ▶ La imagen y las plataformas virtuales tienen índices más bajos si bien cabe matizar que:
 - Los diplomados utilizan en mayor medida las plataformas virtuales.
 - Las actitudes son favorables para el futuro destacando los sistemas telemáticos, los sistemas de proyección e Internet en este orden.
- ▶ Los docentes usan en mayor medida las TIC para la docencia que para la tutoría.
- ▶ Las dificultades están relacionadas con organización, tiempo y disponibilidad de recursos.
- ▶ Los estudiantes ratifican que los docentes siguen utilizando sistemas de proyección y multimedia (transparencias, vídeo, ordenador, cañón...) pero perciben carencias en el tratamiento de la imagen, en la utilización de sistemas telemáticos y en el aprovechamiento educativo y relacional que proporcionan las plataformas virtuales.
- ▶ Los estudiantes valoran positivamente el uso de las TIC por los docentes cuando repercute positivamente en las posibilidades de acceso a la información o para resolver problemas pero no perciben que se le de importancia a su motivación, la generación de redes de contactos flexibles o el establecer comunidades virtuales de aprendizaje. Estos aspectos suponen una fuerte carencia para un alumnado

que se encuentra iniciando su andadura en un espacio universitario donde está empezando a construir su propio sistema relacional.

Con relación a los datos obtenidos queda de manifiesto como muchos docentes siguen desplegando modelos de enseñanza más centrados en el profesor que en el alumnado dada mayor incidencia en la claridad expositiva de los contenidos que a la generación de conocimiento desde el trabajo personal o de grupo sea éste realizado en espacios presenciales o virtuales. Bajo estas premisas la orientación, el asesoramiento, el trabajo cooperativo o las metodologías flexibles no son tan relevantes para el docente pero si para el alumno de ahí que resulte lógica su preocupación por estas cuestiones.

También cabe destacar como a pesar de que las TIC están presentes en todos los entornos de la actividad humana nos encontramos con que el desarrollo tecnológico ha pasado a formar parte de la cultura cotidiana de los estudiantes pero la cultura académica tiene más dificultades de acomodación por lo que se puede correr el peligro de generar brechas funcionales o actitudinales que debe ser atendidas y corregidas situacionalmente dado que de lo contrario se pueden acabar generando divorcios permanentes entre las culturas concurrentes. En cualquier caso el grado de credibilidad ira en aumento cuando se perciban actitudes, acciones y compromisos por parte de los políticos, las Universidades, las Facultades, las empresas y los Departamento en cuanto al desarrollo de:

- Políticas institucionales en los diferentes niveles de responsabilidad que se establezcan y atendiendo a los presupuestos la promoción y el despliegue de infraestructuras, hardware, software, apoyos, becas... en base a los objetivos que se pretendan conseguir.
- Espacios para trabajos personales y cooperativos atendiendo a las herramientas de comunicación disponibles o demandadas – correo / correo web / tablón de anuncios y mensajes, herramientas de formación, instrumentos para trabajar de manera cooperativa, el Chat, la videoconferencia...
- Sistemas de difusión de información inter e intra institucionales y humanos en cuanto a los materiales de orientación académica y profesional, los recursos, las posibilidades ...
- Modelos formación atendiendo a los indicadores diagnosticados donde se tengan en cuenta los proyectos, los ámbitos y variables más deficitarios...
- Proyectos de calidad asociados a las TIC y difundir los resultados y materiales de soporte curricular...

Se hace necesario promocionar un cambio orientado hacia la construcción de una arquitectura cultural donde se vayan generando y apoyando liderazgos asociados a la mejora de la docencia en todas sus dimensiones por lo que deberán tenerse en cuenta las necesidades, las demandas o las innovaciones para lo que será necesario dar publicidad a todas las buenas prácticas docentes que se vienen desarrollando y que en muchos casos no están visibles ni reconocidas.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ ARREGUI, E. (2006): "La docencia, el curriculum y los apoyos en la enseñanza superior en momentos de transición: la perspectiva del alumnado". IX CIOIE celebrado en Oviedo del 28 de noviembre al 1 de diciembre.

ÁLVAREZ ARREGUI, E, FERNÁNDEZ, B. y SUÁREZ, L (2006). El uso de las TIC por parte de los docentes universitarios: Aspectos susceptibles de mejora desde la perspectiva del alumnado". IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación Barcelona 5-

7 julio.

AREA MOREIRA, M. (2006): "La enseñanza universitaria en tiempos de cambio: El papel de las bibliotecas en la innovación educativa", *IV JORNADAS CRAI de la Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN)*, Universidad de Burgos, 10-12 mayo.

BALAGUÉ PUXÁN, F. (2007): "Recursos tecnológicos y profesorado universitario en el marco del EEES", en *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8 (1).

GIDEPA (2005): "Retos del docente universitario en el contexto de una enseñanza virtual". Comunicación presentada en el Congreso *Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea*". León, 20-23 septiembre.

SANGRÀ, A. y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (Ed.) (2004): *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona, Ediuoc.

215. LA MEDIACIÓN FAMILIAR COMO HERRAMIENTA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA CIUDADANA.

P. Cánovas Leonhardt, P. M. Sauquillo Mateo.

Resumen

La familia es el primer contexto de educación y desarrollo con que interactúa el menor desde el mismo momento de su nacimiento. Desde nuestra perspectiva, no resulta válido cualquier modelo de educación familiar sino aquel que sea capaz de satisfacer las necesidades personales y sociales de sus miembros, de modo que pueda así contribuir a una mejora de la convivencia social, en definitiva, de la ciudadanía. En este contexto, la mediación familiar se nos ofrece como herramienta que contribuye a favorecer la convivencia en el seno de la familia pero también de la sociedad en su conjunto.

La familia como primer contexto de desarrollo y educación

Todas las culturas, cualquiera que sea su grado de civilización y desarrollo, confirman que la familia es una institución fundamental dentro de la sociedad. Como señala el artículo 16.3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, "la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado".

Donati (2003:21-22) subraya "el carácter primordial de la familia en la historia de la humanidad en un triple sentido: En el primer sentido, la familia es un fenómeno primordial ya que es el elemento fundante de la sociedad desde el inicio de la historia humana. En el segundo sentido, es la matriz fundamental del proceso de civilización. En el tercer sentido la familia es primordial en cuanto que es prerrequisito del proceso de humanización de la persona".

Desde nuestra perspectiva, cumple el importante papel de ser el primer espacio que acoge al menor. Como señala Duch (2002:21), "la familia como primera estructura de acogida posee una importancia incomparable, ya que es la que permite la primera y, casi siempre decisiva, instalación de los individuos y grupos humanos en su espacio y su tiempo. Desde siempre, en todas las culturas, la familia, sea cual sea el modelo familiar que impere en cada caso concreto, ha constituido la célula social y cultural más significativa, porque en ella y a través de ella han tenido lugar las transmisiones más influyentes, persistentes y eficaces para la existencia humana".

Del mismo modo, la familia es el primer espacio educativo, no sólo porque precede en el tiempo a cualquier otra instancia educativa, sino también en cuanto a su potencial en la formación de los individuos. Aquello que ocurra dentro del contexto familiar en los primeros años va a tener una influencia decisiva en la vida posterior. Por ejemplo, las relaciones afectivas vividas en la infancia y adolescencia van a influir, de modo decisivo, a la hora de canalizar nuestra posterior vida afectiva. El menor necesita un núcleo de relación desde el que se facilite el desarrollo de su personalidad. Por ello, el contexto familiar debe ser afectivo y ofrecer seguridad y apoyo como elementos antropológicamente necesarios para estructurar su personalidad (Pérez y Cánovas, 1996).

Según McGoldrick y Carter (1986), la familia es un sistema emocional plurigeneracional. Como sistema emocional, las relaciones que se establecen entre sus miembros suponen complejas interacciones de conductas, deseos, expectativas, además de un sostén emotivo, de estima, sentido de pertenencia, compasión recíproca, capacidad de compartir, etc. Como sistema plurigeneracional, dentro de la familia concurren distintas generaciones que avanzan juntas en el tiempo.

Pensamos que, la familia es en la actualidad un grupo primario complejo de difícil

organización. De ahí que la familia pueda ser un espacio afectivo, de convivencia, de protección y satisfacción de las necesidades que presentan los menores, en este caso proporcionándoles afecto, seguridad y distintos apoyos o bien, cuando no actúa como tal, provocando conflictos, riesgos y, en situaciones extremas, incurriendo en distintas formas de abandono y/o maltrato físico, emocional. De otro lado, la familia actúa como organización social donde se establecen complejas relaciones interpersonales y se transmiten creencias, valores, actitudes, normas de conducta y estilos de vida.

En opinión de Ackerman (1992), la familia actúa en dos sentidos: asegura la supervivencia y construye lo esencialmente humano. Lo verdaderamente importante, aquello que define al ser humano como tal, tiene sus comienzos en el contexto familiar, con todas las consecuencias positivas o negativas que ello supone. Nos referimos a la construcción de la identidad–autoconcepto y autoestima-, al desarrollo de la afectividad, a la adquisición de un sistema de valores propio, al desarrollo de la autonomía y de la sociabilidad. Sin embargo, para configurar lo esencial, lo verdaderamente humano, se necesita de la experiencia de estar juntos. Por ello, para la infancia y adolescencia no resulta adecuado cualquier contexto familiar, sino aquel capaz de satisfacer las necesidades básicas entre las que destacamos, además de las de tipo fisiológico las necesidades de afecto y seguridad emocional, que hacen al hombre dependiente en los comienzos de su vida y su no satisfacción o satisfacción inadecuada implica patología.

Hablar hoy de familia significa, como advierte Beck-Gernsheim (1998), referirnos a profundos cambios- en sus relaciones, normas, funciones, roles y estructuras- en la medida en que están transformando el propio concepto tradicional de familia. Hoy, la formación de una pareja depende mucho más de los afectos y de la búsqueda del bienestar emocional de quienes la forman, que del interés económico de la obtención de status y seguridades, o de la reproducción de un linaje familiar. Es lo que König (1981) denomina “individuación del matrimonio” o “privatización de la selección de pareja”.

En las últimas décadas, y, en concreto, en el mundo occidental cambios sociales, políticos, económicos y culturales que tienen su raíz en las propias transformaciones que viene experimentando el mundo contemporáneo, están configurando nuevas formas de vida y de relación que afectan tanto a los individuos como a la estructura y organización familiar. Sobre todo a la forma de afrontar sus componentes los problemas de la vida cotidiana.

Como algunos de los indicadores de estos cambios cabría señalar: el nuevo papel de la mujer en la sociedad, la evolución de los indicadores demográficos –persistencia de una baja natalidad (diversos factores explican este aspecto: dificultades para la inserción profesional, carestía y escasez de viviendas, diferentes decisiones en cuanto a los estudios, etc.), prolongación continua de la duración de la vida (como consecuencia de los progresos considerables alcanzados en la salud y calidad de vida), retraso de la maternidad, incremento de las separaciones y divorcios -, el desarrollo económico, cultural y social de los últimos años, el avance de la llamada “cultura urbana” que lleva asociada un mayor aislamiento de nuestra vida, los valores del individualismo, eficientismo y utilitarismo vigentes en nuestra sociedad, el desarrollo de la sociedad de la información y del conocimiento, la influencia de los medios de comunicación, etc. No obstante, desde nuestra perspectiva la nueva condición social de la mujer en la sociedad constituye una de las claves más importantes del cambio familiar de los últimos años en nuestro país. Tras su proceso de emancipación, iniciado en los años 70, la mujer ha conseguido su independencia biológica, profesional y social con altos niveles de formación y participación en el mundo laboral. Pese a ello, sigue siendo la principal responsable de un aspecto clave, como es la crianza y la educación de los hijos surgiendo numerosas dificultades a la hora de compatibilizar la vida familiar con las exigencias profesionales.

El papel de la familia en la educación para la ciudadanía

Pensamos que no se puede defender que, a priori, un modelo familiar sea superior a otro. La familia es positiva o negativa para el menor en función de las relaciones de afecto, respeto, apoyo que mantienen entre sí quienes la conforman. Será adecuada si cumple la función de protección y educación vitales para el menor. Entendemos que todo dependerá de las competencias y características personales que presente la madre /padre o ambos como educadores y, también, de un contexto y circunstancias adecuadas y positivas para el correcto desarrollo de sus funciones parentales.

La estructura familiar idónea normalmente será aquella que, en el análisis de cada situación concreta, sea válida para cubrir correctamente las necesidades del menor. Necesidades que, según Amorós et al. (2000 17-29), se agrupan en cinco grandes ámbitos:

a) Necesidades relacionadas con la seguridad, el crecimiento y la supervivencia (alimentación, temperatura, higiene, sueño, actividad física, prevención de situaciones de riesgo, salud)

b) Necesidades relacionadas con el desarrollo emocional (las que sentimos a propósito y en relación con las personas que nos son más significativas –apego- y las que experimentamos a propósito de nosotros mismos -autoestima-)

c) Necesidades relacionadas con el desarrollo social (red de relaciones sociales, participación y autonomía progresivas); d) Necesidades relacionadas con el desarrollo cognitivo y lingüístico (estimulación sensorial, exploración física y social, comprensión de la realidad física y social).

e) Necesidades relacionadas con la escolarización (nuevas habilidades, nuevas oportunidades de aprendizaje, acceso al conocimiento cultural curricularmente organizado, contacto con el grupo de iguales).

Como decíamos, una estructura familiar que cubra las necesidades del menor. Estas necesidades encuentran su satisfacción a través de unas relaciones interpersonales duraderas, desarrollando los sentimientos de bienestar, seguridad y relación afectiva necesarias para un desarrollo armónico integral. Donde se haga referencia a valores que introduzcan al menor en la opción individual del “deber ser” contribuyendo así a su formación como ciudadano responsable de la sociedad en que le ha tocado vivir. Donde no basta con postular esos valores, sino que son necesarios unos estilos de relación familiar adecuados, puesto que la afectividad, el sentido de proximidad y convivencia familiar que los posibilitan no vienen dados simplemente por las relaciones personales, sino por la percepción que hace el menor de la familia como lugar antropológico, afectivo, democrático; valorando de forma positiva el hecho de su pertenencia a la misma y la necesidad de compartir la presencia y ayuda mutua.

En palabras de Barudy y Dantagnan (2005:24) “uno de los componentes más importantes de las relaciones afectivas que forjan a una persona sana es el hecho de haber sido atendido, cuidado, protegido y educado en períodos tan cruciales de la vida como la infancia y la adolescencia”.

Desde otro ángulo, es muy importante también la coherencia y racionalidad en la acción que, posibilitan el establecimiento de límites, pautas y normas de conducta por parte de una autoridad paterna (no autoritarismo) responsable, que sólo tiene sentido en la medida que fomenta la autonomía y libertad de los hijos. Coherencia y racionalidad entre los contenidos del valor y los procedimientos y recursos para poder llevar a cabo la educación en los mismos. Coherencia y racionalidad entre pensamiento y acción porque una de las formas más relevantes de aprendizaje dentro del contexto familiar tiene lugar a través de los referentes significativos o modelos que se presentan ante el menor.

Desde nuestra perspectiva, la educación por y para la convivencia y la ciudadanía ha

de pasar, necesariamente, por reconocer la importancia y responsabilidad de la familia en dicho proceso así como por hacernos conscientes de la necesidad de poner a su alcance todos aquellos recursos y herramientas que puedan favorecer el desempeño de sus funciones, aun cuando las circunstancias dificulten dicha labor.

La mediación familiar como herramienta y cultura para favorecer la convivencia ciudadana

Desde nuestra perspectiva, varias circunstancias han influido, no por casualidad, en la aparición y desarrollo de la mediación y, más específicamente, de la Mediación Familiar. Debido, en opinión de Petrella (1997:11-12) "... a la afirmación de una doble cultura:

- *la cultura de la conquista*: el mundo se reduce a una serie de mercados por conquistar. Lo importante es ganar.
- *la cultura del instrumento*: ya no cuenta el hombre, la persona humana, sino la eficacia y la rentabilidad del instrumento."

Retomando de nuevo a Petrella (1997:13-14) "Los resultados de estas dos culturas están a la vista. Por todas partes asistimos:

- a la debilitación de los *principios fundadores* de las sociedades modernas occidentalizadas, que son *la ciudadanía y la solidaridad*.
- Al deterioro de los principios-base de estas mismas sociedades representados por la seguridad de la existencia y la garantía de los derechos basados en el respeto de la reciprocidad entre todos los miembros de una comunidad humana".

Vivimos en una sociedad marcada por profundos cambios en todos los sentidos. Como ya antes advertíamos, es evidente el cambio en la estructura familiar. Parece ser que los conflictos familiares son una de las causas frecuentes de stress emocional y provocan, a menudo, problemas psicológicos y físicos asociados a ese malestar.

La familia, entendida como la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia, constituye un sistema vivo y en constante evolución en que se generan fuertes sentimientos de pertenencia, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones. Dichas relaciones se encuentran también expuestas a la influencia de factores internos y externos que, en ocasiones, llevan a la familia a vivir situaciones que le obligan a su readaptación.

En este sentido, cabe señalar la importancia de los conflictos que surgen en su seno, sean de índole intrapersonal o interpersonal. En esencia, ambos elementos suelen ir unidos pues si uno o más miembros del sistema familiar se encuentra en conflicto consigo mismo esto repercutirá en la totalidad del sistema, y viceversa. En nuestro caso, centramos nuestra atención en los conflictos familiares interpersonales, aquellos para los que la mediación ha de ser usada como herramienta.

En sentido amplio, entendemos que el conflicto es inherente al ser humano, sobre todo por lo que respecta a las relaciones interpersonales. Es por esto que debemos aceptar la existencia de dicho elemento en el seno de los sistemas familiares y profundizar en el conocimiento del mismo para poder ayudar a la familia a su proyecto vital. Tal y como afirma García García (2003:71), "los conflictos familiares se caracterizan por su alta densidad y complejidad. Lo que entra en juego no son simplemente las expectativas e intereses [...] sino que engloba o/y oculta fuertes emociones y sentimientos". Sin duda, el conflicto va mucho más allá de lo puramente racional, pues sus protagonistas son seres humanos completos que piensan pero también sienten, hacen, dicen y se emocionan.

Desde nuestra perspectiva, el conflicto en sí mismo no es positivo pues implica situaciones de desgaste y displacer en quienes atraviesan por esta situación, pero a su vez

los procesos conflictivos permiten la generación de nuevas y mejores ideas, produciéndose así un crecimiento entre sus miembros. Sin embargo, para que esto sea posible se hace necesario el reconocimiento del otro como un legítimo otro (Maturana, 1997), armonizando las diferencias entre ellos. De este modo, la solución del conflicto reportará una ganancia y aprendizaje para todos los miembros de la familia, pero también para los propios mediadores.

Ante este panorama se hace necesario aportar nuevos conocimientos y articular estrategias adecuadas a las emergentes situaciones, que nos permitan afrontar y colaborar, en la medida de lo posible, en la mejora de la problemáticas actuales contribuyendo así a la mejora de la convivencia ciudadana en su más amplio sentido.

La mediación como herramienta en la que participa una tercera persona -neutral- en el conflicto entre dos partes no es algo novedoso, sino más bien la recuperación de una técnica cuyo fundamento teórico podemos situar en alguno de los textos de la Biblia o El Corán. Con amplia incidencia en la cultura oriental desde hace miles de años. Precisamente fue introducida en los Estados Unidos por los inmigrantes chinos y, a finales del siglo XIX, se utilizaba en ese país para intentar resolver conflictos entre obreros y patrones. Una de las principales obras de referencia en el campo de la Mediación, donde se analiza en profundidad la naturaleza del conflicto humano planteándose la intervención de un tercero en su resolución, fue "The resolution of conflict", escrita por Morton Deutsch en el año 1973.

El comienzo de la mediación en España lo podemos situar en los años 80, a partir de la ley 30/1981 sobre la regulación del matrimonio, y el procedimiento a seguir en casos de separación, divorcio y nulidad. A nivel privado, las primeras experiencias las realizan abogados y psicólogos trabajando conjuntamente con parejas en proceso de separación. A partir del año 1984 se plantea -intrajudicialmente- por parte de los psicólogos de los equipos técnicos de los juzgados de familia.

Desde nuestra perspectiva es necesaria destacar, que el ámbito de la mediación familiar no es exclusivamente el intrajudicial, sino que también como señalábamos anteriormente se extiende al ámbito extrajudicial. En este sentido se ofrece una intervención especializada en núcleos familiares que se encuentran en situación vulnerable o en conflicto. Así estos servicios de mediación familiar atienden problemáticas relacionadas con cualquier tipo de conflictividad familiar que necesite de esta técnica para la resolución de conflictos.

Ciertamente, la mediación, como herramienta para la resolución de conflictos, no sólo resulta posible y efectiva ante una ruptura conyugal (separación, divorcio, etc). Antes bien, desde nuestra perspectiva, hemos de tener presente la idoneidad de utilizar dicha herramienta para poder intervenir ante diversas situaciones que acontecen en el devenir familiar y que están estrechamente vinculadas con el devenir social de la ciudadanía en su conjunto.

En relación a los conflictos vividos con adolescentes, tal y como plantea Collins (1997), son propios del proceso evolutivo de transformación de las relaciones que surge en la adolescencia, en el que los adolescentes, al tiempo que negocian con sus pares la transición a nuevos niveles de autonomía e interdependencia, mantienen vínculos afectivos existentes con ellos. De hecho, autores como Steinberg (1990) y Del Valle (1994), tras realizar distintas investigaciones, vienen a afirmar que padres e hijos adolescentes tienen en algunas ocasiones desacuerdos sobre diversos asuntos de la vida familiar (la hora de vuelta a casa, la forma de vestir, colaboración en tareas domésticas, amistades, etc.) pero no es habitual que estas desavenencias amenacen los vínculos afectivos que existen entre ellos.

Sin duda, pese a no ser frecuente la amenaza a los vínculos afectivos entre los padres y sus adolescentes, lo que sí es cierto es que habitualmente aparecen conflictos entre ellos que han de aprender a ir solucionando. Ya no son menores que asienten sin discutir lo que papá o mamá les plantean sino que caminan hacia la adultez (de hecho algunos llegan a ser adultos en el seno de su familia de origen) y van configurando sus propios planteamientos de vida.

Tal y como venimos afirmando, la mediación es una herramienta muy eficaz para intervenir en los conflictos que acontecen entre los miembros de una familia. En esencia, consiste en un proceso que favorece la intervención de los sujetos involucrados, su participación y legitimidad, facilitando la asunción de responsabilidades en la resolución de su disputa. De este modo, las personas se sienten responsables, participantes activos, del devenir de sus vidas; aprenden a que sus experiencias no dependen únicamente de factores externos incontrolables sino, en buena medida, de su actuación responsable. Sin duda, la educación para una ciudadanía responsable, para la convivencia en sociedad, está directamente relacionada con los planteamientos que están a la base del concepto de la mediación.

En este sentido, la resolución de conflictos interpersonales a través de la mediación requiere de la voluntariedad por parte de los sujetos implicados (Suares, 2003). Así, se hace necesaria la decisión libre de comenzar una negociación, pues quienes han de hacer efectiva la resolución han estado involucrados en su confección, son protagonistas de todo el proceso. Osma y Loza (2000) entienden que la mediación familiar es una forma de resolución de conflictos en la que un tercero ayuda a las partes enfrentadas a resolver la situación y llegar a sus propias decisiones. Es un proceso que devuelve a las partes la responsabilidad de tomar sus propias decisiones en relación con sus vidas.

Por otra parte, según la Carta Europea de la Mediación, “la mediación familiar es, voluntad de abrir caminos, de establecer lazos, de forma creativa, allá donde no existen; un espacio de comunicación en el que un tercero, imparcial, independiente y sin poder alguno, suscite constantemente en quienes –encerrados cada uno en su monólogo se encuentran atrapados en el conflicto- el deseo de elaborar conjuntamente una salida, restableciendo un yo y un tú que permita un verdadero diálogo”.

Siguiendo a Díez y Tapia (1999:23) “la magia de la mediación consiste en ayudar a la gente a cambiar sus “percepciones” acerca del problema que les aflige. Y modificar la percepción del problema significa poder mirarlo desde otro lugar”. No podemos olvidar que percepción y acción se encuentran estrechamente vinculadas. En opinión de Pick (1992), se percibe para actuar y se actúa para percibir en un continuo flujo de energía constante. La percepción se produce cuando actuamos y, paralelamente, las acciones modifican nuestras percepciones a través de la experiencia.

A modo de conclusión

Tal y como venimos planteando, una buena dinámica familiar se hace necesaria para el buen desarrollo y educación de sus miembros al tiempo que revierte en una mejor dinámica social y ciudadana, pues la familia se constituye en subsistema activo del sistema social en que nos encontramos inmersos.

En este sentido, tres premisas básicas que hemos de tener en cuenta ante esta realidad son:

- Aceptar que la familia es protagonista principal en la construcción de una ciudadanía responsable y como tal tiene o/y se les puede dotar de recursos y fuerza para resolver sus problemas, siendo mejor centrarse inicialmente en aquellos aspectos que son más fáciles de cambiar y mejorar;
- Resulta de suma importancia valorar la capacidad de las partes para afrontar el conflicto y trabajarlo. Así, los protagonistas del conflicto deciden los temas a abordar y los objetivos a conseguir;
- No existen puntos de vista correctos o incorrectos. En todo caso unos pueden ser más útiles que otros para poder avanzar en el conflicto.

Sin duda, trabajar por, para, con y desde la familia en pro de una mejor convivencia

redunda a favor del logro de una mejor sociedad para todos, de una ciudadanía capaz de cuidar de sí misma pero también de participar en dinámicas sociales para atender a las necesidades de los demás, para trabajar activamente en la consecución de una sociedad mejor para todos.

BIBLIOGRAFÍA

ACKERMAN, N. W. Cit en CUSINATO, M. (1992). *Psicología de las relaciones familiares*. Barcelona: Herder.

AMOROS, P. y FUERTES, J. (2000) El acogimiento familiar en AMOROS, P., y BARUDY, J. y DANTAGNAN, M. (2005) *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

BECK-GERNSHEIM, E. (1998) *El normal caos de la familia*. Barcelona: Ariel.

BECK-GERNSHEIM, E. (2003) *La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós.

COLLINS, W. A. (1997) Parent-child relationships in the transition to adolescence: continuity and change in interaction, affect, and cognition, en MONTEMAYOR, R., ADAMS, G. R. Y GULLOTTA, T. P. (Eds.) *From childhood to adolescence: a transitional period?*. Madrid: Alianza. 225-243.

DEL VALLE, A. I. (1994) Vida cotidiana y relaciones sociales, en ELZO, J., ORIZO, F. A., GONZÁLEZ, P. y DEL VALLE, A. I. (Ed.) *Jóvenes españoles 94*. Madrid: Fundación Santamaría.

DIEZ, F. y TAPIA, G. (1999) *Herramientas para trabajar en mediación*. Barcelona: Paidós Mediación 9.

DONATI, P. (2003) *Manual de Sociología de la Familia*. Pamplona: Eunsa.

DUCH, LI. (2002) *Antropología de la vida cotidiana*, Madrid: Trotta.

GARCÍA GARCÍA, L. (2003) *Mediación familiar: Prevención y alternativa al litigio en los conflictos familiares*. Madrid: Dykinson.

KÖNIG, R. (1981) *La familia en nuestro tiempo*. Madrid: Siglo XXI.

Ley 15/2005, de 8 de julio, por la que se modifican el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de separación y divorcio. B.O.E. nº 163 de 9 de julio de 2005

MATURANA, H. (1997) *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen-Granica.

MCGOLDRICK, M., y CARTER, E. A. (1986): El ciclo di vita della famiglia, en *Infancia y Familia*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales

OSMA, M.A. y LOZA, S. (2000) Mediación familiar: Experiencias y reflexiones desde el ámbito público. *Anuario de Sexología A.E.P.S.* 5, 85-99.

PÉREZ, P. M^a y CÁNOVAS, P. (1996). *Valores y pautas de crianza familiar*. Madrid: Fundación S. M.

PETRELLA, R. (1997) *El bien común*. Madrid: Debate

PICK, H.L. (1992) Learning to perceive and perceiving to learn. *Developmental Psychology*, 28,787-799.

RECOMENDACIÓN nº R (98) sobre Mediación Familiar. Comité de Ministros del Consejo de Europa. Estrasburgo, Publishing Council of Europe.

STEINBERG, L. (1990) Independence in the family: autonomy, conflict and harmony in the parent-adolescent relationship, en FELDMAN, S. S. and ELLIOTT, G. L. (Eds.) *At the threshold: the developing adolescent*, Cambridge, Harvard University Press. 255-276.

SUARES, M. (2003) *Mediando en sistemas familiares*. Buenos Aires: Paidós.

244. ASPECTOS TEÓRICOS E INSTRUMENTALES EN LA IDENTIFICACIÓN DE ALTAS CAPACIDADES CONSIDERANDO EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO. PROPUESTA DE ESTRATEGIA DE UN PROTOCOLO.

S. Vaca Gallegos, L. Ivonne Zabaleta.

El presente trabajo se desarrolla en la línea de investigación sobre necesidades educativas especiales, el proyecto “Diagnostico y atención a niños con alta capacidad intelectual en edades comprendidas entre cinco a nueve años de edad, de primero a cuarto de básica, de las Escuelas Municipales de la ciudad de Loja”. Este estudio se inició en junio del 2007 con la firma del convenio entre la Universidad Técnica Particular de Loja y las Escuelas Municipales, se trata de un estudio de carácter cuantitativo – no experimental, descriptivo, comparativo y correlacional.

El objetivo de esta investigación es valorar la pertinencia del *CI como instrumento de diagnóstico*¹, y conforme a este criterio plantear una estrategia diagnóstica para evaluar el rendimiento intelectual sin caer en los sesgos culturales de las pruebas estandarizadas, valorando a los sujetos en relación a dominios de su propia conducta, bien definidos, centrándonos en lo que los ellos hacen o son capaces de hacer, en vez de con referencia a las conductas de otros sujetos o a normas de grupo de instrumentos ya estandarizados, lo que viene constituyendo la práctica habitual para evaluar la capacidad intelectual.

Para llevar a cabo este estudio, se ha determinado el cociente de inteligencia, superior a 120, de niños en edades comprendidas entre siete a nueve años, no obstante, se está estudiando a sesenta niños que no estén dentro de este valor, y determinar la frecuencia de la relación entre el CI y el género, la instrucción de los padres, año de educación básica, ingreso económico y presencia de padre y/o madre emigrante.

Recogida de datos, población e instrumentos

Para la recolección de datos participaron las siguientes personas: docentes investigadores del IUNITAC, tesisistas y estudiantes de Gestión Productiva de la carrera de Psicología de la UTPL. Esta investigación se efectuó en dos grandes fases distribuidas de la siguiente manera:

FASE I: Presentación oficial del proyecto a la comunidad Universitaria y de las escuelas Municipales: En octubre del 2007 se inició el proyecto “Diagnostico y atención a niños con alta capacidad intelectual en edades comprendidas entre cinco y nueve años de edad de 1º a 4º año de educación básica, de las Escuela Municipales de la ciudad de Loja”.

Se informó a profesores y a padres de alumnos sobre los propósitos, metas y fases que persigue la investigación y se llevó a cabo la aplicación colectiva de una encuesta socioeconómica (elaborada para este estudio) a los padres de familia, la cual contó con varios apartados como: información general, infraestructura básica, educación, salud, migración, aspectos laborales y aceptación del proyecto.

Con los estudiantes de Psicología que recogieron los datos, se llevaron a cabo las siguientes acciones;

¹ Se refiere al estudio de de la evaluación libre de cultura, que en esta investigación se pretende demostrar que es necesario reconocer la presencia e influencia de factores sociales, económicos y culturales sobre el desempeño intelectual de los niños en el momento de la evaluación, por lo que ignorar este hecho lleva a riesgos de situar en desventaja cultural a las personas evaluadas únicamente de esta forma.

- **Capacitación en el test de Matrices Progresivas de Raven:** se realizó esta capacitación a los estudiantes de psicología que colaborarían para la aplicación, corrección y tabulación que deberían realizar con cada uno de los grupos de niños asignados.
- **Aplicación del test de Matrices Progresivas de Raven:** a los estudiantes de las ocho Escuelas Municipales.
- **Corrección, revisión e ingreso de datos obtenido mediante el test de Raven:** la corrección de estos tests estuvo a cargo de los estudiantes de Psicología. Los datos se analizaron seleccionando a niños que obtuvieran percentiles mayores a 75, es decir puntuaciones situadas en el rango II (75-90) y I (95 más), el resultado fue la selección de 73 niños que pasarían a la segunda fase.

FASE II: Aplicación del test WISC III : de los 73 niños seleccionados en las pruebas citadas anteriormente, 68 conformaron la población total evaluada con Wisc III. Los cinco alumnos restantes quedaron fuera del proceso debido a enfermedad, deserción escolar, migración y déficit auditivo.

FASE III: Identificación y diseño de tareas alternativas de valoración de la capacidad intelectual. Esta fase tiene como objetivo llegar a una estrategia alternativa de evaluación de la capacidad intelectual, que permita comparar resultados con los obtenidos en pruebas estandarizadas, e identificar así los posibles sesgos culturales. Esta fase se encuentra en desarrollo en el momento de presentar este trabajo.

La población invitada para esta investigación fue de 332 niños distribuidos entre tercero y cuarto año de educación básica de las ocho Escuelas Municipales de la ciudad de Loja. Sin embargo la población total evaluada contó con 309 niños: 152 niñas y 157 niños.

En la presente investigación se utilizaron tres tipos de instrumentos: Test de Matrices Progresivas de Raven, cuyo objetivo de aplicación era el determinar los valores que alcanzarían estos niños y niñas en capacidad intelectual, medida a través de factor g; Escala de Inteligencia de Wechsler en su versión WISC III, para determinar los valores que se obtenían en CI (factor “g” y “s”) y una encuesta socioeconómica para determinar ingreso económico, presencia de padre y/o madre migrante, instrucción de los padres y datos de identificación (año de educación básica, edad, nombres y apellidos, fechas de nacimiento, lugar de residencia y escuela) de los niños evaluados.

Análisis de los datos y primeros resultados obtenidos

Tabla nº1: Distribución de la población total evaluada con el test de matrices progresivas de raven de acuerdo al centro educativo y al año de educación básica

Escuela	Grado		Total	
	TERCERO	CUARTO	F	%
Capulí Loma	19	17	36	11,65
Borja	14	8	22	7,12
Belén	18	18	36	11,65
Ecológica	12	16	28	9,06
H. Cenepa	31	23	54	17,48
Pradera	16	12	28	9,06
Conzacola	27	23	50	16,18
T. Coloradas	27	28	55	17,80
TOTAL	164	145	309	100

Fuente: I-UNITAC: “Diagnóstico y atención a niños con alta capacidad intelectual en edades comprendidas entre 5 y 9 años de edad, de primero a cuarto año de Educación Básica, de las escuelas municipales de la ciudad de Loja”



GRAFICO 1

En este grafico podemos observar que de la población total aceptada (309 niñ@s), 164 alumnos están en tercer año de básica que equivale al 53,07% y 145 en cuarto (46,92), existiendo una diferencia de 6,15%. Las escuelas que tienen mayor cantidad de niñ@s en total, están distribuidas en el siguiente orden: Tierras Coloradas, Héroes del Cenepa y Conzacola Pitas.

Tabla n° 2: distribución de la población total evaluada con el test de matrices progresivas de raven de acuerdo al género y al año de educación básica

Escuela	Grado		Total	
	Femenino	Masculino	F	%
Capuli Loma	20	16	36	11,65
Botija	13	9	22	7,12
Belén	15	21	36	11,65
Ecológica	12	16	28	9,06
H. Cenepa	29	24	54	17,48
Pradera	15	13	28	9,06
Conzacola	21	29	50	16,18
T. Coloradas	28	27	55	17,80
TOTAL	152	157	309	100

Fuente: I-UNITAC: "Diagnóstico y atención a niños con alta capacidad intelectual en edades comprendidas entre 5 y 9 años de edad, de primero a cuarto año de Educación Básica, de las escuelas municipales de la ciudad de Loja"



GRAFICO 2

En esta figura podemos observar que de la población total aceptada (309 niñ@s), existe una diferencia de cinco individuos entre hombres y mujeres. El orden de predominancia de niñas en las escuelas es como a continuación se presenta: Héroes del Cenepa, Tierras Coloradas y Conzacola; y de niños: Conzacola, Tierras Coloradas y Héroes de Cenepa.

Tabla n° 3: distribución de la educación de los padres, madres y/o representantes de niñ@s evaluados determinada por la encuesta socioeconómica

	Ninguno		Primaria		Secundaria		Superior		Otros	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Total de la muestra	9	7,26	42	33,87	50	40,32	25	20,16	3	2,42

Fuente: I-UNITAC: Encuesta Socioeconómica del proyecto: “Diagnóstico y atención a niños con alta capacidad intelectual en edades comprendidas entre 5 y 9 años de edad, de primero a cuarto año de Educación Básica, de las escuelas municipales de la ciudad de Loja”

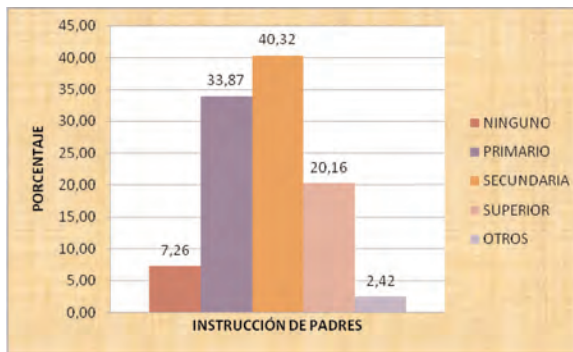


GRAFICO N° 3

En esta figura podemos observar que el 7,26% de los padres, madres y /o representantes encuestados, no posee instrucción alguna, mientras que el mayor porcentaje está en la instrucción secundaria con un 40,32%, seguida de la primaria con el 33,87% y el 20,16% tiene una instrucción superior. Estos datos fueron los resultados obtenidos de la muestra tomada de la encuesta socioeconómica (39% de la población invitada).

Tabla n° 4: distribución del ingreso total de los padres de los niños evaluados determinada por la encuesta socioeconómica

	\$1 - \$200		\$201 - \$400		\$401 - \$600		\$601 - \$800		\$800 - \$1001		más de \$1000	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Total de la muestra	39	31,45	49	39,52	16	12,90	9	7,26	7	5,65	4	3,23

Fuente: I-UNITAC: Encuesta Socioeconómica del proyecto: “Diagnóstico y atención a niños con alta capacidad intelectual en edades comprendidas entre 5 y 9 años de edad, de primero a cuarto año de Educación Básica, de las escuelas municipales de la ciudad de Loja”

De la población encuestada el 39% son padres de familia en su mayoría que poseen un ingreso salarial de \$201-400. Seguido del 31,45% que corresponde al ingreso económico de \$1-200. Esto quiere decir que la mayoría de familias está subsistiendo con salarios que no llegan a equipararse con la canasta básica de Ecuador.

La situación económica de Ecuador no es favorable, así lo demuestra el estudio realizado por el INEC, elaborado entre el 2005- 2006, que indica que cerca de cinco millones de ecuatorianos viven bajo el umbral de la pobreza.

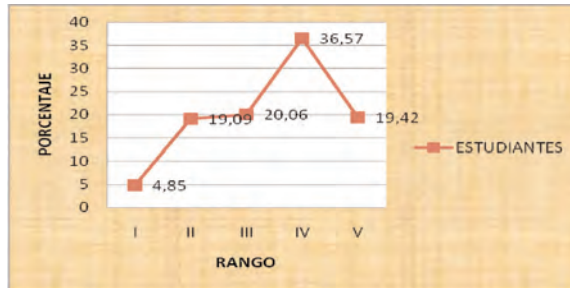


GRAFICO N° 5

En esta figura, podemos notar que de los 309 estudiantes evaluados, 15 se ubican en el rango I, es decir el 4,85%, se sitúan en la capacidad intelectualmente superior; sin embargo, es importante recalcar que el 19 % poseen una capacidad superior al término medio, la cual no tiene mayor diferencia con el grupo que se encuentra en el término medio 20%, también hay que señalar que este último dato es excesivamente bajo para lo que sería esperable en un rasgo que se distribuye de forma normal en la población general.

De manera general, podemos decir que la agrupación del rango IV y V nos da 55.97%, lo cual es alarmante, pues el termino medio aparece únicamente en el 20% de la población y una alta capacidad (rango I y II) en el 23,94%.

Hablamos de distribución normal cuando es simétrica, unimodal, de forma acampanada, su altura máxima (que indica el mayor número de sujetos) se encuentra en la media, que coincide con la moda y la mediana. (Morales Pedro, 2007). En nuestro caso notamos que la curva no esta dentro de la normalidad.

Tabla n° 6: distribución de niñas y niños según su rango obtenidos con el test de matrices progresivas de raven

RANGO	NIÑAS		NIÑOS	
	F	%	F	%
I	7	4,61	8	5,1
II	25	16,45	34	21,6
III	34	22,37	28	17,8
IV	53	34,87	60	38,22
V	33	21,71	27	17,20
Total	152	100	157	100

Fuente: I-UNITAC

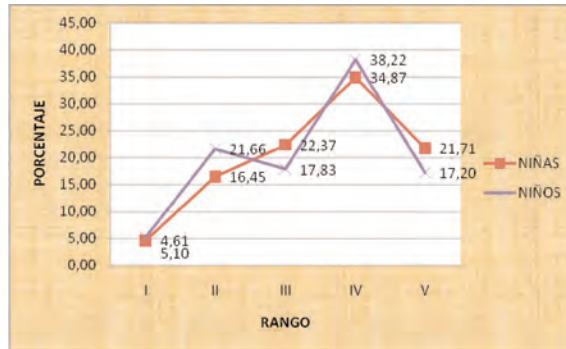


GRAFICO N° 6

En esta figura podemos observar que ha nivel de toda la distribución de inteligencia no existe diferencia significativa entre hombres y mujeres; así Sally M. Reis sostiene: "...las diferencias de sexo que están biológicamente determinadas pueden en verdad ser vistas como contribuciones a las diferencias entre el logro de hombres y mujeres. Creo sin embargo, que esto no podría ser posible para en verdad, entender lo que causa las diferencias hasta que seamos capaces de reducir las diferencias causas por problemas socioculturales. Mi investigación ha demostrado que son los problemas y mensajes socioculturales específicos los que contribuyen al fracaso en chicas y mujeres..." (Memorias del quinto congreso iberoamericano de superdotación y talento 2004: 247).

Sin embargo, destacamos que ha medida que aumenta la capacidad existe mayor contraste; sumando los rangos inferiores a la media hay una diferencia de 1,16% entre hombres y mujeres, en el termino medio la diferencia es de 4,57% favorable a las mujeres y finalmente en las altas capacidades es de 5,64% a favor de los hombres. Para equiparar estos porcentaje Sally Reis propone: "...hasta que las chicas con talento y las mujeres tengan las mismas oportunidades para crecer, prosperar y lograr sin los estereotipos e influencias negativas en nuestro mundo, sus talentos nunca quizás puedan realizarse. Para proporcionar estas oportunidades, los padres y profesores deben trabajar para hacer de las escuelas, hogares y sociedad más comprensibles, y de apoyo de los desafíos especiales y de las necesidades especiales de las chicas y mujeres con talento. Y debemos darnos cuenta, como sociedad, que los dones y talentos pueden manifestarse de muchas formas, y que los logros del las mujeres no tienen que ser los mismos logros de aquellos hechos por los hombres. Podemos y deberíamos redefinir el logro en las mujeres para incluir situaciones únicas para ellas....." Memorias del quinto congreso iberoamericano de superdotación y talento 2004:253)

Tabla n° 7: distribución de la población de tercero y cuarto según su rango determinada por el test de matrices progresivas de raven

RANGO	TERCERO		CUARTO	
	F	%	F	%
I	5	3,05	10	6,90
II	26	15,85	33	22,76
III	32	19,51	30	20,69
IV	59	36,98	54	37,24
V	42	25,61	18	12,41
Total	164	100	145	100

Fuente: I-UNITAC: "Diagnóstico y atención a niños con alta capacidad intelectual en edades comprendidas entre 5 y 9 años de edad, de primero a cuarto año de Educación Básica, de las escuelas municipales de la ciudad de Loja"

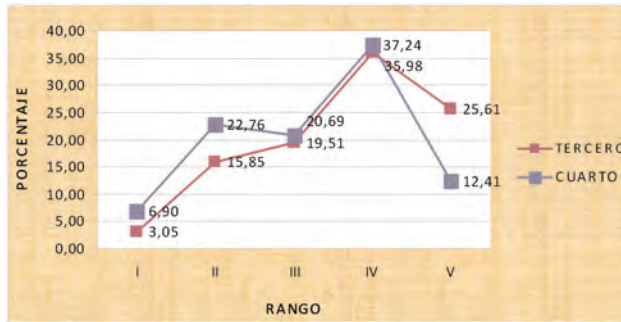


GRAFICO N° 7

En esta figura se observa que las diferencias en general no son tan significativas entre tercero y cuarto excepto en el rango V en donde las puntuaciones distan en un 13,2% lo cual, puede corresponder al nivel de complejidad y abstracción que poseen los conocimientos que se imparten en este año de educación básica.

Es importante recalcar, que de toda la población evaluada los estudiantes del rango I, II y III de cuarto de básica, obtienen mejores resultados; esto puede ser debido a la mayor influencia recibida del ambiente escolar y social, que ha permitido desarrollar algunas habilidades necesarias para completar este test.

Aunque el test de Raven mide el factor de inteligencia general, se no se puede negar que en la prueba intervienen factores de inteligencia fluida, ya que el test requiere completamiento de patrones, razonamiento por analogía, razonamiento serial y visualización espacial, los cuales, pueden ser resueltas con mayor solvencia si se han adquirido correctamente algunas habilidades básicas de pensamiento como: la observación, comparación, clasificación, análisis entre otras; mismas que son reforzadas y/o modificadas en los ambientes escolares. "En la actualidad se reconoce que quizá es imposible elaborar reactivos de prueba cuyo contenido sea independiente de las experiencias que varían en cada cultura. (Aiken R. Lewis, 1996:164 y 165)

Tabla n° 8: distribución de la población según edad determinada por el test: matrices progresivas de raven

RANGO	6 AÑOS		7 AÑOS		8 AÑOS		9 AÑOS		10 AÑOS		11 AÑOS		12 AÑOS	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
I	3	0,97	8	2,59	3	0,97	0	0	0	0	0	0	1	0,32
II	8	2,59	33	10,7	16	5,18	1	0,32	1	0,32	0	0	0	0
III	5	1,62	43	13,9	13	4,21	0	0	0	0	0	0	0	0
IV	22	7,12	45	14,6	30	9,71	15	4,85	0	0	1	0,32	1	0,32
V	22	7,12	19	6,15	10	3,24	8	2,59	0	0	1	0,32	0	0
Total	60	19,4	148	47,7	72	23,3	24	7,77	1	0,32	2	0,65	2	0,65

Fuente: I-UNITAC:

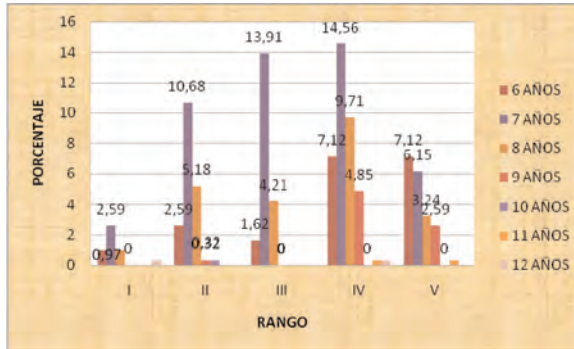


GRAFICO N° 8

En esta tabla se muestra cuantos niñ@s se encuentran en los diferentes rangos según la edad; la mayor cantidad con capacidad intelectual superior (rango I y II) se están en el grupo de siete años, que equivale al 13.26% del total de niñ@s que se encontraban en este grupo. Seguido del grupo de 72 niñ@s de ocho años que obtiene 6.14%. Es importante aclarar que en el rango IV y V se encuentra la mayor cantidad de la población evaluada.

Tabla n° 9: distribución de la población evaluada con el test de matrices progresivas de raven según el centro de educación al que pertenecen

RANGO	Capulí Loma		Borja		Belén		Ecológica		Her Cenepa		Pradera		Consacola		T. Coloradas	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
I	2	5,56	1	4,55	0	0,00	0	0,00	7	12,96	3	10,71	0	0	2	3,64
II	1	2,78	5	22,73	8	22,22	3	10,71	12	22,22	11	39,29	8	16	11	20,00
III	7	19,44	5	22,73	4	11,11	10	35,71	6	11,11	4	14,29	12	24	14	25,45
IV	13	36,11	8	36,36	14	38,89	12	42,86	16	29,63	8	28,57	20	40	22	40,00
V	13	36,11	3	13,64	10	27,78	3	10,71	13	24,07	2	7,14	10	20	6	10,91
TOTAL	36	100	22	100	36	100	28	100	54	100	28	100	50	100	55	100

Fuente: -UNITAC

Tabla n° 9.1: agrupación de la población evaluada por rango superior, medio y bajo

RANGO	Capulí Loma		Borja		Belén		Ecológica		Her. Cenepa		Pradera		Conzacola		T. Coloradas	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Superior	3	8,33	6	27,27	8	22,22	3	10,71	19	35,19	14	50,00	8	16	13	23,64
Medio	7	19,44	5	22,73	4	11,11	10	35,71	6	11,11	4	14,29	12	24	14	25,45
Bajo	26	72,22	11	50,00	24	66,67	15	53,57	29	53,70	10	35,71	30	60	28	50,91
Total	36	100	22	100	36	100	28	100	54	100	28	100	50	100	55	100

Fuente: I-UNITAC

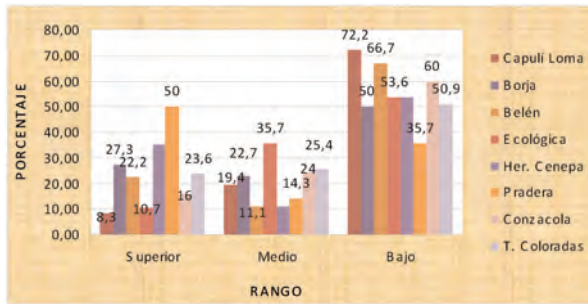


GRAFICO N° 9.1

Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de identificar indicadores alternativos de capacidad intelectual, que permitan realizar diagnósticos más ajustados a los contextos socio-económicos y culturales como el Ecuatoriano. Este objetivo constituye la tercera fase de nuestro proyecto de investigación, en proceso de desarrollo en el momento de presentar este estudio, y cuya finalidad es avanzar hacia criterios diagnósticos centrados en las capacidades de niños y niñas ecuatorianos, identificadas a través de tareas que estén en consonancia con sus claves culturales y sociales, y en la comparación con grupos y parámetros propios del país.

245. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN COFAMES (AECI). COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS.

B. Álvarez González, M. J. Mudarra Sánchez.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación, financiada por la Agencia Española de Cooperación Internacional¹, se desarrolla en centros educativos de Ecuador y de España, y profundiza en el entramado de las relaciones entre familia y escuela (F-E), concretamente en las relaciones de comunicación y colaboración entre madres, padres y profesorado. Los principales objetivos son: a) obtener información sobre el clima de relación que se establece entre centros educativos y familias con alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria; b) trazar el mapa de relaciones F-E a partir de la triangulación de la información obtenida a través de distintas fuentes (familias, profesorado y directores/as de los centros educativos), mediante análisis estadísticos y de contenido de diversos documentos (cuestionarios, registro de observaciones durante las entrevistas etc.) c) identificar, a través de dichos análisis las buenas prácticas escolares en el desarrollo de estas relaciones F-E; d) identificar también las necesidades expresadas por las familias con respecto a su interacción con la escuela; e) desarrollar un documento, a partir de la información recogida y dirigido a docentes y equipos directivos de centros educativos, que oriente a estos sobre las experiencias más relevantes con respecto a la interacción entre familias y escuelas.

1. Antecedentes y justificación

Desde 2004 se planteó la necesidad de investigar, las dinámicas de interacción F-E, y en 2006 se constituyó el equipo de investigación mixto (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED y la Universidad Técnica Particular de Loja, UTPL), el cual, partiendo de los instrumentos de evaluación del clima F-E desarrollados por las profesoras Álvarez González y Martínez González, (escalas, cuestionarios, entrevistas), procedió a su revisión y modificación para ser aplicados en el nuevo estudio que se viene desarrollando en el momento de presentar este trabajo. Aunque la investigación se está realizando en ambos países, aquí se presentan únicamente a modo de avance, los primeros resultados de la UTPL, dado que la investigación se encuentra en estos momentos en pleno proceso de análisis de datos.

Descripción de la muestra, Acceso al campo y Procedimientos de recogida de la información

La muestra de familias con la que se está trabajando en el caso de Ecuador resulta ser, por su tamaño y composición, representativa de la diversidad que caracteriza a este país. Así, las familias estudiadas proceden de todos los estratos sociales y grupos étnicos que configuran el país, concretamente la muestra está formada por 4.714 encuestados (padres, madres y/o representantes legales), de los cuales, 23,40% son padres, 64,11% madres y 12,24% representantes.

Las ciudades en las que residen estas familias son cuarenta y tres, distribuidas en siguientes regiones : *Costa: Arenillas, Bahía de Caraquez, La Concordia, Chone, Esmeraldas, Guayaquil, La Troncal, Manta, Pedernales, Portoviejo, Salinas. Sierra: Alamor, Alausí, Ambato,*

¹ El grupo de investigación conformado por docentes de la UTPL y la UNED -Formación, Orientación e Intervención Educativa y Social con Familias- (FORIESFAM), es el que actualmente desarrolla el Proyecto COFAMES "Colaboración Familia-Escuela. Formación del profesorado en Orientación Familiar y colaboración a través de las TICs", financiado por el Programa de Cooperación Interuniversitario e Investigación Científica entre España e Iberoamérica de la **AECI. Ref.A/5784/06 y A/7451/07.**

Azoguez, Catacocha, Celica, Cuenca, El Ángel, El Tambo, Guaranda, Ibarra, Latacunga, Loja, Pacto, Quito, Riobamba, San Rafael, S. Domingo, Tulcán, Valle de los Quijos. Oriente: Coca, Limón Indanza, Macas, Nueva Loja, Puyo, Shushufindi, Sucua, Tena, El Chaco, Zamora, Zaruma y Galápagos: San Cristóbal.

Los alumnos y alumnas de los centros educativos de la muestra están entre el tercer año de educación básica y el décimo (bachillerato en Ecuador), de sostenimiento fiscal o municipal (público), particular (privado), fisco-misional (privado-concertado), independientemente de la jornada de trabajo (matutina, vespertina o nocturna).

Uno de los aspectos novedosos en el contexto ecuatoriano de esta investigación y de las aportaciones de la misma, fue la formación de una red de investigadores que pudiesen acceder directamente en las distintas regiones de Ecuador a la información de los participantes en el estudio (familias, profesorado y directores de centros educativos). Así, se seleccionaron quinientos estudiantes egresados de la Facultad de Educación de la UTPL, pertenecientes a sesenta centros asociados de esta Universidad, para que se distribuyesen entre las regiones de la Costa, Sierra, Oriente y Región Insular.

La formación de estos estudiantes-investigadores se hizo a través de una "Guía Didáctica para elaboración de la tesis de licenciatura" en la cuál se les daban directrices comunes sobre el proceso de investigación, así como pautas para el desarrollo de talleres dirigidos a padres y/o representantes que iban a ser encuestados y que estos estudiantes se comprometieron a realizar con un doble objetivo: tener un conocimiento más profundo de la realidad que iban a investigar y devolver a los participantes en el estudio –ya desde sus primeros estadios- información que les resultase útil para reflexionar sobre las dinámicas de relación F-E.

El *acceso al campo* puede entenderse como un proceso a través del cuál el investigador va accediendo paulatinamente a los "informantes clave" y, en definitiva, a la información que precisa profundizar en sus cuestiones de investigación. En un primer momento, este acceso puede suponer el permiso que hace posible la entrada a la comunidad que se desea investigar, por ello, todos los estudiantes contaron con una carta de presentación en la que se indicaba el objetivo de su visita y trabajo a realizar.

De este modo, la información sobre el clima F-E se ha obtenido mediante la observación y consulta que se ha hecho a familias, profesorado y directores/as. Los principales *procedimientos de recogida de información* fueron las entrevistas a los padres y directores/as de centros educativos y los cuestionarios de clima F-E dirigidos a profesores (todos ellos instrumentos desarrollados de forma específica para este estudio a partir de un primer cuestionario sobre Clima Familia-Escuela desarrollado por Álvarez González y Martínez González –documento inédito-, cuya última revisión, llevada a cabo por Álvarez González, Martínez González, Mudarra Sánchez, Pérez González y Aguirre Burneo –documento inédito- es la versión que se ha utilizado en esta investigación).

Las decisiones sobre el tipo de datos a recoger incluyeron la obtención de información general del centro educativo, los datos procedentes de los talleres a través ciento siete estudiantes de Ciencias de la Educación de la UTPL, que recogieron las manifestaciones de padres, madres y representantes, sobre las formas de vinculación de la escuela con la familia. Las fases de recogida de datos procedentes de los talleres que siguieron dichos estudiantes-investigadores fueron:

- Lectura del apartado de discusiones de las tesinas (tesis de licenciatura) de las cuatro regiones (población total a investigar)
- Determinación del objetivo general de la recogida de datos
- Selección de la muestra documental
- Transcripción de los documentos pertinentes para efectuar posteriormente el análisis de contenido (párrafos de un mismo apartado que tenían todos los estudiantes –

Discusión- que hacia alusión a las formas de vinculación)

- Reorganización y síntesis de la información recopilada en archivos categorizados mediante un código numérico y dos códigos referidos a la provincia y ciudad de procedencia de la muestra. También se elaboró una matriz de identificación de los investigadores responsables de obtener cada tipo de información.

Finalmente, otro procedimiento fundamental de recogida de información fue el Cuestionario de "Clima F-E" con cuarenta y cinco preguntas, cuyo propósito principal es conocer el grado en que madres, padres de familia y/o representantes se implican en las actividades que organiza el centro.

Análisis de datos y avance de resultados

Los datos obtenidos mediante los procedimientos citados anteriormente, fueron sometidos a análisis descriptivos exploratorios que incluyeron la reorganización de la información en matrices, el cálculo de frecuencias y porcentajes de los distintos aspectos temáticos analizados etc. pero fundamentalmente se sometió la información procedente de los talleres realizados a un *Análisis de Contenido*, a través del programa informático de análisis NVIVO-7. Este programa de análisis de contenido ofrece la posibilidad de indagar sobre la naturaleza de los discursos desarrollados en estos encuentros, así como identificar las prácticas y recursos del centro, implantadas para incentivar las relaciones con las familias, y que resulten más satisfactorias para los distintos agentes educativos.

En síntesis, podemos destacar los siguientes *Objetivos específicos del análisis de contenido*:

- Establecer los patrones de relación F-E en torno a ciertas dimensiones definidas a través de categorías
- Identificar las diferencias entre los patrones de relación F-E entre las diferentes Regiones del Ecuador según las categorías previamente identificadas.
- Identificar los patrones de relación entre los diferentes tipos de centros educativos según las categorías previamente identificadas.

Análisis de contenido a través del programa informático NVIVO

Entre los elementos fundamentales de análisis de contenido destaca en primer lugar, la determinación de las unidades básicas de contenido, significativas para el investigador, en las que centrará sus análisis. Así, se determinaron e integraron en el NVIVO, los siguientes tipos de unidades de análisis:

- las **unidades de muestreo** sobre las cuáles se realizarían posteriores inferencias, en este caso fueron *107 discusiones*, que hacen alusión a las formas de vinculación que tiene el centro educativo con las familias en las distintas regiones del Ecuador, cada una de ellas representa un sujeto (entrevistador), que a su vez relata la realidad de la correspondiente institución educativa. Aunque existan varias discusiones de un mismo sector geográfico, cada una de estas se considera como separada e independiente, pues representa a un sector específico de la población. La Tabla nº1 ilustra la distribución de las unidades de muestreo –discusiones- por provincias.

TABLA N° 1
DISTRIBUCIÓN POR PROVINCIA DE LAS DISCUSIONES

Región	Provincia	N° de discusiones
SIERRA	Azuay	39
	Imbabura	7
	Loja	19
	Pichincha	10
	Cañar	6
	Azoguez	3
	Ambato	2
	Cotopaxi	1
	Chimborazo	6
	Tulcán	2
	TOTAL	93
COSTA	Cualimón	1
	Daule	1
	Guayaquil	5
	La Libertad	2
	Machala	1
	Naranjito	1
	Portovelo	1
	Salinas	1
	Samborondón	1
	San Francisco	1
	San Nicolás	1
	Santuario de Olón	1
	Zaruma	1
	TOTAL	18
ORIENTE	Limón Indanza	1
	Macas	3
	TOTAL	4
TOTAL		107

- Las **unidades de registro**. Este tipo de unidades persiguen “cubrir” cierto aspecto del corpus de contenido que, conforme los objetivos de la investigación se consideran relevantes. Por tanto, deben ser exhaustivas respecto a las formas de vinculación F-E. En nuestro caso, las unidades de registro fueron palabras claves, consideradas relevantes a partir de un criterio semántico, por su significado respecto a las categorías definidas conforme a las cuáles se “cuantificaba” su impacto en función de criterios como el de ausencia/presencia. En la siguiente tabla se presentan las categorías generales y unidades de registro utilizadas.

CATEGORÍAS GENERALES	UNIDADES DE REGISTRO
	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades Escolares • Actividades de Carácter • Informativo • Actividades Pedagógicas • Entrega de Certificados • Entrega de Libretas • Entrevistas • Reuniones Formales • Reuniones mensuales • Reuniones personales • Sesiones periódicas • Tutorías

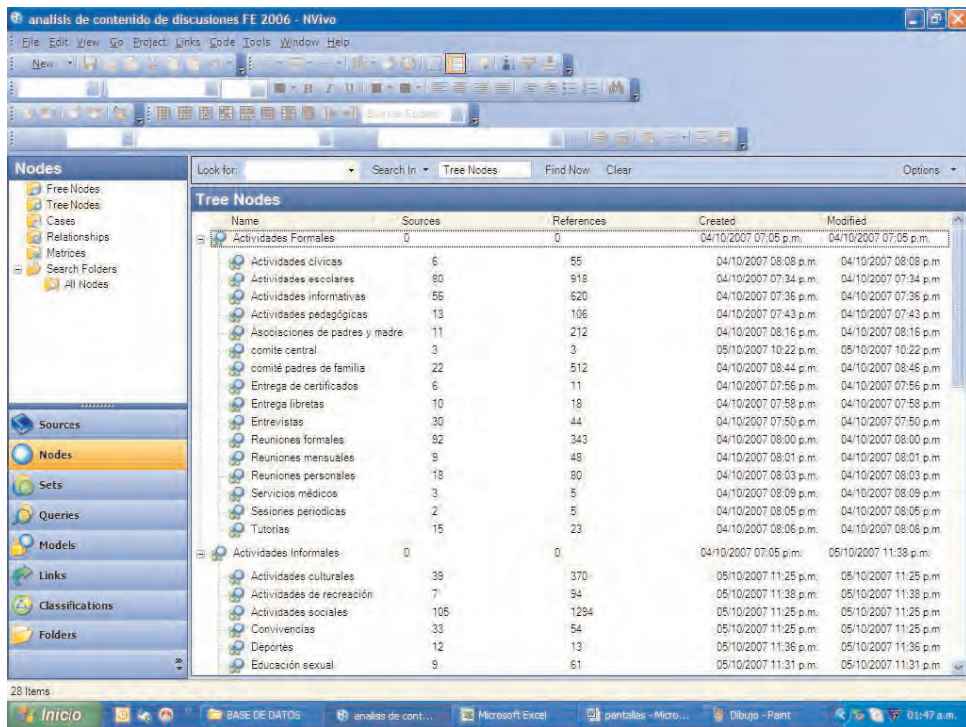
	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades cívicas
	<ul style="list-style-type: none"> • Servicios Médicos
	<ul style="list-style-type: none"> • Asociaciones de Madres y Padres • Comité de padres defamilia • Reuniones del comité central
<p style="text-align: center;">ACTIVIDADES FORMATIVAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades • Culturales • Programas sociales • Actividades Sociales • Mingas • Programas sociales • Programas socioculturales
	<ul style="list-style-type: none"> • Convivencias • Encuentros con las familias • Encuentros entre jóvenes • Encuentros entre padres • Retiros • Formación de Fé • Formación Espiritual
	<ul style="list-style-type: none"> • Deportes • Posta Atlética • Actividades de • Recreación • Programas deportivos
	<ul style="list-style-type: none"> • Programas deportivos
	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Formación para Padres • Escuela para padres • Programas específicos • Programas antidroga • Programas para necesidades educativas especiales • Charlas motivadoras • Charlas • Charlas sobre cuidado y protección del medio ambiente • Charlas sobre manejo de huertos ecológicos • Charlas sobre manejos de desechos sólidos y orgánicos • Charlas sobre reforestación • Conferencias • Seminarios de Educación • Sexual • Seminarios • Seminarios de Valores • Talleres • Lucha contra la droga

- Las **unidades de contexto**, Utilizadas para localizar dentro de los documentos textuales las unidades de registro, constituyen el marco interpretativo en el que éstas adquieren sentido. En nuestro caso, las unidades de contexto fueron los diferentes párrafos que conforman cada una de las discusiones, en esta investigación la unidad de registro son diferentes términos, pero para cerciorarnos si esos términos que conforman cada *tratado favorable o desfavorablemente* hemos considerado el párrafo entero en el que el término o términos aparecen y entonces el párrafo es la unidad de contexto.

Siguiendo con el análisis de contenido, se llevaron a cabo **procesos de codificación de datos** a través de los que se adscriben las unidades de registro detectadas a sus respectivas unidades de contexto (para realizar posteriormente operaciones de recuento, captar relaciones entre ellas, etc) y **procesos de categorización de datos** en los que se clasificaron dichas unidades de registro conforme a un criterio semántico.

A continuación se presenta un gráfico en el que se muestra el sistema de categorías definido tal como se representa en el NVIVO, mediante un árbol de nudos (o nodos) con sus correspondientes frecuencias:

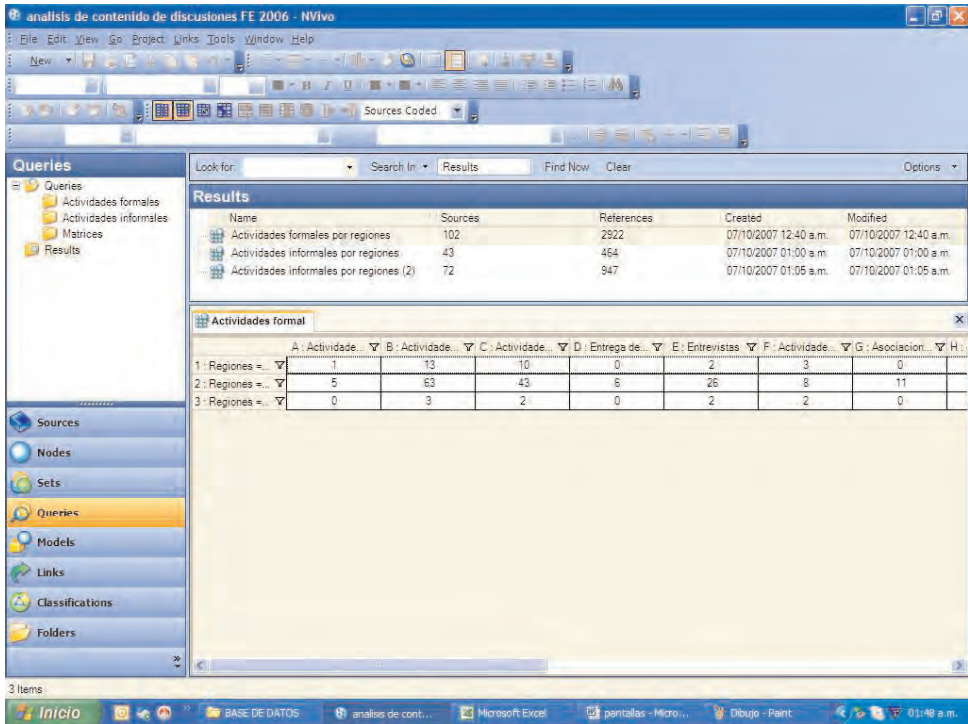
GRÁFICO N°1 PANTALLA CAPTURADA DEL PROGRAMA NVIVO-ÁRBOL DE NUDOS



La clasificación de los elementos se realizó siguiendo el criterio de *“objetivo perseguido en los encuentros entre familias y docentes”*, y en este sentido puede avanzarse un *primer resultado*: se han identificado dos categorías que se consideran muy relevantes: las reuniones para **Informar**, y la categoría de **Formar**, sobre temas o aspectos específicos. A continuación

se muestra el gráfico en el que se refleja la frecuencia en estas dos categorías:

GRÁFICO N°3 PANTALLA CAPTURADA DEL PROGRAMA NVIVO: FRECUENCIAS DEL SISTEMA DE CATEGORÍAS SEGÚN REGIONES DE ECUADOR



El análisis de la Matriz 1 (véase tabla 3), respecto a la región y actividades de **tipo Informativo** que permiten la interacción entre la escuela y la familia, en la SIERRA, son:

- las de mayor aceptación familiar: “Reuniones Formales” y “Entrevistas”, estas últimas de carácter individual, destaca el que los problemas que pudiesen existir, son tratados con reserva;
- la de menor aceptación los “Comités Centrales”, que en el Ecuador están conformado por un representante de cada uno de los grados de los centros y sobre todo se dedica a apoyar a la institución, en la organización de eventos deportivos, sociales y a recaudar colaboración económica para diferentes obras o actividades que el centro desarrolla. Las “Sesiones Periódicas”, tampoco cuentan de aceptación.

En la COSTA, las actividades que con mayor frecuencia se promueven son: las “Actividades Escolares y “Reuniones Formales”, estas últimas generalmente son convocatorias de carácter obligatorio y las que no se realizan son las “Actividades Cívicas” y del “Comité central”.

En el ORIENTE, se promueven “las reuniones formales” y el resto de actividades no se promueven.

Un dato que resulta interesante, es la poca convocatoria que pueden tener los mismos padres a través del *Comité de Padres de Familia*, lamentablemente, la función que han venido

ejerciendo dentro de los establecimientos educativos no es bien percibida por los otros padres.

Finalmente, considerando la distribución de la población (mayor en la Sierra que en las otras regiones), es importante destacar que en las tres regiones las actividades de mayor acogida son las “Actividades Informativas y Reuniones Formales”. Y las de menor representación las “Actividades Cívicas, comité de padres de familia, servicios médicos y sesiones periódicas”.

Tabla nº 3: Análisis “MATRIZ # 1”: REGIONES Y ACTIVIDADES INFORMATIVAS SEGÚN FRECUENCIA.

Regiones	A. cívicas	A. escolares	A. informativas	A. Pedagógicas	Asociaciones de padres y madres	Comité central	Comité padres de familia	Entrega de certificados	Entrega libretas	Entres letas	Reuniones formales	Reuniones mensuales	Reuniones personales	Servicios médicos	Sesiones periódicas
Sierra	5	62	43	8	11	3	20	6	8	25	73	8	17	3	2
Costa	1	15	11	1	0	0	1	0	1	1	14	1	0	0	0
Oriente	0	2	1	1	0	0	0	0	1	1	4	0	0	0	0

En relación a la región y actividades de tipo **Formativo** que permiten la interacción entre la escuela y la familia, en la SIERRA, son: las “Actividades Culturales, Sociales y programas antidrogas” en la COSTA, las dos primeras más los “Encuentros Familiares”. Y en el ORIENTE, las “Actividades Sociales y los programas antidrogas”; cabe resaltar que las actividades sociales en su mayoría de veces, se dan fuera de los espacios escolares, por ejemplo; cumpleaños, reuniones familiares, aniversarios, etc. (Véase tabla nº 4)

Tabla nº 4: Análisis “MATRIZ # 2”: REGIONES Y ACTIVIDADES FORMATIVAS

REGIONES	Actividades culturales	Actividades de recreación	Actividades sociales	Convivencias	Deportes	Educación sexual	Encuentros familiares	Mingas	Programa antidrogas	Seminario de valores
Costa	9	0	19	9	4	1	9	2	8	1
Oriente	1	0	4	2	0	0	2	2	3	0
Sierra	29	7	81	22	8	8	24	15	39	5

En relación al tipo de centro y actividades que permiten la interacción entre la escuela y la familia (véase Tabla nº 5), destaca lo siguiente:

- Las “Actividades culturales”, “Actividades de recreación”, “Sociales” de “Convivencia”, “Mingas”, “Programas Antidrogas”, se desarrollan con más frecuencia en las ESCUELAS que en el resto de tipos de establecimientos.
- Los “Encuentros de educación sexual” y “Seminarios de Valores” se desarrollan con más frecuencia en los COLEGIOS.
- En las UNIDADES EDUCATIVAS, la distribución de las actividades que se realizan esta equitativamente distribuidas.

Tabla nº 5: Análisis “MATRIZ # 3” TIPO DE INSTITUCION Y ACTIVIDADES FORMATIVAS

TIPO DE INSTITUCION	Actividades culturales	Actividades de recreación	Actividades sociales	Convivencias	Deportes	Educación sexual	Encuentros familiares	Mingas	Programa antidrogas	Seminario de valores
ESCUELA	17	4	46	12	5	2	14	7	25	0
COLEGIO	9	2	30	12	4	3	10	5	13	4
UNIDAD EDUCATIVA	9	1	22	8	2	4	9	5	8	2
INSTITUTO	3	0	5	1	0	0	2	1	3	0
CENTRO ARTESANAL	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0

Estado actual de la investigación

Tal como se señaló anteriormente, la presente investigación aún se encuentra en la fase de análisis de datos, principalmente en la muestra española, por lo que cualquier resultado expuesto debe considerarse, inicialmente, provisional, hasta disponer del marco completo de interpretación y contraste. Paralelamente, a partir de un análisis documental previo, conforme se va obteniendo información derivada de la interpretación de los análisis, se está desarrollando el documento-guía destinado al profesorado y que tiene como finalidad ofrecer las experiencias de comunicación y colaboración más eficaces identificadas en ambos contextos (Ecuador y España). En la segunda fase de esta investigación, que se está desarrollando durante el presente año, 2008, se ha previsto llevar a cabo una experiencia piloto de formación del profesorado, la cual estará basada en el documento-guía, y utilizará el recurso de la plataforma virtual para que se puedan conectar varios centros educativos participantes e intercambiar sus experiencias.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ González, B. (2006). *Conceptos Y Breves Comentarios Sobre La Familia*. Loja – Ecuador: Editorial UTPL.
- ÁLVAREZ González, B. (2003). *Orientación familiar, Intervención con familias desde el enfoque de la diversidad*. (1ra Edición). Madrid – España: Editorial Sanz y Torres.
- ÁLVAREZ González, B. y Martínez González, M. de Codés, (). Madrid: inédito
- ALCAIDE, S. Rabean, A. Guala, M. (2001). *La Mediación en la escuela*. (2da Edición). Santa Fe – Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- ALDECOA, J. – Coordinadora. (2001). *La educación de nuestros hijos* (2da Edición). Madrid – España: Ediciones Temas de Hoy.
- ANGELETTI, M. y Gracia, M. (1999). *Familia-Escuela, Construyendo juntos una relación equilibrada*. (1ra Edición). Buenos Aires Argentina: Bonum.
- ARY Donald, *Introducción a la investigación pedagógica*, Ed. Mcgraw-Hill.
- BARG, L. (2000). *La intervención con la familia* (1ra Edición). Buenos Aires –Argentina: Espacio Editorial. Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación y Cultura. (1997-1998). *Reforma curricular para la educación básica* (3ra Edición): Quito – Ecuador.
- BUENDÍA Eisman Leonor, (2005) *Métodos de investigación en psicopedagogía*, Prentice Hall hispanoamericana.
- ELLIOT John A, (2004), *Cambio educativo desde la investigación-acción*, Morata.
- ELSNER, P. y otros. (2001). *La familia, una aventura*. (5ta Edición). México. Ediciones Universidad Católica de Chile – Alfaomega.
- FUSTER Gracia, E. y Musitu Ochoa, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Buenos Aires - Argentina: Paidós Ibérica, S. A.
- GARCÍA Llamas, J.L. (2001). *Introducción a la investigación en educación* (1ra Edición): Madrid - España: UNED.
- GARRIDO Luque A., (1995) *Técnicas de análisis estadístico en ciencias sociales*, Ed. U. Complutense. Madrid
- KRIPPENDORFF, K (1990): *Metodología del análisis de contenido*. Teoría y Práctica. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A
- MARTÍNEZ González, R.A. (1995). *Instrumentos de recogida de información para analizar la implicación de la familia en la educación formal*. Revista de Orientación Educativa y Vocacional. VI (9), pp. 25-39
- OULON Alain, (1995) *Etnometodología y educación*, Paidós.
- SADORNIL, D. (2003). *Métodos de investigación en educación*. (1ª Edición): Madrid –

España: UNED.

VILA Mendiburu, I. (1998) *Familia, escuela y comunidad*. Cuadernos de educación.
Universidad de Barcelona: Horsori.

248. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA. LAS AMPAS: PAPELES, LIMITACIONES Y DINAMIZACIÓN.

O. Bernad Cavero.

1- Introducción

Actualmente, en nuestro sistema educativo la participación de los padres y madres¹ está reconocida legalmente. Este derecho está recogido por el artículo 27 de la Constitución Española de 1978 y las leyes posteriores que se dictaron desarrollando este artículo: la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)², la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG)³, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)⁴, y la Ley Orgánica de Educación (LOE)⁵; y por los correspondientes Decretos que la desarrollan. Esta participación se puede dar a nivel individual y a nivel colectivo. A nivel individual, a través principalmente de las reuniones de tutorías, reuniones de inicio de curso, seguimiento escolar del hijo, participación en las actividades de la escuela, etc. y a nivel colectivo a través de las asociaciones de padres y del Consejo Escolar. También, podríamos hablar de un nivel formal cuando los progenitores son convocados a una reunión, por ejemplo; y de un nivel más informal, por ejemplo, los intercambios a la entrada y salida de la escuela. Hoy día, en nuestra sociedad, tanto los investigadores⁶ como los propios agentes implicados (profesores y padres) están de acuerdo en la importancia de la implicación de los padres en la educación de sus hijos y de su participación en el centro escolar donde estudian éstos, pero, donde encontramos ciertas divergencias es a la hora de ponerse de acuerdo sobre como llevar a cabo esta colaboración; es decir, la mayoría de profesores y progenitores están convencidos que tienen que colaborar, por lo menos a nivel de discurso, pero donde no se ponen de acuerdo es como tendría que ser esta colaboración. En general, los padres están contentos con el centro donde estudian sus hijos, aunque algunos discursos nos hablan de fronteras y de invasión de terrenos por ambos lados. No olvidemos que familia y escuela continúan siendo los principales contextos de desarrollo de los niños, contextos diferentes pero con un objetivo común: la educación de los niños, y en aras de este objetivo, profesores y familias tienen que encontrar los puntos donde se cruzan sus caminos. Las familias tienen que respetar a los profesores y asumir su papel educador y el profesorado tienen que aprender a tener en cuenta la diversidad de familias y a trabajar con ellas, eliminando algunos estereotipos firmemente ancorados, dando a conocer la escuela y su trabajo y apostando por la búsqueda de nuevas estrategias comunicativas. Pensamos que la actitud de algunas familias inmigradas, que en principio podría parecer de desinterés, podría ser debida a la diferente concepción y expectativas de

¹ Para facilitar la lectura hemos utilizado el género masculino en un sentido neutro, refiriéndonos simultáneamente al género masculino y femenino.

² Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación,. Publicada en el BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985.

³ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. Publicada en el BOE núm. 278, de 21 de noviembre de 1995.

⁴ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Publicada en el BOE núm. 20, de 4 de octubre de 1990.

⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

⁶Por ejemplo, podemos citar entre otros autores a: Fernández Enguita (1993, 2001, 2007); San Fabian (1994); Santos Guerra (2001); Palacios (1995); Dubet et al. (1997); Sole (1997); Vila (1995; 1999); Mérida (2002); García (2003); Garreta (2003, 2007); Jaeggi et al. (2005);etc.

la institución escolar que tienen por sus referentes culturales. La educación inicial y continua tienen que ofrecer formación en este sentido.

Nuestra sociedad postindustrial en muy poco tiempo ha tenido que hacer frente a muchos cambios en todos los terrenos: tecnológico, científico, demográfico, laboral... y la familia y la escuela no han estado ajenas a estos cambios. La familia ha cambiado su estructura pasando de modelo de familia extensa a familia nuclear y, además, ya no se habla de un modelo único de familia compuesto por padre, madre e hijos, habiendo una multiplicidad de modelos; la reducción del número de hijos, la incorporación de la mujer al mundo laboral... son otros cambios que ha sufrido; la conciliación de horarios laboral y familiar es un tema de debate hoy día y pendiente todavía de resolverse, a pesar de algunas medidas que se han tomado en este sentido. Respeto a la escuela, el maestro ha perdido el prestigio social que en otros tiempos tenía; la educación obligatoria se ha ampliado hasta los 16 años; las aulas tienen actualmente un alumnado heterogéneo en intereses, motivaciones y capacidades; la llegada de alumnado de origen inmigrante ha supuesto también un importante reto para la escuela, etc. El papel de la familia ha cambiado, pero el de la escuela también, ahora su función ya no es solamente transmitir conocimientos, ahora se habla de educación integral; a través de los ejes transversales, la educación en valores, para la convivencia, para la salud, son también competencia de la escuela, "educación para la ciudadanía" es una asignatura de la ESO introducida por la LOE. Pero la escuela por sí sola no puede responder a todas estas demandas que recibe de la sociedad, por sí sola no puede dar respuesta a todos los problemas que la aquejan, necesita de la complicidad de las familias y de todos los agentes sociales implicados, en base a un trabajo colaborador y compartido en red y una buena y efectiva comunicación bidireccional. La escuela no puede estar aislada de su entorno y muchas experiencias exitosas han apostado por trabajar en esta línea.

Los padres tienen derecho a participar en la gestión de los centros docentes donde estudian sus hijos, ejercida a través de sus representantes en el Consejo Escolar aunque el poder decisorio del sector padres es mínimo. Este derecho tienen su origen en un momento histórico donde se asentaban las bases democráticas de nuestro país, hace unos 30 años, es entonces cuando se reconocieron legalmente las primeras asociaciones de padres, creadas a finales de los años 60. Podríamos hablar de una democracia delegada y representativa a través del AMPA y del Consejo Escolar, no directa. No obstante, la participación de las familias se da sobre todo en un plano institucional, formal, no proyectándose en la realidad cotidiana del día a día, donde las estadísticas son significativas y nos hablan de no participación, y de un cierto grado de desconocimiento de estas instituciones. Los discursos de los protagonistas van en la misma línea y corroboran nuestra percepción⁷.

Vista la necesidad actual de implicación y participación de las familias en la educación de los niños, pero en un situación real de no participación, (FAPAC)⁸ inició el año 2006 el *Programa de Dinamizadores de AMPA*, subvencionado por el Departamento de Educación y dentro de su *Proyecto de Despliegue Territorial y de Servicios*, para dar soporte y apoyo a las AMPAs en su tarea diaria e impulsar el trabajo en red.

Este Proyecto se implementó de forma experimental en 8 comarcas de Cataluña previsto en un principio para un año y al largo de este tiempo se ha ido redefiniendo y adaptando a las características y peculiaridades concretas de cada comarca. También en diferentes momentos este proyecto se ha ido ampliando a otras comarcas.

⁷ Consultar Garreta (2007)

⁸ FAPAC, con 1722 AMPA federadas, reúne la mayoría de las asociaciones de madres y padres de las escuelas públicas de Cataluña. FAPAC estructura su funcionamiento a través de FAPAC Cataluña con sede en Barcelona y a través de las Delegaciones Territoriales de Barcelona ciudad, Barcelona comarcas, Gerona, Lleida y Tarragona.

Nuestra investigación se centra en el estudio descriptivo del citado programa de dinamización con el objetivo final de hacer una pequeña evaluación sobre el impacto del programa y de los resultados conseguidos hasta este momento.

En nuestro estudio, centrado en las 8 comarcas iniciales, entrevistamos a las 8 dinamizadoras, 3 miembros de la junta directiva de FAPAC, a las Coordinadoras territoriales de las delegaciones territoriales, a 11 representantes de AMPA y a 10 miembros de los equipos directivos de las diferentes comarcas.

2- El Programa de Dinamizadores de AMPA

El objetivo principal establecido en el artículo 2 de los Estatutos de FAPAC es: ser el órgano de relación y de coordinación entre las asociaciones que la integran con el objetivo de potenciar sus posibilidades de actuación y facilitar la óptima consecución de los propósitos fijados en sus respectivos Estatutos.

Con la finalidad de llevar a cabo este objetivo principal, en la asamblea general de la Federación de 2005, en Manlleu, se aprobó iniciar el curso escolar 2005/06 un "Proyecto Piloto de Despliegue Territorial de la Federación y sus servicios".

El año 2006, dentro del citado Proyecto de Despliegue Territorial de la Federación y sus Servicios, se implementó, subvencionado por el Departamento de Educación, el *Programa de Despliegue de Dinamizadores de AMPA* en 8 comarcas de Catalunya: Alt Empordà de la Delegación de Girona; Maresme, Bages, Anoia de la Delegación de Barcelona; Baix Ebre de la Delegación de Tarragona; Alt Urgell, Pla d'Urgell i Urgell de la Delegación de Lleida.

El *Programa de Dinamizadores de AMPA* promueve la generación de centros de interés y de actividades conjuntas entre las familias de diversas escuelas en el ámbito comarcal y se materializa en programar actividades formativas en el entorno de las AMPA de infantil, de primaria, de ESO, de bachillerato y de formación profesional y artística. Tiene los siguientes objetivos:

- Apoyar y potenciar la participación activa del colectivo de padres en la comunidad educativa a través del AMPA, promoviendo la autonomía y la eficacia en la gestión de los proyectos propios de las AMPAs.
- Desarrollar un espacio de coordinación y comunicación entre las AMPA de la comarca para conseguir un tejido asociativo fuerte que permita utilizar y canalizar los recursos existentes a nivel de la Administración municipal, autonómica y otras instituciones como Diputaciones, asociaciones deportivas, consejos deportivos, empresas y fundaciones de tiempo libre y otras entidades sociales. Que este tejido se convierta en un recurso para enriquecer y optimizar la calidad de las intervenciones llevadas a cabo en los centros educativos.

Para su despliegue, este Programa necesita la contratación de unos profesionales, los dinamizadores. Sus funciones son:

- Crear una red social entre las AMPA para conseguir un conocimiento mutuo y un intercambio de experiencias y necesidades comunes.
- Proporcionar herramientas prácticas que ayuden a mejorar el funcionamiento de las AMPA, optimizando los recursos humanos del colectivo, fortaleciendo la organización y la cultura de la participación.
- Proponer y coordinar actividades y servicios extraescolares, y actividades formativas entre las diferentes AMPA de los diferentes niveles educativos.
- Conocer los recursos y los programas de las administraciones municipal, autonómica y diputaciones dirigidos a la comunidad educativa, especialmente al colectivo de madres y padres y motivarlos para que puedan aprovechar estas posibilidades.

3- Puntos fuertes y débiles del Programa de Dinamización.

Puntos fuertes

1. La originalidad del proyecto.

El Proyecto de Despliegue Territorial i de Servicios de FAPAC, aprobado en la asamblea de Manlleu, es original ya que es la primera vez a nivel de Cataluña y del Estado, que una Federación de AMPAs crea un instrumento de intervención en el territorio para dar soporte a las asociaciones de padres ya sean asociadas o no. El proyecto potencia el trabajo de las AMPAs en red, promoviendo y ayudando a organizarse en coordinadoras a nivel comarcal o local.

Actualmente, en este momento, la dinamización es un proyecto en expansión y por ejemplo, los Planes de Entorno contemplan la figura del dinamizador.

2. La necesidad de soporte a las AMPAs.

Las Asociaciones de Madres y Padres tienen una necesidad de soporte y apoyo real, no solamente de formación e información. Hasta la implementación del proyecto, FAPAC no podía llegar a todas las demandas, al ser voluntarios los miembros de sus juntas directivas.

3. Despliegue territorial de la FAPAC.

Este es uno de los objetivos principales del proyecto, que FAPAC pueda dar servicio a todas las AMPAs a las cuales no ha podido llegar hasta ahora, a comarcas rurales, de montaña que no han tenido presencia de técnicos de la Federación.

4. Personal cualificado y formado.

Pasados los momentos iniciales y después de dos años de experiencia, en este momento FAPAC dispone de unos profesionales formados y con experiencia en dinamizar AMPAs, realidad que hasta la puesta en marcha del proyecto no existía.

5. Conocimiento del territorio.

En este momento y después de poner en marcha el proyecto en la comarca, FAPAC conoce mucho mejor la comarca, las AMPAs, los centros, y los recursos educativos de la zona. También conoce a los técnicos de educación de las administraciones de la zona, estableciéndose, en algunos casos, acuerdos de colaboración. Y se han elaborado bases de datos de información importante para la organización y sus asociados.

6. Fomento del trabajo en red.

Uno de los objetivos prioritarios era el fomento del trabajo en red por parte de las AMPAs de la comarca o localidad. FAPAC cree muy importante para la defensa de las AMPAs de un territorio el crear figuras de unión, como pueden ser las coordinadoras de AMPA, crear la AMPA de ZER, integradas por todas las AMPAs de los centros educativos que componen la ZER, las escuelas de padres a nivel de municipio o comarcal, bancos de recursos...

7. Fomento del movimiento de padres.

FAPAC poniendo en marcha el proyecto, también quería fomentar el movimiento de padres de varias formas:

- Promoviendo la participación de los padres en las Juntas Directivas y órganos de representación: Consejos Escolares, comisiones de escolarización, etc. En las comarcas objeto de estudio, las dinamizadoras han colaborado en la campaña de elecciones a consejos escolares, incrementándose la participación aunque no fuera muy significativa.

- Creando AMPAs nuevas en los centros que no tenían o donde estaba inoperativa. Como hemos ido analizando, este objetivo, en muchos casos, se ha visto cumplido sobradamente, sobretodo con la colaboración de los equipos directivos de los respectivos centros.
- Apoyando la coordinación común de las AMPAs de un mismo territorio. En todas las comarcas se ha motivado la necesidad de establecer un trabajo en red.
- Fomentando la participación de representantes de las juntas de AMPAs del territorio en los órganos de gobierno de FAPAC, ya sea a nivel de la delegación territorial, o de la junta de Cataluña.

8. Fomento de la comarca como entidad territorial.

Por primera vez, FAPAC potencia la comarca como entidad territorial para las AMPAs realizando un proyecto con base comarcal. Los resultados han sido desiguales, pero en algunas se han conseguido plenamente. La base del trabajo es la comarca y por este motivo una de las características requeridas a la dinamizadora era el conocimiento de la comarca y residir en la misma. Por primera vez, las AMPAs tenían la noción de pertenecer todas a la misma comarca y tenían cosas en común: el transporte escolar, el servicio de comedores, etc. y también, problemas en común: la organización de las actividades extraescolares, falta de monitores, etc.

9. Externalización del Proyecto.

Este proyecto es fácil de externalizar, al ser libre, por parte de otras Federaciones. FAPAC lo dio a conocer a todas las Federaciones del Estado a través de CEAPA en Madrid. En este momento, alguna otra Federación del Estado como FAPAR de Aragón lo está implementado.

Puntos débiles

1. Falta de información a los Centros escolares y a los equipos directivos.

Del trabajo de campo se desprende que las AMPAs habían recibido información suficiente, vía correo ordinario, página web de la FAPAC, reuniones informativas... Pero se constata en las entrevistas a los directores o responsables de los centros educativos que muchos desconocían el proyecto.

2. La temporalidad del proyecto.

La temporalidad del proyecto ha sido resaltada por la mayoría de los entrevistados. La poca duración del proyecto es su punto débil más importante.

Este curso actual 2007/2008 se continua haciendo en nuevas comarcas. Solamente continua en una de las comarcas iniciales, l'Anoia, al hacerse cargo de su subvención la Administración local.

Las interrupciones en el proyecto por falta de financiación son también destacables. También han destacado los entrevistados que ha supuesto un grave inconveniente el funcionamiento por años naturales y no por cursos escolares, este hecho ha supuesto ir en tiempos diferentes al no seguir el mismo calendario.

3. El trabajo con las AMPAs, también, tiene unas dificultades importantes que han influido en el proyecto y que hemos podido constatar haciendo el trabajo de campo: el voluntariado, todos los miembros de las Juntas Directivas son del voluntariado y esto significa que su tiempo disponible para dedicar a la AMPA es limitado y provoca dos dificultades importantes en el proyecto:

- Falta de tiempo por parte de los miembros de la Junta Directiva para dedicar a las

dinamizadoras en su trabajo.

- Renovación constante de las Juntas, con la pérdida continuada de información y formación que conlleva.

4. Problemas de descoordinación en la dirección del proyecto.

La dirección del proyecto, que en un principio estaba a cargo del coordinador de la Escuela de Padres se ha ido perfilando y dando autoridad a las coordinadoras técnicas de cada Delegación para su dirección, seguimiento y evaluación. La Escuela de Padres lleva ahora la dirección técnica y global del proyecto, encargándose también de la formación de las dinamizadoras.

5. Materiales y actividades de formación de las dinamizadoras dispersos y poco prácticos.

6. Disparidad de criterios a la hora de marcar los objetivos por parte de la organización.

Los objetivos de apoyo a las AMPAs, se entendieron bien por parte de la Organización y de los trabajadores. Pero, otros objetivos básicos, como conseguir una red de AMPAs en la comarca, no se consiguieron en todas, a pesar de haber trabajado en este sentido, en buena parte por las dificultades inherentes i en parte por la disparidad de criterios. Otro objetivo básico, la continuidad del proyecto en la comarca con financiación local, para la supervivencia del proyecto, solamente se consiguió en la comarca de la Anoia, aunque en muchas otras, también se establecieron muy buenas relaciones con la Administración.

7. Problemas en el perfil y la formación inicial.

El perfil requerido por FAPAC era de titulación superior, a poder ser, o diplomados en unas titulaciones muy específicas: pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, educadores sociales, etc. La mayoría cumplían este requisito y algunos eran titulados en ciclos formativos de grado superior perteneciendo a la familia de Servicios a la Comunidad. Por las respuestas a las entrevistas y la documentación examinada, posiblemente, la titulación requerida era superior a las necesidades de las tareas encomendadas. Respecto a la experiencia inicial, muy pocas dinamizadoras tenían experiencia en trabajar con Asociaciones de Padres y por este motivo requirieron una formación práctica que restó tiempo al proyecto. Este aspecto ha influido considerablemente en la consecución de los objetivos y el desarrollo del propio proyecto, teniendo en cuenta la corta duración del mismo.

8. Continuidad laboral en el proyecto.

Algunas comarcas como el Pla d'Urgell o el Bages han tenido hasta 3 dinamizadoras, lo cual ha significado volver a empezar de nuevo, una y otra vez, con resultados dispares. Quizás, uno de los factores influyentes ha sido el el perfil alto solicitado para el lugar de trabajo que podría haber provocado una movilidad excesiva en las dinamizadoras.

9. La falta de organización de FAPAC en algunas de las comarcas trabajadas, también, ha sido un problema para las dinamizadoras que se han visto muy solas y poco apoyadas.

En muchas comarcas, FAPAC no tiene sede o subsede y esto ha significado en la práctica una falta de ubicación física para la dinamizadora. También ha faltado un trabajo en red por parte de las propias dinamizadoras o, por lo menos, más contacto entre ellas, presencialmente mediante más reuniones de formación o coordinación o a través de fóruns telemáticos, por mail... donde poner en común y poder compartir las dudas y dificultades y también las buenas prácticas, materiales elaborados, estrategias.

10. Falta de seguimiento y evaluación del proyecto en general a nivel de todas las comarcas.

En diferentes momentos este proyecto se ha ido ampliando a otras comarcas lo cual pensamos que ha dificultado el seguimiento del programa y la concreción de objetivos generales y comunes para todas las comarcas.

4- Conclusiones

El trabajo realizado por las AMPAs es muy importante en la educación de las niñas y los niños y hace falta su reconocimiento por parte de toda la comunidad educativa. Es necesario tener un espacio de participación donde los padres puedan exponer sus intereses y necesidades y que pueda servir de puente entre el equipo directivo y las familias. Pero, las AMPAs tienen que redefinir sus funciones y su papel para dar respuesta a las necesidades e intereses de todas las familias del centro sin exclusión. Las dinamizadoras recogen las necesidades del AMPA y les dan la respuesta más adecuada, y en todo caso, información, formación, estrategias... Pensamos que este proyecto tendría que tener continuidad ya que ayuda a que las propias AMPAs reconozcan la utilidad de la tarea llevada a cabo en favor de la educación de los hijos y a reforzar los lazos entre docentes y AMPA. Los centros educativos ganan en calidad cuando tienen a su lado una AMPA que tiene claro cuales son sus objetivos y trabaja conjuntamente con maestros y profesores en la educación de los niños.

Un aspecto que destacan las dinamizadoras y también se deduce a partir de las entrevistas a los responsables de FAPAC y las propias AMPAs es la individualidad de cada AMPA, a pesar de las similitudes aparentes que puedan parecer en un principio numerosas, cada una tiene un funcionamiento particular y unas necesidades diferentes. En la mayoría de AMPAs, muchas de estas necesidades están relacionadas con los servicios que piden las familias (actividades extraescolares, permanencias, servicio de acogida matinal, comedor, etc.). Hay AMPAs solidas, activas, creativas que destacan por la buena organización y funcionamiento (desgraciadamente son la minoría), pero también se encuentra, a menudo, AMPAs con falta de recursos en todos los sentidos y que necesitan de más soporte y apoyo. Y aquí el trabajo de la dinamizadora puede ser crucial.

El proyecto de Dinamización se ha ido reajustando durante su implementación a la realidad concreta de cada comarca, con resultados desiguales debido a diferentes factores como, por ejemplo, el cambio de dinamizadoras en algunos casos. En general, podemos decir que tanto las AMPAs como los equipos directivos de los respectivos centros educativos valoran positivamente el proyecto. Las AMPA lo valoran positivamente y necesario y en particular muy positivamente la tarea desarrollada por su dinamizadora, agradeciendo el hecho de tener como referencia una persona próxima a la comarca a quien acudir en caso de dificultades. Aunque tenemos que decir que la mayoría de equipos directivos desconocen el proyecto (esto puede ser debido a que las dinamizadoras han centrado su trabajo en las juntas de AMPA), pero todos valoran como muy importante la participación de los padres en los centros y la tarea de su AMPA; los equipos directivos que lo conocen es porque ellos mismos han tomado la iniciativa o han aceptado de buen grado la propuesta cuando se han puesto en contacto directamente con ellos, estos centros comparten una serie de rasgos como un alto porcentaje de inmigración, AMPAs inoperativas o casi inexistentes,... También queda demostrado la importancia de las redes de AMPA, ya sea a nivel de ZER o a nivel de localidad o comarca. Estos encuentros son un punto de unión y de intercambio de ideas y de experiencias. Las reuniones de las dinamizadoras con las AMPAs y personal técnico de las administraciones de las comarcas respectivas hacen que la dinamizadora adquiera un conocimiento particular de cada AMPA y, a la vez, se haga un mapa de la situación de la comarca. Podemos decir que las comarcas donde se han conseguido resultados más notables se caracterizan por este trabajo colaborador y coordinado de las dinamizadoras con el resto de agentes sociales.

Por otra parte, tanto las dinamizadoras como los responsables de FAPAC (coordinadoras técnicas y miembros de junta) también lo valoran positivamente y necesario, aunque piensen que se tengan que implementar algunas mejoras, necesarias, relativas a su seguimiento y evaluación, como, por ejemplo, la medida ya puesta en práctica de descentralizar el seguimiento particular de cada comarca delegándose la responsabilidad a las respectivas coordinadoras de cada Delegación Territorial. Un aspecto negativo señalado por todas las personas implicadas es la temporalidad del proyecto; las dinamizadoras también nos transmiten otras como sus condiciones laborales.

Pensamos que hasta el momento, de acuerdo con las opiniones de las dinamizadoras y a pesar de la valoración positiva de sus responsables, no se ha dado respuesta a las necesidades formativas y hace falta replantear las actividades formativas. Por otra parte, nuestra impresión es que el desarrollo del proyecto ha tenido sus altibajos, incluso momentos de paralización por motivos presupuestarios, lo cual no impide reconocer la importancia y novedad del proyecto ya que por primera vez se habló de la necesidad de una nueva figura profesional: el dinamizador de familias y de AMPAs. Obstáculos que han dificultado el desarrollo del proyecto y la asunción de objetivos a más largo término son: su temporalización por años naturales, la falta de continuidad en la misma comarca, condiciones de contrato precarias (de 10 a 30 horas semanales de trabajo, interrupción de contrato durante los meses de verano y durante los meses de paralización del proyecto), añadiendo en algunas comarcas el cambio de dinamizadora que ha significado en un periodo corto de tiempo volver a empezar de nuevo.

Resumiendo, el proyecto de dinamización es necesario si queremos que el papel de las madres y los padres (y las AMPA que los representan) sea realmente protagonista en la comunidad educativa. El valor de la participación, a pesar que estamos en una sociedad democrática, no se practica de forma natural y extensible, de manera que se hacen imprescindibles las medidas que puedan favorecer y impulsar esta participación. La figura del dinamizador cumple este objetivo, actúa como motor que impulsa las iniciativas, acerca posturas entre los diferentes agentes educativos, fomenta la cohesión social entre los miembros de la comunidad educativa y sensibiliza sobre el papel protagonista de los padres en la educación de los hijos. Es un proyecto que se tendría que hacer extensivo a todas las comarcas, reconvirtiendo la figura del dinamizador en un profesional pagado por la Administración, que ayude a las AMPAs y se encargue de potenciar la participación de las familias en los centros educativos de Cataluña.

5- Propuestas de mejora

1. Mejorar la información del proyecto de cara a los centros educativos. Se tiene que trabajar más con la Administración educativa, utilizando sus recursos y servicios para dar a conocer a los centros la existencia de esta figura. Esta mejora es básica porque sino se consigue llegar a los equipos educativos, muchas veces el trabajo de la dinamizadora no será completo, ni tan efectivo como se podría desear. En los centros donde se ha trabajado toda la comunidad educativa los resultados han compensado con creces el esfuerzo. En las comarcas donde se haya implantado un Plan de Entorno, también es necesario trabajar con los técnicos correspondientes para evitar la duplicidad de actuaciones y establecer una línea de colaboración eficaz.

2. Fomentar el trabajo en red por parte de las AMPAs para detectar necesidades comunes, compartir recursos, ideas y estrategias, actividades, buenas prácticas, etc. ya sea estableciendo coordinadores de AMPA a nivel comarcal, local, entre localidades cercanas; creando bancos de recursos, escuela de madres y padres; a nivel de ZER, de la misma manera que ya hay un equipo directivo de ZER y un consejo escolar de ZER, también es

importante crear el AMPA de ZER.

3. El trabajo de la dinamización de las AMPAs de una comarca tiene que tener una continuidad en el tiempo. FAPAC tiene que poner más recursos en el proyecto o conseguir que las administraciones de la comarca se involucren para financiarlo.

4. La coordinación del proyecto tiene que ser clara. Las dinamizadoras tienen que depender del territorio, de la Delegación correspondiente y de FAPAC solamente en las líneas generales de coordinación del proyecto. Pensamos que la Escuela de Padres solamente se tendría que responsabilizar de la formación específica. FAPAC, observando los problemas de seguimiento y control del proyecto, aprobó cambios en su organización en la última asamblea general anual, pasando las secretarías de las Delegaciones a Coordinadoras técnicas con responsabilidad de marcar objetivos, seguimiento y control de las dinamizadoras que trabajen en su territorio.

5. Los objetivos del proyecto tienen que ser más claros y concretos, con una temporalidad, un seguimiento y una evaluación final. Algunas prácticas llevadas a termo por algunas coordinadoras como el control de agendas de trabajo semanal podrían ser extensibles a otras comarcas.

6. Cambio de perfil profesional, no es necesario que sean tituladas superiores, se puede abrir también a otras titulaciones de ciclos formativos, como por ejemplo, técnicos de inserción social, técnicos de animación sociocultural, etc. Este cambio dará una estabilidad mayor a la profesión. Sino se tiene experiencia profesional en el trabajo con asociaciones de padres, se tendría que preparar una formación básica.

7. Elaboración de un manual de la dinamización, donde se recojan las experiencias de estos dos cursos. Este manual serviría de herramienta básica a cualquier profesional que se inicie en este trabajo y también para dar difusión a las buenas prácticas de dinamización.

8. Más apoyo por parte de la Federación a la figura del dinamizador, sobretodo al dirigirse a la Administración. No podemos olvidar que el trabajo de reivindicación corresponde a los miembros de Junta no a las dinamizadoras.

9. Infraestructura física, despacho, para la dinamizadora en la comarca, podría ser en las dependencias del Consejo Comarcal.

10. Iniciar los proyectos siguiendo el calendario escolar.

11 La generalización del proyecto a todas las comarcas de Cataluña.

6- Referencias bibliográficas

- DUBET, E.; ALLOUCHE, J.L. (1997). *École-Familles: le malentendu*. Paris: Textuel.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educación en tiempos revueltos*. Madrid: Morata
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2007). *Educación es cosa de todos: escuela, familia y comunidad*. En GARRETA, J. (de). *La relación familia-escuela*. Lleida: Ediciones de la Universidad de Lleida.

- GARCIA, I. (2003). *La escuela de padres y madres*. Madrid: CEAPA.
- GARRETA, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Catalunya ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- GARRETA, J. (2007). *La participación de las familias en la escuela: las asociaciones de madres y padres de alumnos en España*. Lleida: Universidad de Lleida: Departament de Geografia y Sociologia (document no publicat).
- JAEGGI, J.M.; OSIEK, F.; FAVRE, M. (2003). *Familles, école et quartier. De la solitude au sens: échec ou réussite scolaire des enfants de milieu populaire*. Gèneve. Service de la recherche en éducation. Disponible en: <http://www.Geneve.ch/sred/> (consultado el 5 de marzo de 2008).
- MÉRIDA, R. (2002). Un espacio de encuentro entre la escuela y la familia: la escuela de padres y madres. *Revista de ciencias de la educación*, núm. 192, pp. 441-468.
- PALACIOS, J.; HIDALGO, M.V.; OLIVA, A. (1995). Cultura familiar y cultura escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 239, pp. 10-12.
- SAN FABIAN (1994). La participación. *Cuadernos de Pedagogía* núm. 224, pp. 70-71.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SOLÉ, I. (1997). *Les pràctiques educatives com a contextos de desenvolupament*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- VILA, I (1995). Relaciones familia-escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 239, pp. 14-16.
- VILA, I (1999). *Les relacions família-escola i els programes de suport a les famílies*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

254. IDENTIDAD Y COMUNICACIÓN DE LOS INMIGRANTES EN ESPAÑA A TRAVÉS DE LA RED.

O. Jara Albán, B. Álvarez González.

Abstract

Los inmigrantes de esta época de cambios, aprovechan las herramientas de información y comunicación actuales como instrumentos para relativizar la distancia, lo que está redefiniendo el concepto de migrante, como una persona que no está entre dos mundos sino que es de dos mundos.

En el presente trabajo se analiza el uso que hacen de Internet los inmigrantes en España, las percepciones que estos tienen de la representación de su imagen en la Red y la información que ofrecen las páginas web de medios de comunicación de los países de origen y de organizaciones de inmigrantes en España. Para lograr estos objetivos, se ha elaborado una encuesta hecha a inmigrantes ecuatorianos que ha sido enviada, y recibidas las respuestas, a través de Internet.

Los objetivos que perseguimos en este trabajo como cuestiones clave son:

- *Constatar la valoración que hacen los migrantes de las TIC para mantener la comunicación y el vínculo con sus entornos de origen.*
- *Analizar las representaciones de etnicidad e identidad en la red.*
- *Identificación de los modelos de uso del ciberespacio por parte de los inmigrantes en España: interactivo, unidireccional, en tiempo real o asincrónico.*

La migración es una dinámica, y el cambio es consecuencia del movimiento. La alianza con las tecnologías de la información y la comunicación, no sólo sirven a la migración para mantener el contacto social y para satisfacer las necesidades de información sobre lo que acontece en la tierra que abandonaron, sino también para indagar e incidir sobre su representación y pertenencia, tanto en la red como en su realidad social.

1.- Internet, herramienta neutralizadora de las distancias

Existe una coincidencia en el tiempo entre la intensa utilización de Internet y el modelo actual de las migraciones que se caracteriza por una *dualidad cultural*, a decir de José Félix Tezanos (2007, 28) "... una *policidadania a caballo entre dos ámbitos socioculturales y con una alto grado de movilidad intergeográfica*".

A diferencia de lo que sucedió en el modelo trasatlántico de las migraciones de principios del siglo XX, en que la migración significaba empezar una nueva vida en un nuevo mundo; o del modelo de migración de los años 50 y 60, dedicada a la reconstrucción de los países del Norte de Europa, en que se iba a trabajar para ahorrar todo lo posible en un período acotado, el necesario para comprar una vivienda, montar un negocio y retornar; el modelo actual de migración se da en una economía globalizada, en un viaje que se convierte en flujos de idas y vueltas, con un afincamiento en los países de llegada, donde se encuentran mejores niveles de bienestar y de servicios sociales, pero manteniendo fuertes vínculos con los países de origen, en una época en que Internet, el teléfono, el fax, el envío de remesas, los viajes económicos, facilitan mantener esa dualidad cultural, social y psicológica.

El modelo de migración de principios del siglo XXI puede mantenerse, con su dualidad de ciudadanía múltiple, en buena parte gracias a la Red, que es donde se puede conjugar el interés de los inmigrantes de mantener su cultura y los lazos con sus orígenes. En la Red

encuentran un foro para calmar su nostalgia y expresar sus necesidades y, como dice Leung (2007:19) "...La Red debe convertirse en un enclave de lucha, no de fuga (...) Así pues, el ciberespacio es un punto de negociación entre la resistencia y el poder".

Los beneficios que logren los inmigrantes en el uso de las tecnologías, dependerá de si estas dan respuesta a sus necesidades, entre otras, la de que la Red sea un espacio donde se construyan nuevas culturas transnacionales.

2.- Niveles del uso de las tecnologías de la información

La sofisticación tecnológica en la comunicación, la información, los transportes, ha contribuido a una relativización social del espacio físico, donde las distancias toman nuevas miradas. Así, se observa como los inmigrantes recurren constantemente a los instrumentos relativizadores de la distancia, en especial el teléfono y el internet, que impulsan una participación, en tiempo real, en la vida de la comunidad de origen, favoreciendo la conceptualización de la migración como un fenómeno cada vez más dinámico, y también con una componente virtual.

Es fácil observar en los locutorios telefónicos, cómo con frecuencia se da una continuidad en la participación del inmigrante en la vida de su lugar de emigración, hasta el punto de poder intervenir en las decisiones del grupo de procedencia, lo que les permite actualizar su presencia en las redes sociales de origen y así negociar sus especificidades de identidad.

La tecnología digital y de comunicación electrónica, permite a los migrantes la construcción de una forma de presencia, hecha en función de la dinámica de relaciones virtuales. Las cámaras web, los medios informáticos de comunicación instantánea, las cámaras digitales y el envío de archivos gráficos, sonoros, videos, les permiten dar a conocer su experiencia a su grupo de pertenencia en la comunidad de origen, y viceversa.

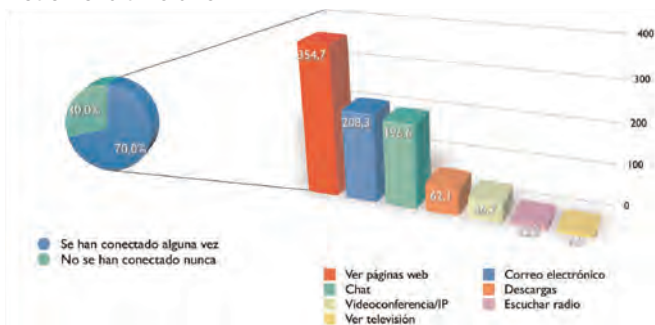
De esta forma, pueden transmitir y compartir sus distintos momentos emocionales, sus preocupaciones o alegrías, sus transformaciones físicas, o incluso momentos concretos, como una fiesta de cumpleaños en la que se asiste a través de una cámara web. El acceso a estos medios determina la construcción de nuevas formas de comunicación, y en consecuencia de nuevas presencias y ausencias, cercanías y lejanías, que presentan una articulación más compleja, cuya influencia es necesaria para entender los procesos migratorios. Pero es innegable que los avances tecnológicos que atañen a todas las esferas de la sociedad, también atañen a la experiencia de los inmigrantes.

Según un estudio realizado por la Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación (AIMC) en 2004, el uso de Internet entre inmigrantes supera al de los españoles; un empleo que se eleva al 34,1% de los extranjeros residentes en España, cuatro puntos por encima de la tasa de uso de la red entre los españoles. Esta tasa de acceso muestra variaciones significativas en función de la nacionalidad de origen, si bien el menor acceso se registra entre los inmigrantes africanos, un 19,6%.

En este sentido, en la experiencia que respalda este trabajo (estudio piloto), también se observa que el empleo de Internet con diferentes finalidades muestra cotas altas en las personas consultadas, teniendo en cuenta que la encuesta de este trabajo se ha enviado y recibido por Internet, por lo que ya estaba dirigido a usuarios.

De los datos que aporta la investigación de la AIMC, se deriva que el uso mayoritario de los inmigrantes en la Red es la consulta en páginas web con diferentes finalidades, desde la consulta a páginas de medios de comunicación de sus países de origen, consultas para tareas escolares, o páginas web de organismos públicos y privados que ofrezcan respuestas a las demandas habituales de los inmigrantes. Otro estudio del año 2007 (Asociación para el conocimiento de la Población Inmigrante ACPI) aporta el dato de que la siguiente frecuencia

de uso corresponde al correo electrónico y el Chat, en este estudio se revela que de la totalidad de los inmigrantes que residen en la Comunidad de Madrid, el 70% de esta población, se ha conectado alguna vez a Internet en el transcurso de 2007, es decir 440.900 inmigrantes han usado Internet en el último año.



Uso de Internet

Gráfico 1

Base: inmigrantes residentes en la Comunidad de Madrid que se han conectado alguna vez a Internet, el 70% (440.900 individuos)
Pregunta Múltiple. Datos diciembre de 2007.

Fuente: Estudio de Medios para Inmigrantes de la ACPI (Asociación para el Conocimiento de la Población Inmigrante)

De este estudio también se desprende que un 40% de los inmigrantes consultados sobre el uso del Internet, manifestaban que se conectan diariamente y un 25 % por lo menos una vez en semana.

Última conexión a Internet

Base: inmigrantes residentes en la Comunidad de Madrid que se han conectado alguna vez a Internet, el 70% (440.900 individuos)

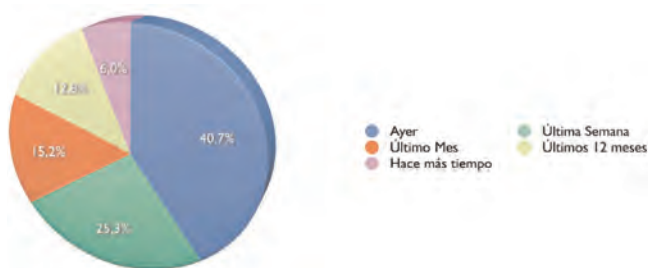


Gráfico 2

Fuente: Estudio de Medios para Inmigrantes de la ACPI (Asociación para el Conocimiento de la Población Inmigrante)

Este empleo masivo de Internet ha dado origen a nuevos negocios en España que tratan de adaptarse a un nuevo cliente muy asiduo a los cibercafés: el inmigrante. Algunos de estos establecimientos permanecen abiertos muchas horas del día y la noche, para solucionar las diferencias horarias que existen entre España y los países de procedencia de sus usuarios.

Si se establece un análisis comparativo, el papel que cumple esta nueva tecnología en el país de origen, es inferior en los proyectos migratorios con respecto a la nueva dimensión que adquiere la red para gran parte de la comunidad inmigrante, una vez en destino. Pero como se necesita un intercambio a través de la misma herramienta tecnológica, también en los países de origen aumenta el uso de Internet para comunicarse, y también los negocios de locutorios y de Internet comienzan a proliferar en los países de alta tasa de emigración, como sucede en Ecuador y como lo expresa el siguiente testimonio:

“... Además de enviar mensualmente para los estudios de mis dos hijas, tengo un presupuesto para que podamos comunicarnos por Internet. Antes les llamaba casi todos los días por teléfono, pero es más caro. Desde que mis hijas acuden a un cafenet, podemos comunicarnos más tiempo y nos resulta más barato.” (Clara, ecuatoriana, 4 años en España)

Como se ve en este testimonio, el emigrado que aprende a usar las nuevas tecnologías de comunicación, las multiplica en su país de llegada, y este uso intensivo lo proyecta en su país de origen.

De momento y a tenor de los estudios revisados, el uso de Internet por parte de los inmigrantes es mayoritariamente extramuros de sus hogares, y está en relación directa con la estabilidad que tienen en la vivienda y uso de las casas y pisos donde habitan. Aquellos inmigrantes que habitan con su familia en casas propias o en alquiler, disponen de líneas fijas de teléfono que les permite la contratación de Internet con tarifas planas y un uso más intensivo de la tecnología. En la gráfica 3, podemos ver que hay una equivalencia entre los inmigrantes de la Comunidad de Madrid que tienen línea fija de teléfono (31,6%) y los que han contratado una conexión a Internet (26,1%). Por el contrario, los inmigrantes que conviven por conveniencia económica y sin relación de núcleo familiar, en pisos compartidos, prefieren evitar posibles conflictos del uso y de los costes de Internet que contaminen la convivencia, y se decantan por acudir a los cibercafés y locutorios. Sin embargo, hay un uso abrumador de la telefonía móvil, por parte de los inmigrantes, por lo que la oferta de Internet a través de este medio tiene una aceptación que poco a poco se va imponiendo y que conforme vaya evolucionando en el precio, para competir con la telefonía fija, es en la población inmigrante donde va a tener un gran potencial de crecimiento esta nueva oferta de conexión, y va a incidir en el uso de Internet que hacen los inmigrantes.



Gráfico 3

Fuente: Estudio de Medios para Inmigrantes de la ACPI (Asociación para el Conocimiento de la Población Inmigrante)

3.- Estudio piloto sobre cómo se ven representados los inmigrantes en la Red

A partir de la revisión teórica realizada para este módulo, y de un estudio piloto hecho mediante la aplicación de una encuesta, mi objetivo es realizar un trabajo de final de máster que se construya a partir de este estudio piloto, ampliando y profundizando en su temática, que abarque una investigación sobre cómo se ven representados los inmigrantes en España en Internet, desde el punto de vista de la etnicidad y la identidad. Para este estudio previo que

presento, he elaborado una encuesta, cuyas preguntas se han desarrollado teniendo en cuenta la revisión de la literatura que se presenta en la primera parte de este trabajo. Posteriormente, esta encuesta se ha enviado por Internet a una treintena de inmigrantes ecuatorianos, de los cuales han respondido catorce. El objetivo principal de realizar esta encuesta es recabar datos en torno a los aspectos de interés que se exponen en los objetivos. En consecuencia, el estudio piloto tiene la finalidad de identificar si el instrumento presentado es de fácil acceso y comprensión para los inmigrantes consultados, así como ver sus posibles carencias, reiteraciones, etc, de manera que tras esta aplicación se pueda modificar y mejorar de cara a una aplicación más extensa. Esta encuesta se presenta como anexo al trabajo.

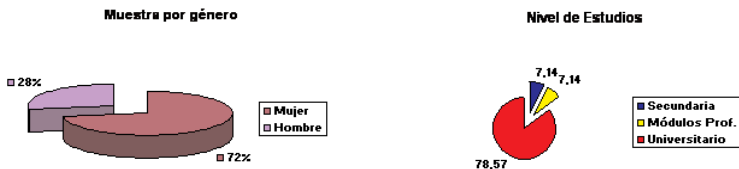
De la información recabada a través de la encuesta, se destacan tres aspectos que caracterizan a la población participante. En cuanto a género, las mujeres han sido las que más han respondido al e-mail que contenía la encuesta, lo que podría hacer sospechar que se trate de un indicador de la incorporación de la mujer al uso de las tecnologías, y que en la inmigración ecuatoriana en España, las mujeres sean mayoría, no obstante, la limitación del número de sujetos de la muestra no permite respaldar estas afirmaciones, y en el estudio definitivo será preciso contar con una muestra suficientemente equilibrada que permita comprobar este extremo.

Los otros dos aspectos (reflejados en los siguientes gráficos) se refieren al nivel de estudios y a la edad: los participantes del estudio piloto mayoritariamente son universitaria/os, y jóvenes, siendo e/la encuestado/a más joven de 24 años y la de mayor edad de 47 años.

Participantes en la encuesta piloto.

Fuente y Elaboración: Óscar Jara, 2008

Gráfico 4



La alta formación académica de los participantes, tiene relación con el consumo de medios de comunicación, ya que la mayoría dice que leen prensa todos los días y destacan el uso de Internet para informarse y comunicarse, lo que corroborarían estudios que detectan que la migración latinoamericana que ha llegado a España tiene altos niveles de preparación, ya señalado en el Informe sobre Inmigración y Economía Española de la Oficina Económica de la Presidencia del Gobierno, de noviembre de 2006, que consigna que el 42,9 % de los inmigrantes tienen niveles de estudios que les sobrecualifican para el trabajo que realizan (Tezanos,2007:20).

Esta comprobación de que los encuestados tienen destrezas para el uso de los aparatos y del software vinculado a los mismos, nos da una base para interesarnos en su competencia para la obtención y comprensión de información en la web, y si esta estaría destinada a la búsqueda de claves que, como inmigrantes les vincule a su país. El interés es comprobar la hipótesis de que el inmigrante responde al concepto de sujeto perteneciente a una multitudanía, que puede desarrollar actitudes de naturaleza social y política, a través de las tecnologías, y que reclama ver reflejada características propias de identidad, en medio de la uniformidad que se manifiesta en la Red, ya que las TIC están siendo el catalizador del fenómeno de la globalización.

Es interesante observar que los usuarios consultados, han distinguido entre la sobreabundancia de información repetitiva, tónica, de aquella que realmente reflejan los

contenidos en cuanto a su identidad, lo que nos da pistas de que no se mantienen quietos en el papel de receptor pasivo, tan cuestionado en la sociedad de la información. Frente a la redundancia y repetición de mensajes, los participantes en el estudio piloto demuestran tener un análisis crítico, y más de la mitad de los encuestados manifiestan que la imagen de lo suyo que se encuentra en la red es incompleta, y el 25% que es negativa. Esto lo dicen después de aportar, en dos preguntas abiertas, varias páginas web a las que acuden para informarse e incluso el 29 % de los encuestados afirma que participa en los blogs de las páginas web que sugieren. Hay, por tanto, un trabajo de búsqueda de parte de los inmigrantes encuestados y un inicio de participación, e incluso de interacción, si bien, como ya he indicado anteriormente, el instrumento debe ser revisado para que en la encuesta ampliada que se desprenda de este estudio piloto, nos permita determinar el grado de participación de los inmigrantes, y cómo están dispuestos a asumir un papel más activo que el de mero receptor, y si están concienciados y capacitados para una intervención en la construcción de la identidad que responda la nueva ciudadanía, que no sólo no es perturbadora sino que es necesaria.

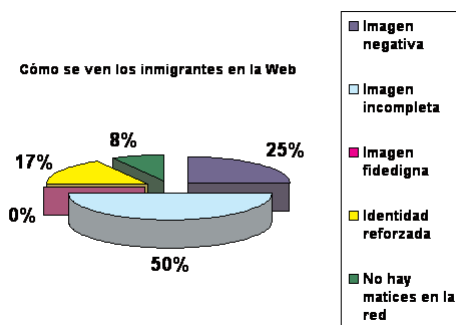


Gráfico 5

Fuente y elaboración: Óscar Jara, 2008

La sociedad de la información está basada en flujos, que por regla general tiene un gran caudal en un solo sentido, pero también pequeños recovecos donde hay diques de contención que ocasionan algunos remolinos, y estos son la consecuencia de haber encontrado la diferencia en medio de la uniformidad. Para esto es necesario haber identificado los estereotipos que dejan en estado de pasividad a los que se conforman con la cultura de lo mayoritario. Linda Leung (2007:49) citando a Nakamura manifiesta: “cuando la diversidad étnica no se hace invisible, queda estrictamente controlada a través de los **cibertipos**, representaciones racialmente estereotipadas que sirven para definir la identidad blanca por lo que no es”. A veces estos estereotipos no solo están recreados por las culturas dominantes, sino que en esta práctica caen también las burocracias de países de culturas minoritarias de donde proceden los inmigrantes. “Lo material y las experiencias construyen su propia red en este espacio de homogeneización donde el proceso es despiadadamente estereotipado y formulaico, donde el control sobre las narrativas y las representaciones pasa a manos de la burocracia estatal establecida, a veces sin ninguna queja” (Stuart Hall:2004)

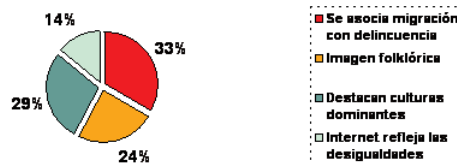
En la encuesta piloto, los inmigrantes consultados han identificado los estereotipos que consideran más relevantes, y que determinan actuaciones políticas y manifestaciones sociales en España. Tal es el caso de la asociación entre migración y delincuencia, que a pesar de que en España predominan actitudes de acogida positivas, hay indicadores que manifiestan un aumento en actitudes como la xenofobia, rechazo y racismo, fruto de estas asociaciones, poco justificadas en datos, de inseguridad e inmigración, pero que cala en discursos políticos y resultados electorales.

También los encuestados son críticos con respecto a la imagen que dan en la Red los responsables públicos y privados de sus propios países de origen, por considerar que presentan una imagen que, con demasiada frecuencia, se queda en lo folclórico, y que tampoco les representa. Quizás donde más énfasis se pone es que en la Red se sigue destacando las culturas dominantes, si bien, por oposición a esta realidad constatable, se considera también a Internet un reducto, donde la voluntad de las minorías pueden construir una imagen más completa de los inmigrantes que viven en España, pero para eso es necesario la toma de conciencia para hacer explícitas las desigualdades que existen.

Gráfico 7

Fuente y elaboración: Óscar Jara, 2008

Percepción de estereotipos en Internet



Consideramos que en los usuarios de la Red que hemos consultado, hay conciencia del potencial que tienen las TIC, pero todavía no se ha identificado el grado de participación por parte de los inmigrantes y sus representantes organizados en asociaciones, ni el impacto que tienen las páginas web destinadas a inmigrantes en la creación de una información circular, acerca de su identidad como inmigrantes en España. Lo que refleja la encuesta piloto es que hay la necesidad de asumir por parte de más inmigrantes, que la identidad es un elemento aglutinador y posible en la Red.

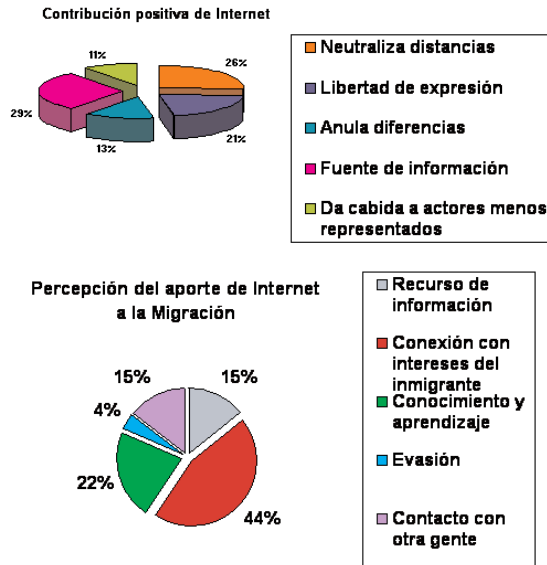
La migración ha posibilitado en España un acelerado mestizaje en la última década, y el mestizaje cultural siempre se ha asociado al desarrollo y progreso de los pueblos. Este reconocimiento debe ser encauzado hacia el destino de la convivencia y ejercicio de una ciudadanía plena que reconoce las identidades culturales que habitan en España. Se debe potenciar a las personas por encima de sus diferencias. *“Las culturas tienen sentido cuando las encarnan personas concretas y, por tanto, las condiciones económicas, sociales y políticas de estas, son el factor esencial para que la interculturalidad se desarrolle adecuadamente...”* Tirado Vicent (Coord. y col) (2005:117).

Es, por tanto, un buen momento para esa toma de conciencia y para abordar nuevos procesos en la construcción de las identidades minoritarias. *“...es sólo a través del modo en que nos representamos e imaginamos a nosotros mismos que llegamos a saber cómo estamos constituidos y quiénes somos”* (Stuart Hall 2004).

Este estudio tiene sentido en la oportunidad, y los encuestados en sus respuestas creen que la Red es un elemento favorecedor para llenar las ausencias que ellos manifiestan encontrar como inmigrantes y parte de culturas diversas. Estas personas consultadas afirman que la principal utilidad de la Red, es la de fuente de información. También una potente herramienta que neutraliza distancias, que les permite mantener su condición transnacional, múltiple, por lo que no tienen que renunciar a ninguna de sus culturas dejadas o encontradas. Por eso valoran a la Red como portadora de libertad de expresión. También consideran a la Red un espacio propicio para dar cabida a nuevos actores, en este proceso de construcción de identidad y pertenencia. Como contribución positiva de Internet, expresan la potencialidad de anular diferencias, que se entiende como la capacidad de llegar con mensajes desde las

minorías.

Gráficos 8 y 9



4.- Algunas consideraciones finales.

Como habíamos manifestado, con este estudio piloto se espera aportar al menos el germen de un trabajo más amplio que ahonde en este ámbito. La Red ya está siendo usada como herramienta que permite la conexión entre los inmigrantes y sus familias, solucionando desconexiones reales o simbólicas, como es el caso de la “desconexión” que sufren las madres-hijos separados por la migración y que se soluciona en parte con el uso de Internet, como se ha referido en el testimonio incluido en este trabajo. Pero el uso de Internet no sólo se da en las comunicaciones entre familiares y amigos, sino que la Red es el principal instrumento de información para los participantes de la encuesta, y nos da la pauta del potencial del uso de las TIC como herramienta que ayude a formar la identidad desde los propios inmigrantes, con los instrumentos de su cultura, y que reconocen no verse reflejados suficientemente, pero que tienen la posibilidad de introducir en la Red las claves de lo que son o quieren ser, contando con que el éxito de la convivencia de la migración en su diáspora, parte de este reconocimiento.

Internet ya se ha convertido en un sitio donde se realiza un “ritual de conexión” para saber más acerca de lo qué es el inmigrante y las carencias que existen actualmente para lograr este conocimiento. En este sentido, Internet está transformando la duda perpetua del inmigrante de “irse o no irse”, por la de “ser o no ser”.

Bibliografía

Actis Walter, De Prada Miguel Ángel, Pereda Carlos, (Colectivo IOE)(2007) *Inmigración, género y Escuela. Exploración de los discursos del profesorado y el alumnado*. Madrid. MEC.

Leung Linda (2007), *Etnicidad Virtual. Raza, Resistencia y World Wide Web*. Barcelona, Gedisa.

Tezanos José Félix (2007), "Nuevas Tendencias migratorias y sus efectos sociales y culturales en los países de recepción. Doce tesis sobre inmigración y exclusión social", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, N° 117, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Tirado Vicent (Coord. y col) (2005), La incidencia en los nuevos movimientos migratorios. En Tirado Vicent (Coord. y col), *Nuevas Tecnologías, globalización y migraciones*. (2005). Barcelona, ediciones Octaedro.

VV.AA. (2003), Los desafíos de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación, Madrid, MEC

VV.AA. Jurado Romel (Coordinador) (2007), El Discurso Político de los Inmigrantes, Madrid. AESCO.

257. MICROÁREAS DE EXCLUSIÓN SOCIAL Y LÍDERES COMUNITARIOS.

L. González-Méndez, O. Blanco-Fuentes, L. Maritza Reyes, M. Sánchez-Rosales, B. Urdaneta y D. Muñoz-Cabas.

Introducción

Para que las comunidades puedan lograr su desarrollo, es imprescindible que elaboren acciones a partir de sus necesidades y problemas en común, por eso las personas individualmente o pertenecientes a grupos familiares o a comunidades, deben ser capaces de identificar y realizar sus aspiraciones, de satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio ambiente; por lo cual se impone realizar acciones educativas que involucren a toda la población, respetando las diferentes realidades sociales y naturales.

Una de las formas para llegar con más eficacia a los diferentes grupos sociales es mediante los propios miembros de la comunidad, capaces de actuar sobre su mismo grupo, al cual pertenecen, modificando la cultura vigente, caracterizada por personas pasivas quienes esperan las soluciones de sus problemas por parte de los gobiernos locales, regionales y/o nacionales. Esto demanda una nueva cultura de participación solidaria y protagónica para el cambio social que progresivamente vaya consolidando el poder comunitario; que será alcanzado en la medida que la población con sus líderes naturales, asuman el rol protagónico para elevar sus condiciones de vida; ejerciendo verdaderamente la democracia participativa por medio de la planificación, ejecución y el control de las políticas públicas como lo consagra la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

Una experiencia de microárea de exclusión social por líderes comunitarios se encuentra en el Municipio San Francisco del estado Zulia Venezuela, en el cual, la capacitación de los miembros de las comunidades contribuye a incrementar la calidad de vida de las familias, constituyendo un reto y un interés de todos aquellos actores que desde la acción particular o articulada vienen desarrollándose en este Municipio, develándose una serie de problemas e indicadores, entre estos: pobreza expresada en desnutrición, poca diversidad laboral, analfabetismo, deterioro de las relaciones humanas y familiares, inseguridad, debilidad organizacional y negociaciones inefectivas de sus actores con su entorno, quienes demuestran una débil visión de su protagonismo.

Así mismo se observan intentos focales de estrategias y políticas que permitan mejorar las condiciones de vida, acciones que no logran incentivar e incorporar la participación consciente y activa de las comunidades, ni la articulación con otros actores para abordar esta realidad de manera cogestionaria. Son estos planteamientos los que definen la necesidad de planes de capacitación, como el realizado en este proyecto, que potencien el liderazgo y las acciones de dichos actores desde proyectos de acción social metodológicamente bien definidos, con alta factibilidad y con un marcado enfoque hacia el desarrollo comunitario.

Otro de los fundamentos de este Proyecto es el de la visión integral que persigue como objetivo final el fortalecimiento y sistematización de los procesos y funciones de la organización comunitaria en la constitución del poder popular; a partir de sus conocimientos, experiencias y prácticas comunitarias que permitan el diálogo de saberes como principio educativo rector del proceso de aprendizaje; igualmente persiguió la democratización, participación y protagonismo de las comunidades en la construcción del nuevo tejido social y la nueva institucionalidad de la República Bolivariana de Venezuela, a través de la construcción y constitución del proceso de "empoderamiento" social por vía de los Consejos Comunales.

Estas consideraciones conducen a plantear en el contexto del presente proyecto, la necesidad de promover la participación de las organizaciones sociales y de las comunidades,

en alianza entre microáreas de exclusión social y líderes comunitarios con la finalidad de diseñar acciones, programas y proyectos, que incidan en la calidad de vida de las poblaciones. El objetivo general del estudio es determinar conjuntamente con la comunidad organizada y capacitada, microáreas con problemáticas, necesidades y aspiraciones comunes, con la finalidad de controlar los determinantes sociales que inciden en la calidad de vida de las poblaciones.

Componentes que intervienen en las microáreas de exclusión social.

Los componentes que intervienen en las microáreas de exclusión social se clasifican en internos y externos. Los primeros se enmarcan en las dimensiones cognitiva, afectiva y moral, tal como se presentan.

• Dimensión Cognitiva

Las microáreas de exclusión social en un marco de construcción interno, se postula desde la dimensión cognitiva, la cual asume según Díaz (2004:58) no sólo el conocimiento físico y lógico sino también social. Para el autor antes mencionado, el conocimiento social “es el que se refiere a las reglas y normas que regulan la vida cotidiana”.

Desde esta perspectiva, el desarrollo cognitivo implica procesos de conocimiento donde el ser humano de manera inconsciente o consciente, reflexiona sobre diversas situaciones que engloba: la atención, percepción, memoria, razonamiento, imaginación, toma de decisiones, pensamiento y lenguaje. Por lo tanto, la construcción desde la perspectiva cognitiva deriva procesos mentales complejos que deben ser aplicados en la acción de capacitación, para aprovechar las experiencias previas, despertar el interés hacia la indagación, desarrollo de la capacidad creadoras para la producción de nuevas ideas y visiones sobre la realidad social donde se desenvuelve. De allí que, los seres humanos, configuran una representación de sí mismo frente a los demás para verificar su posicionamiento social, en virtud de los rasgos distintivos que hacen que cada persona se diferencie de los demás.

• Dimensión Afectiva

Las microáreas de exclusión social se encuentran influenciadas intrínsecamente por la expresión de emociones que desencadenan los seres humanos ante determinada situación o acción particular. Al respecto, Cabrera y otros (2001, p. 21) consideran a las emociones como “disposiciones corporales dinámicas que permiten en cada momento el surgimiento de distintos dominios de acciones”; por lo que, toda emoción se sustenta en el hecho humano, es decir, en las conductas manifestadas por el hombre en cualquier ámbito social, partiendo de sus interrelaciones con los demás. De allí que, cada sujeto posee una disposición emocional positiva o negativa, según sea la circunstancia en la que se encuentre involucrado, por lo que, pudiese expresar no sólo interés, entusiasmo, alegría, satisfacción sino también puede expresar rabia, impotencia, inseguridad o miedo, frustración, indignación, dolor y tristeza.

Desde esta perspectiva, se requiere que los seres humanos liberen señales que permitan el desarrollo de la dimensión emocional en términos positivos, lo cual se aprovecha para la coexistencia humana y efectiva interrelación cultural de los pueblos donde se refleja el amor, la tolerancia, el disfrute y la cooperación, siendo indicadores que favorecen la acción comunitarios en las microáreas de exclusión social. No obstante, estas redes a través de la inteligencia emocional, atribuye el desarrollo de la capacidad cognitiva, lo que lleva a la comprensión de emociones propias para manejarlas, en virtud de lograr una convivencia interna y externa adecuada que permita a las personas manejar mejor los conflictos o problemas que

pueden generar desencuentros en su interrelación con las comunidades.

• Dimensión Moral

La dimensión moral de las microáreas de exclusión social, está asociada con la expresión de valores universales y socialmente aceptados, que guían a las comunidades a través de un conjunto de reglas o códigos morales, en función de lo que creemos que debemos ser, dentro de los espacios pluriculturales permitiendo la convivencia entre los grupos humanos.

En este contexto, Rey y otros (2000, p. 101) aluden que los valores son proyectos ideales en los cuales subyacen elementos estructurales del conocimiento humano, los cuales son utilizados como marco de referencia para actuar frente a un grupo social. Visto de esta forma, los valores pueden asumirse como una serie de creencias o significados atribuidos por los hombres en su interrelación con los demás, lo cual determina su manera de pensar, sentir y actuar frente al colectivo.

Partiendo de la consideración anterior, los valores y las actitudes están intrínsecamente relacionadas, por cuanto los valores son expresados en la medida que exista la disposición humana para dinamizar los hechos. De allí que, los valores predeterminan la conducta humana, lo cual se deriva de una organización emocional y cognitiva de las creencias particulares permitiéndole a los seres humanos reaccionar positiva o negativamente ante una situación determinada.

Componentes externos que intervienen en las microáreas de exclusión social.

Los componentes externos de las microáreas de exclusión social, se enmarcan en procesos y ambientes de aprendizajes formales y socializados, los cuales amplían los indicadores que explican e influyen en la formación de líderes comunitarios, entre estos se encuentran:

• Relaciones Sociales

Partiendo de la premisa de que, microáreas de exclusión social, son espacios dialéctico donde interactúan lo interno y lo externo y puede concebirse como un requisito indispensable para el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad. Al respecto Díaz, y. (2006, p. 144) plantea no se puede existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarse continuamente con otros, por lo que, en los intercambios cotidianos se parte del reconocimiento de la presencia del otro. Este intercambio comunicacional genera entre los grupos humanos un proceso de socialización enmarcado en la interrelación de las comunidades medio y los líderes sociales.

• Conocimiento

El ser humano a lo largo de sus experiencias, busca adaptarse al medio socio - cultural que le rodea, mediante un funcionamiento intelectual constante que, implica una serie de procesos cognitivos que va de lo más simple a lo más complejo en una situación determinada. En consecuencia, las comunidades logran adquirir conocimientos a partir de la acción social, lo que implica favorecer la interrelación de los sujetos con su medio.

Resultados de la capacitación.

- El 80% de los 110 Líderes Comunitarios capacitados asumen en su comunidad acciones y actitudes propias del liderazgo de transformación y vanguardia para la construcción del modelo de gestión participativa en alianza con instituciones

- gubernamentales y privadas.
- Un total de 85 líderes incorporan en su trabajo diario conocimiento y herramientas de trabajo en equipo, evidenciado esto en la constitución y organización de mesas técnicas de agua, de vivienda, de energía, consejos comunales, entre otros, formando parte de comisiones de trabajo, identificación y establecimiento de responsabilidades, elaboración de cronogramas de actividades, seguimiento de la ejecución de proyectos en la comunidad conjuntamente con organismos públicos y privados.
- Integración con los miembros de las distintas organizaciones sociales que existen en su comunidad.
- En un 85% Comunidades organizadas asumen responsabilidades para atender sus necesidades y mejorar condiciones de vida, evidenciada por participar en cooperativas de productores de hortalizas, cooperativas de hierbas aromáticas, comité de salud, consejo comunal, entre otras.
- Desarrollo de plan de asesoramiento y acompañamiento a grupos y organizaciones, sobre la importancia de identificar problemas, necesidades y aspiraciones así como participar en la resolución de las mismas.
- Realización del “I Encuentro de Comunidades Saludables del Municipio San Francisco”; en Diciembre del 2006, como actividad de Clausura del proceso de capacitación a líderes, se contó con la presencia de acreditados ponentes, se formaron mesas de trabajo que facilitaron la adquisición de herramientas esenciales que complementaron el proceso capacitador.
- Participación activa en la conformación y organización de 15 consejos comunales de sus comunidades para implementar planes y programas de desarrollo local.

**Tabla 1. Modelo Microáreas de Problemas Identificadas y seleccionadas
Comunidad La Popular – Parroquia Domitila Flores**

Problema	Importancia	Urgencia	Posibilidad de resolverlo
Manejo de arma de fuego por jóvenes.	Es riesgo potencial, que si llegan a ser activadas pueden ocasionar heridas de gravedad o la muerte a algún estudiante.	Es urgencia ya que el riesgo es latente y puede ocasionar víctimas de gravedad o muerte.	A través de un mayor control policía en las comunidades y espacios visitados por jóvenes, para su respectiva prevención.
Inseguridad	Existe un riesgo latente, además de las amenazas a las cuales está sometido a diario el estudiante.	Tiene una alta urgencia atenderlo pues los Niños y Jóvenes están incurriendo robos, hurtos y asaltos.	Incorporación de planteles educativos en programas y proyecto de brigadas de prevención y seguridad vecinal.
Deserción escolar	Familias manifiesta temor de enviar a sus hijos, pues en ocasiones reciben amenazas por grupos de delincuentes que tienen acceso a la escuela pues estudian en la misma.	Es un riesgo ya que no se sabe la procedencia de los jóvenes y no existe un control de la estadía de personas extrañas en la unidad educativa.	Contactar a Jefe de zona escolar para que dicte charlas a los padres y niños de la comunidad, incorporándoles a la brusquedad de resolución de esta situación. Garantizar una forma de cómo establecer mecanismo de Vigilancia y seguridad.
Escasos sitios para el desarrollo deportivo y cultural	Los Niños y Jóvenes no cuentan con sitios de esparcimiento (escasos).	Es necesario que pueda ser atendido por otro proyecto gubernamental, como su competencia.	La comunidad contactará a los entes gubernamentales para la posibilidad de la construcción de sitios de esparción

Este modelo de identificación y priorización represento para los participantes en la practica una herramienta, pues facilito de forma más sencilla la identificación de las microáreas, donde cada paso dando era por los líderes capacitados que los intervendrán conjuntamente con la comunidad para incidir en el mejoramiento de la calidad de vida de las microáreas. Otros problemas comunes identificados en las comunidades tenemos: Ineficiencia de servicios públicos básicos que condicionan y determinan otro tipo de problemas sociales y en el área de la salud; la ausencia de fuentes de trabajo estables en el sector y la región que repercute en elevada tasa de desempleo y trabajos a destajos lo cual condicionan problemas alimenticios, sociales, educativos, entre otros. Y por último la dimensión social que no atiende a la problemática de los jóvenes, adolescentes, niños y niñas por ausencia de instalaciones deportivas, de recreación y de instituciones educativas especializadas y de recreación. Esta gestión se operacionaliza a través de dos estrategias, tal como se muestra:

1. Implementar proyectos y/o estrategias de intervención social con el propósito de modificar condiciones y estilos de vidas inadecuadas, previamente identificados en las microáreas de exclusión social del Municipio San Francisco:

Se realizaron actividades que consistieron en asesorías a los participantes para el diseño de proyectos. La elaboración de proyectos nace como consecuencia del deseo de mejorar la realidad en la que vivimos, pues un proyecto es un avance anticipado de las acciones a realizar para conseguir unos determinados objetivos.

En esta fase del proyecto se planificaron reuniones, asesorías y mesas de trabajo por parroquias obedeciendo a un cronograma realizado conjuntamente facilitadores y participantes con el fin de optimizar los recursos; en las mesas de trabajo participaron además de los líderes capacitados, las organizaciones comunitarias y las instituciones relacionadas con la problemática específica de cada uno de los proyectos.

El resultado de las actividades de asesoría, monitoreo y seguimiento se evidenció con las alianzas con otros actores sociales de cada una de las Parroquias, con entes gubernamentales, con instituciones públicas y privadas, entre otros; en la organización del trabajo comunitario en Redes Sociales de participación para lograr un mayor impacto de las acciones en la calidad de vida de las Comunidades; acciones coordinadas e integradas entre la institucionalidad y la Comunidad; en la integración, participación y corresponsabilidad de los actores comprometidos con acciones definidas y/o específicas; en la constitución de la Red de apoyo a los consejos comunales en las Parroquias El Bajo y Domitila Flores; en la consolidación de organización y logística en las Parroquias y en el diseño del mapa de necesidades utilizando los insumos del diagnóstico participativo sobre aspiraciones, necesidades, problemas y/o potencialidades de las comunidades.

Este proyecto genera respuestas significativas en la Parroquia fortaleciéndose aspectos como:

- El rescate de la tradición del cultivo de las hortalizas las hierbas aromáticas medicinales en barbacoas, participando jóvenes principalmente.
- Creación de microempresas y asociaciones cooperativas de mujeres que se dedican al procesamiento y comercialización de las hierbas aromáticas medicinales.
- Organización de los productores para generar procesos de desarrollo local.
- Asistencia técnica a los productores en lo referente a la Producción (combate de plagas, siembra), procesamiento, comercialización.

Promoción de procesos de transformación sociocultural, económico y territorial que faciliten el desarrollo local y las condiciones de vida de los diferentes sectores de la Parroquia que integran la Red Social en un modelo social integrador e integrado a las comunidades.

2. Potenciar capacidades para la gestión de proyectos comunitarios y evaluar el impacto de los mismos en conjunto con los líderes responsables:

Para el desarrollo de las actividades previstas para este objetivo del proyecto, se realizaron acompañamiento y reuniones periódicas por parroquias, con la finalidad de optimizar los recursos para el abordaje simultáneo de todas las comunidades seleccionadas. El trabajo realizado en el Municipio San Francisco en las cuatro parroquias intervenidas, se ha logrado fortalecer aspectos bien significativos que apuntalan procesos de desarrollo dentro de las comunidades, los cuales se mencionan a continuación y donde el aspecto mancomunidad ha jugado un papel muy importante en la alianzas creadas con diversos actores de la localidad:

1. Incorporación y alianzas con otros actores sociales Consejos Comunales de la Parroquia el Bajo, Domitila Flores y Los Cortijos e instituciones gubernamentales y no gubernamentales.
2. Avance significativo en la organización del trabajo en Redes con la finalidad de que los resultados alcanzados sean de mayor impacto para la localidad.
3. Entusiasmo, compromiso y participación de los voceros, voceras, líderes comunitarios, la comunidad y las organizaciones que hacen vida dentro de ella.
4. Coordinación e integración entre las instituciones y comunidad.
5. Integración, corresponsabilidad y participación comprometida de todos los actores.
6. Constitución de una red de apoyo a los consejos comunales de las parroquias el Bajo y Domitila Flores.
7. Se ha consolidado una buena organización y logística por parte de los equipos técnicos de la Red y de las otras instancias Comunales de las parroquias.
8. Del trabajo de mapeo de necesidades mediante la herramienta del diagnóstico participativo que se realizó de manera mancomunada, se promovieron proyectos dirigidos a seguridad vecinal, reciclaje de la basura, y primordialmente al desarrollo socioeconómico de las parroquias, debido a que muchos de sus problemas estaban originados por la carencia de fuentes de empleo y escasos ingresos económicos de los grupos familiares; siendo localidades donde las potencialidades agrícolas y pesqueras son extraordinarias, acompañada esta fortaleza con la experticia y conocimiento de estas actividades por parte de los pobladores.

En conclusión, el desafío en el cumplimiento de esta fase estuvo centrado en lograr una articulación con las diferentes iniciativas comunitarias para la participación y gestión de los proyectos buscando una sinergia de propósitos comunes entre todos los participantes y las diferentes instancias que participan. Los factores claves de éxito de esta fase del proyecto están determinados por la construcción de planes de trabajo, seguimiento de acuerdos, creación de comisiones que permitieron darle seguimiento a la implementación de las estrategias definidas por el grupo de participantes como mecanismos para abordar el trabajo de desarrollo de proyectos.

Para la recolección de los resultados relacionados con el objetivo 3 y 4 se aplicó una lista de cotejo que consiste en una hoja o tarjeta continente de una serie de ítems o preguntas, y espacios para las respuestas correspondientes en la cual el examinador registra la presencia o ausencia de un conjunto de operaciones, conductas o características bien definidas. Se adaptan mejor a la observación de procesos. Los indicadores definidos están en correspondencia las actividades ejecutadas principalmente en los objetivos 1, 3 y 4 del proyecto. (Ver anexo N° 9).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRERA A, (2001). *El docente como sujeto protagónico de su propia formación. La formación docente en América Latina*. Colombia: Editorial Magisterio.

DÍAZ, V. (2006). *Construcción del saber pedagógico*. Táchira-Venezuela.

GIACOBBE, M. (2005). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*. Argentina: Ediciones Horno sapiens.

MALEA, M: (2003). *Pensar y sentir la interculturalidad*. Revista Creatividad y sociedad. Argentina.

REY Y OTROS. (2000). *Transformar la educación en un contrato de calidad*. España: Editorial Sixx Praxis.

CONSTITUCIÓN NACIONAL. República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial Número 33.860 de fecha jueves 30 de diciembre de 1999.

IDENTIFICACIÓN DE LOS AUTORES

- Liliam González-Méndez. Coordinadora Central de Postgrado de la Universidad del Zulia (LUZ). Doctora en Ciencias Médicas. Profesora Titular de la Facultad de Medicina de LUZ.
- Olivia Blanco-Fuentes. Profesora Titular de la Facultad de Medicina de LUZ. Doctora en Ciencias Médicas.
- Luz Maritza Reyes. Coordinadora de la Sección de Investigación Educativa de la División de Educación Médica de la Facultad de Medicina. Doctora en Ciencias, Mención Investigación. Profesora Titular de la Facultad de Medicina de LUZ.
- Milagros Sánchez-Rosales. Decana de la Facultad de Medicina de LUZ. Doctora en Ciencias Médicas.
- Baldimiro Urdaneta. Director de la División de Extensión de la Facultad de Medicina. Doctor en Ciencias Médicas. Profesor Titular de la Facultad de Medicina de LUZ.
- Diego Muñoz-Cabas. Presidente del Círculo de Investigación Estudiantil de la Facultad de Medicina (CIEMED). Estudiante de la Facultad de Medicina de la Universidad del Zulia.

Maracaibo-Venezuela.

268. LA CAPACITACIÓN DEL PEQUEÑO PRODUCTOR AGRÍCOLA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE LAS REDES DE INNOVACIÓN PRODUCTIVA. CULTURA PEDAGÓGICA EMERGENTE EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA.

D. Rangel de Rivas.

RESUMEN

Los nuevos escenarios, involucran una sociedad activa que debe jugar un papel protagónico en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, para ello tiene que estar capacitada para comprenderla y evaluarla y es en la relación dialógica intersubjetiva que el ciudadano desde su propio discurso cotidiano, clarifica, reflexiona y evalúa. Esta investigación asume la importancia de conocer directamente de los actores en su discurso vivido, cómo se manifiesta en su cotidianidad la capacitación en ciencia y tecnología expresada en el plan de desarrollo nacional. El surgimiento de este nuevo modelo pedagógico de educación para la ciudadanía requiere de investigación permanente, desde esta óptica este estudio tiene como objetivo general: Identificar los niveles de integración de las políticas de ciencia y tecnología en las prácticas cotidianas de los pequeños productores resultado de la capacitación para el desarrollo endógeno, recibida en las redes de innovación productiva, mediante la contrastación de sus discursos con las perspectivas teóricas seleccionadas para fortalecer la gestión y evaluación de las diferentes políticas de capacitación. El estudio se estructuró en tres fases: Sensibilización, Teórica interpretativa, Teórico reflexiva. Los hallazgos del estudio permiten concluir que la insuficiente cultura de los productores para el trabajo en colectivo (redes) obstaculiza mejores logros de la política de innovación para el desarrollo endógeno y sustentable.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de programas y proyectos a partir de la definición de prioridades nacionales, la creación de una cultura científica mediante la capacitación y de manera especial atender las demandas y gestión tecnológica en el sector productivo, escenario donde se concretiza la transformación tecnológica es una necesidad. Este conocimiento es central para contribuir con el redimensionamiento de las políticas, si se considera que el desarrollo de las fuerzas productivas depende cada vez más de la ciencia y la tecnología. Interesa conocer esa interacción compleja entre ciencia y sociedad que orienta la función de generación y distribución social del conocimiento y legitima los resultados.

El intercambio de ideas, experiencias y técnicas entre académicos y productores genera un nuevo modelo pedagógico que valida el conocimiento y crea confianza en su capacidad de aportar a la solución de sus problemas de su entorno. Las redes crean sentimiento de tener el control local sobre el desarrollo, mediante la identificación y la articulación de los entes, recursos pertinentes para una mejor calidad de vida de la comunidad, en tal sentido, debe darse todo el apoyo para que sean vía de instrumentación de políticas públicas de capacitación para el desarrollo endógeno.

Se estimó que las redes reinnovación productiva es el escenario pertinente para la evaluación de la política de capacitación para el desarrollo endógeno por ser un programa según Cedillo, J (2006) "para microempresas y cooperativas entrelazadas por vínculos familiares, étnicos y afectivos profundamente arraigados...con un altísimo componente sociocultural propio, el cual propicia la cooperación más allá de los meros propósitos productivos, mercantiles o competitivos". Estas características se prestan a la naturaleza del estudio, que se enmarca en un estudio cualitativo, investigación acción participativa, interpretativo utilizando la triangulación de datos se parte del supuesto de que nada es trivial,

está orientado desde perspectiva crítica, porque el objetivo es comprender a los participantes desde sus propios puntos de vista.

El propósito final de la investigación es presentar una construcción fundamentada para repensar los acuerdos de integración de ciencia y tecnología y sociedad desde perspectivas diversas y críticas de los actores, y conocer si desde su percepción, las políticas de capacitación para el logro del desarrollo endógeno, sirven para fortalecer, definir y orientar las dimensiones de calidad: efectividad, relevancia, impacto y pertinencia, así como la gestión y evaluación de las diferentes políticas de capacitación que se viabilizan en uno de los proyectos más relevantes: las redes de innovación productiva.

Se busca con ello determinar si la capacitación que han logrado, trasciende el plano de las intenciones declarativas de las políticas y si verdaderamente desde la perspectiva de los actores sociales, el proceso de capacitación fomenta la creación de una cultura de ciencia y tecnología, en este sentido, tiene como objetivo identificar los niveles de integración de las políticas de capacitación para el desarrollo endógeno en las prácticas cotidianas de los pequeños productores fruto de la capacitación recibida en las redes de innovación productiva, a través de la contrastación de sus discursos con las perspectivas teóricas seleccionadas, el significado que los productores le asignan al proceso de capacitación recibido en las redes, la determinación las experiencias favorecedoras en la capacitación y las debilidades de la capacitación en la práctica de los productores.

DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

El estado Portuguesa ubicado en los llanos centro occidentales del país se caracteriza por su alta producción agrícola, fundamenta su economía en la actividad agrícola, con un aporte aproximado de 27% al PIB.

La presente investigación se justifica por cuanto es necesario determinar cómo perciben las políticas científico – tecnológicas para la capacitación orientadas al desarrollo endógeno sustentable de la región, los productores incorporados en redes de innovación productiva (pivote principal).

Es de interés para el área de educación, investigar si se corresponde la divulgación e instrumentación de las políticas de capacitación con la concertación de estrategias y/o acciones entre los diversos actores comprometidos con el desarrollo y difusión de la ciencia, tecnología e innovación participativa, para la formación de una cultura científico-tecnológica con equidad social.

MARCO REFERENCIAL

Venezuela concretando acciones enmarcadas en las diversas políticas que rigen la capacitación para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, con el objeto fundamental de estructurar sistema de ciencia y tecnología e innovación que integre instituciones, organismos y entidades del sector público y privado. Se creó la misión ciencia, y diferentes oportunidades para la generación y transferencia del conocimiento, con la intención de popularizar la ciencia y la tecnología en alianzas entre los centros generadores de conocimiento y otros actores no tradicionales como en el sector de este estudio: el pequeño productor agrícola.

La nueva visión estratégica del estado venezolano de la ciencia y la tecnología

El estado venezolano concibe a la ciencia y tecnología como fuerza transformadora mediante la participación de los diferentes sectores sociales, especialmente los que no habían participado como interlocutores, se ha convertido en un estímulo para el surgimiento de variados programas a distintos niveles.

En este sentido, el pequeño productor se ha incorporado en la modalidad de redes de innovación productiva con nuevos intereses, expectativas y demandas, respecto a la calidad

y pertinencia de la ciencia y tecnología, esto modifica no sólo la percepción y visión de la ciencia, sino su papel como productor de conocimiento

En la búsqueda de la consolidación de capacidades básicas de investigación y desarrollo, la formación de recursos humanos capacitados y la generación de una cultura de difusión de la ciencia y la tecnología a una escala social, han surgido políticas, programas, proyectos para aprovechar al máximo los conocimientos, recursos y oportunidades para el desarrollo sustentable.

Redes de Innovación productiva.

Las redes constituyen Cedillo (2006), vías para el desarrollo de políticas públicas en el área tecnológica en el seno de los sectores productivos del país. Ubicada en este contexto, la investigadora analizó la política de capacitación e innovación para el desarrollo endógeno en las redes como medio de su instrumentación, desde la perspectiva de los productores. La organización en redes de innovación productiva de acuerdo al MPPCT se estructura y define de la forma siguiente:

Actores	<i>Conjunto de unidades de producción de bienes o servicios, universidades, centros de investigación, actores gubernamentales (nacionales, estatales, locales), organizaciones sociales y otros</i>
Organización	<i>Tejido social basado en la participación democrática y en las relaciones de apoyo mutuo</i>
Objetivo	<i>Aprovechar y desarrollar las capacidades y recursos de la comunidad para favorecer el desarrollo humano, la productividad y la inclusión social en función del desarrollo sustentable.</i>
Estrategia	<i>Generación, difusión, transferencia y apropiación social del conocimiento, mediante el encuentro de los saberes populares con las capacidades del Sistema de Ciencia Tecnología e Innovación</i>

Fuente MPP C Y T

MARCO METODOLÓGICO Enfoque epistemológico

La investigación se inserta en un enfoque cualitativo considerando que el propósito es comprender la realidad fenomenológica, la percepción de las políticas para la capacitación en de ciencia y tecnología de los pequeños productores agrícolas como nuevos actores del sistema, para el logro del desarrollo endógeno.

La reflexión sobre los sistemas de representaciones, los modelos mentales, las percepciones de las políticas de capacitación en que tienen los productores agrícolas de las redes, desde donde establecen significados y sentido a sus prácticas cotidianas, y el compromiso de la investigadora, tienen significado social porque hay el interés de que aflore y se pueda sistematizar el conocimiento y la vivencia que ellos tienen. Mediante la investigación acción participativa se inicia una construcción social con sentido y significados históricos, sociales y culturales, a través la interpretación de sus visiones, perspectivas y opiniones que se expresan en los grupos focales.

El estudio se desarrolló mediante el Paradigma crítico-constructivo, tal como lo señala Kemmis, (1992). "toda incidencia del investigador arranca del interés emancipatorio que el grupo como expresión concreta del quehacer cotidiano, asumen y deciden el sentido y finalidad de las propias acciones. Igualmente se afianza el paradigma hermenéutico-constructivo "trata de comprender las acciones. Aquí la propuesta no es desde fuera, sino que los mismos investigados toman conciencia de las implicaciones sociohistóricas de sus propias

acciones en los diferentes contextos históricos en los que vive” Kemmis, (1992).

Sujetos de estudio Se seleccionaron los productores pertenecientes a las redes de yuca, café, ocumo, alimentos alternativos y ganadería de doble propósito.

Técnicas e instrumentos

Grupos focales, observación y entrevistas abiertas, se conformaron los grupos con el número de miembros que asistió a las reuniones entre 6 y 10 aproximadamente por grupo,

La **triangulación** de técnicas y de informantes calificados permitió la profundidad y alcance de las construcciones sociales generadas en los diferentes encuentros. Por otra parte, se estimó utilizar la técnica de muestreo teórico discriminado Strauss y Corbin 2004 “el investigador escoge los sitios, personas o documentos que maximicen las oportunidades de análisis comparativo”. Ir validando los productos del análisis en el estudio es parte crucial de la construcción de teoría. La revisión de información documental existente en el MPPCT, las asistencias a dos reuniones de evaluación de redes con el equipo directivo y los supervisores de redes y la realización de entrevistas focalizadas a 6 informantes claves, vinculados a las redes de innovación productiva, contribuyó a la saturación teórica.

Diseño de la investigación se corresponde con una investigación de campo, de tipo cualitativo interpretativo etnográfico utilizando la triangulación de datos. El estudio se estructuró en tres fases.

Fases de la investigación.

I Fase. Sensibilización

Mediante entrevistas con cada uno de los promotores de las diferentes redes se explicó la necesidad de realizar la investigación como una oportunidad de dialogar con los productores sobre el desarrollo de la red, sus fortalezas sus debilidades. La importancia que tiene su sentir, su visión, su percepción y sus reflexiones para conformar una opinión extraída como resultado del análisis grupal, que contribuya a la producción de juicios sustanciados que sirven como retroalimentación a la política de capacitación para el desarrollo endógeno, atendiendo con ello al principio de participación protagónica contemplada en la Constitución de Venezuela.

II Fase. Teórica interpretativa

Se realiza el análisis de los datos recogidos en los grupos focales. Con el propósito de facilitar el diálogo abierto entre los diferentes actores se utilizó la técnica de focus group o grupos focales Bonilla- Castro y Rodríguez (1997) es una técnica de indagación rápida que representa “un medio para recolectar, en poco tiempo y en profundidad, volumen significativo de información cualitativa, a partir de una discusión con un grupo”.

Se desarrolló una dinámica en cada uno los cinco grupos focales conformados por los productores de las redes; cuya característica común es que comparten entre si una experiencia y un conocimiento similar, en torno al trabajo en red y pueden intercambiar vivencias experimentadas en esta nueva organización social, en intercambio de conocimientos En este ambiente, los productores expresaron sus opiniones, consideraciones y sentimientos de forma libre y democrática sobre las redes, opiniones que estuvieron centradas en generar la reflexión de cómo la red facilita, permite o promueve la creación de nuevos conocimientos, el fortalecimiento de vínculos y comunicación entre organizaciones sociales, el aumento de la productividad, la capacitación recibida y el apoyo a los productores para el desarrollo endógeno.

Igualmente para lograr un acercamiento a los significados, experiencias percepciones, opiniones y concepciones se utilizó el “testimonio focalizado”, esta modalidad consiste en entregarles por escrito algunas reflexiones a manera de preguntas abiertas referidas a la instrumentación de la política que se habían discutido ampliamente en los grupos focales: a) - la percepción que tienen del apoyo que han recibido, b)- qué consideran que falta para que sea más efectivo la capacitación para el fortalecimiento, c) - qué fortalezas y debilidades observa en las redes que favorezcan o interfieran la capacitación para el desarrollo endógeno, f) - cómo percibe el trabajo en red para fortalecer la creación de nuevos conocimiento y el aumento de la productividad.

Para el análisis de datos, se utilizó el método comparativo constante de Glasser y Strauss (1997) Corbin y Strauss (1998) porque permite organizar, comparar y vincular relaciones entre las unidades de información, para integrar categorías y propiedades, que no se repitan, que analizadas conducen a la proposición teórica.

Este proceso involucró tres procedimientos: a) se organizaron los datos asignándole un código, esta codificación es la relación de los datos “brutos” con nuestras ideas o conceptos teóricos, ello permitió que se identificaran los datos significativos. b) se procedió a la categorización, tal como lo plantea Strauss y Corbin (2004) “una vez que los conceptos llegan a acumularse, se inicia el proceso de agruparlos o categorizarlos bajo términos explicativos más abstractos, o sea en categorías” Categorías que se identificaron con un nombre que es el que mejor describe lo que sucede de acuerdo a sus propiedades y dimensiones. c) por último la interpretación, procedimiento que permitió integrar, relacionar y establecer conexiones entre las diferentes categorías con la finalidad de construir explicaciones, proposiciones y teorías. Se incorpora la siguiente simbología para identificación de incidentes y testimonios:

Cód. Código de la categoría // El número entre barras indica la subcategoría
(...) Testimonio escogido es presentado entre paréntesis. I: seguida del número corresponde al número del informante

III Fase. Teórico-reflexiva.

El análisis de los resultados de los grupos focales generó fundamentos teórico-prácticos para hacer sugerencias que mejoren no sólo la instrumentación de la política sino su evaluación. Esto fue posible por la triangulación de datos provenientes de las diferentes redes que permitió interpretar un mismo aspecto de la realidad social para determinar la convergencia de opinión, se utilizó la teoría fundamenta de Glasser y Strauss(1997).

ANÁLISIS DE RESULTADOS

II Fase Teórico interpretativa Interpretación de la realidad estudiada.

El procesamiento de la información dio origen a cuatro categorías que por su poder analítico, poseen el potencial de explicar, están presentadas en un esquema lógico sistemático y explicativo.

Categoría 1: Aseguramiento de relaciones con otras organizaciones sociales.

Primeramente es importante considerar que el fomentar, promover y facilitar las relaciones entre las diferentes organizaciones sociales vinculadas a las actividades agrícolas es una responsabilidad compartida, tanto del gobierno como de la comunidad, en ésta deben surgir los liderazgos que promuevan y establezcan la sinergia necesaria para consolidar y regular las actividades y operaciones tanto para la asesoría técnica como para la optimización de los recursos, la seguridad jurídica y el viable desarrollo del pequeño productor y su entorno familiar.

La relaciones permanentes con otras organizaciones deben asegurar la sostenibilidad de esos pequeños centros de producción para mejorar el desempeño de la organización en lo financiero, ambiental y social. La dinámica social exige nuevos procesos, diferentes formas de negociación que generen alianzas estratégicas en función de las circunstancias, la responsabilidad y la capacidad del gobierno, deben estar centradas en dar orientaciones precisas e idear articulaciones eficaces.

El desarrollo del capital humano y social en el plano local pasa por propiciar la participación activa de los pequeños productores apoyados por entes públicos y privados para una gestión local integradora de calidad, venciendo los obstáculos que se presentan en su operatividad para lograr unas relaciones estables y bien estructuradas y de verdadero apoyo, que contribuya a la superación de la problemática de origen social, económico, organizativo, ambiental y tecnológico, limitante de una producción endógena. A manera de ejemplo se incorpora la siguiente opinión de los informantes que apoya las reflexiones anteriores

Cód. El proceso para la articulación con otros organismos no es sistemático.

(Yo siento que es muy esporádico y eventual, además la alcaldía no se suma como debería ser, es necesario también prepararlos a ellos (la alcaldía) sobre lo que son las redes para que apoyen más):

I: 3 C Cód. El liderazgo y convicciones del promotor son claves

(Yo creo que el liderazgo del promotor de la red es fundamental para el apoyo, el promotor debe ser de la comunidad, conocer el entorno y saber mover la conciencia de todos los de la red, tanto internos como externos, yo he tenido algunos problemas con los de la asociación civil que es la estructura legal de mi red, yo soy productor pero también soy el promotor y mi trabajo es más de persuasión, siempre hablo en nombre de todos y para todos, no pienso únicamente en mi situación privada sino en la comunidad, en la mejora para todos)

I: 1 informante Categoría 2 : Aumento de la productividad.

La política de desarrollo endógeno se propone promover el aumento de la productividad, con el apoyo al pequeño productor se espera que el trabajo en redes impacte la productividad porque las acciones están dirigidas a impulsar las mejoras en las prácticas agrícolas, el manejo de los recursos en la organización y en un mejor desempeño en atención a sus intereses y expectativas, que sus reflexiones sobre su quehacer les conduzca a concebir la productividad desde lo interno y emprender con éxito una labor que depende de: innovación, capacitación y la organización para el trabajo disciplinado, con una actitud de perseverancia y que ellos mismos puedan enfrentar los asuntos que consideren fundamentales para la productividad, que incluye también las mediciones de lo que van a entender por productividad.

Para lograr aumento en la productividad se hace necesario: aumentar el acceso a las fuentes del conocimiento para que los productores puedan aprovechar las oportunidades existentes, superar las limitaciones y mejorar lo que quieren conservar para su comunidad y ampliar su poder de negociaciones en los mercados. Desde esta perspectiva la instrumentación de la política debe velar por el apoyo en los aspectos socio-económicos en los procesos de innovación participativa, propiciar actividades tendentes a lograr un mejor desarrollo humano, organizativo, empresarial, comercialización e integración a las cadenas productivas. En este sentido, el aumento de la productividad debe ser una constante, por cuanto genera en las organizaciones una dinámica permanente de consolidación y cambio.

C Cód. Siempre hemos sido productores pero no sabíamos mucho de productividad

(Los miembros de las redes somos y seremos productores y siempre hemos trabajado, pero no sabíamos de todos los recursos que tenemos alrededor, no nos dábamos cuenta, pero ahora con las explicaciones y cursos ya sabemos qué tenemos y cómo utilizarlos, en la

asistencia técnica nos hablan también productividad, FONACIT, se esmera para que entendamos la importancia de hacer que nuestro producto sea rentable y que se traduzca en beneficios para la comunidad).

I: 6 C Cód. En la productividad influyen muchas cosas

(Algunos de nosotros no teníamos una buena técnica de poda de la planta (café) y con un experimento en un lote pequeño, la joven, la técnico de la UCLA nos demostró otro sistema de poda, había que podar toda la mata, salió frondosa, más cargada, mayor producción, y comprendimos que eso influye más que lo que creíamos que eran las fase de la luna.

I: 7 C Cód. En la productividad el mercadeo es determinante

(Si influyen muchas cosas, a nosotros los de ocumo nos enseñaron a seleccionar la semilla, a desinfectarla eso nos ha ayudado mucho, todos los cursos que hemos recibido han mejorado la ganancia, pero sigue habiendo problemas con la comercialización, por ejemplo los intermediarios quieren comprar todo más barato, eso es un problema, no tenemos transporte propio).

I: 8 C Cód Valoración de la ciencia y la tecnología.

(La red nuestra ha mejorado la productividad, yo creo que la organización previa es fundamental, nosotros rescatamos para la red un laboratorio olvidado para el análisis físico químico de la leche, todos estamos ahora en conocimiento de cómo medir la acidez de la leche, por ejemplo, y otras cosas que antes no sabíamos, sobre todo en pasto y forrajes, digo antes de estar en contacto con la gente de ciencia y tecnología.)

I: 9 Categoría 3. Capacitación para el desarrollo endógeno sustentable

Tal como lo expresan Contreras, Ochoa y Piloneta (2007) "El papel del *desarrollo* es redefinido en la nueva Constitución se plantean como ejes para el bienestar común la articulación de la educación y el trabajo en un marco de diversidad cultural y étnica arraigada en procesos de participación popular". Es evidente entonces que la educación y el trabajo como ejes rectores del bienestar se articulan con la producción, en este sentido el desarrollo endógeno sustentable se fundamenta en estos dos procesos.

El proceso de capacitación para el desarrollo endógeno se manifiesta fuera de la educación formal escolarizada, en la práctica se convierte en un nuevo subsistema en el entramado social productor-comunidad, con características propias que responde al modelo de participación protagónica que reza la Constitución para fomentar la convivencia democrática.

La capacitación del pequeño productor es un proceso bidireccional (educador educando) que le permite crear y re-crear su propia cultura, es un factor fundamental que contribuye a consolidar o redimensionar el conocimiento empírico que tienen los productores, no sólo de los recursos naturales con que cuentan y su manejo, sino también de las potencialidades y los límites que impone el ambiente cultural, social y político de su entorno. La producción del conocimiento socialmente útil, exige capacitación permanente, integradora, que genere un aprendizaje significativo, no sólo en el agro, sino en su desarrollo como persona, como ciudadano responsable de su propia transformación y la de su entorno con la diversificación y expansión de otras iniciativas mediadas en el intercambio con otros productores y con los facilitadores de su aprendizaje.

Según Ochoa, (2006) citado por Chávez, el desarrollo endógeno depende de: la gestión del conocimiento regional (aprendizaje colectivo regional), la planificación y seguimiento del desarrollo (formular, ejecutar y evaluar planes) y el desarrollo de la institucionalidad (investigar y desarrollar las competencias socio-institucionales con el fin de fortalecer la institucionalidad regional y las relaciones estado sociedad)

Los testimonios que a continuación se exponen evidencian la percepción de los productores y sustentan la categoría expresada:

C Cód. La capacitación es lo primero

(A nosotros nunca nos habían explicado tanto, los cursos que hemos recibido son excelentes para todo, esos cursos son necesarios, nos ayudan a organizarnos, para comunicarnos, para sembrar, para proteger el ambiente y para muchas cosas más..)

I: 9 C Cód El intercambio de conocimiento entre los técnicos y los productores

(Los curso los escogemos con los técnicos en atención a nuestras necesidades, son variados, hasta de autoestima hemos recibido, de eso no sabíamos nada, cuando yo no puedo ir mando a mi mujer y mi hijo mayor, ellos también deben saber de la red, los técnicos también aprenden de nosotros porque tenemos experiencia, claro ellos han estudiado y tienen otras técnicas.).

I: 10 informante

C Cód. La capacitación llena expectativas individuales

(Los facilitadores son de calidad, el trato excelente y lo toman a uno en cuenta para todo, eso es muy importante, uno siente que la situación de uno le interesa a alguien, yo he aprendido mucho y seguiré, yo vivo de mi parcela tengo que prepararme, me cuesta ir los cursos pero voy, me gustan porque la mayoría son prácticos)

I: 11 4 Categoría: Uso social de la ciencia

La ciencia es un patrimonio de la sociedad y vista como tal, ha generado permanentemente debate desde diferentes enfoques. Principalmente en la relación ciencia sociedad. En el 2007 se realizó el VII Congreso Iberoamericano de Indicadores de Ciencia y Tecnología en San Pablo, Brasil. Participaron expositores y público de más de 17 países de la región: expertos, estudiantes y representantes de los gobiernos iberoamericanos, entre las disertaciones más relevantes se señaló la importancia de generar nuevos indicadores de ciencia y tecnología, el papel de los medios en la divulgación de la ciencia y la necesidad de formación en los legisladores del sector.

En este repensar de la relación ciencia sociedad, las políticas públicas referentes a ciencia y tecnología, en Venezuela se redimensionaron. Se parte de que sin un desarrollo propio de capacidades científicas y tecnológicas no se puede pensar en sólidos procesos de inclusión social. No se concibe, pues, la ciencia y tecnología como un asunto de élites sino más bien extendido a todos los estamentos de la sociedad.

C Cód Apropiación y apoyo

(Yo si veo y creo que el lema del MPPCT, se cumple, un ejemplo es el semilla artesanal, yo creo que uno se apropia de esos conocimientos con la ayuda de los técnicos.).

I: 1 C Cód. Con la investigación uno aprende a optimizar los recursos

(Con las demostraciones en las mismas parcelas, uno ve como son las técnicas y las compara con lo que uno hace y ve en qué se parecen y en qué se diferencian.)

I: 2 informante C Cód: La ciencia como algo exclusivo

(Ahora yo pienso que utilizábamos la ciencia y la tecnología en el campo y no lo sabíamos, ahora lo veo, en la alimentación alternativa hemos aprendido muchas cosas científicas, pero cosas que también practicábamos y no sabíamos de donde venía.)

I: 3 C Cód. El lema ha servido para recuperar y desarrollar tecnologías propias.

(Me parece que la tecnología artesanal estaba olvidada, yo creo que se está recuperando, estamos utilizando materiales propios de la zona, un ejemplo son las casas de ladrillos de tierra, como antes, la lumbricultura es un forma de utilizar la pulpa del café, la cáscara para composteros, producimos el abono orgánico para fertilización. Los equipos se fabrican en empresas de aquí, hacemos adaptaciones.)

En síntesis, las cuatro categorías estructuradas en los testimonios de los productores y las perspectivas de análisis de la investigadora constituyen fundamentos teórico-prácticos para hacer sugerencias que mejoren no sólo la instrumentación de la política sino su evaluación, tal como se expone en la fase siguiente.

III Fase. Teórico reflexiva

El análisis correspondiente a esta fase de la investigación parte de la triangulación de datos de los tres tipos de informantes: productores, promotores de red y de los miembros de MPPCT (FUNDACITE Portuguesa, consiste en formular razonamientos basados en las relaciones surgidas a partir de las conexiones realizadas entre las cuatro categorías, que emergieron en el estudio de las redes como vías de instrumentación de la política innovación para el desarrollo endógeno, política seleccionada para el logro de los objetivos de esta investigación.

Se inicia reconociendo que una red será una oportunidad efectiva para el desarrollo endógeno si se cuenta con el **aseguramiento de relaciones con otras organizaciones sociales** (primera categoría). Esto evidencia que los productores centran sus expectativas en la articulación con otros actores sociales, se fundamentan en la necesidad que los organismos vinculados asuman un verdadero compromiso, y no con la desvinculación que se exhibe con algunos organismos actualmente; asociadas estas expectativas a la calidad de la instrumentación de la política en la dimensión eficiencia, significa entonces que la instrumentación de la misma debiera cuidar esta dimensión para ser una política de calidad. Esto se refleja en los comentarios realizados por algunos informantes cuando expresan “el proceso para la articulación con otros organismos es muy esporádico y eventual”.

Si relacionamos la importancia del aseguramiento de las relaciones con lo que representa el apoyo de las instituciones, significado que se despliega en la nueva forma de ver la mancomunidad para la generación de ciencia y tecnología en el marco de la endogeneidad, la instrumentación de la política en la dimensión relevancia resulta deficiente, por cuanto la relevancia se refiere a una perspectiva teleológica al para qué del desarrollo endógeno sustentable, aunado a esto la necesidad también señalada por los productores de unirla con otras políticas públicas más integrales.

En el mismo orden de ideas, la segunda categoría resultante del análisis interpretativo puntualizada en el **aumento de la productividad**, es percibida por los informantes como vinculada a un serie de factores, a la calidad, al trabajo, al proceso de comercialización, inclusive a la infraestructura, tal apreciación se manifiesta en todas sus opiniones, la organización en redes como proceso o modalidad originario de participación del productor, puede construir el significado de lo que para ellos es productividad desde su propia perspectiva de análisis; en este sentido, en la evaluación de la política innovación para el desarrollo sustentable deberá estar atenta a las construcciones sociales que surgen del interior de la red, esto le garantiza la vigencia social, si tomamos en cuenta que la condición dialógica intersubjetiva de los grupos genera nuevos entendimientos en la creación y re-creación de la cultura y es allí donde surgen nuevos significados.

Con respecto a la tercera categoría referida a la capacitación para el desarrollo endógeno sustentable, el análisis permite inferir que el sistema de capacitación resultado de un diagnóstico participativo es la forma más motivadora para el aprendizaje, a diferencia introducir paquetes tecnológicos directamente mediante la transferencia con poca participación activa del productor, esto se evidencia en los testimonios expresados anteriormente, con la participación e integración del productor en todo el proceso, se da el convencimiento y en consecuencia el aprendizaje significativo ello se percibe en expresiones como “a uno lo toman en cuenta”, “nosotros analizamos con los técnicos cuáles son los cursos”. Del mismo modo si relacionamos la valorización que hacen los productores del intercambio con los técnicos, evidencia que la capacitación responde a necesidades sentidas, desde esta óptica, la dimensión pertinencia en el contexto de la calidad de la política es significativa, al concebir la pertinencia como el grado de correspondencia entre los fines perseguidos por la política y los requerimientos de la sociedad en la cual se inserta, esto equivale a interpretar que existe satisfacción en la capacitación que reciben.

Por último la cuarta categoría **uso social de la ciencia**, relevada en el análisis al tratar de de conocer si los productores le encontraban correspondencia al lema “ciencia y tecnología para y con la gente, se demostró que algunos ya tienen sentido de apropiación y comprenden que por medio de la ciencia han aprendido a optimizar los recursos y a valorar tecnologías propias que habían dejado de usar, que ahora las ven unidas a la conservación del ambiente, puede entenderse con esto que el productor está iniciando un proceso de reconocerse, de sentirse objeto y sujeto de la ciencia y la tecnología. Sobre la base de esas reflexiones se puede decir que la dimensión impacto en la calidad de las política objeto de estudio, relacionada con el lema anteriormente mencionado está en su fase más “primitiva” se requiere que los productores, la gente no académica, analice y relacione su calidad de vida con la ciencia y tecnología interpretada desde sus propias lógicas, y así haya una generación y difusión del conocimiento desde las comunidades.

CONSIDERACIONES FINALES

Conclusiones

Ubicados en la estructura del objetivo general de investigación se presentan algunas conclusiones tentativas del estudio. La insuficiente cultura de los productores para el trabajo en colectivo (redes) obstaculiza mejores logros de la política de innovación para el desarrollo endógeno y sustentable.

La política estudiada tiene como intencionalidad el cumplimiento de los principios de justicia social, democracia, eficiencia, libre competencia, protección del ambiente, productividad y solidaridad, a los fines de asegurar el desarrollo humano integral y una existencia digna y provechosa para la colectividad, desde esta visión surge la necesidad de estar articulada con políticas más integrales.

Entre sus fortalezas está en primer lugar, su concepción de afrontar de manera integrada la capacitación para reducir pobreza y el deterioro ecológico, factores críticos acentuados en nuestro país, lo que en términos de las dimensiones vigencia y pertinencia exigen calidad en la instrumentación de políticas de capacitación.

El sistema de trabajo en redes incorporó a los productores a la planificación y la gestión de la capacitación, en ciencia y tecnología para contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades rurales.

El intercambio de ideas, experiencias y técnicas entre académicos y productores genera un nuevo conocimiento y crea confianza en su capacidad de aportar a la solución de sus problemas de su entorno.

BIBLIOGRAFÍA

Bonilla, Elsy y Rodríguez Penélope. (1997) Más allá del dilema de los métodos Ediciones Uniandes, grupo editorial Norma Barcelona.

Cárdenas, Nersa (2002). El desarrollo local, su conceptualización y procesos. **Provincia** No. 8. Enero-Junio 2002. Pp. 53-76. Mérida.

Constitución Bolivariana de la República de Venezuela 1999 Asamblea Nacional.

Contreras, José J. y Ochoa, Alejandro E. (2000). “Una exégesis crítica al sentido del desarrollo sostenible de las Américas en el marco de la globalización”. **Cuadernos del Cendes**. Año 17. No. 45. Segunda Época. Septiembre-Diciembre. Pp. 1-22. Caracas

Chávez Medina, W.P.: (2008) “Políticas públicas para un desarrollo endógeno sustentable en países en desarrollo” en Contribuciones a la Economía, en <http://www.eumed.net/ce/2008a/>

Dagnino, Renato(1990) Ciencia y tecnología para pocos. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, N. 3 Mayo Agosto.

Leopoto, JOSÉ (1992) Programas de redes de Innovación Productiva Informe Caracas

M de Ciencia y Tecnología.

López, Hilda(2001) Cambiando a través de la investigación acción participativa. Edic XDEMANDA. Venezuela.

Núñez, Miguel Propuesta de desarrollo rural sustentable (2002) Auspiciado por el Parlamento Latinoamericano Venezuela.

Peña, J (2003) Programa de redes de cooperación productiva Caracas.

Plan Nacional de ciencia y Tecnología (2001) Venezuela Caracas Ministerio de Planificación Nacional.

Sagasti,F(1977) Reflexiones sobre la endogenización de la revolución científicotecnológica en países desarrollados” Interciencia V. 2, N 4.

Segura Bonilla Olman, “**Desarrollo Sostenible y Políticas Públicas en Centroamérica**”, Centro Internacional en Política Económica, Universidad Nacional de Costa Rica.2002, www.mideplan.gob.cr

Strauss Anselmo y Corbin, Juliet (2002) edit. Universidad de Antioquia Colombia.

ABSTRACT

The new picture, involves an active society that should play a leading role in the development of science and technology, for this they have to be prepare to understand and evaluate and is in this dialogic and intersubjective that the citizen from his own regular speech, clarifies, reflects and evaluates. This investigation assumes the importance of the direct knowledge of the actors in their speech, as is shown about the capacitating in science and technology expressed in the national development plan. The birth of this new pedagogic model of education requires permanent investigation, from this view this study has as a general objective: identify the levels of integration of the politics of science and technology in the regular practice of small producers as a result of the capacitation of the endogenic development, received in the net of productive innovation, from the contrast of their speech with the theoretic perspective chosen to help the evaluation of the different capacitating policies. The study was structured in three parts. I. sensibilization, II. Interpretative theory, III. Reflexive theory. The development of the study permitted us to conclude: the insufficient culture of the producers for the collective work (nets) diminishes the outcome of the innovation policies for the capacitation of endogenic development. The findings of the study allow to conclude that the insufficient culture of the producers for the work in group (networks) prevents better profits of the policy of innovation for the endogenous and sustainable development.

278. REALIDAD ACTUAL DE LA MEDIACIÓN Y LA ORIENTACIÓN EN LA SOCIEDAD ECUATORIANA.

C. D. Sánchez León, D. A. Gualpa Díaz.

1. INTRODUCCION

La Sociedad Ecuatoriana actual se encuentra atravesando un sinnúmero de conflictos que afectan a todos sus ámbitos, pero especialmente a sus bases, es decir, a nuestras familias, la educación y el ámbito laboral.

La familia como fuente de desarrollo humano individual, social, afectivo, moral, económico, es afectada por los mismos problemas que de una u otra forma, padece la sociedad a la cual pertenece.

Los padres de familia como responsables del cuidado y desarrollo de sus hijos no deben dejar pasar por alto los cambios que se dan en la sociedad de la cual forman parte, ya que al hacerlo estarían descuidando las posibles causas y soluciones de los diferentes conflictos que a diario se presentan en el núcleo familiar, pese a que el ritmo de vida que actualmente se lleva no les permita compartir el 100% de su tiempo con sus hijos.

Por ello es necesario que, inicialmente la pareja mantenga un nivel óptimo de comunicación así como con sus hijos para poder cerciorarse de las discrepancias que existen en su hogar y, por ende, darle la solución debida.

Sin embargo, cuando las desavenencias que se dan en el hogar, tanto entre pareja como entre padres e hijos o hermanos, es necesario que entre en acción un tercero, ajeno al núcleo familiar para que pueda mediar entre las partes en conflicto y logren hallar las soluciones adecuadas para cada parte. Este proceso se complementaría con la asistencia de un profesional que oriente a los miembros del hogar para que las soluciones encontradas puedan ser aplicadas y conservadas por el grupo familiar, con la finalidad de que no se rompan nuevamente las buenas relaciones fomentadas, hasta el momento.

El deterioro de las relaciones interpersonales es el denominador común de nuestra sociedad y de sus instituciones, lo cual genera un momento de conflictos en todas las áreas, no quedando exentas la familia, la escuela, el trabajo y en general la comunidad.

Los factores que la sociedad actual genera, influyen también en la educación y los educandos de los diferentes niveles. La revolución tecnológica ha ejercido gran influencia en su vida diaria, pues la comunicación personalizada y la práctica de valores han sido cambiadas por la asistencia de un computador y la conexión a diferentes páginas interactivas con información de muy variada índole, no siempre educativas, con la consecuente pérdida de valores y el apareamiento de diferentes conflictos escolares a nivel estudiantes, docente y entre autoridades.

Los conflictos escolares pueden convertirse en una oportunidad para nuestras debilidades y fortalezas si se aprende abordarlos con eficacia; siendo necesario para ello cambiar la mentalidad, que habitualmente relaciona el conflicto con algo negativo y aceptar las diversas posturas y opiniones con respecto y tolerancia.

En este marco, la mediación es una alternativa que permitirá mejorar las relaciones interpersonales en la comunidad educativa, aprender el impacto de los actos propios, reconocer los conflictos y manejar el enojo personal. La cooperación, la solidaridad, el respeto de los puntos de vista y en general, los valores, son elementos que ayudarán a fortalecer la convivencia institucional.

La mediación como estrategia para la solución de conflictos en la escuela, debe ser reforzada con otra técnica que mantenga sus aspectos positivos, nos referimos a la orientación brindada a las partes participantes, asesoría para que cuando el discurso se desvíe del tema

central, el orientador sugiera enfoques alternativos y evite así la recaída del proceso.

El campo laboral que se desarrolla en nuestro medio se ve, al igual que la familia y la educación, afectado por la situación sociopolítica y cultural que se impone en nuestro mundo. La desigualdad de ingresos que se da entre patrones y obreros es una de las causales para que en un momento dado las relaciones obrero patronales se deterioren, causando con ello la pérdida de producción de la empresa o institución.

El quebrantamiento de las relaciones laborales trae consigo no solo el decaimiento de la productividad del sector afectado, sino que se convierte en una causal para el malestar de la sociedad en general, razón por la cual es importante que se creen las condiciones favorables para la elevación de la productividad, tanto económica como humana, es allí en donde juega un papel preponderante el psicólogo como mediador y orientador de los conflictos laborales.

Le mediación y la orientación se constituyen en herramientas indispensables para la intervención y solución de un sinnúmero de conflictos que se presentan en los campos familiar, educativo, y laboral, contribuyendo con ello al desarrollo de la sociedad en general y del ser humano, en particular, pues se lo proveerá con las directrices que guíen su desempeño funcional.

De lo anteriormente descrito podemos apreciar que el campo laboral para el psicólogo, en cuanto a mediación y orientación, es muy amplio, englobando los aspectos más complejos del ser humano en todas sus etapas del desarrollo psicológico, evolutivo y social.

2. JUSTIFICACIÓN

En nuestro medio occidental, la familia y las instituciones sociales han experimentado un cambio evolutivo durante los últimos 50 años. Así como la familia como la escuela y las instituciones laborales tienen hacia sus adentros las relaciones entre cada uno de sus miembros, conforme avanzan los cambios sociales y culturales, con la misma intensidad se afectan estas relaciones, sea entre padre e hijo, maestro-alumno o directivo-obrero. En virtud de ello se hace imprescindible la puesta en práctica de mecanismos que prevengan los conflictos y que ayuden a darles solución cuando éstos se han presentado y están afectando el normal desempeño de las microsociedades de las cuales forma parte el ser humano.

Lo anteriormente señalado, nos pone frente a la opción por el caos y la destrucción o por la mediación y la orientación; estas últimas tomadas como alternativas de intervención y de prevención de los conflictos que se generan en los ámbitos ya señalados.

¿Por qué la mediación y la orientación?

Porque son mecanismos probados que permiten abordar y solucionar conflictos interpersonales, afectivos, laborales y en general sociales, evitando así las crisis que se desencadenan en cada uno de los ámbitos por el no manejo de las relaciones humanas.

Es importante señalar que la mediación es conocida en el ámbito de resolución de conflictos por profesionales en el campo legal formados académicamente aunque no siempre perteneciendo al área jurídica. De esto podemos expresar que la mediación, es una disciplina que puede ser ejercida por profesionales de distintas ramas del saber.

La Orientación, es otro mecanismo que permite mantener las soluciones encontradas con la práctica de la mediación, por lo tanto antes que ser un elemento de intervención, es un mecanismo de sostén de las relaciones humanas.

3. RESUMEN

Las diferentes situaciones conflictivas que se presentan hoy en día en nuestra sociedad, han hecho que las relaciones entre los individuos tiendan a distorsionarse, afectando

el bienestar de cada uno.

La familia es una institución que ha sido transformada a través del tiempo, pues desde hace más de tres décadas viene sufriendo una revolución, es decir, un cambio de roles que se da entre sus miembros, esto ha hecho que se produzca un sinnúmero de conflictos en las relaciones de pareja, padres e hijos, hermanos, etc.

Por ello la mediación familiar busca poner en marcha una justicia no violenta para la solución de los conflictos que se dan dentro de la familia, teniendo como uno de sus principales implicados al psicólogo mediador.

En el campo educativo los conflictos que se suscitan no son diferentes a los que se dan en el campo familiar, por lo que también debe existir una tercera persona, preparada para solucionar los problemas que se presentan entre docentes, docente – alumno, padres de familia – docentes, autoridades con el personal de servicio, y otros por el estilo.

La situación laboral no se queda exenta de los problemas que se presentan en los ámbitos anteriormente señalados, por lo que es de importancia la presencia de un mediador que contribuya a encontrar medidas de solución para mejorar las relaciones obrero – patronales, entre obreros y entre empresa y clientes.

Hoy en día la mediación y la orientación han demostrado ser herramientas útiles para lograr acuerdos efectivos, rápidos y estables, tendientes a proteger las relaciones interpersonales en la familia, la educación y el campo laboral, las mismas que son víctimas de conflictos económicos, sociales y políticos, demandando de alternativas de solución que viabilicen un mejor convivir.

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, presentamos los resultados obtenidos, la interpretación y el análisis respectivo de la investigación nacional realizada con la participación de los egresados de la carrera de Psicología de la Universidad Técnica Particular de Loja en su modalidad a distancia, con el tema “ **LA MEDIACIÓN Y LA ORIENTACIÓN COMO HERRAMIENTAS FUNDAMENTALES PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS FAMILIARES, EDUCATIVOS Y LABORALES**”, en el periodo comprendido entre noviembre 2006 y julio 2007. Siendo el objetivo principal, conocer la importancia que tienen la Mediación y la Orientación en la resolución de conflictos en los ámbitos familiar, educativo y laboral.

La diversidad es un rasgo presente en todas las manifestaciones de la vida y por lo tanto, también, caracteriza a la familia, la cual a lo largo de los tiempos ha variado en su constitución de acuerdo con los tipos de sociedades en las que se ha desarrollado y a las necesidades que en estas se han puesto de manifiesto. Por ello hay que tener en cuenta las raíces históricas de la institución familiar para poder intervenir o mediar en los conflictos que se presentan en la familia actual.

Hoy en día, la Mediación y la Orientación han demostrado ser una herramienta útil para lograr acuerdos efectivos, rápidos y estables, tendientes a proteger las relaciones interpersonales en la familia y la sociedad, las mismas que son víctimas de conflictos económicos, sociales y políticos, demandando de alternativas de solución que viabilicen un mejor convivir.

Según la investigación realizada por estudiantes de Modalidad Abierta de la carrera de Psicología de la Universidad Técnica Particular de Loja, en el periodo noviembre 2006 junio 2007, con el tema “LA MEDIACIÓN Y LA ORIENTACIÓN COMO HERRAMIENTAS FUNDAMENTALES PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS FAMILIARES, EDUCATIVOS Y LABORALES”, se confirmó que en las familias del área urbana la Mediación se da de manera formal e informal, formalmente, un 10.5% de familias acuden a un especialista mediador, mientras que, informalmente, alrededor de un 75% de familias no tienen entre sus prácticas a la Mediación.

En cuanto a la Orientación Familiar, dentro de este mismo grupo, sólo el 10.2% acuden

de manera formal a un Orientador y un 25.3% lo hace de manera informal, desde su hogar.

En el ámbito Rural la Mediación se realiza de manera formal en un 3.1% e informalmente un promedio del 30%. Respecto a la Orientación el 4.2% busca Orientación Formal y un 56.1% lo hace de manera informal. Por estos índices, es necesario crear una cultura de Mediación y Orientación en las familias para que puedan resolver satisfactoriamente sus conflictos y mantener la armonía en su hogar con una correcta Orientación Familiar.

La Escuela como Institución Social, es el centro donde se comparte mucho de nuestro tiempo, sea como estudiantes, docentes, directivos o padres de familia; por ello, no se encuentra exenta de la presencia de conflictos interpersonales, por lo que es necesario que existan mecanismos a los cuales se pueda recurrir para solucionar los diversos problemas que se presentan entre discentes, maestros, autoridades y padres de familia.

El estudio realizado evidenció que en las Escuelas del área urbana el 67.8% y en el área rural, el 62% de maestros, no median para la solución de conflictos que se presentan entre los estudiantes.

De igual forma, la investigación citada demostró que los programas de Orientación Educativa en el área urbana se dan en un 47.6% y en el área rural en un 30.2%.

En lo referente a los Establecimientos Educativos de nivel medio y bachillerato, se comprobó que los docentes del área rural realizan actividades de Mediación en un 57.6% y en el área urbana un 62%.

En el ámbito de la Orientación en el área rural, un 40.5% y en el área urbana un 50% de maestros manifiestan que existen Programas de Orientación.

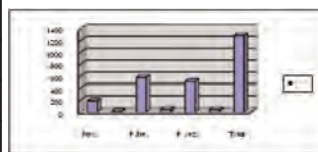
De ahí la importancia de la preparación de profesionales en Mediación y Orientación, para que sean ellos quienes intervengan en la solución de conflictos en los diferentes ámbitos en los que tiene incidencia, esto es en todas las esferas del actuar humano, creando de esa forma un ambiente adecuado para la estabilidad emocional y psicológica de la comunidad en general.

En el ámbito jurídico el profesional mediador debe centrarse en la solución de conflictos o desacuerdos, tomando como eje fundamental el bienestar del ser humano, sus necesidades psicológicas, afectivas, materiales y sociales.

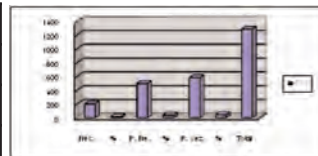
La existencia de profesionales que se desempeñen en la mediación de conflictos familiares es hoy, más que nunca, una necesidad prioritaria por los múltiples factores que de una u otra forma afectan la estabilidad de la familia e inhiben el desarrollo de las habilidades psicosociales de sus integrantes.

**INVESTIGACION NACIONAL EGRESADOS DE PSICOLOGIA AÑO 2006-2007
 AMBITO FAMILIAR
 PADRES AREA URBANA**

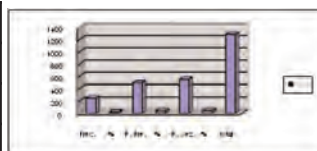
Pregunta 1						
Dentro de su familia, los conflictos o problemas se dan:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
189	14,7	581	45,2	516	40,1	1286



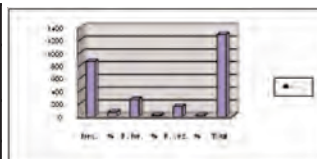
Pregunta 2						
Con su pareja existen discusiones y peleas:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
202	15,7	499	38,9	583	45,4	1284



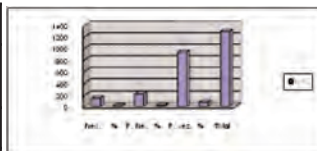
Pregunta 3						
Las peleas entre sus hijos se dan:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
247	19,2	488	38	550	42,8	1285



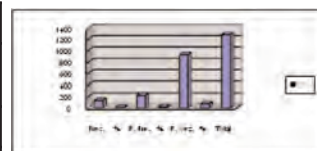
Pregunta 4						
Cuándo existen conflictos en el hogar se lo soluciona mediante el diálogo.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
865	67,3	265	20,6	156	12,1	1286



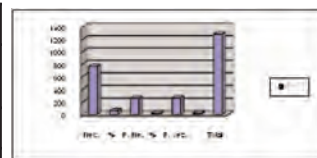
Pregunta 5						
Cuándo existe un conflicto en su hogar, interviene sus familiares para ayudar a solucionarlo.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
146	11,3	217	16,9	923	71,8	1286



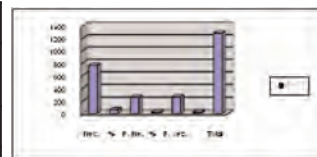
Pregunta 6						
Acuden a un profesional que les ayude a solucionar sus conflictos familiares.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
135	10,5	223	17,3	929	72,2	1287



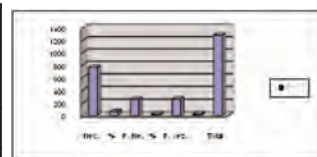
Pregunta 7						
Cuando existen discusiones entre sus hijos, ustedes como padres intervienen para solucionar el problema o conflicto.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
763	59,4	258	20,1	264	20,5	1285



Pregunta 8						
Busca ayuda de profesionales para mantener la armonía en su hogar.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
131	10,2	230	17,9	924	71,9	1285

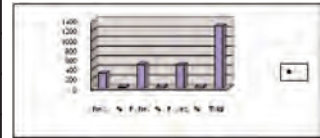


Pregunta 9						
Para mantener las buenas relaciones entre sus hijos ustedes dialogan con ellos.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
961	74,7	200	15,6	125	9,7	1286

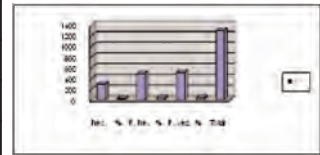


INVESTIGACION NACIONAL EGRESADOS DE PSICOLOGIA AÑO 2006-2007
 AMBITO FAMILIAR
 PADRES AREA RURAL

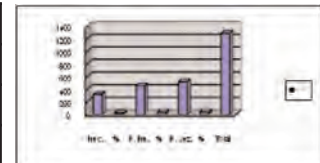
Pregunta 1						
Dentro de su familia, los conflictos o problemas se dan:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
316	24,5	491	38,1	482	37,4	1289



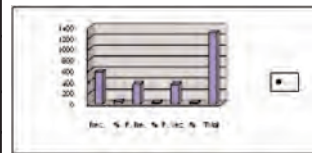
Pregunta 2						
Con su pareja existen discusiones y peleas:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
294	22,8	488	37,8	509	39,4	1291



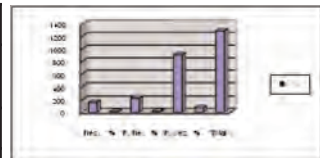
Pregunta 3						
Las peleas entre sus hijos se dan:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
320	24,9	45	35	516	40	1287



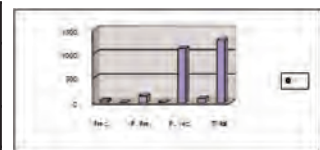
Pregunta 4						
Cuándo existen conflictos en el hogar se lo soluciona mediante el diálogo.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
579	44,8	362	28	352	27,2	1293



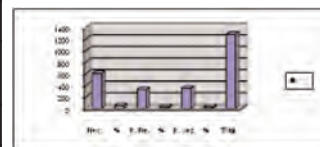
Pregunta 5						
Cuándo existe un conflicto en su hogar, interviene sus familiares para ayudar a solucionarlo.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
158	12,3	224	17,4	902	70,3	1284



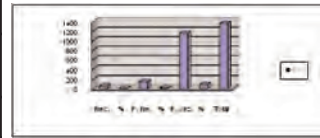
Pregunta 6						
Acuden a un profesional que les ayude a solucionar sus conflictos familiares.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
40	3,1	138	10,8	1102	86,1	1280



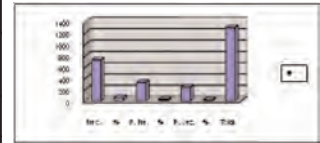
Pregunta 7						
Cuando existen discusiones entre sus hijos, ustedes como padres intervienen para solucionar el problema o conflicto.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
607	47,3	328	25,5	349	27,2	1284



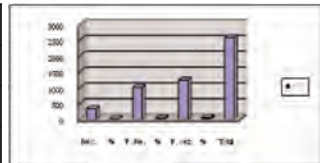
Pregunta 8						
Busca ayuda de profesionales para mantener la armonía en su hogar.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R. Vez.	%	Total
57	4,2	145	10,7	1154	85,1	1356



Pregunta 9						
Para mantener las buenas relaciones entre sus hijos ustedes dialogan con ellos.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R. Vez.	%	Total
724	56,1	325	25,2	242	18,7	1291



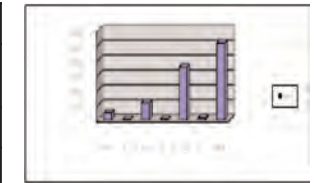
Pregunta 1						
1. Tus padres discuten o pelean.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R. Vez.	%	Total
335	13	1001	39	1234	48	2570



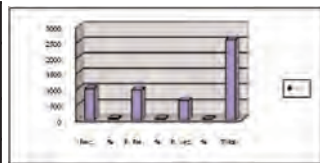
Pregunta 2						
Existen problemas entre tú y tus hermanos						
Frec.	%	P.Fre.	%	R. Vez.	%	Total
425	16,6	1071	41,8	1064	41,6	2560



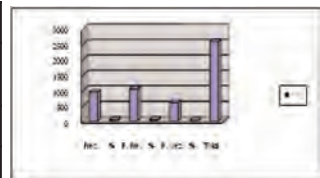
Pregunta 3						
Cuando hay peleas en tu casa, hay otras personas que ayudan a tus padres a solucionar sus problemas.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R. Vez.	%	Total
238	9,3	572	22,2	1760	68,5	2570



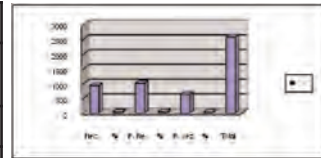
Pregunta 4						
4. Cuándo existen peleas con tus hermanos tus papás intervienen para que hagan las paces.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R. Vez.	%	Total
998	38,9	957	37,2	613	23,9	2568



Pregunta 5						
Tus padres dialogan contigo y tus opiniones son tomadas en cuenta cuando existen problemas en tu familia.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R. Vez.	%	Total
936	36,4	1034	40,2	599	23,3	2569

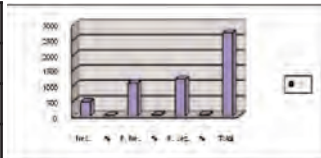


Pregunta 6						
Existen acciones por parte de tus padres para que hagan las paces con tus hermanos.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
929	36,2	1012	39,4	628	24,4	2569

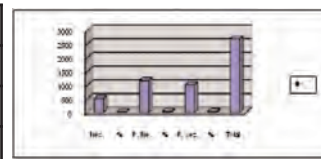


HIJOS ÁREA RURAL

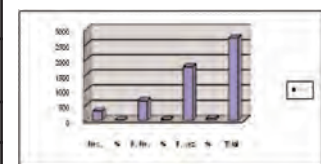
Pregunta 1						
Tus padres discuten o pelean.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
465	17,1	1062	39,1	1188	43,8	271



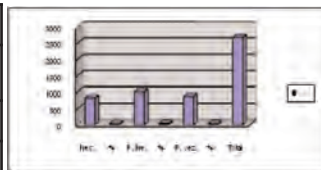
Pregunta 2						
Existen problemas entre tú y tus hermanos						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
507	19	1159	43,5	1001	37,5	2667



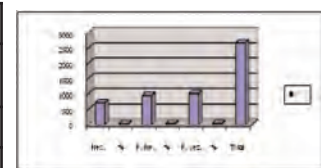
Pregunta 3						
Cuando hay peleas en tu casa, hay otras personas que ayudan a tus padres a solucionar sus problemas.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
299	11	648	23,9	1768	65,1	2715



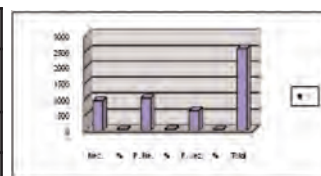
Pregunta 4						
Cuándo existen peleas con tus hermanos tus papás intervienen para que hagan las paces.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
819	30,7	991	37,2	857	32,1	2667



Pregunta 5						
Tus padres dialogan contigo y tus opiniones son tomadas en cuenta cuando existen problemas en tu familia.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
718	26,9	947	35,5	1002	37,6	2667

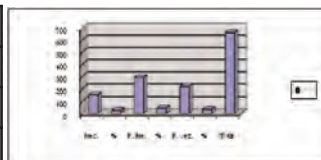


Pregunta 6						
Existen acciones por parte de tus padres para que hagan las paces con tus hermanos.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
929	36,2	1012	39,4	628	24,4	2569

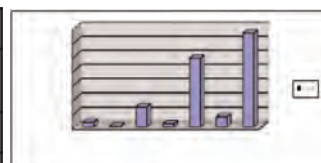


AMBITO EDUCATIVO FISCAL (RURAL)

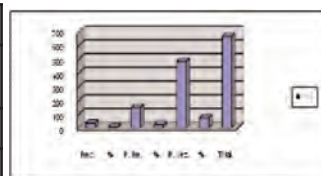
Pregunta 1						
1. Los conflictos entre alumnos dentro del aula son:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
153	23,1	290	43,9	218	33	661



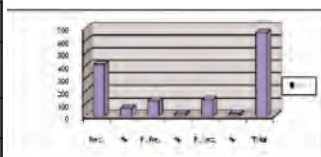
Pregunta 2						
2. Los conflictos entre docentes dentro de la institución educativa son:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
34	5,1	143	21,6	484	73,2	661



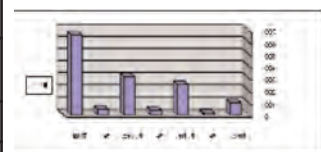
Pregunta 3						
3. Los conflictos entre alumnos y docentes son:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
35	5,3	147	22,1	482	72,6	664



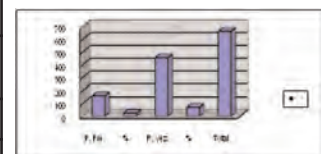
Pregunta 4						
4. Los docentes intervienen en la solución de conflictos escolares entre alumnos.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
410	62	121	18,3	130	19,7	661



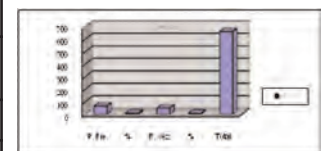
Pregunta 5						
5. Los padres cooperan en la solución de conflictos escolares.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
102	15,4	248	37,5	311	47,1	661



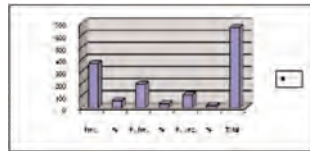
Pregunta 6						
6. Buscan ayuda de terceras personas para solucionar un conflicto escolar.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
50	7,6	158	23,9	453	68,5	661



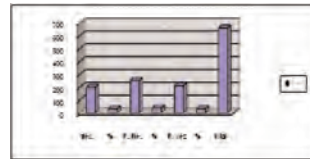
Pregunta 7						
7. Cree que la capacitación en mediación y orientación se debe dar.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
545	82,5	66	9,9	50	7,6	661



Pregunta 8						
8. La orientación que brinda la Institución educativa para ayudar a los alumnos es:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
364	55,1	193	29,2	104	15,7	661

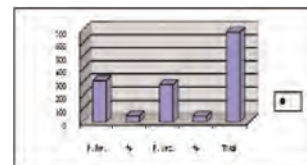


Pregunta 9						
9. Los programas de orientación en el Centro Educativo se dan:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
200	30,2	251	38	210	31,8	661

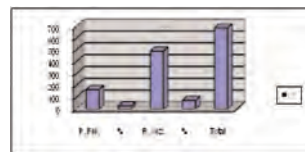


**AMBITO EDUCATIVO PARTICULAR (URBANO)
DOCENTES DE ESCUELA**

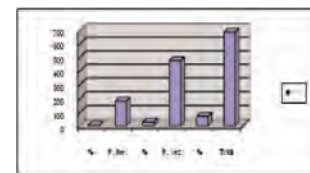
Pregunta 1						
Los conflictos entre alumnos dentro del aula son:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
91	13,3	311	45,5	281	41,2	683



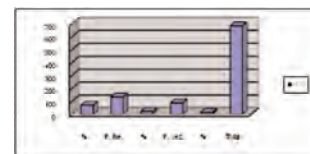
Pregunta 2						
Los conflictos entre docentes dentro de la institución educativa son:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
32	4,7	163	23,9	488	71,4	683



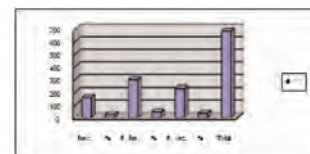
Pregunta 3						
3. Los conflictos entre alumnos y docentes son:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
28	4,1	181	26,5	474	69,4	683



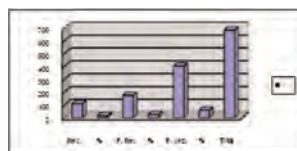
Pregunta 4						
4. Los docentes intervienen en la solución de conflictos escolares entre alumnos.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
463	67,8	133	19,5	87	12,7	683



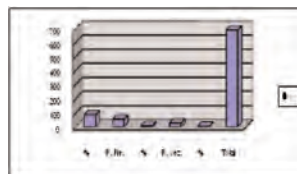
Pregunta 5						
5. Los padres cooperan en la solución de conflictos escolares.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
159	23,3	296	43,3	228	33,4	683



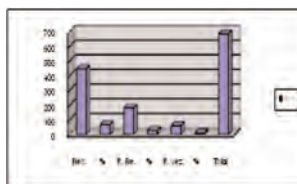
Pregunta 6						
6. Buscan ayuda de terceras personas para solucionar un conflicto escolar.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
109	16	173	25,3	401	58,7	683



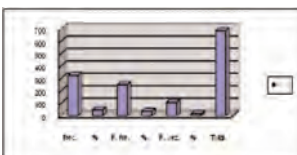
Pregunta 7						
7. Cree que la capacitación en mediación y orientación se debe dar.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
606	88,1	55	8	27	3,9	688



Pregunta 8						
8. La orientación que brinda la Institución educativa para ayudar a los alumnos es:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
445	65,2	179	26,2	59	8,6	683

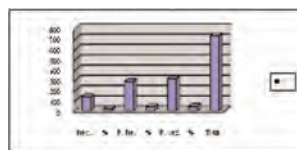


Pregunta 9						
9. Los programas de orientación en el Centro Educativo se dan:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
325	47,6	250	36,6	108	15,8	683

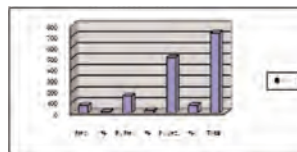


**AMBITO EDUCATIVO FISCAL (RURAL)
DOCENTES DE COLEGIO**

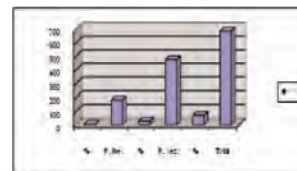
Pregunta 1						
1. Los conflictos entre alumnos dentro del aula son:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
134	18,5	283	39	309	42,5	726



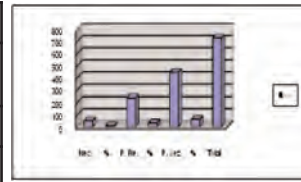
Pregunta 2						
2. Los conflictos entre docentes dentro de la institución educativa son:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
69	9,5	155	21,3	502	69,2	726



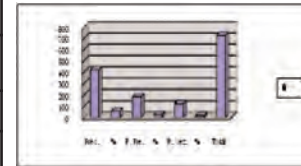
Pregunta 3						
3. Los conflictos entre alumnos y docentes son:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
28	4,1	181	26,5	474	69,4	683



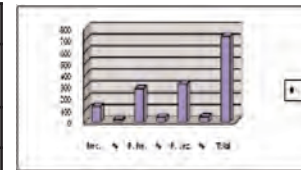
Pregunta 3						
3. Los conflictos entre alumnos y docentes son:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
48	6,6	235	32,4	443	61	726



Pregunta 4						
4. Los docentes intervienen en la solución de conflictos escolares entre alumnos.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
418	57,6	184	25,3	124	17,1	726

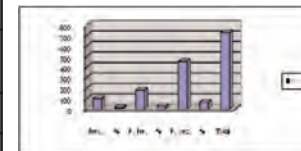


Pregunta 5						
5. Los padres cooperan en la solución de conflictos escolares.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
131	18,1	279	38,4	316	43,5	726

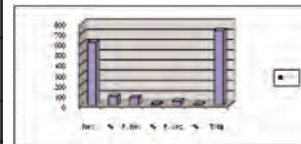


Pregunta 6

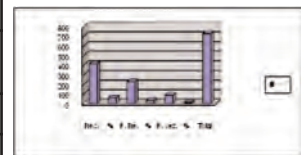
Pregunta 6						
6. Buscan ayuda de terceras personas para solucionar un conflicto escolar.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
97	13,4	177	24,4	452	62,2	726



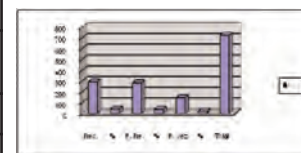
Pregunta 7						
7. Cree que la capacitación en mediación y orientación se debe dar.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
615	84,7	72	9,9	39	5,4	726



Pregunta 8						
8. La orientación que brinda la Institución educativa para ayudar a los alumnos es:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
413	56,9	227	31,3	86	11,8	726

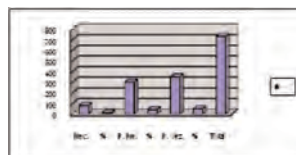


Pregunta 9						
9. Los programas de orientación en el Centro Educativo se dan:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
294	40,5	285	39,3	147	20,2	726

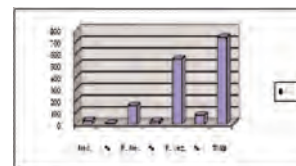


**AMBITO EDUCATIVO
PARTICULAR (URBANO)
DOCENTES DE COLEGIO**

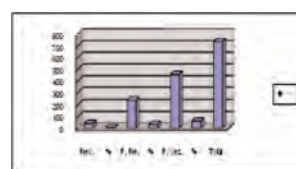
Pregunta 1						
1. Los conflictos entre alumnos dentro del aula son:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
81	11,1	300	41,1	349	47,8	730



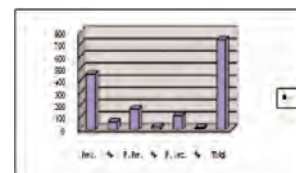
Pregunta 2						
2. Los conflictos entre docentes dentro de la institución educativa son:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
28	3,8	155	21,1	552	75,1	735



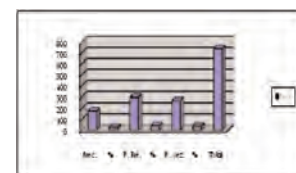
Pregunta 3						
3. Los conflictos entre alumnos y docentes son:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
41	5,6	239	32,5	455	62	735



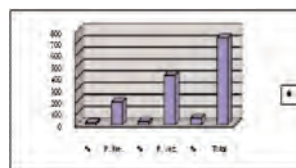
Pregunta 4						
4. Los docentes intervienen en la solución de conflictos escolares entre alumnos.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
455	62	167	22,7	113	15,3	735



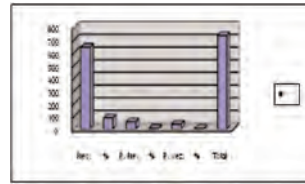
Pregunta 5						
5. Los padres cooperan en la solución de conflictos escolares.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
175	23,8	295	40,1	266	36,1	735



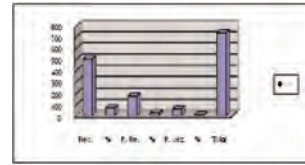
Pregunta 6						
6. Buscan ayuda de terceras personas para solucionar un conflicto escolar.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
124	16,9	195	26,5	416	56,6	735



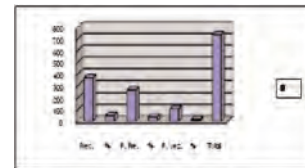
Pregunta 7						
7. Cree que la capacitación en mediación y orientación se debe dar.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R. Vez.	%	Total
644	87,6	56	7,6	40	5,4	735



Pregunta 8						
8. La orientación que brinda la Institución educativa para ayudar a los alumnos es:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R. Vez.	%	Total
500	68	174	23,7	61	8,3	735

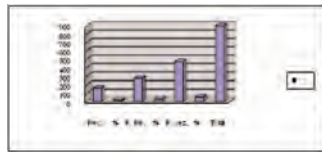


Pregunta 9						
9. Los programas de orientación en el Centro Educativo se dan:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R. Vez.	%	Total
367	50	263	35,8	105	14,3	735

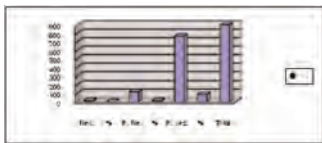


**AMBITO EDUCATIVO
FISCAL (RURAL)**

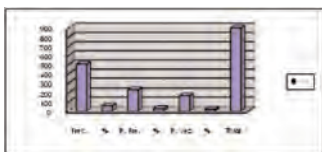
Pregunta 1						
Las peleas entre compañeros se dan:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R. Vez.	%	Total
159	17,7	269	30	470	52,3	898



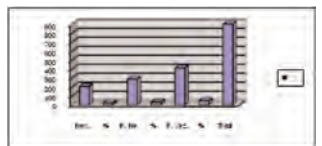
Pregunta 2						
Tus profesores discuten o pelean.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R. Vez.	%	Total
14	1,5	117	13	767	85,4	898



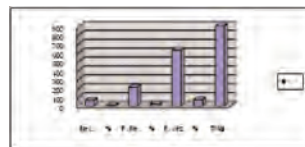
Pregunta 3						
Cuando existen peleas con tus compañeros tus profesores ayudan a solucionarlos.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R. Vez.	%	Total
503	56	230	25,6	165	18,4	898



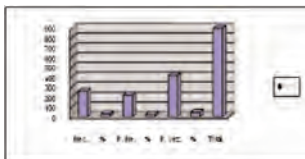
Pregunta 4						
Los padres de familia ayudan a tus profesores a solucionar los problemas entre						
Frec.	%	P.Fre.	%	R. Vez.	%	Total
204	22,7	284	31,6	410	45,7	898



Pregunta 5						
Existen discusiones con tus profesores.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
62	7	210	23,3	626	69,7	898

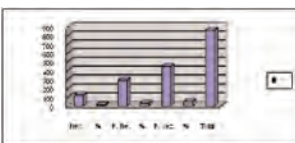


Pregunta 6						
Se realizan talleres de capacitación para solucionar problemas en la institución educativa y mantener las buenas relaciones entre compañeros y docentes						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
261	29	222	24,7	415	46,2	898

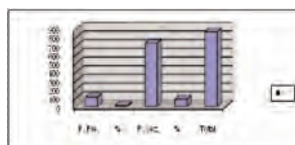


**AMBITO EDUCATIVO
PARTICULAR (URBANO
ESTUDIANTES**

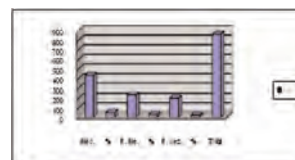
Pregunta 1						
Las peleas entre compañeros se dan:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
124	14,4	290	33,7	447	52	861



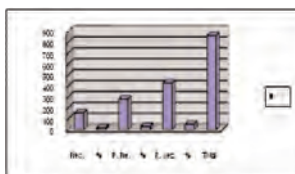
Pregunta 2						
Tus profesores discuten o pelean.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
20	2,5	108	12,5	733	85	861



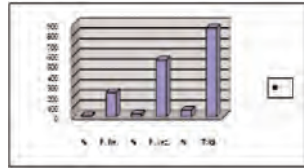
Pregunta 3						
Cuando existen peleas con tus compañeros tus profesores ayudan a solucionarlos.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
432	50,2	232	27	197	22,9	861



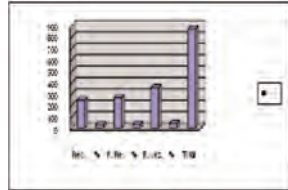
Pregunta 4						
Los padres de familia ayudan a tus profesores a solucionar los problemas entre						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
155	18	281	32,6	425	49,4	861



Pregunta 5						
Existen discusiones con tus profesores.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
77	9	235	27,3	549	63,8	861

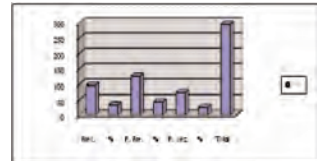


Pregunta 6						
Se realizan talleres de capacitación para solucionar problemas en la institución educativa y mantener las buenas relaciones entre compañeros y docentes						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
247	28,5	266	30,6	355	41	868

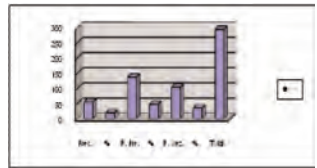


**AMBITO LABORAL
PUBLICA (RURAL)
DIRECTIVOS**

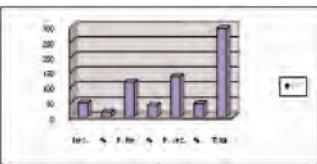
Pregunta 1						
Los conflictos dentro de su institución son:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
96	32,7	125	42,5	73	25	294



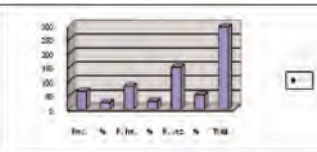
Pregunta 2						
Los conflictos que se dan entre trabajadores son:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
54	18,3	137	46,6	103	35	294



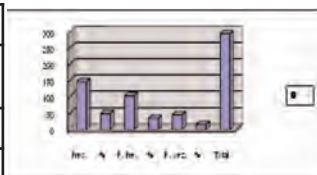
Pregunta 3						
Los conflictos que se dan entre empleados y jefes son:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
47	16	114	39	133	45	294



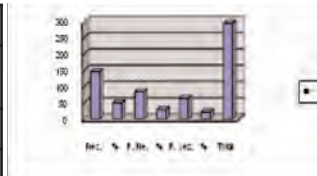
Pregunta 4						
Existen personas neutrales que dan solución a los conflictos que se dan entre trabajadores.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
64	22	81	27,6	148	50,5	293



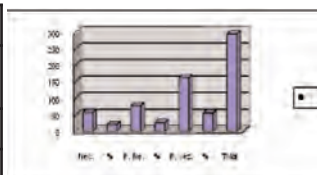
Pregunta 5						
Toma en cuenta las opiniones de los trabajadores para solucionar los problemas que se presentan en la institución.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R. Vez.	%	Total
145	49,3	86	29	63	21,4	294



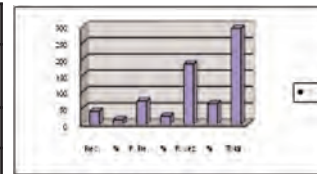
Pregunta 6						
Los conflictos que se dan dentro de su organización se superan fácilmente						
Frec.	%	P.Fre.	%	R. Vez.	%	Total
146	49,6	102	34,7	46	15,6	294



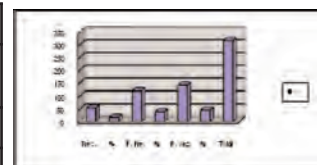
Pregunta 7						
La solución de un conflicto laboral siempre la realiza el jefe de su organización.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R. Vez.	%	Total
146	49,7	84	28,6	64	21,7	294



Pregunta 8						
Dentro de su organización se da Orientación Laboral.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R. Vez.	%	Total
57	19,5	77	26	160	54,5	294

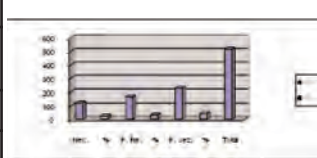


Pregunta 9						
Se realiza charlas y talleres de mediación y orientación dentro de la empresa.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R. Vez.	%	Total
39	13,3	71	24,1	184	62,6	294

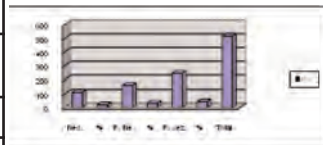


AMBITO LABORAL
PUBLICA (RURAL)
OBREROS

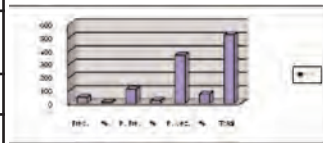
Pregunta 1						
Los conflictos entre compañeros y con patronos son						
Frec.	%	P.Fre.	%	R. Vez.	%	Total
123	23,8	167	32,2	227	44	517



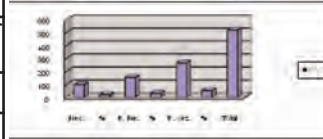
Pregunta 2						
Existen conflictos entre directivos en su empresa.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
110	21,4	161	31,3	244	43,4	515



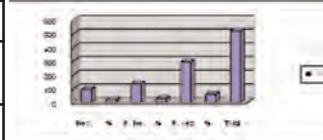
Pregunta 3						
En los conflictos entre compañeros existen personas ajenas que ayudan a solucionar sus problemas.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
44	8,5	107	20,8	364	70,7	515



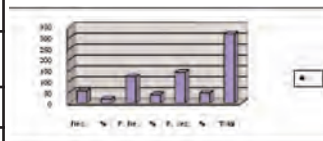
Pregunta 4						
Su opinión es tomada en cuenta para buscar soluciones a los problemas dentro de la empresa.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
99	19,2	153	29,7	264	51,2	516



Pregunta 5						
Ustedes reciben orientación para mantener las buenas relaciones entre compañeros y/o autoridades.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
92	17,8	133	25,8	291	56,4	516

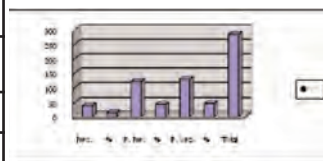


Pregunta 6						
Se realizan en su empresa capacitaciones al personal para evitar conflictos.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
54	17,1	120	38,1	141	44,8	315

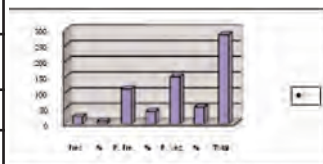


**AMBITO LABORAL PRIVADA (URBANO)
DIRECTIVOS**

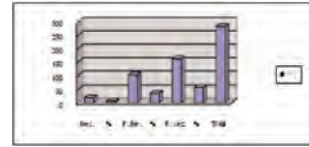
Pregunta 1						
Los conflictos dentro de su institución son:						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
37	13	119	42	127	45	283



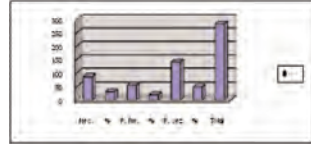
Pregunta 2						
Los conflictos que se dan entre trabajadores son						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
23	8	111	39	149	52,7	283



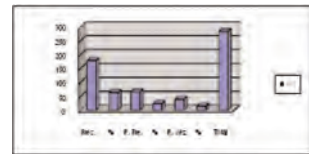
Pregunta 3						
Los conflictos que se dan entre empleados y jefes son						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
19	6,7	102	36	162	57	283



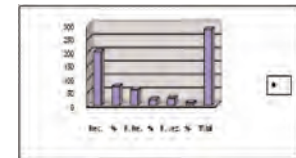
Pregunta 4						
Existen personas neutrales que dan solución a los conflictos que se dan entre trabajadores.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
87	31	56	20	140	49	283



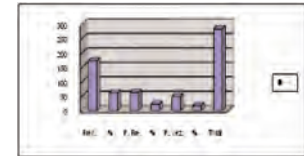
Pregunta 5						
Toma en cuenta las opiniones de los trabajadores para solucionar los problemas que se presentan en la institución.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
178	63	66	23,3	39	14	283



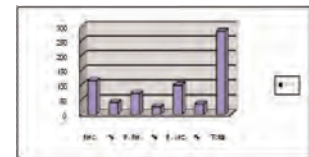
Pregunta 6						
Los conflictos que se dan dentro de su organización se superan fácilmente.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
200	70,7	57	20	26	9	283



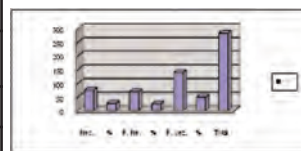
Pregunta 7						
La solución de un conflicto laboral siempre la realiza el jefe de su organización.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
172	61	63	22	48	17	283



Pregunta 8						
Dentro de su organización se da Orientación Laboral.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
113	40	71	25	99	35	283

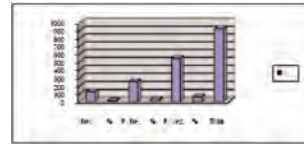


Pregunta 9						
Se realiza charlas y talleres de mediación y orientación dentro de la empresa.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
75	26,5	69	24,3	139	49	283

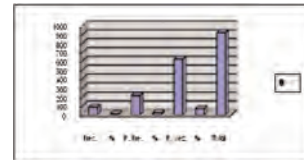


**AMBITO LABORAL PRIVADA (URBANO)
OBREROS**

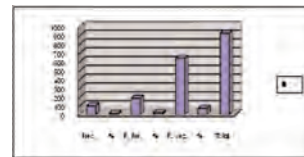
Pregunta 1						
Los conflictos entre compañeros y con patronos son						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
124	13,4	254	27,6	544	59	922



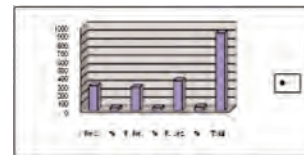
Pregunta 2						
Existen conflictos entre directivos en su empresa.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
85	9,2	215	23,3	622	67,5	922



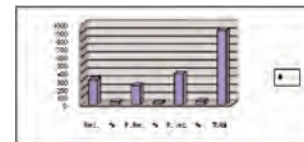
Pregunta 3						
En los conflictos entre compañeros existen personas ajenas que ayudan a solucionar sus problemas.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
99	10,7	185	20	638	69,2	922



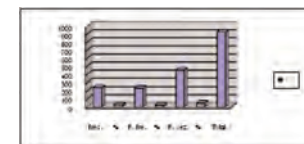
Pregunta 4						
Su opinión es tomada en cuenta para buscar soluciones a los problemas dentro de la empresa.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
294	32	275	30	353	38,3	922



Pregunta 5						
Ustedes reciben orientación para mantener las buenas relaciones entre compañeros y/o autoridades.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
306	33,2	237	26	379	41,1	922



Pregunta 6						
Se realizan en su empresa capacitaciones al personal para evitar conflictos.						
Frec.	%	P.Fre.	%	R Vez.	%	Total
240	26	233	25,3	449	49	922



REPRESENTACIÓN DE LOS INDICES MÁS CARACTERÍSTICOS DE LOS ÁMBITOS INVESTIGADOS.

ÁMBITO FAMILIAR

INDICADORES	URBANA	RURAL
	%	%
Aceptación de la presencia de conflictos en el hogar.	14.7	24.5
No empleo de la comunicación como un mecanismo para la resolución de conflictos.	32.7	55.2
Empleo de la Mediación Formal	10.5	3.1
Empleo de la Mediación Informal	11.3	12.3
Empleo de la Orientación Formal	10.2	4.2
Empleo de la Orientación Informal	74.7	56.1
Intervención poco frecuente de terceros en la resolución de conflictos.	88.7	70.3

ESTADO DE LA MEDIACIÓN Y LA ORIENTACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO ESCUELAS Y COLEGIOS

INDICADORES	ESCUELAS		COLEGIOS	
	PARTICULARES	FISCALES	PARTICULARES	FISCALES
	%	%	%	%
Aceptación de la presencia de conflictos en el Centro Educativo.	71.4	73.2	3.8	9.5
Cooperación Familia-Escuela.	23.3	15.4	23.8	18.1
Empleo de la Mediación.	67.8	62	62	57.6
Empleo de la Orientación	65.2	55.1	68	56.9
Intervención frecuente de terceros en la resolución de conflictos.	16	7.6	16.9	13.4
Capacitación en Mediación y Orientación.	47.6	30.2	50	40.5

ESTADO DE LA MEDIACIÓN Y LA ORIENTACIÓN EN EL ÁMBITO LABORAL EMPRESAS PÚBLICAS Y PRIVADAS

INDICADORES	PRIVADA	PÚBLICA
	%	%
Aceptación de la presencia de conflictos en la organización.	13	32.7
Apertura de directivos ante las opiniones de los trabajadores.	63	49.3
Empleo de la Mediación.	61	49.7
Empleo de la Orientación.	40	19.5
Intervención frecuente de terceros en la resolución de conflictos laborales.	31	22
Capacitación en Mediación y orientación	26.5	13.3

CONCLUSIONES

- En los diferentes ámbitos investigados, se evidencia que el conflicto entre las personas está presente, por mínimo que sea.
- Un 32.7% de las familias Urbanas y un 55.2% de las Familias Rurales, manifestaron que no emplearon el diálogo como mecanismo para solucionar los conflictos en el interior del hogar.
- No existe intervención de terceras personas para la solución de conflictos en el hogar, ni formal ni informal.
- Los padres de familias urbanas, creen innecesaria la intervención de profesionales especializados en Mediación y Orientación, para la solución de conflictos.
- No existe una cultura en Mediación Familiar por parte de los padres para resolver los conflictos que se presentan entre los hijos.
- Los padres de las Familias Rurales, desconocen la ayuda que profesionales del área pueden ofrecerles en la solución de los conflictos en el hogar.
- El diálogo en los hogares rurales es deficiente, pues menos del 30% dialogan entre ellos rara vez, y el resto no lo hace.
- Entre profesores y estudiante, también existe la presencia de conflictos en los diferentes niveles escolares.
- Entre docentes existen más conflictos que entre estudiantes.
- En los establecimientos educativos no existe la colaboración de los padres de familia para mantener en sus hijos buenas relaciones interpersonales.
- Los docentes requieren de capacitación, respecto a herramientas que les permitan manejar de mejor manera la relación entre ellos y con sus alumnos.
- En la totalidad de Centros Educativos no existe interés en proporcionar Programas de Capacitación en Mediación y Orientación para la Comunidad Educativa.
- Entre Directivos y Empleados, también existe la presencia de conflictos en diferentes niveles y que requieren la intervención de profesionales en el área.
- En las Empresas Públicas, según versión de los directivos, si se toma en cuenta las opiniones de los empleados para el mejoramiento de las relaciones laborales e interpersonales.

280. CONCILIACIÓN Y CORRESPONSABILIDAD FAMILIAR Y LABORAL. NECESIDADES DE FORMACIÓN EN ADOLESCENTES Y JÓVENES.¹

J. M Maganto, J. Etxeberria, C. Maganto.

La necesidad de conciliar se plantea como un problema social que afecta a todas las personas, y no sólo como necesidad e interés de igualdad y autonomía de las mujeres, y son necesarias acciones en todos los ámbitos y lugares que favorezcan las relaciones de género, que beneficien en la misma medida a los adolescentes y jóvenes, acciones que necesita la sociedad, la economía del país, pero sobre todo la educación integral de las personas que la configuran.

En este contexto y con el objetivo de avanzar en la difusión, la reorganización y redistribución del trabajo dentro y fuera de la casa, y desde un planteamiento eminentemente educativo, es desde donde parte este estudio de necesidades de corresponsabilidad y conciliación que abarca la vida personal, familiar y laboral de adolescentes y jóvenes.

La sociedad tiene ante sí el reto de la emancipación e individualización de los individuos y esto afecta de forma meridiana a la cuestión de la compatibilidad entre la familia y el trabajo productivo. (Alberdi, 2003: 205) plantea la cuestión de la conciliación entre el trabajo y las responsabilidades familiares de hombres y mujeres en dos ámbitos concernientes específicamente a las mujeres, *“el que abarca el conjunto de las relaciones afectivas, de las relaciones de pareja y, como derivado de ello, la formación de una familia y la experiencia de la maternidad. Este es el terreno que tradicionalmente se ha considerado el terreno propio de la feminidad. Hay otro campo de desarrollo personal, que es aquel en que cada vez las mujeres jóvenes tienen mayores expectativas y es el de su capacidad de acción exterior, el del empleo, el del reconocimiento social”* Este último ámbito de experiencia vital ha cobrado una gran importancia *“como base fundamental de la expresión de la personalidad y de la individualidad”*, lo que *“hace que tenga un enorme valor”*.

El cambio cultural ha dado lugar a un ideal de vida que, especialmente para las mujeres, exige su desarrollo simultáneo como persona en los ámbitos familiar y laboral. La dificultad con que nos encontramos es que todavía ambos campos de experiencia vital, tradicional y moderno, coexisten, sin que el segundo se imponga al primero proporcionando una serie de experiencias vitales cargadas de tensión y contradicciones.

Es en este contexto en el que la cuestión de la conciliación entre vida familiar y vida laboral se plantea: ciertamente, el ámbito de las relaciones de género, y en particular la división sexual del trabajo, se van a ver alterados en los procesos de transformación y tensión mencionados. Y estas transformaciones implican un cuestionamiento del modelo tradicional de división sexual del trabajo, lo que da lugar a que se reclame un derecho a la conciliación entre lo familiar y lo laboral.

Para las mujeres, el trabajo remunerado fuera del ámbito doméstico pasa a ser una opción formalmente posible, una posibilidad, un derecho legítimo. Pero, a la vez, va a ser una opción difícil, porque, a pesar de su cuestionamiento, la tradicional división sexual del trabajo no va a desaparecer sin más. Conviene insistir en que esta tensión entre las determinaciones tradicionales y las expectativas laborales se va a hacer explícita justamente cuando se produce la reclamación de un derecho a la conciliación que va a estar sustentada fundamentalmente por las mujeres y por las asociaciones o entidades que representan sus intereses. Y la reclamación de un derecho por parte de un colectivo se traduce siempre en

¹ Para realizar el trabajo de investigación empírica que ha dado origen a esta comunicación hemos contado con la ayuda de Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer.

reclamaciones frente a otros: es decir, la materialización de un derecho a la conciliación implica la renuncia a ciertos “privilegios” o prerrogativas por parte de ciertos actores (el cónyuge, el patrón...). Ello pone de manifiesto la dimensión conflictiva del problema de la conciliación.

Diversos estudios han mostrado cómo los costes de reproducción y mantenimiento de la fuerza de trabajo se trasladan al ámbito doméstico, al tiempo que el valor del trabajo reproductivo se invisibiliza (Guzmán y Todaro, 2001; Carrasco, 2003; Picchio, 1994). Para la lógica de la producción, la incorporación masiva de mano de obra barata y flexible (como es la femenina) es asimismo funcional, y más aun si esta mano de obra asume un doble rol y una doble jornada.

Para comprender esta relación (Beck-Gersheim, 2003) parte de un dato básico: tanto al principio como al final de la vida, el ser humano depende del apoyo de otras personas. Tal relación de solidaridad es, indudablemente, una relación entre generaciones, entre personas pertenecientes a diferentes clases de edad. Así pues, la relación entre clases de edad es un aspecto fundamental del proceso de reproducción e integración social, tanto en lo que concierne a la transmisión de normas y valores como en lo relativo al cuidado de las categorías de población biológicamente más vulnerables: niños, ancianos, en general las personas en situación de dependencia.

Cabe decir que el *contrato entre sexos* del que depende la relación entre clases de edad -y por tanto la reproducción social- debe ser reformulado. Debe renovarse, con el fin de adecuarlo a las transformaciones que afectan a la división sexual del trabajo, derivadas del proceso de emancipación de la mujer y de su masiva incorporación al mercado laboral.

Tales hechos ponen de manifiesto, no sólo el alcance del problema de la conciliación de la vida laboral y la vida familiar, sino también las divergencias existentes entre el reconocimiento formal de la igualdad como principio y el cumplimiento real del mismo, su difícil traducción en prácticas.

Hacia la igualdad social : perspectiva de género en la educación.

Los temas de género en educación, apuntan algunos de los más importantes problemas y retos a los que nos enfrentamos en el siglo XXI. Desde el sistema educativo se deben proporcionar estrategias y prácticas adecuadas para orientar la responsabilidad del equipo docente y del alumnado (principalmente en edades comprendidas entre 14 - 19 años) en esta problemática con el fin de paliarla del modo más eficaz posible.

El alumnado de las escuelas no recibe una educación neutral; muchos de sus comportamientos en la convivencia escolar y social vienen marcados por ser chico o chica. Basándose en esta primera diferencia de género, se les ha ido asignando estereotipos y roles que comportan valores de la cultura “femenina” y de la cultura “masculina”, impulsores de actitudes de dominación-sumisión, que de hecho va influyendo en su forma de relacionarse con los demás.

Debemos tener en cuenta que el género no es sólo algo que se nos asigna como objetos pasivos. La identidad de género se construye activamente. El género sobre todo depende de lo que se “hace” y, por ejemplo, ante la afirmación que frecuentemente se realiza de que “los chicos no lloran” o “las chicas no juegan al fútbol”, es frecuente constatar que los adolescentes y jóvenes impugnen esta construcción social y prejuicios de género, aunque al mismo tiempo, todavía, estén regulados por otros en un intento de mantener cierto grado de conformidad de género.

El género y la justicia social: un enfoque integrador

Justicia social es un término utilizado para referirse a las condiciones necesarias para que se desarrolle una sociedad relativamente igualitaria. Comprende el conjunto de decisiones, normas y principios considerados razonables para garantizar condiciones de trabajo y de vida digna para toda la población.

Una situación de justicia es imprescindible para que los individuos puedan desarrollar sus capacidades por completo y para que se pueda instalar una paz duradera. La comprensión de estos problemas capacitará a los jóvenes para que actúen por una mayor justicia en su entorno y fuera de él.

Al igual que con el término “género”, el concepto de “justicia social” significa diferentes cosas para diferentes personas e inevitablemente, se refiere a una relación compleja entre el respeto a la diferencia y el compromiso con la igualdad (Griffiths, 2003). Tal y como añade (Rawls, 1971: 60) se deben tomar las medidas necesarias desde las aulas, para eliminar los obstáculos derivados de las relaciones desiguales de poder y la prevención de la equidad, el acceso y la participación. Para ello se promocionará al máximo la libertad de los individuos, sin violar la libertad de los demás.

Por consiguiente, la justicia es imprescindible para el desarrollo tanto de los individuos como de las comunidades. Un aprendizaje de la justicia social exige, sobre todo, que los alumnos y alumnas se den cuenta de la existencia de problemas de injusticia en sus propias vidas y en su entorno inmediato: casa, escuela o comunidad. Que superen reacciones de culpabilidad, de reprobación o de resentimiento para llegar a un compromiso activo para promover la justicia y la igualdad a todos los niveles, personales, institucionales, nacionales o mundiales.

METODOLOGIA DEL ESTUDIO EMPÍRICO

Se ha realizado un estudio exploratorio que tiene como OBJETIVO GENERAL analizar las percepciones, ideas y creencias de las y los jóvenes y adolescentes en torno al valor de la corresponsabilidad familiar como clave de la conciliación laboral y familiar.

El estudio se explicita en los OBJETIVOS ESPECÍFICOS en los que se pretende realizar:

- El análisis de los procesos de distribución y consenso en torno al trabajo y la vida familiar.
- El estudio de la necesidad de ampliar estrategias específicas como la motivación, la comunicación o la resolución de conflictos en la vida cotidiana
- El análisis de la importancia del desarrollo de emociones positivas como base y pilar de las relaciones
- La valoración de la responsabilidad y compromiso de los hombres
- La evaluación de la necesidad de una nueva concepción de la gestión efectiva del tiempo.

El trabajo se ha desarrollado en dos fases:

- Análisis del “estado de la cuestión”. Estudio de los procesos de distribución, contribución y consenso en torno al trabajo y la vida familiar que se lleva a cabo en las familias en nuestra sociedad en la actualidad. Análisis de la visión de los y las adolescentes y jóvenes.
- Análisis de las estrategias para superar las dificultades y problemas de conciliación y corresponsabilidad detectados.

CUESTIONARIO y MUESTRA

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario específico, distribuido según las siguientes áreas de estudio:

- a) Representaciones y expectativas de rol relativas al género.
- b) Dificultades y conflictos en la conciliación.
- c) Oportunidad del trabajo y el abandono la ocupación.
- d) Utilización y valoración de medidas de conciliación laboral y familiar.
- e) Recursos, prácticas y estrategias familiares para la conciliación.
- f) Gestión del tiempo.

La muestra definitiva estaba compuesta por 855 jóvenes y adolescentes de 16 a 20 años, de ambos sexos y correspondientes a diferentes estratos de nivel sociocultural y económico. La muestra no es aleatoria. La pasación se efectuó en 27 aulas de diferentes niveles académicos (desde 4º ESO hasta 2º curso en la Universidad). La recogida de información se efectuó entre Octubre de 2007 y Enero de 2008.

CONCLUSIONES PRINCIPALES

En el trabajo y reparto de responsabilidades domésticas y familiares, los adolescentes y jóvenes, al menos cognitivamente, tienen una percepción bastante igualitaria del trabajo familiar. Consideran, que hombres y mujeres deben trabajar y repartir por igual las responsabilidades del trabajo y la vida familiar. Esta percepción mejora con la edad y, diferencialmente, la apoyan más las mujeres.

Igualmente consideran que el modo de vida actual exige dos fuentes de ingresos y también son las mujeres las que están más de acuerdo con esta exigencia, pudiéndose observar que a medida que aumenta la edad, la consideración de esta necesidad es mayor. Pero esta aceptación de la igualdad en relación con los roles sexuales relativos al trabajo y la vida familiar podría estar reflejando, más bien, una cierta adhesión formal a lo “políticamente correcto”, el sesgo opinático que –casi inevitablemente- afecta a las encuestas de opinión cuando tratan de indagar en profundidad el plano de las actitudes.

El análisis pone de manifiesto una persistencia, no precisamente residual, de la tradicional asignación sexual del cuidado y trabajo familiar, pues en los grupos de mayor nivel de estudios, es decir en los universitarios, aún persiste arraigada la idea de que la maternidad conlleva la responsabilidad de la conciliación. O lo que es lo mismo, es a las mujeres a las que “todavía” se les atribuye el rol de organizadoras y responsables de la conciliación.

Para realizar un trabajo laboral remunerado, la razón más importante, tanto para hombres y mujeres, es, para todos los grupos de edad, la remuneración económica. En el caso de las mujeres, la independencia económica es una razón tan valorada como el motivo económico y cobra mucha importancia la realización y satisfacción personal con el trabajo.

A la hora de elegir un puesto de trabajo, el factor que tiene más peso, es el de las condiciones laborales. Existe una diferencia apreciable entre los hombres y las mujeres en que para éstas, el segundo factor de importancia es que el trabajo “*sea compatible con las responsabilidades familiares*” y para ellos la segunda razón es “*que sea interesante*”.

Es evidente que, para las mujeres, las posibilidades que un puesto de trabajo ofrezca para conciliar la vida familiar con la vida laboral constituyen un motivo de importancia mucho mayor que para los hombres en la toma de decisiones relativas al trabajo.

A medida que la realidad de las cargas familiares se impone, se atribuye asimismo a las mujeres la asunción de su rol de cuidadoras. De esta forma, las decisiones relativas al trabajo productivo si bien no se subordinan exclusivamente al desempeño de dicho rol, se

siguen asumiendo las expectativas sociales todavía dominantes. Para el hombre, la compatibilidad con las responsabilidades familiares carece de relevancia en relación con las decisiones laborales. No parece muy aventurado pensar que ello se deba a que tales responsabilidades no son percibidas, por adolescentes y jóvenes como propias, por parte de los hombres. En consecuencia, la importancia de las cargas familiares se muestra determinante para las mujeres (nunca para los hombres) en la toma de decisiones relativas al trabajo laboral productivo.

La percepción del nivel de dificultad para compaginar la vida familiar y laboral es en general difícil. Esta percepción aumenta con la edad y es ligeramente superior en las mujeres. Llama la atención que una gran mayoría de los adolescentes y jóvenes considera que compatibilizar la vida familiar con la vida laboral presenta complicaciones. Parece evidente que la conciliación es sentida como un problema y que se pone de manifiesto una realidad de gran relevancia social; la conciliación hoy por hoy es percibida como un problema para la futura población activa de nuestro entorno social y son las mujeres las que lo perciben con mayor claridad y de forma más acusada.

Con respecto a las dificultades que entraña compaginar la vida familiar y laboral, son muchas las personas que no tienen formada una opinión precisa cuando se les pregunta. No obstante, a medida que aumenta el nivel escolar se incrementa la percepción de los adolescentes y jóvenes de que la conciliación provoca conflictos de pareja y familia, y, a su vez, aumenta también la percepción de que se incrementa la incomunicación en la familia.

Las razones más frecuentemente aducidas para que las amas de casa no tengan un trabajo remunerado son: Deseo de educar a los hijos, dificultades para encontrar un horario compatible, falta de servicios y ayudas y las dificultades para encontrar un empleo acorde con la formación. A medida que se acercan a la Universidad, disminuye la importancia dada a estas razones, y aumenta la percepción, como importante, de la falta de servicios y ayudas. Ciertamente, para las mujeres, asumir su rol familiar es lo que mayoritariamente bloquea su aspiración al mercado de trabajo. Se evidencia que la situación de las amas de casa constituye otro de los focos críticos del problema de la conciliación.

Las razones para que las mujeres y hombres abandonen el puesto de trabajo son diferentes. Para las mujeres serían, por este orden, “el nacimiento de un hijo” y “el despido o finalización del contrato”, mientras que para los hombres son “por motivos de salud” y “el despido laboral o la finalización del contrato”. La población universitaria discrimina a hombres y mujeres en la importancia dada al nacimiento de un hijo como razón para el abandono del puesto de trabajo. Para las mujeres esta razón “justifica” el abandono, no así para los hombres.

Es necesario destacar que las razones para abandonar el puesto de trabajo es atribuido y asumido por las mujeres, quienes son en definitiva quienes soportan el peso de la conciliación y por lo tanto no tienen un coste homogéneo en la unidad familiar.

La literatura sobre la distribución del trabajo laboral y la cualificación profesional parece avalar la idea, quizá simple, de que las mujeres tienen menor salario y condiciones laborales, y, por lo tanto, sería menor el coste de abandonar el trabajo remunerado para concentrarse en el trabajo doméstico. Y también, un supuesto más ligado a la debilidad del mercado de trabajo podría ser un componente de la estrategia de trabajo adoptada por las mujeres. Tal estrategia se encontraría determinada, obviamente, por la prioridad concedida al trabajo reproductivo sobre el trabajo productivo, a su vez influida por factores culturales y educativos. Como hemos citado anteriormente, algunos estudios sobre el tema han planteado la existencia de este tipo de estrategia (Borderías, Carrasco y Alemany, 1994).

Regresar al mundo laboral después de haberlo abandonado les resulta más fácil o igual a hombres que a mujeres. Existe uniformidad en esta constatación, tanto si consideramos la población de adolescentes y jóvenes de forma global, como si consideramos

por separado a hombres y mujeres, lo mismo ocurre si segmentamos la muestra en base al nivel escolar. Sin embargo, son los universitarios los que aprecian más claramente una discriminación importante que padece la mujer con respecto al retorno laboral después de haberlo abandonado.

Los recursos que utilizarían para conciliar la vida familiar y laboral diferencia a los hombres de las mujeres. Los adolescentes y jóvenes creen que la solución que atribuyen a las mujeres es el trabajo laboral a tiempo parcial mientras que para los hombres consideran que la solución más importante para conciliar la vida laboral y familiar consiste en la implantación de guarderías y escuelas, y, a continuación, el contar con algún familiar cercano que ayude en el cuidado de los hijos.

El análisis de los distintos niveles escolares induce a pensar que a medida que aumenta el nivel académico, aumenta la importancia de cualquier solución para las mujeres, considerando que cada una de las estrategias presentadas es válida. Esta tendencia no se repite para el caso de los hombres, cada una de las estrategias se mantiene en nivel constante o, incluso, disminuye a medida que aumenta el nivel escolar (trabajo a tiempo parcial y abandono del trabajo). La estrategia que más diferencias presenta es el abandono del puesto de trabajo, se ve como solución para las mujeres pero no para los hombres.

En efecto, parece constatarse que las estrategias de conciliación, evidencian la desigualdad de género que rige la distribución del trabajo familiar y laboral. Las mujeres dedican mucho más tiempo que los hombres al trabajo doméstico y al cuidado de los hijos y su rol persiste más allá de su situación laboral, que en todo caso se vería mermada por la reducción de su jornada laboral teniendo que asumir, como muestran los resultados del estudio realizado en Europa (Karppinen, 2006) que una gran proporción de representantes de los trabajadores (41%) y de directivos (34%) afirmaron que el trabajo a tiempo parcial perjudica sus perspectivas de ascenso.

La percepción que adolescentes y jóvenes realizan sobre las estrategias de conciliación más valoradas tiene que ver con el horario laboral flexible. Es la estrategia de conciliación que priorizan hombres y mujeres a todas las edades.

Hay un acuerdo unánime en considerar la flexibilidad del tiempo laboral como una medida de conciliación con perspectivas presentes y de futuro que tiene bastantes posibilidades, además, de incorporarse como medida de reivindicación por parte de nuestros jóvenes en sus derechos laborales y que posiblemente entre a formar parte de sus estrategias de conciliación más útiles.

El acelerado estilo de vida actual exige mucho tiempo a las personas. Es evidente que los acuerdos sobre el horario de trabajo han de tener en cuenta las necesidades individuales para atraer a las personas al puesto de trabajo y lograr que permanezcan en el mismo. Los resultados del estudio demuestran que los acuerdos sobre el horario flexible no sólo beneficiarían a los trabajadores, y a las familias permitiéndoles conciliar la vida familiar y laboral.

En corresponsabilidad y reparto de tareas críticas de atención a menores y dependientes, se confirman, también en este estudio, los roles socioculturales de género diferenciales y tradicionales atribuidos a hombres y a mujeres. Las mujeres multiplican en frecuencia la actividad de los hombres en todas las actividades estudiadas. La tarea corresponsable más compartida por parte de hombres y mujeres es la asistencia a reuniones escolares.

El recurso familiar de conciliación más utilizado en el reparto de las tareas familiares es la participación de las abuelas y abuelos para cuidar a los enfermos en casa y llevar y traer a los niños al colegio.

Cabría preguntarse por el sentido de estos incrementos en la participación de las mujeres ocupadas como responsables principales en las tareas relativas al acompañamiento

médico y cuidar enfermos en casa. Tal vez se trate de un intento de reforzar su rol de cuidadoras. En cualquier caso, lo cierto es que los datos denotan el importante peso que en las mujeres adquiere la orientación hacia la dispensación de cuidados a los menores, incluso cuando desempeñan una actividad laboral y que define una suerte de “esfera femenina de control” –relativa al ámbito escolar y sanitario- que se resiste a la delegación o a la cooperación.

En la corresponsabilidad y reparto de tareas de conciliación en relación al tiempo libre, los recursos más utilizados son realizar actividades por turnos y dejar los hijos al cuidado de un familiar. En definitiva, los usos del tiempo libre no parece que muestren una estructuración el sexo. El único requisito para su disfrute, además de turnarse, es contar con personas de apoyo que se restringen al ámbito familiar cercano o a la contratación de personal.

En torno a la gestión efectiva del tiempo, los adolescentes y jóvenes consideran, tanto los hombres como las mujeres, que el organizar los tiempos de trabajo, familia y ocio puede contribuir a la mejora de la pareja (M: 86,9%, H: 88,0%). Así mismo afirman que en la forma de organizar el tiempo priorizan la urgencia de la actividad, planifican poco, hacen las cosas “sobre la marcha”. De este modo, se percibe que en las familias se tendrá en cuenta la gestión de una determinada administración del tiempo. Probablemente, y de acuerdo a la participación más o menos activa en un puesto de trabajo remunerado, sea imprescindible una negociación del uso de tiempo en tareas en el trabajo familiar, con las personas que forman el núcleo familiar. La literatura que se desprende de trabajos recientes de (Maganto, Bartau, Etxeberria, 2003a, 2003b) confirma sin lugar a dudas, que el tiempo que dedican las mujeres al trabajo y la vida familiar es, llamativamente, mayor que el que dedican sus parejas y sus hijos.

Para finalizar

Las recomendaciones y programas de acción comunitarios exhortan a los estados miembros a que adopten iniciativas que permitan a las mujeres y a los hombres conciliar sus responsabilidades profesionales, familiares y de índole educativa, teniendo en cuenta las responsabilidades respectivas de las autoridades nacionales, regionales y locales, de los interlocutores sociales y de los restantes organismos competentes.

Así se reconoce de manera explícita la necesidad de “sensibilizar a los adolescentes y jóvenes sobre la necesidad del reparto entre hombres y mujeres de las responsabilidades en trabajo de la vida familiar y de índole educativa derivadas del cuidado de los hijos”, y en concreto, la necesidad:

- Realizar los esfuerzos necesarios e impulsar medidas concretas de seguimiento y evaluación respectivos, en particular mediante indicadores adecuados, con el fin de dar lugar a los cambios de estructuras y actitudes indispensables para que exista una participación equilibrada de hombres y mujeres tanto en la esfera laboral como familiar.
- Promover medidas para mejorar la calidad de vida de todas las personas, con respeto y solidaridad activa entre hombres y mujeres tanto en relación con las generaciones venideras como con las generaciones anteriores.
- Estudiar la posibilidad de reflejar en los programas escolares la conciliación de la vida familiar y laboral como presupuesto para la igualdad de hombres y mujeres.
- Concebir, realizar y fomentar periódicamente campañas informativas y de sensibilización para hacer progresar las mentalidades tanto en el conjunto de la población como en grupos específicos.
- Proporcionar apoyo a la investigación científica en este sector para permitir el

desarrollo de nuevas ideas y conceptos.

Estos objetivos conforman los de la siguiente fase del proyecto de investigación.

Bibliografía

ALBERDI, I. (2003) Conciliación entre el trabajo y las responsabilidades familiares de hombres y mujeres. En libro de ponencias. *La familia en la sociedad del siglo XXI*. Jornadas de 17 al 19 de febrero 2003. Madrid. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Comunidad de Madrid. Ayuntamiento de Madrid.

BECK-GERSHEIM, E. (2003) *La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Ed. Paidós.

BORDERÍAS, C., CARRASCO, C. Y ALEMANY, C. (1994) *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona: Icaria.

CARRASCO, C. (2003) La sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres? En http://www.hegoa.ehu.es/congreso/bilbo/doku/bost/carrasco_sostenibilidadmujeres.pdf

CARRASQUER, P. y MARTÍN ARTILES, A. (2005) La política de conciliación de la vida laboral y familiar en la negociación colectiva. Un aspecto de la estrategia europea de empleo. *Revista Cuadernos de Relaciones Laborales*, 23 (1), 131-150

COMBES, D. y HAICAULT, M. (1994) Producción y reproducción. Relaciones sociales de sexo y de clase, en BORDERÍAS, C., CARRASCO, C. Y ALEMANY, C. (1994) *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona: Icaria.

GOLEMAN, D. (2005) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

GRIFFITHS, M. (2003) *Action for Social Justice in Education*. Maidenhead: Open Univerity Press.

GUZMÁN, V. y TODARO, R. (2001) Apuntes sobre género en la economía global. En *El género en la economía ediciones de las mujeres*, nº 32. Centro de Estudios de la Mujer. Madrid: Isis Internacional. http://www.cem.cl/pdf/apuntes_genero.pdf

KARPPINEN, J. (2006) *El horario de trabajo y la conciliación de la vida familiar y laboral en las empresas europeas*. Dublín: Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo.

MAGANTO, J. M., BARTAU, I. y ETXEBERRIA, J. (2003) La participación de los hijos en el trabajo familiar. *Revista de Investigación Educativa*. 21 (1) 249-269.

MAGANTO, J. M., BARTAU, I. y ETXEBERRIA, J. (2003) La participación en el trabajo familiar: un reto educativo y social. *Relieve*. 9 (2) <http://www.uv.es/RELIEVE>

MAGANTO, J. M. y BARTAU, I. (2004) *La Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.

MAGANTO, J. M. y BARTAU, I. (2004) El programa corresponsabilidad Familiar (COFAMI): Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos. *Infancia y Aprendizaje*. 27. 417-423

MAGANTO, J. M. (2005) Evaluación del Programa Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): Una experiencia de mejora en formación de padres, En, MARTINEZ y cols. (Eds.), *Family-school community partnership merging into social development* (83-103). Oviedo: Grupo SM.

PICCHIO, A. (1994) El trabajo de reproducción, tema central del análisis del mercado laboral. en BORDERÍAS, C., CARRASCO, C. Y ALEMANY, C. (1994) *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona: Icaria.

RAWLS, J. (1971) *A Theory of Justice*. Cambridge MA: Belknap Press.

WELCH, J. y WELCH, S (2006) *Winning*. Nueva York: Harper Collins.



ESCUELA Y FORMACIÓN
PARA LA CIUDADANÍA

8. EDUCACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS CLAVE PARA LA CIUDADANÍA.

F. M. Martínez Rodríguez.

1. INTRODUCCIÓN

En la presente comunicación indagaremos sobre la “naturaleza de la educación” concebida como la “acción de influir sobre los sujetos” para conseguir un fin determinado. Así pues, no pretendemos dar una definición precisa de la noción de *educación*, ni mucho menos, presentar un listado interminable de definiciones de la misma. Más bien, nos cuestionaremos acerca de: *¿cuál es la esencia de la educación? ¿cuál es su finalidad? ¿cuál es su naturaleza?* Ya que el hecho de comprender cuál ha sido, y es, la esencia de la educación nos permite establecer las bases de un *modelo educativo* desvinculado de la tradicional transmisión lineal de conocimientos, y *orientado al desarrollo de competencias clave para el pleno ejercicio de la ciudadanía.*

2. ACERCA DE LA NATURALEZA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Tradicionalmente las sociedades han generado mecanismos para transmitir los valores y las pautas de conducta necesarios para que las nuevas generaciones se incorporen a la vida social. De manera consciente y, a veces, inconsciente se ha incidido sobre los sujetos para que asimilen y se adapten a las normas que rigen la vida en sociedad.

En este proceso de enorme complejidad entran en juego diferentes nociones como la de *socialización, instrucción y transmisión-adquisición de cultura*, que aún manteniendo sus diferencias, están íntimamente relacionadas en cuanto que buscan y configuran el tipo de individuo que la sociedad del momento necesita.

Por otro lado, la *educación* es un término que ha estado vinculado históricamente al de las nociones anteriores, confundándose inclusive con ellos. Para analizar esta conexión entre educación y las nociones afines apuntadas debemos remontarnos al origen de la institución educativa por excelencia, esto es, a la génesis de la institución escolar. Esto nos permitirá comprender el **carácter político de la educación** como capacidad de influir para conseguir un fin, en nuestro caso, el de conformar el modelo de “ciudadano” que se espera en la sociedad.

Para Valera y Álvarez-Uría (1991: 9) el nacimiento de la institución escolar podemos contextualizarlo en el “momento de formación de los nacionalismos europeos, y en un clima de guerras de religión”; donde, según los autores, en el seno de estas sociedades perfectamente estratificadas y jerarquizadas nació la escuela. Y a pesar de los enormes cambios que han experimentado los modos occidentales de educación desde el siglo XVI hasta nuestros días, la “esencia de la escuela”, su naturaleza interna, ha estado presente, e incluso condicionado, dichas transformaciones educativas.

No resulta fácil establecer una diferenciación clara y precisa entre educación y socialización, sobre todo, si nos remontamos a los orígenes de la institución escolar de cuya estructura interna subyace la idea del control social. De ahí, que se identifique educación con socialización *al asociar el nacimiento de la escuela como un instrumento para el control social.* El prestigioso sociólogo Émile Durkheim (1996) contribuye de alguna manera a ratificar esta idea al afirmar en su obra *Educación y Sociología* que la socialización de la generación joven por la generación adulta es lo que llamamos educación.

Por ello, antes de seguir indagando sobre el origen de la institución escolar para

comprender la naturaleza política de la educación, consideramos conveniente clarificar previamente algunos conceptos que están íntimamente relacionados con la educación; como, en este caso, la noción de socialización.

Fernández Enguita (1999: 20-21) sostiene que toda sociedad precisa de la participación de sus miembros para reproducirse; entendiendo la reproducción desde una triple perspectiva:

- 1) *Reproducción biológica*: es necesaria una tasa mínima de nacimientos para que la sociedad pueda seguir existiendo, sostenerse e incluso crecer.
- 2) *Reproducción económica*: hace referencia a los bienes que produce un país como requisito para poder subsistir y no desaparecer.
- 3) *Reproducción social y cultural*: con la que alude a la necesidad que tienen las sociedades de perpetuar sus instituciones, independientemente de las relaciones conflictivas que pueda haber dentro de las propias sociedades dando lugar a reinterpretaciones y puesta en cuestión de las instituciones vigentes.

Tomando como referencia este tercer aspecto de la reproducción, que según el profesor Fernández Enguita (1999: 20) “desempeña un papel esencial en el análisis y la comprensión de la educación”, podemos afirmar que toda sociedad tiene la necesidad de perpetuarse de ahí que transfieran e inculquen a sus miembros, entre otros muchos aspectos, las creencias, normas, valores o rasgos de comportamiento, etc., que son propios de esa sociedad. Esto se conoce con el nombre de *socialización* que, en palabras de Masjuan (2003: 39), “es el proceso por el cual aprendemos a ser miembros de la sociedad interiorizando las creencias, normas y valores de la misma y aprendiendo a realizar nuestros roles sociales”.

G. Rocher (1980: 133) lo define como “el proceso por medio del cual la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir”.

Se trata de un proceso que tiene lugar en todas las sociedades, por medio del cual se configuran las identidades de los individuos (también conocido con el nombre de subjetividad), siendo una parte central del mismo los sistemas educativos (Fernández Palomares, 2003)

La socialización es un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida, aunque no siempre se produce con la misma intensidad. Fernández Enguita (1999: 23) mantiene que la socialización “es mayor cuanto menos formados y maduros están el carácter, los conocimientos, la inteligencia, las actitudes, etc. de la persona. Ello hace que la escuela, que acoge a los individuos prácticamente desde que despegan de la vida vegetativa hasta que se incorporan a papeles adultos, sea particularmente poderosa.”

Hasta el momento hemos incidido sobre la necesidad que tienen las sociedades de perpetuarse en el tiempo motivo por el cual se lleva a cabo el proceso de socialización. Pero esta necesidad de perpetuarse no sólo la tienen las sociedades en su conjunto, sino también determinadas instituciones y grupos de poder dentro de las mismas que quieren mantener su *estatus quo* o posición privilegiada para ejercer el poder y control sobre la misma. En este sentido, la institución escolar se ha utilizado tradicionalmente para tal fin, valiéndose de la “educación” como instrumento que ha estado al servicio del control y la manipulación social.

Podemos decir, por tanto, que la *escuela es un poderoso agente de socialización* que hunde sus raíces en un momento histórico determinado donde lo prioritario no era transmitir información o conocimientos, más bien su finalidad radicaba en la configuración de la identidad de las nuevas generaciones.

Así pues, la escuela, como tal institución, no ha existido siempre. Se trata de una construcción social que ha respondido a unos intereses particulares. Los poderosos, como

mantienen J. Valera y F. Álvarez-Uría (1991: 13):

“buscan en épocas remotas y en civilizaciones prestigiosas –especialmente en la Grecia y la Roma clásicas- el origen de las nuevas instituciones (entre ellas la escuela) que constituyen los pilares de su posición socialmente hegemónica. De esta forma intentan ocultar las funciones que las instituciones escolares cumplen en la nueva configuración social al mismo tiempo que enmascaran su propio carácter advenedizo en la escena socio-política”.

Las palabras de Valera y de Álvarez-Uría nos indican que la “escuela” no es una institución aséptica, ya que el origen de la misma responde, por un lado, a un *interés por mantener una posición hegemónica* por parte de las clases privilegiadas y poderosas. Además, surge con una clara *función de configuración social*, lo que nos lleva, en tercer lugar, a destacar su marcado *carácter socio-político*. En definitiva, se pretenden ocultar todas estas funciones partidarias y de dotar, por tanto, a una **construcción social** como lo **es la escuela** de una condición “natural”. De esta manera, difícilmente se podrá poner en cuestión lo que la institución escolar dice, hace y promueve si es concebida como “algo natural”, que nadie “puede” ni “debe” poner en cuestión.

Nos encontramos ante lo que Berger y Luckman (2006) denominan *“la construcción social de la realidad”*. Consideramos que nuestra forma de pensar, de ver las cosas, de posicionarnos ante la vida, en definitiva, nuestra cultura es la “única y verdadera”; pero nada más alejado de la realidad. Al entrar en contacto con otros grupos humanos, algo ya habitual en una sociedad intercultural como la nuestra, descubrimos otros modos y formas de vivir y de actuar; es decir, otros modelos culturales¹, por lo que podemos llegar a pensar que esos modos de vivir y de pensar pueden ser una construcción social y no algo “natural”.

En este sentido, Berger y Luckman (2006) postulan que esa “realidad” presenta una doble dimensión: por un lado, es una realidad “objetiva” por cuanto es independiente de nosotros y está presente y objetivada por medio de códigos y normas jurídicas, éticas, modelos de conducta, instituciones, etc. Y por otro lado, esa realidad es al mismo tiempo “subjetiva” en la medida que configura los modos de pensar, actuar y sentir de los individuos que forman parte de esa sociedad.

Fernández Palomares (2003: 210) identifica los procesos a través de los cuales se lleva a cabo “la construcción social de lo que llamamos realidad objetiva”, a saber:

- *“La institucionalización*: definición y establecimiento de roles y normas para hacer más fácil y eficiente la vida social, que se van sedimentando y convirtiendo en tradiciones.
- *La reificación*: las –instituciones- y –tradiciones- dejan de ser consideradas resultados de acuerdos sociales y pasan a verse como –cosas- con realidad sustantiva independiente.
- *La legitimación*: creación de significantes secundarios, que consiste en último término en el establecimiento de un –universo simbólico- teórico en que todo –es explicado- de manera que aparece su carácter de –necesario- e inevitable, por los expertos surgidos en el proceso de división social del trabajo y del conocimiento, consecuente con la creciente complejidad de la sociedad.”

Mientras que la construcción social de la realidad subjetiva tiene lugar, en expresión de Fernández Palomares (2003: 210), “sobre todo por el proceso de socialización”. Así pues, los productos humanos como las “instituciones”, las “normas”, las “tradiciones”, etc., son asimiladas y aceptadas por las personas que conforman esa sociedad, configurando de esta manera sus modos de pensar y actuar conforme a ellas.

El origen de la escuela y, por ende, *la propia naturaleza de la educación*, han

estado *condicionadas por este proceso de construcción social de la realidad*, por el que se ha llegado a “naturalizar” la propia “Institución Escolar”. Esto justifica el marcado carácter socio-político que posee la educación, y el hecho de que se haya confundido y asociado tradicionalmente a la noción de socialización.

A la luz de lo anterior, son clarificadoras las siguientes palabras de Gimeno Sacristán (2001: 9-10):

“la educación impartida en las instituciones escolares forma parte de esas realidades sociales cuasi naturales que constituyen nuestras vidas y que se difuminan en nuestra conciencia. Ingresar, estar, permanecer por un tiempo en las escuelas –en cualquier tipo de institución escolar- es una experiencia tan natural y cotidiana, que ni siquiera cobramos conciencia de la razón de ser de su existencia, de la contingencia de la misma, de su posible provisionalidad en el tiempo, de las funciones que cumplió, cumple o podría cumplir, de los significados que tiene en la vida de las personas, en las sociedades y en las culturas. (...) Lo damos por definitivo, cuando es una creación histórica (refiriéndose el autor a la escuela como institución) que surge por unas razones y cuyo mantenimiento será posible mientras sirva a las funciones por las que apareció como invento social.”

Teniendo presente la afirmación de Gimeno Sacristán que redundante en la aparente naturalidad de las construcciones sociales como la escuela, podemos llegar a la conclusión de que la “educación” ha sido utilizada tradicionalmente como un instrumento orientado a la *naturalización* de una sociedad dividida y jerarquizada, en cuyo seno se “esconden” grandes desequilibrios estructurales entre unos grupos sociales y otros.

Por lo que, llegados a este punto, y una vez analizada la naturaleza política de la educación producto de una construcción social orientada al control social y a la manipulación de unos individuos sobre otros; es hora de ver qué nueva perspectiva debe guiar el fenómeno educativo si queremos alejarnos de planteamientos que buscan el control, la manipulación, el adoctrinamiento o la mera instrucción. Y acercarnos, de esta manera, a planteamientos educativos que promuevan el desarrollo de una auténtica ciudadanía democrática.

La finalidad de la educación, bajo esta perspectiva, debe ser la “*autorrealización personal*”, esto es, la “*autonomía personal*” en todos sus ámbitos; y consideramos que el *desarrollo de las competencias clave* puede contribuir a *dar ese enfoque diferente a la educación*. Alcanzar la “autonomía” de los sujetos, tomando como referente un modelo de persona en la que destaquen, entre otras cualidades, la libertad, la solidaridad y la responsabilidad social; teniendo como base el pensamiento crítico-reflexivo que permita analizar la realidad social para transformarla con el objeto de mejorarla. Visto así, el desarrollo de las competencias clave para una “ciudadanía autónoma”, por medio de la educación, reportaría un beneficio social al configurar un modelo de ciudadano solidario y responsable que es capaz de “autogobernarse” desde un sentido de responsabilidad social.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, damos paso al siguiente apartado en el que describiremos qué entendemos por competencias clave para el desarrollo de la ciudadanía, y cómo es posible lograr esto desde el punto de vista educativo.

3. DESARROLLO DE COMPETENCIAS CLAVE PARA LA CIUDADANÍA

El estudio de las *competencias* se inicia a finales de los años sesenta y principio de los setenta del pasado siglo XX, a raíz de una serie de investigaciones centradas, fundamentalmente, en el ámbito de la Psicología Industrial y de las Organizaciones; entre las que cabe destacar las aportaciones de Haire, Ghiselli y Porter (1971) y Mischel (1968), entre otros, con estudios que relacionan los rasgos de la personalidad de los trabajadores y su

desempeño profesional, como método con el que medir la eficiencia de los trabajadores en un puesto de trabajo.

No obstante, uno de los primeros investigadores en establecer una relación causal entre personalidad y desempeño fue el profesor de psicología del trabajo de la Universidad de Harvard David McClelland; quien *utilizó por vez primera el término competencia*, sobre todo, ligado al ámbito empresarial. Por tanto, podemos afirmar que el origen de dicho término está asociado a uno de los mayores expertos en comportamiento humano, David McClelland, considerado el creador del análisis de las competencias.

A principios de los años 70 McClelland (1973) publicó en la prestigiosa revista *American Psychologist* un artículo titulado "Medir la competencia en vez de la inteligencia" (*Testing for competence rather than Intelligence*), en el que señalaba que ni el cociente intelectual (CI) que medían los tests de inteligencia utilizados hasta la fecha, ni los expedientes académicos evaluados a través de exámenes y calificaciones escolares; eran capaces de medir con precisión la adecuación de las personas a los puestos de trabajo, es decir, que no predecían con fiabilidad el buen desempeño en el trabajo y, por ende, la consecución del éxito profesional.

A raíz de estas investigaciones desarrolladas por McClelland y su equipo, podemos decir que han sido numerosos los autores e investigadores fundamentalmente a partir del último tercio del siglo XX (Mischel, 1968; Haire, Ghiselli y Porter, 1971; McClelland, 1973; Boyatzis, 1982; Spencer y Spencer, 1993; Tejada, 1999a, 1999b; Le Boterf, 2001; Lévy-Leboyer, 2003; Zabalza, 2003), que se han acercado al estudio de las competencias, sobre todo, aunque no de manera exclusiva, desde el ámbito de la empresa para la selección y organización de recursos humanos y desde disciplinas como la Psicología Industrial, del Trabajo y de las Organizaciones y Sociología del Trabajo.

Sin embargo, no hay unanimidad a la hora de definir un concepto, que podríamos adjetivar de dinámico y en permanente construcción. Gerhard P. Bunk (1994: 8) señalaba, a mediados de la década de los noventa del pasado siglo, que "el concepto de competencia aparece en la actualidad en los ámbitos más diversos (...) Sin embargo, no se utiliza de manera uniforme ni se aplica siempre con acierto". Algo parecido mantenía Peter Grootings (1994: 5) cuando se refería a que "sigue existiendo el problema de encontrar un acuerdo sobre: a) qué quiere exactamente decir la competencia y b) cómo pueden presentarse con claridad y sencillez en una carpeta".

La falta de unanimidad, así como las dificultades para definir un concepto que cuenta con poco más de tres décadas de existencia, sigue presente en nuestros días. Philippe Perrenoud (2003: 23) va un paso más allá que Bunk (1994) y Grootings (1994) al afirmar que "no existe una definición clara y unánime de las competencias. La palabra se presta a usos múltiples y nadie podría dar LA definición". Así pues, ante la pregunta de ¿qué se entiende por competencias? Debemos afirmar que la respuesta al interrogante planteado no es tarea fácil, ya que nos encontramos ante un concepto que ha dado lugar a variadas y diferentes definiciones. Por lo que, podemos concluir, que el estudio de las competencias muestra una diversidad conceptual, y disciplinar, difícil de acotar.

Por todo ello, no es nuestra intención en este trabajo dar una definición precisa del concepto "competencias"; sino más bien, exponer la importancia que tiene para el desarrollo de una ciudadanía responsable el fomento de las competencias clave, así como el papel que puede jugar la educación para tal fin una vez analizada su naturaleza socio-política fruto de la construcción social.

Dicho lo cual, lo primero que debemos hacer es huir de la percepción que según Guerrero Serón (2005) viene asociada al origen del término "competencias" dentro del mundo empresarial y profesional, consistente en vincular el modelo de formación basado en competencias a políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del

mercado y a la gestión de los recursos humanos.

Como mantienen Bolívar y Pereyra (2006: 11), basándose en las aportaciones y finalidades del Proyecto DeSeCoⁱⁱ, “las competencias, deberían orientarse a dar capacidad y poder a los actores para vivir lo mejor posible, defender sus derechos y **autonomía**, respetando a los demás.” Así pues, la posición adoptada ante las competencias se centra en promover aquellas que son necesarias para la vida en sociedad, es decir, las que facultan a los individuos para el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Esta visión nos acerca al concepto de “competencias clave” defendido en el Proyecto DeSeCo de la OCDE, que se caracterizan, en palabras de Frank Weinert (2004: 105), “por ser independientes del contexto, cuyo uso y efectividad sea equivalente en diversas instituciones, tareas y bajo condiciones con distintas demandas”. Por ello, ser competente no se refiere solo a ser “capaz” de adaptarse a un mercado laboral flexible y cambiante, y poder innovar y emprender en el; debemos hablar también de competencias para la ciudadanía, para que los sujetos se puedan integrar con plenas garantías en sociedades cada vez más complejas, respetando los valores propios de una democracia participativa.

Así pues, fomentar este tipo de competencias permite a los sujetos formar parte activa dentro de una sociedad democrática y plural, así como ejercer y garantizar sus derechos. Como mantiene Gilomen (2006: 130) las competencias (en este caso se refiere a las “competencias clave”) deben contribuir a que los ciudadanos lleven “una vida de éxito” y al “buen funcionamiento de la sociedad.”ⁱⁱⁱ

Pero, ¿cuáles son estas competencias clave necesarias para llevar una vida de éxito y para el buen funcionamiento de la sociedad, en definitiva, para el *fomento de una ciudadanía responsable*? Para dar respuesta al interrogante planteado nos basaremos en el trabajo desarrollado por Canto-Sperber y Dupuy (2004: 138) para quienes una buena vida “implica la capacidad de llevar una vida exitosa y responsable, una vida productiva para comprender y actuar en distintas áreas y cumplir los retos diarios en todos los campos^{iv} relevantes de la vida en una sociedad democrática”. Para ello, los autores proponen cinco competencias clave (Canto-Sperber y Dupuy, 2004):

1. *Competencias para enfrentar la complejidad*: entendida, en términos generales, como la capacidad de reconocer patrones, establecer analogías entre todas las situaciones experimentadas con anterioridad, así como con las nuevas, y usar patrones para guiar la actividad en el mundo.
2. *Competencias perceptivas*: conjunto de habilidades que nos permitan discriminar entre los elementos más o menos relevantes de una situación. En este sentido, tenemos que apreciar la importancia relativa de detalles con respecto a nuestros objetivos, esto es, identificar, combinar, pensar y ponderar las diversas consideraciones que constituye una situación.
3. *Competencias normativas*: implican la capacidad de formular preguntas relacionadas con las normas, evaluaciones, bienes, valores, significados y límites (como por ejemplo: “¿qué debo hacer?, ¿qué debería haber hecho?”, etc.) Y se caracterizan, entre otros aspectos, por: la capacidad de alejarse de nuestros intereses inmediatos; evaluar el tipo de persona que queremos ser y orientar los esfuerzos humanos individuales para vivir una buena vida; etc.
4. *Competencias cooperativas*: como capacidad para cooperar con “los otros” a través de la confianza, poniéndose en su lugar, lo que supone desarrollar la empatía y el cooperativismo por el bien común.
5. *Competencias narrativas*: la capacidad humana de contar historias, como una manera de entender lo que pasa en la vida. Implica una forma de conocimiento o comprensión de los significados de las cosas, hechos y experiencia. Y son necesarias tanto para la comunicación social, como para entenderse e interpretarse

a uno mismo.

La **educación** juega aquí un importante papel para el desarrollo de unas competencias que promuevan una ciudadanía responsable; que tenga en cuenta, entre otros muchos aspectos, el respeto al “otro diferente”, la cooperación, la justicia y la equidad social. Para lograr esto, debemos pasar de un modelo de enseñanza memorístico a otro basado en competencias. Supone cuestionar el modelo tradicional de enseñanza centrado en la asimilación y repetición de conocimientos, y sustituirlo por un modelo más dinámico (basado en competencias clave) capaz de poner a los sujetos en contacto e interacción con el mundo en el que viven, implicando la comprensión del mismo, y orientado al desarrollo de la capacidad crítica necesaria para transformar y mejorar la sociedad.

Desde esta perspectiva, el **enfoque por competencias que proponemos tiene en cuenta las siguientes aportaciones** de Perrenoud (2003: 43), por lo que:

“sólo se opone a la cultura general si se le da a esta última una orientación enciclopédica. Si se reduce la cultura general a una acumulación de conocimientos, por muy ricos y organizados que sean, se entrega su transferencia y la construcción de competencias a las formaciones profesionales, con ciertas excepciones en el caso de algunas competencias disciplinarias juzgadas fundamentales.”

El mismo autor se cuestiona, y pone de manifiesto, que esta nueva *concepción del enfoque por competencias*, va más allá de la gestión empresarial y de recursos humanos; llegando a afirmar que ésta: *“no es la única concepción posible”*. De ahí, que llegue a preguntarse acerca de si:

“¿Preparar a los jóvenes para comprender y transformar el mundo en que viven, no es acaso la esencia de una cultura general? ¿Por qué la cultura sería menos general si la formación no pasa sólo por la familiarización con las obras clásicas o la integración de conocimientos científicos básicos, sino también por la creación de competencias que permitan enfrentar con dignidad, sentido crítico, inteligencia, autonomía y respeto al prójimo las diversas situaciones de la existencia? ¿Por qué la cultura general no prepararía para enfrentar los problemas de la vida?” (Op. cit.)

Por este motivo, y a tenor de lo expuesto más arriba, compartimos lo expresado por Antonio de Pro (2007) quien sostiene en un artículo que lleva por título “De la enseñanza de los conocimientos a la enseñanza de las competencias”, que es importante dar un salto cualitativo de una enseñanza memorística centrada en los contenidos a una enseñanza basada en las competencias que “permitan (a cualquier ciudadano) ejercer derechos y obligaciones con información, libertad, responsabilidad y solidaridad” (Pro, 2007: 15). Continúa este mismo autor, destacando la importancia de algunas competencias como la creatividad, el liderazgo, la resolución de problemas, el razonamiento o la capacidad de aprender; que es vital un cambio hacia un modelo educativo basado en competencias, entre otras razones:

“Si queremos que lo que enseñamos tenga una utilidad más allá del curso académico en el que estemos, debemos facilitar estrategias para que los estudiantes sean capaces de actualizar sus aprendizajes, para que sean capaces de seguir aprendiendo cuando no –nos tengan delante- y, sobre todo, para que estén motivados para ello” (Pro, 2007: 14)

Llegados a este punto, y a modo de conclusión general tras reflexionar sobre las palabras anteriores de Philippe Perrenoud (2003), extraemos las siguientes ideas de este autor que presentaba bajo la forma de interrogante, y en la que a modo de hipótesis, se pregunta “*si no es deber de la cultura general*”, que se encuentra en permanente evolución dentro de las sociedades, “*el de preparar a los jóvenes para comprender y transformar el*

mundo en que viven”; valiéndose de las “**competencias**” para enfrentar con “*sentido crítico, inteligencia, autonomía y respeto al prójimo, los diferentes problemas de la vida*”. Consideramos que la respuesta debe ser afirmativa, además de ser, no ya de la cultura o la sociedad en general, sino un deber de la **educación**, en particular, el hecho de fomentar las competencias clave para el desarrollo de una ciudadanía responsable, que sea capaz de resolver con éxito los problemas de comunicación y convivencia que plantea la vida, en una sociedad plural y democrática como la nuestra.

NOTAS:

ⁱ Entendiendo la cultura de manera general como todo aquello que no ha sido creado por la naturaleza, sino por la acción directa del ser humano.

ⁱⁱ El Proyecto DeSeCo: es un programa de investigación desarrollado por una serie de países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) bajo el título de *Definición y Selección de Competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*, conocido por las iniciales DeSeCo) Está basado en enfoques teóricos y conceptuales sobre la competencia, y se inició a finales de 1997 con el propósito de aportar unos sólidos fundamentos para la amplia gama de competencias que se necesitan para afrontar los desafíos del mundo presente y del futuro.

Para mayor información sobre el Proyecto DeSeCo consultar las siguientes obras: Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica. Y Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe. O bien, visitar la página web: <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm>

ⁱⁱⁱ Heinz Gilomen (2006: 136-145) expone las diferentes *dimensiones que deben poseer una vida de éxito y las relativas al buen funcionamiento de la sociedad*. Dentro de las primeras destaca: “*posiciones y recursos económicos* (empleo remunerado, ingresos y riqueza), *derechos y poder políticos* (participación en las decisiones políticas, participación en grupos de interés), *recursos intelectuales* (participación en la educación formal, disponibilidad de fundamentos educativos), *vivienda e infraestructuras* (calidad de la vivienda, infraestructuras del ambiente inmediato), *salud y seguridad personal* (salud subjetiva y objetiva, seguridad personal), *redes sociales-capital social* (familia y amigos, parientes y conocidos), *actividades culturales y de ocio* (participación en actividades de ocio, participación en actividades culturales), *satisfacción personal y orientación de los valores* (satisfacción personal, autonomía en la orientación de los valores). Y como dimensiones relativas al buen funcionamiento de la sociedad menciona: *productividad económica; procesos democráticos; solidaridad y cohesión social; derechos humanos y paz; equidad, igualdad y ausencia de discriminación; y sostenibilidad ecológica*.

^{iv} Para Canto-Sperber y Dupuy (2004: 138-139) estos campos para la vida en una sociedad democrática son: 1) *La vida en el hogar*: la vida familiar y las relaciones privadas interpersonales y comunitarias que permiten el desarrollo de la personalidad y la satisfacción personal general; 2) *la vida en la economía*: la capacidad para volverse un trabajador responsable, con una participación exitosa en el mercado y en la práctica de trabajo; 3) *la vida en una sociedad política*: la participación política y social. La capacidad para involucrarse en una red social pública que funciona de manera adecuada y para manejar la comunicación social en una sociedad multicultural con un nivel mínimo de cohesión.

^v Teniendo en cuenta, como hemos visto en el apartado anterior, su naturaleza socio-política. Lo cual nos indica que: como producto de la construcción social, *la educación*, del

mismo modo que ha estado históricamente al servicio de la manipulación y el control social; ahora puede contribuir a la transformación y mejora social.

^{vi} Refiriéndose a la visión del *enfoque por competencias* desde un planteamiento exclusivamente economicista orientado a la gestión de recursos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

BERGER, P. y LUCKMAN, T. (2006) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

BOLÍVAR, A. y PEREYRA, M. A. (2006) El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española, en D. S. RYCHEN y L. H. SALGANIK (eds.) *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1-33.

BOYATZIS, R. E. (1982) *The competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley and Sons.

BUNK, G. P. (1994) La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA (Asociación de Estudios sobre el Trabajo y la Organización de Empresas), *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

CANTO-SPERBER, M. y DUPUY, J. (2004) Competencias para una buena vida y una buena sociedad, en D. S. RYCHEN y L. H. SALGANIK (ed.) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica, 128-169.

DURKHEIM, É. (1996) *Educación y sociología*. Barcelona: Península.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999) *La escuela a examen*. Madrid: Ediciones Pirámide.

FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (2003) Socialización y escuela, en F. FERNÁNDEZ PALOMARES (ed.) *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Educación, 205-260.

GILOMEN, H. (2006) Resultados deseados: una vida de éxito y un buen funcionamiento de la sociedad, en D. S. RYCHEN y L. H. SALGANIK (eds.) *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe, 127-147.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

GROOTINGS, P. (1994) De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?, *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 5-7.

GUERRERO SERÓN, A. (2005) La oportunidad del enfoque de las competencias y la desigual competencia por las oportunidades escolares y laborales, en I. BRUNET (ed.) *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 65-87.

HAIRE, M., GHISELLI, E. y PORTER, L. W. (1971) *Actitudes de los directivos: un estudio transcultural*. Madrid: Marova.

LE BOTERF, G. (2001) *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

LÉVY-LEBOYER, C. (2003) *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.

MASJUAN, J. M. (2003) ¿Qué es la sociología? Algunos conceptos básicos, en F. FERNÁNDEZ PALOMARES (ed.) *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Educación, 35-62.

McCLELLAND, D. C. (1973) Testing for competence rather than intelligence, *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.

MISCHEL, W. (1968) *Personality and Assessment*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

PERRENOUD, P. (2003) *Construir competencias desde la escuela*. Providencia: Comunicaciones Noreste.

PRO, A. (2007) De la enseñanza de los conocimientos a la enseñanza de las competencias, *Alambique*, 53, 10-21.

ROCHER, G. (1980) *Introducción a la Sociología General*. Barcelona: Herder.

SPENCER, L. M. y SPENCER, S. M. (1993) *Competente at work: models for superior performance*. New York: John Wiley and Sons.

TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1999a) Acerca de las competencias profesionales I, *Herramientas*, 56, 20-30.

TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1999b) Acerca de las competencias profesionales II, *Herramientas*, 57, 8-14.

VALERA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

WEINERT, F. E. (2004) Concepto de competencia: una aclaración conceptual, en D. S. RYCHEN y L. H. SALGANIK (eds.) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica, 94-127.

ZABALZA, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Nancea.

14. MANUALES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CONTENIDOS. E. Arbués Radigales, C. Naval Durán.

En este trabajo se realiza un análisis de contenidos de doce libros de texto sobre la asignatura "Educación para la ciudadanía y los derechos humanos" que se imparte en 3º de Educación Secundaria Obligatoria¹. Se trata de un estudio comparativo en el que se describen algunas características de cada uno de los manuales y se analiza su adecuación a la propuesta de contenidos oficial².

Palabras clave: educación para la ciudadanía, derechos humanos, bloque temático, contenidos, unidad didáctica, Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), Ley Orgánica de Educación (LOE).

CITIZENSHIP EDUCATION MANUALS Comparative analysis of their contents

This study approaches the contents of several books of the subject "Citizenship Education and Human Rights" which are taught in the third course of secondary. It implies a comparative approach that describes the characteristics of each book and discusses its adequation to the proposal of official contents.

Keywords: citizenship education, human right, thematic subject, contents, didactic unit, ESO, LOE.

MANUALES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Análisis comparativo de los contenidos³

1. Introducción

Iniciado el curso académico 2007/2008 entra en vigor la Ley Orgánica de Educación⁴. Entre las novedades que trae consigo, y siguiendo una corriente internacional (cfr. Banks, 2004; Bircea y otros, 2004; Boon-Yee Sim and Print, 2005), se incluye la asignatura *educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, que comienza a impartirse en 3º de ESO en siete comunidades autónomas: Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Cataluña, Extremadura y Navarra. El resto de las comunidades autónomas han decidido impartirla en 2º de ESO por lo que, según el calendario de aplicación de la LOE,⁵ se pospone su implantación un año más. No deja de ser ésta una circunstancia especial, fruto de la falta de consenso con respecto a la citada asignatura. Pero no es ésta la única peculiaridad destacable (cfr. Naval y Jover, 2006; y Jover y Naval, en prensa).

¹ En adelante utilizaremos las siglas ESO para referirnos a la Educación Secundaria Obligatoria.

² Estos contenidos se recogen en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (BOE nº 5, de 5 de enero de 2007).

³ Este artículo ha sido realizado en el marco del Proyecto "Una educación para la comunicación y la cooperación social. Los conocimientos, las actitudes y las habilidades cívicas" de la convocatoria I+D (2007) del MEC (SEJ2007-63070/EDUC).

⁴ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006), en adelante utilizaremos las siglas LOE.

⁵ Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 14 de julio de 2006).

La LOGSE reconocía en su artículo 57 que los centros educativos gozarían de la autonomía pedagógica suficiente para desarrollar y completar el currículo en el marco de su programación docente.⁶ Esto incluye tanto la elaboración del currículo en sus distintos niveles de concreción como la de materiales didácticos. La administración educativa lleva años trabajando para posibilitar al profesorado la consecución de tal objetivo, principalmente impulsando el trabajo departamental, el asesoramiento de la inspección y la participación en cursos de formación. Pero la carga lectiva de los docentes, la falta de estabilidad de los claustros, influida sin duda por el alto porcentaje de interinidad y, sobre todo, las continuas modificaciones legislativas dificultan que esto se lleve a cabo en su totalidad. Esta situación ocasiona que reiteradamente la industria editorial ofrezca al profesorado no sólo materiales didácticos, sino también programaciones didácticas y proyectos curriculares de las distintas asignaturas.

Esto ha ocurrido, como no podía ser de otra manera, con la nueva asignatura. Pero las circunstancias del momento (imprecisión por parte de la administración, premura de tiempo, etc.), han originado que los manuales de texto presenten una serie de características interesantes para ser analizadas, que es lo que nos proponemos hacer en este trabajo.

El primer hecho destacable es que, precisamente por lo anteriormente señalado, algunas editoriales hayan decidido no publicar ningún texto. Esto, cuestiones económicas aparte, es un dato de interés. A mediados de 2007 no se sabía con precisión el calendario de aplicación de la ley, los cursos en los que se iba a impartir, y la mayoría de las Comunidades Autónomas no habían desarrollado sus currículos. Elaborar un manual desconociendo tales datos es una aventura que difícilmente se puede afrontar sin caer en la imprecisión y la generalidad. Las editoriales que sacaron a la luz sus manuales antes del verano de 2007 sólo contaban con la información recogida en el Real Decreto de enseñanzas mínimas. Los manuales se publicaron sin reflejar en la portada el curso de la ESO al que van dirigidos. Aparece como título de los libros "Educación para la ciudadanía", seguido de la editorial, el hecho de estar dirigido a Secundaria y, en algunos casos, el nombre o nombres de los autores.

Respecto a los autores, hay que destacar, por infrecuente, que en dos de los manuales hayan colaborado escritores de prestigio, con relevancia en la vida cultural y, por consiguiente, con una línea de pensamiento conocida. En concreto, el filósofo Antonio Marina es el autor del manual de la editorial SM; y el psiquiatra Enrique Rojas ha colaborado con tres artículos en el manual de la editorial Casals. Posiblemente este hecho no ayuda a apaciguar la polémica referida al carácter ideológico y adoctrinador que ha suscitado el proceso de elaboración y aprobación de los contenidos curriculares mínimos de la asignatura.

2. Educación para la ciudadanía y derechos humanos: contenidos

El currículo que conforma esta materia se ha elaborado teniendo en cuenta las recomendaciones internacionales, tanto de la Unión Europea (cfr. Comisión Europea, 1998) como del Consejo de Europa (cfr. Consejo de Europa, 1998), y de la legislación nacional de otros países (cfr. Bahmueller and Patrick, 1999; Crik, 1998; Kerr, 1999).

La Unión Europea contempla como objetivo de los sistemas educativos velar para que en la comunidad escolar se promueva el aprendizaje de los valores democráticos y de la

⁶Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre de 1990). En su artículo 57 dice: "Los centros docentes completarán y desarrollarán el currículo de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente. Las administraciones educativas contribuirán al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos de programación docente y materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado".

participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa. Así, el 26 de enero de 2004 se aprobó un programa de acción para la promoción de la ciudadanía europea activa. Como continuación de éste, El Parlamento Europeo y el Consejo aprobaron el programa “Europa con los ciudadanos” para el período 2007-2013 con el fin de promover la ciudadanía europea activa, y cuyos objetivos son: contribuir a la construcción de Europa, a forjar una identidad europea y mejorar la comprensión mutua de los ciudadanos europeos⁷.

El Consejo de Europa se ha propuesto también trabajar a favor del civismo europeo y el desarrollo de una conciencia de identidad europea. A tal efecto ha aprobado la Recomendación 12 (2002), donde se reitera la importancia de la educación en la resolución de los problemas sociales.⁸

Por otro lado, la Constitución Española, en su artículo 1.1, se refiere a los valores en que se debe sustentar la convivencia social: la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político. El artículo 14 establece la igualdad de todos ante la ley y rechaza cualquier discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social. Y el artículo 27.2 dice que “*la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad con el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales*”, lo que debe interpretarse según lo establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La educación cívica que se propone tiene pues su fundamento en la Constitución Española y, sucesivamente, se ha ido detallando el modo de llevarla a cabo en las leyes que rigen o han regido el sistema educativo español: LODE (1985), LOGSE (1990), LOPEG (1995), LOCE (2002) y LOE (2006). Esta última la contempla como asignatura.

Tanto los objetivos como los contenidos de tal asignatura se especifican en el ya mencionado RD 1631/2006, de 29 de diciembre, que concreta lo previsto en la LOE. Las materias “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” y “Educación ético-cívica”, tendrán como objetivo ayudar a los alumnos a:

1. “Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima.
2. Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.
3. Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia, a los estereotipos y prejuicios.
4. Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.
5. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.
6. Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

⁷Comisión Europea (2005). Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa que de luz verde al programa “Ciudadanos para Europa” durante el período 2007-2013 para promover una ciudadanía europea activa (<http://www.eur-lex.europa.eu>). Decisión nº 1904/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo.

⁸Consejo de Europa (2002). Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002. <http://www.coe.int>

7. Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado Español y la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.
8. Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.
9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.
10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.
11. Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos.
12. Identificar y analizar las principales teorías éticas, reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.
13. Adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio y habilidades para defender sus posiciones en debates, a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y argumentos de los otros".

Los contenidos se distribuyen en los cinco bloques siguientes:

Bloque 1. Contenidos comunes

Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación

Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos

Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI

Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global

Estos objetivos y contenidos, recogidos en el Real Decreto de enseñanzas mínimas, tienen como finalidad garantizar una formación común para todos los escolares españoles. Según el artículo 6 de la LOE, las enseñanzas mínimas suponen un 65% de los horarios escolares en las Comunidades Autónomas, y un 55% en las que tengan lengua co-oficial. Serán las distintas Administraciones educativas las que establecerán el currículo de las asignaturas, del que formarán parte los aspectos básicos señalados por la Ley.

Así ocurre con el currículo de la materia "Educación para la ciudadanía y los derechos humanos". Las Administraciones de las siete comunidades autónomas en las que se imparte la asignatura han desarrollado los currículos autonómicos con respecto al Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO.

ANDALUCÍA	Orden de 10 de agosto de 2007 (BOA nº 171 de 30 de agosto de 2007).
ARAGÓN	Orden de 9 de mayo de 2007 (BOA nº 65 de 1 de junio de 2007).
ASTURIAS	Decreto 74/2007, de 14 de junio (BOPA nº 162 de 12 de julio de 2007).
CANTABRIA	Decreto 57/2007, de 10 de mayo (BOC nº 101 de 25 de mayo de 2007).
CATALUÑA	Decreto 143/2007, de 26 de junio (DOGC nº 4915 de 29 de junio de 2007).
EXTREMADURA	Decreto 83/2007, de 24 de abril (DOE nº 51 de 5 de mayo de 2007).
NAVARRA	Decreto Foral 25/2007, de 19 de marzo (BON nº 65 de 25 de mayo de 2007)

3. Análisis de los manuales

Una vez expuestos los contenidos mínimos previstos, pasamos a analizar cómo se presentan esos contenidos en diversos manuales disponibles en el mercado.

3.1. Navarro Sustaeta, P. y Díaz Martínez, C. (2007). Educación para la ciudadanía. Madrid: ANAYA

El libro, de 127 páginas, se divide en 12 unidades didácticas. Cada unidad consta de cinco dobles páginas:

- 1) Apertura donde, a modo de motivación, se invita a reflexionar sobre el diálogo mantenido por unos jóvenes.
- 2) Contenidos de la unidad.
- 3) Imágenes que ilustran la explicación y proporcionan información gráfica y visual, acompañadas de preguntas.
- 4) Informes que incluyen datos, gráficos y mapas sobre temas de actualidad.
- 5) Desarrolla tus competencias, donde se recapitulan los contenidos fundamentales y se proponen actividades para profundizar en el conocimiento de uno mismo, desarrollar el espíritu crítico y comprometerse a aplicar lo aprendido.

El libro incluye un CD-ROM con presentaciones multimedia, autoevaluaciones, actividades interactivas y casos prácticos. A lo largo de las unidades aparece en varias ocasiones un icono que remite al alumno a esas actividades complementarias.

3.2. Villegas Guillén, S., Barranco Camacho, L., Fernández Bedmar, J. (2007). Educación para la ciudadanía. Madrid: BRUÑO

El libro, de 127 páginas, está organizado en 5 unidades didácticas, estructuradas en dobles páginas.

- 1) En la doble página de apertura se enumeran los contenidos tratados en la unidad, se incluye una ilustración y una cita que centran el tema que se va a trabajar y se plantean preguntas que inducen a reflexionar sobre los contenidos.
- 2) Las páginas de desarrollo de los contenidos incluyen un apartado de vocabulario y documentos que apoyan los contenidos teóricos.
- 3) Actividades para trabajar los contenidos estudiados: análisis de información, lectura de gráficos, expresión de opiniones, debates, etc.
- 4) Una doble página final con dos apartados: uno que contextualiza los contenidos en una propuesta de trabajo de la vida real; y otro que presenta un esquema de los contenidos.

El libro incluye un anexo con técnicas y procedimientos que orientan al alumno a la hora de realizar las actividades propuestas, y documentos de referencia: la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el título 1 de la Constitución Española.

3.3. Fabregat, L., Huguet X., Larrégola, J. (2007). Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Barcelona: CASALS

El libro consta de 9 unidades didácticas que abarcan un total de 95 páginas, y de un anexo con tres artículos de Enrique Rojas sobre: la autenticidad, la voluntad y el amor y la familia. Cada unidad didáctica está formada por:

- 1) Una doble página con una imagen introductoria del tema y una breve explicación de los objetivos y los temas.
- 2) Tres dobles páginas en las que se exponen los contenidos y se proponen actividades referidas a dichos contenidos.
- 3) Hoja de actividades en las que se invita a argumentar, exponer la propia opinión, a dialogar, analizar textos, etc.
- 4) Actividad final, para realizar en grupo, que invita a la reflexión y al compromiso: cuestionarios, debates, *role-playing*, elaboración de carteles, entrevistas, búsqueda y exposición de información, etc.

3.4. Aguilar, T., Caballero, A., Dausa, N., Mestre, J.V., Vilaseca, S. (2007). Educación para la ciudadanía. Barcelona: EDEBE

El libro, de 104 páginas, consta de una introducción, en la que se explica el significado de ciudadanía; de 6 unidades didácticas; y de un anexo en el que se incluye los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Cada unidad didáctica consta de:

- 1) Una imagen inicial de presentación de la unidad y unas preguntas para reflexionar.
- 2) Desarrollo de los contenidos. Se incluyen actividades para desarrollar de forma individual, en grupo, o utilizando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Para ello se proporcionan direcciones de páginas web.
- 3) Educación emocional.
- 4) Síntesis de la unidad.
- 5) Recursos bibliográficos, filmográficos, direcciones de internet y juegos.
- 6) Actividades.
- 7) Evaluación

3.5. González Lucini, F. (2007). Educación para la ciudadanía. Zaragoza: EDELVIVES

El libro, de 95 páginas, consta de 6 unidades didácticas. Cada unidad consta de:

- 1) Una página de inicio con una imagen y un texto que centran y sintetizan los contenidos; un índice de contenidos; y actividades para trabajar algunas cuestiones previas.
- 2) Desarrollo de los contenidos. Incluye los apartados: vocabulario básico, páginas de internet para ampliar información y actividades sobre los contenidos.
- 3) Actividades complementarias, planteadas para reforzar y ampliar los contenidos.

Al final del libro aparecen dos documentos de consulta: la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Declaración de los Derechos de la Infancia.

3.6 Bellido, L.J., García, S., García, J.L. (2007). Educación para la ciudadanía. León: EVEREST

El libro cuenta con 9 unidades didácticas, divididas en tres bloques temáticos y distribuidas en 101 páginas. Cada bloque temático está precedido de una doble página de presentación de las tres unidades didácticas siguientes. Aparecen los objetivos a alcanzar, una introducción y un mapa conceptual. Cada unidad didáctica consta de:

- 1) Una página de presentación de la unidad didáctica en la que aparece el título, el contenido al que hace referencia, una breve explicación de lo que se va a aprender, una ilustración, unas cuestiones introductorias y, resaltado, el valor que será el eje central de la unidad. Los valores tratados, por orden, en cada una de las unidades son: la participación, el diálogo, el respeto, la responsabilidad, la justicia, la igualdad, de nuevo la participación, la libertad y la solidaridad.
- 2) Una página titulada "miramos la realidad" en la que aparecen historias, narraciones, noticias, datos, etc., y unas preguntas que invitan a la reflexión sobre lo expuesto.
- 3) El desarrollo de los contenidos de la unidad. Aparecen intercaladas actividades para desarrollar individualmente y en equipo, esquemas, curiosidades, frases recordatorio, etc.
- 4) Una página en la que se proponen direcciones de páginas web, películas, libros y temas musicales para ampliar o reforzar los contenidos.
- 5) Una última página de actividades.

3.7 Arán, J.M., Güell, M., Marias, I., Muñoz, J. (2007). Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Barcelona: OCTAEDRO

El libro, de 158 páginas, se divide en 9 unidades didácticas. Comienza con un prólogo sobre la cultura del civismo y concluye con un solucionario de las actividades de cada uno de los temas. Cada unidad didáctica consta de:

- 1) Una página de inicio en la que, mediante un cómic, se plantean diálogos y situaciones que sirven de introducción al tema.
- 2) Una página en la que se plantea un problema ético actual vinculado al ámbito juvenil y una doble página de actividades sobre lo tratado.
- 3) Una página sobre la memoria histórica para buscar en el pasado datos que puedan ampliar la información, con su correspondiente doble página de actividades.
- 4) Una página en la que se propone para la reflexión un valor que aporte soluciones, con su doble página de actividades.
- 5) Una doble página, sobre educación de la salud y las emociones, en la que se sugieren consejos prácticos para facilitar el cambio de actitud, con una página de actividades.
- 6) Una página con veinte cuestiones de autoevaluación.
- 7) Una doble página en la que se sugieren lecturas, direcciones de páginas web, películas y canciones.

3.8 Amadeo Escribano, M. (2007). Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Vizcaya: OXFORD

El libro, de 95 páginas, se divide en 6 unidades didácticas. Cada unidad consta de:

- 1) Una doble página de presentación en la que un breve texto, una ilustración y una serie de preguntas sirven para introducirse en los contenidos de la unidad.
- 2) Análisis, pienso y opino. Se presentan lecturas, otros elementos informativos y actividades que invitan al análisis y a la reflexión.
- 3) Contenidos esenciales.
- 4) Actividades.

3.9 Pérez, J., Díaz, C., Díaz, J.M. (2007). Jóvenes ciudadan@s. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Madrid: PEARSON

El libro, de 134 páginas, se divide en 9 unidades didácticas. Cada unidad consta de:

- 1) Una página inicial que incluye un texto extraído de una publicación, una imagen para la reflexión y unas cuestiones como exploración inicial.
- 2) El desarrollo de los contenidos con actividades y claves de lectura intercaladas.
- 3) Un texto de trabajo sobre personajes o noticias de la actualidad.
- 5) Diez actividades de evaluación.

3.10. Marina, J.A. (2007). Educación para la ciudadanía. Madrid: SM

El libro en un total de 175 páginas incluye 9 unidades didácticas. Comienza con un relato de los problemas que tuvieron que resolver para sobrevivir un grupo de cuarenta chicos en un lugar remoto del Pacífico. El relato se divide en nueve puntos vinculados con los contenidos de las unidades didácticas posteriores. Cada unidad consta de:

- 1) Una doble página introductoria con una gran imagen y un texto de entrada.
- 2) Los contenidos, complementados con actividades, documentos, textos, etc.
- 3) Educación emocional.
- 4) Razonamiento práctico, a través de propuestas de trabajo que fomenten la toma de decisiones, el debate, el pensamiento crítico, etc.
- 5) Página monográfica sobre un problema o cuestión de actualidad.

6) Síntesis y actividades finales.

3.11. Redal, E.J., Pellicer, C., Ortega, M. (2007). Educación para la ciudadanía. Madrid: SANTILLANA

El libro, de 147 páginas, se divide en 10 unidades didácticas. Cada unidad consta de:

- 1) Una doble página de presentación con los objetivos y contenidos que se trabajan en el tema, así como recursos de motivación: ilustraciones, comics, noticias, etc.
- 2) Un texto para profundizar en el tema y adquirir perspectiva histórica.
- 3) Diferentes recursos (textos, recortes de prensa, imágenes, actividades, etc.) para la reflexión y el análisis.
- 4) Un debate, donde se plantea una situación de conflicto de intereses y opiniones.
- 5) Páginas con información sobre legislación e iniciativas sociales y solidarias, con referencias a sus páginas web.
- 6) Síntesis de todo lo aprendido, con testimonios y una lectura literaria que motive a una reflexión final.

3.12. Bueno Matos, J.M., Martí Orriols, X. (2007). Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Barcelona: VICENS VIVES

El libro, de 139 páginas, se divide en 9 unidades didácticas organizadas en tres bloques temáticos: identidad y autoestima, convivencia y valores cívicos, pertenencia y ciudadanía. Cada unidad consta de:

- 1) Una doble página introductoria con las ideas clave y cuestiones para reflexionar.
- 2) Exposición de los contenidos incluyendo actividades, gráficos, cuestiones para reflexionar, etc.
- 3) Cuadro resumen.
- 4) Una doble página final que incluye textos para comentar, aforismos, juegos, adivinanzas, referencias bibliográficas, títulos de películas, etc.

4. Estudio comparativo

Una vez analizada la estructura de los manuales y la de las unidades didácticas de que constan, pasamos a analizar hasta qué punto los contenidos previstos en el Real Decreto de mínimos son tratados en cada uno de ellos. Para ello hemos desglosado los cinco bloques en 30 contenidos. El resultado lo hemos reflejado en dos cuadros. En el primero se señalan los contenidos tratados en cada manual. En el segundo aparece el porcentaje de contenidos oficiales que se tratan en el manual y el tanto por ciento que en cada manual suponen los contenidos no oficiales.

Contenidos		A	B	C	E	E	O	P	S	V
		N	A	A	D	D	X	A	A	I
		Y	U	O	E	E	F	R	M	S
		A	N	L	L	L	O	S	A	A
		A	O	O	E	E	R	O	N	N
		A	S	S	S	S	S	S	S	S
		A	S	S	S	S	S	S	S	S
1	1 Exposición de opiniones y juicios. Aceptar otras opiniones	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	2 Diálogo como estrategia de abordar los conflictos		X	X	X	X	X	X	X	X
	3 Realización de debates sobre la realidad. Compromiso para mejorarla	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	4 Análisis de informes sobre la actualidad	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2	5 Autonomía personal	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	6 Afectos y emociones	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	7 Relaciones interpersonales e intergeneracionales	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	8 La familia en el marco de la Constitución Española	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	9 Desarrollo de actitudes no violentas	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	10 Ciudadano de las personas dependientes y en situación desfavorecida					X	X	X		
	11 Valoración crítica de los prejuicios sociales: racistas, xenófobos, sexistas y homófobos	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	12 Participación en el centro educativo	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	13 Participación en actividades sociales	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	3	14 Declaración Universal de los Derechos Humanos	X	X	X	X	X	X	X	X
15 Los derechos y deberes humanos		X	X	X	X	X	X	X	X	X
16 Igualdad de derechos y diversidad. Respeto de las opciones personales		X	X	X	X	X	X	X	X	X
17 La conquista de los derechos de las mujeres		X	X	X	X	X	X	X	X	X
18 Funcionamiento de los estados democráticos		X	X	X	X	X	X	X	X	X
4	19 El modelo político español: la Constitución Española y el Estado de las Autonomías	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	20 La política como servicio a la ciudadanía: la responsabilidad pública	X	X					X	X	X
	21 Diversidad social y cultural. Rechazo de las discriminaciones	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	22 Ciudadano de los bienes comunes y servicios públicos	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	23 Los impuestos y la contribución de los ciudadanos	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	24 Consumo racional y responsable. Derechos y deberes de los consumidores	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	25 Influencia del mensaje publicitario en los modelos y hábitos sociales				X	X	X	X	X	
	26 Estructura y funciones de la protección civil	X	X	X	X					X
5	27 La circulación vial y la responsabilidad ciudadana. Accidentes de circulación	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	28 Riqueza y pobreza. La lucha contra la pobreza y la ayuda al desarrollo	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	29 Los conflictos en el mundo actual. Acciones a favor de la paz	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	30 Globalización e interdependencia. El poder económico y el poder político	X	X	X	X	X	X	X	X	X
O T R O S	31 Actividades grupales de representación, interpretación y simulación		X			X				
	32 La condición de ciudadano	X							X	X
	33 Derechos del niño	X						X	X	X
	34 La Unión Europea. El modelo político europeo		X	X				X		
	35 Problemas medioambientales. Desarrollo sostenible	X	X	X	X			X	X	X
	36 El papel de los medios de comunicación		X							
	37 La autoridad	X						X	X	X
	38 Formas de entender el concepto de familia	X				X	X	X		
	39 La sexualidad. La educación sexual de los jóvenes	X				X		X	X	X
	40 La orientación sexual. Opciones sexuales	X				X	X	X	X	X
	41 Homosexualidad y métodos anticonceptivos					X		X		
	42 El dilema moral			X						X
	43 La ternura				X					
	44 El trabajo							X		
	45 La diversidad alimentaria						X			

EDITORIAL	% que cubre de los contenidos oficiales	% contenidos no oficiales
EDEBE	93%	12%
EVEREST	93%	0%
OXFORD	93%	15%
CASALS	87%	10%
SM	83%	19%
VICENS VIVES	83%	17%
BRUÑO	80%	11%
SANTILLANA	80%	14%
PEARSON	77%	18%
ANAYA	73%	15%
EDELVIVES	70%	9%
OCTAEDRO	67%	23%

5. Conclusiones

a) Hay una circunstancia en la que conviene caer en la cuenta antes de extraer conclusiones, porque en alguna medida, determina la adecuación de los manuales. Se trata de su fecha de publicación. Las distintas Administraciones Autonómicas publican a final de cada curso académico, en el mes de junio, el Decreto de gratuidad de libros de texto para el curso siguiente. Previamente, a mediados de junio, cada centro educativo debe hacer llegar a su delegación los libros que de cada nivel educativo va a utilizar en el curso venidero; a finales de junio, lo hacen público en el tablón de anuncios. Esto da a las editoriales un margen de tiempo para tener preparados sus materiales, hasta el mes de mayo. Durante ese tiempo contactan con los profesores para informarles de sus proyectos o novedades.

En el mes de mayo de 2007, y por tanto durante todo el período de tiempo de elaboración de los manuales, la única información de que disponían era el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre; es decir, las enseñanzas mínimas. El Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo establecida por la LOE, dictamina que la asignatura se impartirá en uno de los tres primeros cursos de la ESO. Serán las distintas administraciones educativas las que establecerán en qué curso se va a impartir en su Comunidad Autónoma y las horas lectivas que va a ocupar. De esta información no se dispuso, según las distintas Comunidades Autónomas, hasta los meses de mayo, junio, julio o agosto de 2007. Esto explica que en los manuales no aparezca el curso de Educación Secundaria al que va dirigido. Los autores de los libros desconocían si estaban escribiendo para alumnado de 13, 14 o 15 años. Tampoco sabían el tiempo lectivo semanal con el que iban a contar los profesores para impartir esos contenidos.

b) Los resultados del estudio muestran, por un lado, el grado de adecuación de los manuales a la propuesta oficial y, por otro, el porcentaje de sus contenidos que no se atienen a lo propuesto. Los datos son claros: van desde un manual que recoge casi totalmente, en un 93%, los contenidos mínimos que se establecen en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, y a los que no se añade prácticamente nada más; a otros que recogen en torno a un 70% del currículum establecido pero, aproximadamente un 20% de sus contenidos no se corresponden con los propuestos por la Administración.

c) Las siete Comunidades Autónomas que durante este curso imparten la asignatura, le han otorgado en su horario lectivo una hora semanal. Los contenidos de los manuales son demasiado amplios y las actividades previstas demasiado numerosas como para poder ser impartidos, como máximo, en treinta y seis horas. Doce horas trimestrales aproximadamente.

d) Es obvio que, debido a la fecha de publicación, los contenidos de los currículos establecidos por las Comunidades Autónomas no son tenidos en cuenta por ninguno de los

manuales.

e) El estudio realizado invita además a una reflexión: en todos los manuales, salvo uno, se incluyen contenidos no previstos en las enseñanzas mínimas. Algunos de ellos son contenidos controvertidos desde un punto de vista ideológico o moral; por ejemplo en lo referente a los modelos de familia, la sexualidad en los jóvenes, los métodos anticonceptivos, la homosexualidad, etc. Cabe decir que allí donde no ha llegado el gobierno estableciendo un currículum mínimo, han llegado las líneas editoriales con los contenidos de sus publicaciones. Esto evidencia que la orientación ideológica no sólo llega a través de la legislación de un determinado gobierno, sino también a través de los contenidos de los libros de texto y, en último término, está en función de la orientación que el profesor de a los alumnos al impartir la asignatura.

f) En el Real Decreto que establece las enseñanzas mínimas para la ESO se señalan los contenidos mínimos de todas las asignaturas para los cuatro cursos. Si analizamos los contenidos de “Ciencias de la naturaleza” y de “Ciencias sociales, geografía e historia” vemos que a los alumnos se les va a evaluar, entre otras cosas, de lo siguiente:

Ciencias de la Naturaleza

1º ESO

- Gestión sostenible del agua. Reducción en su consumo y reutilización.

2º ESO

- Importancia del ahorro energético y el uso de energías limpias para contribuir a un futuro sostenible.
- Repercusiones de la contaminación acústica y lumínica y la necesidad de su solución.

3º ESO

- Reconocer los factores que tienen mayor influencia en la salud.
- Conocer los aspectos básicos de la reproducción humana. Comprender el funcionamiento de los métodos de control de la natalidad y valorar el uso de métodos de prevención de enfermedades de transmisión sexual.
- Desarrollo de una actitud crítica ante ciertos hábitos consumistas poco saludables.
- Identificar los efectos perjudiciales de determinadas conductas como el consumo de drogas, el estrés, la falta de relaciones interpersonales sanas, la presión de los medios de comunicación.
- Valorar el medio ambiente como un patrimonio de la humanidad y argumentar las razones de ciertas actuaciones individuales y colectivas para evitar su deterioro.

Ciencias Sociales, Geografía e Historia

1º ESO

- Exponer acciones que puedan contribuir a mejorar los problemas medioambientales.

2º ESO

- Conocer los rasgos actuales de la organización social en España identificando los cambios producidos en los últimos tiempos (en la familia, en el origen o procedencia de sus habitantes, en la movilidad social, en los valores, etc.). Comprobar si identifican algunas evidencias de desigualdad o discriminación debidas al origen o a la pertenencia a un grupo social.

3º ESO

- Identificar los rasgos e instituciones que rigen el ordenamiento territorial de España, así como su participación en las instituciones de la Unión Europea.
- Reconocer desequilibrios territoriales en la distribución de los recursos, explicando

- algunas de sus consecuencias y mostrando sensibilidad ante las desigualdades.
- Analizar las tendencias migratorias en la actualidad, identificando sus causas y relacionándolo con el proceso de globalización y de integración económica que se está produciendo.

Esto es sólo una muestra de que algunos de los contenidos de la asignatura “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” son tratados en otras asignaturas, en mayor o menor medida según el curso. Un dato importante a tener en cuenta cuando se escribe un libro de texto son los conocimientos previos que deben poseer los alumnos. No serán los mismos, sobre estos temas u otros, en 1º, 2º o 3º de la ESO. Como los manuales se escribieron desconociendo el curso al que iban dirigidos, es evidente que los autores no los tuvieron en cuenta.

g) Más allá de los manuales y de su adecuación a la propuesta oficial, parece razonable desear y lograr un consenso social en torno a esta materia, como condición necesaria, si se pretende que cumpla la misión educativa que se propone cubrir. Las experiencias en otros países, como Inglaterra y Holanda⁹, por ejemplo, apuntan claramente en esta línea (Dekker, 1999, 448-452). Es la única forma de dotar de continuidad a esa propuesta educativa. Y para lograrlo es fundamental qué contenidos se seleccionan para ser incluidos.

h) Es de experiencia internacional que una de las cuestiones clave, quizá la más importante, a la hora de diseñar una política de Educación para la Ciudadanía es tener claro cuál es el objetivo a alcanzar, es decir, qué tipo de ciudadanía se busca o tenemos en mente.

No podemos decir que exista un acuerdo unánime ni en la práctica ni entre los expertos sobre cuáles son los contenidos propios de toda educación para la ciudadanía¹⁰, sin embargo podemos señalar que hay tres grandes temas comunes relacionados entre sí: la democracia, la cohesión social y la participación ciudadana (cfr. Martín, 2006).

Aunque estos temas habrá que concretarlos mejor, es vital evitar que acaben siendo un cajón de sastre que abarque todos aquellos temas o problemas en los que se presenta alguna problemática en la sociedad. También apunta la experiencia inglesa, la importancia de evitar confundir la educación para la ciudadanía con otros aspectos de la educación, como por ejemplo la educación para la salud o la educación sexual. En Inglaterra y en Irlanda existe una asignatura adicional, distinta de *Citizenship*, denominada Educación Personal, Social y para la Salud, que recoge precisamente esos temas¹¹. Ya en el momento de elaboración del Informe Crick (1998) se abordó el posible solapamiento entre estas dos asignaturas y se suscitó la necesidad de clarificaciones al respecto.

⁹En estos países el proceso de consultas a todos los agentes sociales implicados, experimentación de propuestas y ajustes a lo largo de los años, respecto a los contenidos, perseguía ese objetivo: encontrar el acuerdo entre los que postulaban distintos modelos y contenidos para este tipo de educación.

¹⁰Cfr. Torney-Purta et al. (1999, 26) y On Lee (2002,39).

¹¹Personal, Social and Health Education (PSHE). Cfr. El currículo nacional en <http://www.nc.uk.net/>

Bibliografía

- AGUILAR, T., CABALLERO, A., DAUSA, N., MESTRE, J.V., VILASECA, S. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Edebe.
- AMADEO ESCRIBANO, M. (2007). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Vizcaya: Oxford.
- ARÁN, J.M., GÜELL, M., MARÍAS, I., MUÑOZ, J. (2007). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Barcelona: Octaedro.
- BAHMUELLER, C., PATRICK, J. (eds.) (1999). *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship*. Bloomington, Indiana: Eric, Clearinghouse, Center for Civic Education.
- BANKS, J. (ed.) (2004). *Diversity and Citizenship Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BELLIDO, L.J., GARCÍA, S., GARCÍA, J.L. (2007). *Educación para la ciudadanía*. León: Everest.
- BIRCEA, C. y otros (2004). *All Erupean Study on Education for Democratic Policies*. Strassburg: Council of Europe.
- BOON-YEE SIM, J., PRINT, M. (2005). Citizenship Education and Social Studies in Singapore. *International Journal of Citizenship Education and Teacher Education*, vol. 1, n. 1, pp. 58-73.
- BUENO MATOS, J.M., MARTÍ ORRIOLS, X. (2007). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Barcelona: Vicens Vives.
- Comisión Europea (1998). *Education and Active Citizenship in The European Union*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Commission.
- Comisión Europea (2005). Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa que dé luz verde al programa "Ciudadanos para Europa" durante el periodo 2007-2013 para promover una ciudadanía europea activa. <http://www.eur-lex.europa.eu>.
- Consejo de Europa (1998). *Education for Citizenship. The basic concepts and core competences*. Consejo para la Cooperación Cultural, Consejo de Europa, DECS/CIT, 98, 7 def.
- Consejo de Europa (2002). Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002. Cfr.: <http://www.coe.int>.
- CRICK, B. (ed.) (1998). *Education for Citizenship and the teaching of democracy in schools. Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. Londres: QCA.
- Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la ESO en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC nº 113 de 7 de junio de 2007).
- Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la ESO. (DOGC nº 4915 de 29 de junio de 2007).
- Decreto 57/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la ESO en la Comunidad Autónoma de Cantabria. (BOC nº 101 de 25 de mayo de 2007)
- Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la ESO en el Principado de Asturias. (BOPA nº 162 de 12 de julio de 2007).
- Decreto 83/2007, de 24 de abril, por el que se establece el currículo de la ESO para la Comunidad Autónoma de Extremadura. (DOE nº 51 de 5 de mayo de 2007).
- DEKKER, H. (1999). Citizenship Conceptions and Competencies in the Subject Master «Society» in the Dutch Schools. En TORNEY-PURTA, J., SCHWILLE, J., AMADEO, J.A. (eds.). O.c., Amsterdam: IEA.
- FABREGAT, L., HUGUET X., LARRÉGOLA, J. (2007). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Barcelona: Casals
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Zaragoza: Edelvives.

JOVER, G., NAVAL, C. (en prensa) (2008). Transformed Institutions. Transformed Citizenship Education. Remarks from the current situation in Spain. *Journal of Social Sciences Education*, 2008, 1.

KERR, D. (1999). Changing the Political Culture. *Oxford Review of Education*, 25 (1&2), pp. 275-284.

Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006).

MARINA, J.A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: SM.

MARTÍN, I. (2006). *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España* (pp. 27-54). Madrid: Fundación Alternativas.

NAVAL, C., JOVER, G. (2006). The research on Moral and Civic Education in the Spanish Educational Theory: Evolution and Current Trends. *Journal of Social Sciences Education*, vol. 5, n. 2, pp. 93-104.

NAVARRO SUSTAETA, P., DÍAZ MARTÍNEZ, C. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Anaya.

ON LEE, W (2002). The Emergence of New Citizenship: Looking Into the Self and Beyond the Nation. En STEINER-KHAMSI, G., et al., *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship*. Oxford: Elsevier Science.

Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la ESO en Andalucía. (BOA nº 171 de 30 de agosto de 2007).

Orden de 9 de mayo de 2007, por la que se aprueba el currículo de la ESO y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la comunidad autónoma de Aragón. (BOA nº 65 de 1 de junio de 2007).

PÉREZ, J., DÍAZ, C., DÍAZ, J.M. (2007). *Jóvenes. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Madrid: Pearson.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (BOE nº 5, de 5 de enero de 2007).

Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 14 de julio de 2006).

REDAL, E.J., PELLICER, C., ORTEGA, M. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Santillana.

TORNEY-PURTA, J., SCHWILLE, J., AMADEO, J.A. (eds.). (1999). *Civic education across countries: 24 national cases studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

UNIÓN EUROPEA (2006): Decisión nº 1904/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 12 de diciembre de 2006 por la que se establece el programa "Europa con los ciudadanos" para el período 2007-2013 a fin de promover la ciudadanía activa. Diario Oficial de la Unión Europea. L 378/32-40, 27.12.2006.

VILLEGAS GUILLÉN, S., BARRANCO CAMACHO, L., FERNÁNDEZ BEDMAR, J. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Bruño.

16. REFLEXIONES ACTUALES SOBRE LA DIVERSIDAD DE TEORÍAS DEL APRENDIZAJE DESDE LAS APORTACIONES DEL PARADIGMA HUMANISTA.

M. P. Cáceres Reche, F. J. Hinojo Lucena, I. Aznar Díaz.

Resumen

Las directrices en las que se enmarca esta comunicación se centran en abordar la difícil tarea de delimitar un campo tan complejo como es el del aprendizaje en un intento por clarificar esta temática, partiendo de las principales teorías que lo han definido históricamente, sus modalidades o tipos de aprendizaje más frecuentes; los principios que determinan su eficacia y desarrollo y las tendencias actuales que enfatizan su naturaleza eminentemente constructivista, reflejo de la participación activa, participativa y autónoma del alumno (autoaprendizaje) y de la predominancia de una visión humanista en la enseñanza actual.

1. Introducción

Uno de los mayores avances introducidos en el ámbito educativo, desde el paradigma humanista, ha sido el reconocimiento y el respeto por las diferentes formas tanto de percibir la realidad, de construir el conocimiento, de implicarse en diversas situaciones según la motivación e intereses, de relacionarse con el entorno hasta la particularidad de experiencias propias de la procedencia socioeconómica y/o sociocultural de cada persona, lo que conforman en cada una de ellas la denominada dimensión idiosincrásica. Este amplio abanico de circunstancias particulares procedentes de la interacción entre factores ambientales y personales, que envuelven a cada persona y a determinados colectivos sociales, manifiestan la necesidad de llevar a cabo una enseñanza que tenga presente la atención a la diversidad (Pedagogía Diferencial).

El desarrollo de una escuela comprensiva que se adapte a las peculiaridades de cada contexto educativo refleja el cambio sustancial que ha llevado últimamente a focalizar todos los esfuerzos y la planificación educativa no tanto en el centralismo tradicional sobre los métodos de enseñanza (paradigma racional tecnológico) sino en los procesos de aprendizaje, esto es, en adaptarse a la diversidad del aula. Es lo que se conoce con el nombre de enfoque paidocéntrico (centrado en el niño, alumno).

Este planteamiento pedagógico introduce una serie de cambios a nivel didáctico y organizativo en la medida en que cada uno de los interrogantes tradicionales (¿qué, cómo, cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?) correspondientes con los diferentes componentes curriculares (objetivos, contenidos, metodología, temporalización y evaluación) en el diseño y planificación de la enseñanza tienen que adaptarse a las posibilidades, limitaciones, ritmos de aprendizaje del alumnado, nivel socioeconómico y cultural, conocimientos previos, disponibilidad de recursos del centro y del contexto para garantizar una continua conexión y coherencia interna entre lo que se *debe y puede enseñar* en base a lo que *se debe y puede aprender*.

La atención a la diversidad, de acuerdo con Sola Martínez y López Urquizar (2000: 30) *se presenta en el ámbito escolar de múltiples formas y viene expresada por experiencias y conocimientos previos; estilos de aprendizaje; intereses personales, profesionales y vocacionales; motivaciones y expectativas ante el aprendizaje escolar; ritmos de trabajo; habilidades y destrezas desarrolladas; capacidades generales o diferenciadas y el multiculturalismo social (...) siendo necesario que cada centro especifique los planteamientos educativos globales para la atención a la diversidad y no solamente las estrategias específicas.*

Así pues, los estilos de aprendizaje se sitúan como uno de los factores o situaciones diversas en el aula a los que habrá que prestar especial atención porque de ellos se deriva,

en parte, el éxito escolar.

En este sentido, resulta de ingente importancia realizar una valoración de las aportaciones incorporadas por cada uno de los paradigmas o teorías respecto al aprendizaje. La posibilidad de comprender de forma metacognitiva las principales características y principios aportadas por cada una de ellas al definir el *crecimiento* o desarrollo de la persona desde sus posibilidades para aprender y las influencias educativas y ambientales recibidas, permitirá conocer y valorar desde una visión histórica la evolución de las diversas metodologías docentes, recursos, documentos legales, etc. así como la redefinición de todos y cada uno de los elementos que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje en función de las características propias de cada momento o contexto concreto.

2. Delimitación teórica y conceptual del aprendizaje

Si bien es cierto que cuando se habla del aprendizaje en términos cotidianos, cualquier persona podría expresar una gran cantidad de ejemplos al respecto, así pues también es preciso tomar conciencia de la dificultad que se deriva en su definición desde una perspectiva más teórica.

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001) lo define como *el proceso de adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia*.

Para Domjam (1999) el aprendizaje es un cambio duradero en los mecanismos de conducta como resultado de alguna experiencia, capaz de influir de forma relativamente permanente en la conducta del organismo. A partir de esta definición podemos decir que el aprendizaje no es algo directamente observable, es inferido a partir de la conducta del organismo.

Cuando el aprendizaje requiere del esfuerzo mental del aprendiz estamos ante una “forma explícita de aprendizaje” (aprender a conducir un vehículo). Si por el contrario no requiere del esfuerzo mental del que aprende, estaríamos ante los llamados “aprendizajes cognitivamente gratuitos” encuadrados en formas implícitas del aprendizaje (el profesor tiene pinta de exigir mucho, etc.).

En síntesis, podríamos afirmar que todo aprendizaje es un proceso de maduración en el que desde los primeros estímulos vamos madurando nuestro sistema nervioso y vamos organizando nuestro mapa. Esta maduración psíquica y física es el aprendizaje.

Del Pozo (1971: 92-94) apuntaba una serie de razones que venían a explicar la complejidad que reside en este concepto:

- **La amplitud de su campo de extensión.** Para algunos autores, especialmente conductistas, todo el comportamiento humano es producto del aprendizaje (ambiente, experiencia).
- **La diversidad de los aprendizajes.** En relación con la característica anterior parece obvio afirmar que si el desarrollo del ser humano está integrado por diferentes dimensiones (cognitivo, social, emocional, etc.), como ya se reconocía en la cultura griega (*mens sana in corpore sano*), y además siguiendo con esta tendencia ambientalista en la que “todo es aprendido”. Sin duda, el objeto de aprendizaje necesariamente debe responder a un carácter diverso, en la medida en que no sólo se aprenden conocimientos (matemáticas, geografía, historia, idiomas, etc.) sino también habilidades, destrezas (realizar resúmenes, ensayos, aplicar conocimientos, aprender a caminar, etc.) propios del “saber hacer” y por supuesto actitudes (saber comportarse ante diferentes situaciones, respetar a los demás, aprender a amar, odiar, etc.) con un marcado propósito educativo (“ser”). Estas características fueron tenidas en cuenta, en España, a través de su inclusión en la triple naturaleza de objetivos y contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que desarrolló la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema

- Educativo) en la década de los noventa.
- **Gran cantidad de facultades participantes.** Capacidades de tipo psíquico (atención, memoria, motivos internos y externos, etc.), fisiológico (neurotransmisores, sistema nervioso central, etc.); sociales (necesidades creadas, obtención de títulos, reforzadores sociales, etc.) e individuales (satisfacción personal, interés, etc.); factores internos (dentro de la persona) y externos (fuera de la persona).

De todos estos factores se pueden extraer algunas notas características bastante significativas en cuanto a clarificadoras en relación a este ámbito conceptual:

- Aprender supone ante todo, una *adquisición* de algo que la persona antes no tenía (ya sea ideas, conocimientos, preferencias, gustos, habilidades, formas de ser, etc.) o una modificación de una conducta facilitada por la naturaleza pero alterada o acomodada por la influencia del contexto social (experiencia con el medio), como puede ser tener la predisposición natural para hablar mediante los órganos bucofonatorios y aprender diferentes idiomas, adaptando todos estos elementos a la estructura interna (nivel léxico, fonológico, morfológico y gramatical) de otra lengua.

- El *proceso de aprendizaje* (método) es una actividad individual, personal e intransferible ya que no es posible aprender por otro; cada persona posee su propio modo o "estilo de aprendizaje", a pesar de que en múltiples ocasiones se ha tratado de establecer algunos lineamientos generales sobre cómo se adquiere el conocimiento. Por otra parte, el carácter idiosincrásico (propio, peculiar) que presenta el proceso de aprendizaje de cada persona es un hecho constatable sobre todo cuando en una misma clase, teniendo el mismo profesor, impartiendo los mismos contenidos, con la misma metodología, idénticos recursos, etc. hay estudiantes que aprenden y consiguen un alto rendimiento y/o éxito escolar, mientras que otros fracasan. De ahí, la dificultad también de investigar y conocer las causas de este tipo de episodios frecuentes, por la diversidad del propio alumnado y las limitaciones en la utilización de métodos experimentalistas en un contexto educativo, humano y por ende imprevisible, difícilmente predecible y menos controlable.

- *Momento de aprender.* Existe un conocido refrán que refleja fielmente esta característica: "*muriendo y aprendiendo*". En él se muestra el largo, continuo e inacabable proceso de aprender, prácticamente se podría decir que desde que la persona nace e incluso en el propio estado fetal (según algunos avances científicos) está aprendiendo hasta que muere, por tanto, la única condición para aprender es estar vivo. No obstante, la edad es una variable decisiva en todo este proceso, puesto que, el envejecimiento conlleva de forma natural un deterioro de las facultades físicas y psíquicas que limitan las posibilidades de aprender, a diferencia de otros estadios evolutivos, como es la niñez o la adolescencia.

En esta línea, según Del Pozo (1971) se pueden generar diferentes tipos de aprendizaje, dependiendo de la alteración producida en la persona como puede ser el cambio (cuando al sujeto se le presenta una situación que requiere acomodación); adaptación (cuando precisa nuevas técnicas para resolver problemas vitales); adquisición (cuando ante necesidades materiales o finalidades existenciales, postula medios para su satisfacción o consecución).

Otra clasificación de los tipos de aprendizaje procede de su consideración como proceso madurativo (interno, prescrito biológicamente) y de interacción con el medio, caracterizados por diferentes componentes que se sintetizan en este cuadro (Sola Martínez, 2000):

Partes innatas de aprendizaje (instintos, reflejos, impulsos genéticos. Debe haber interacción con el medio)
Por condicionamiento (determinados estímulos provocan determinadas respuestas)
Por imitación o modelaje
Por aprendizaje memorístico (académico sin reflexión sobre lo aprendido)
Aprendizaje de memoria clásico
Aprendizaje significativo (parte de intereses, necesidades del alumnado relacionando la nueva información con los preconceptos y desarrollando así la comprensión del contenido de aprendizaje)

Este último aprendizaje (significativo) se integra en una metodología de enseñanza basada en la participación activa de los alumnos y en la aplicación de los procesos de la ciencia (aprendizaje por descubrimiento), postulándose como una alternativa a los métodos pasivos en la memorización y en la rutina desde los años sesenta y setenta con una gran predominancia en el momento actual. De acuerdo con este enfoque didáctico (aprendizaje por descubrimiento) las clases se desarrollan a través del planteamiento, análisis y resolución de sistemas abiertos en las que el sujeto que aprende pueda construir los principios y leyes científicas.

Las características de esta tipología de aprendizaje se centran en:

- la *importancia de la motivación*, como la disposición interior que impulsa o mantiene una conducta a través de motivaciones primarias (fisiológicas, necesarias) y personales (sociales, creadas).

- “*aprender a aprender*”, es decir, lo que el alumno es capaz de hacer y aprender en un momento determinado dependiendo del conjunto de conocimientos previos que ha construido el alumno en sus experiencias educativas anteriores, escolares o no, de aprendizajes espontáneos.

- la posibilidad de que el alumno aprenda depende, en parte, de la ayuda de los demás, observando, imitando y siguiendo las instrucciones de otras personas. Se trata de la *Zona de Desarrollo Próximo* (Vigotsky) como la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo, real del alumno y el nivel de desarrollo potencial (lo que es capaz de aprender en función de la acción educativa), delimitada por el margen de incidencia de la acción educativa.

- desarrollo de un *aprendizaje significativo*, esto es, aquel que se basa en la comprensión de aquello que se aprende, al relacionar la nueva información con la ya adquirida (preconceptos, experiencias previas, etc.).

- la *funcionalidad del aprendizaje*. Se refiere a que los conocimientos adquiridos, conceptos, destrezas, valores, etc. puedan ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en que se encuentra el alumno lo exijan.

- hace uso de una *memorización comprensiva*, en la que se van relacionando y reflexionando sobre la nueva información y los conocimientos previos, a diferencia de la memorización repetitiva, mecánica.

- la importancia atribuida a la *adquisición de estrategias cognitivas* de exploración y de descubrimiento, de elaboración y organización de la información, así como el proceso interno de planificación, regulación y evaluación de la propia actividad.

- necesidad de desarrollar una *estructura cognitiva* del alumno, concebida como un conjunto de esquemas de conocimiento, donde se organiza y se relaciona la información.

- la posibilidad de aprender se centra en “romper el equilibrio inicial de sus esquemas cognitivos” respecto al nuevo contenido de aprendizaje. Es lo que en términos piagetianos se denomina el *conflicto cognitivo*, como aquella duda que surge al comprobar que existe una

contradicción o desajuste entre la información nueva y la ya adquirida, lo que obliga a reacomodar y/o reestructurar los esquemas cognitivos (ejemplo conceptos erróneos o incompletos sobre el funcionamiento del sistema solar, el movimiento de la tierra, etc. que el alumnado puede tener explicándolo a través de la magia, la fantasía, etc. alejados, por tanto, de una interpretación científica de la realidad).

2.1. Teorías del aprendizaje

En base a las características descritas anteriormente el aprendizaje puede ser definido como *el proceso por el que los individuos adquieren conocimientos, técnicas y actitudes a través de la experiencia, la reflexión, el estudio o la instrucción; o como un cambio en la conducta relativamente permanente, que ocurre como resultado de la experiencia (...) de ahí la trascendencia del aprendizaje en la vida humana y por consiguiente en la educación, ya que lo que el organismo hace o puede hacer es en cierto modo resultado del aprendizaje* (Fernández Martín y López Núñez, 2004: 45).

Desde una perspectiva histórica, dependiendo del paradigma filosófico e ideológico predominante de cada época la propia definición de aprendizaje ha sido cambiante y diferente, dependiendo del énfasis presente en alguna o varias características con las que se identifica este objeto de estudio. Así desde un punto de vista científico, el aprendizaje se ha desarrollado en torno a dos grandes orientaciones (Fernández Martín y López Núñez, 2004): una *filosófica*, interesada en el estudio de los procesos mentales, desarrollada por escuelas como el introspeccionismo, la gestalt y el procesamiento de la información y otra *biológica*, centrada en el aprendizaje animal y el cambio de la conducta manejando instintos naturales como necesidades primarias (hambre, etc.).

Estas orientaciones filosófica y biológica se constituyeron en el punto de partida originario de las diferentes “explicaciones” que se han venido instituyendo como tendencias generales para aportar conocimiento respecto a este tema. Siguiendo con Del Pozo (1971), se destacan tres grandes teorías del aprendizaje que son la base de las actuaciones educativas actuales:

A. Teoría Asociacionista

Sus antecedentes más remotos proceden de la Psicología Mecanicista (Hobbes y La Metrie) preocupada por la acción y los procesos fisiológicos que por el pensamiento. Aunque el representante típico del Asociacionismo es Thorndike quien define el aprendizaje como un proceso de asociación de situaciones con respuestas mediante un proceso selectivo en el que se aceptan algunos aspectos y se rechazan otros a través de diferentes experimentos que realiza con animales de distinto tipo (ratas, gatos, pollos) y una gran variedad de mecanismos especiales (jaulas, resortes, laberintos). Por tanto, el aprendizaje lo caracteriza por el *adiestramiento* del carácter, la conducta del hombre, etc.; la vida del hombre se define en torno a un conjunto de situaciones y respuestas; posibilidad de predecir y controlar la respuesta de la persona en función de la situación a la que se expone.

El desarrollo de estas investigaciones consolidó la teoría conductista a través de las aportaciones de Pavlov (Condicionamiento Clásico), Watson y Skinner (Condicionamiento Operante). Todos estos autores coincidían en destacar el aprendizaje como “una asociación entre un estímulo o situación dada y su respuesta correspondiente en función también de las consecuencias positivas y negativas derivadas de la misma” (figura 1). En este sentido, el componente esencial en todo este proceso reside en el ambiente desde el que se puede controlar todo lo que se quiere que el otro aprenda. De ahí que en el contexto escolar el profesor desempeña un fuerte autoritarismo en la clase (dirige y controla el aprendizaje de sus alumnos) y estos asumen pasivamente las directrices establecidas.



Figura 1: Aprendizaje desde el Asociacionismo

Entre las principales leyes que se derivan de esta teoría destacan, tanto la **ley del efecto**, que atiende a la importancia del tipo de consecuencias (recompensas o castigos) que la persona recibe cuando emite una respuesta ante una situación concreta lo que determina el reforzamiento de esa respuesta, si la consecuencia derivada fue agradable o por el contrario el debilitamiento del aprendizaje (desaprendizaje), cuando se presentan consecuencias desagradables (castigos); la **ley del ejercicio** (práctica) cuando el contenido a aprender se repasa diariamente, de forma frecuente, se mantiene activo y se acaba aprendiendo como una conducta habitual, tal como afirmaban los escolásticos con la frase: “repetitio est mater studiorum” y, por último, la **ley de la buena disposición**, se refiere a que la persona esté preparada para aprender, tanto a nivel de madurez biológica (por ejemplo intelectual) como personal (motivación).

B. Teoría de la Gestalt

Como se indicaba anteriormente, la Teoría de la Gestalt (del alemán, “figura”, “forma”, “configuración”), procede de un planteamiento filosófico (Hartley, Wetheimer, Köhler, Koffka, etc.) mediante el cual la realidad no tiene sentido si se divide en partes y se analizan por separado, puesto que sólo sería perceptible desde su estructura, su totalidad, esto es, desde la perfecta combinación, armonía y estado equilibrado que se constituye cuando cada elemento ocupa una posición concreta interrelacionada con el resto.

A diferencia de la Teoría Asociacionista, la Gestalt centra toda su atención en conocer el objeto de aprendizaje y en la persona que aprende, no tanto en el control del ambiente.

Para la Didáctica, esta teoría ha desarrollado tres leyes fundamentales que se recogen en el siguiente cuadro (figura 2):

LEYES	CARACTERÍSTICAS APRENDIZAJE	IMPLICACIONES DIDÁCTICAS
Ley de las propiedades del campo	“Cualquier conjunto es más que la suma de sus partes” Aprender es <i>captar conjuntos bien organizados</i>	Globalización de la enseñanza
Ley de la génesis del campo	Aprender es “percibir globalmente una situación hallando la respuesta adecuada”	Insistencia en la Globalización como método de estudio , trabajo
La ley del esfuerzo	Aprender supone esfuerzo, disponibilidad por parte de la persona (no manejo de consecuencias positivos o negativos externas)	Necesidad de promover la motivación intrínseca (alumno aprenda a disfrutar de las tareas por si misma no esperando recompensas externas)

Figura 2: Las leyes de la Gestalt. Elaboración propia a partir de Del Pozo (1971)

C. Teoría del Campo Vital

Esta teoría tiene sus raíces en la Psicología de la Gestalt a través de Kurt Lewin, uno de sus creadores. Sus aportaciones han sido muy valiosas para el ámbito educativo, en general, y para la didáctica, en particular.

Sus primeros estudios se centraron en la memoria y a través de estos llega a la conclusión de que los elementos de un contenido cognoscitivo se integran en la memoria no por mera asociación de estímulos externos al sujeto, sino por la organización interna de cada uno de ellos en relación al resto, conformando un todo, una estructura unida (espacio o campo vital). Por lo que rechaza, en este sentido, algunos principios de la Teoría Asociacionista enfatizando, a diferencia de esta, la gran relevancia de los procesos internos del ser humano en la construcción del aprendizaje.

El campo vital es definido como un **espacio físico**, en el que la persona tiene que “hacer algo, moverse” para aprender, realizar algún tipo de esfuerzo; es social porque se encuentra condicionado por las influencias **sociales** (recompensas, expectativas, etc.); y **conceptual** en la medida en que interviene el “*nivel de aspiración*” de la persona, sus ideas, preconceptos que orientan la planificación y puesta en práctica del aprendizaje, esto es, su nivel de motivación (externa, interna), etc. que ha tenido una gran repercusión en el campo educativo, en el que se cuestiona de forma negativa la presencia de una motivación excesiva (ansiedad) por el bloqueo psicoemocional que provoca en la persona impidiéndole realizar con éxito una actividad concreta.

2.1.1 Hacia un aprendizaje constructivista

La *Teoría Asociacionista (Conductista)* tuvo un gran auge en todo el campo de las Ciencias Humanas y Sociales hasta los años sesenta, momento en el que comienza a conformarse, por una parte, la *Teoría Cognitivista* mediante diferentes autores como Piaget, Vygotsky, etc. que se centra en el estudio de la persona desde un punto de vista cognitivo (pensamiento), mediante las investigaciones realizadas sobre la memoria y los procesos mentales intervinientes en el aprendizaje y, por otra, la *Teoría Humanista* que contempla como hecho básico la personalidad del sujeto a través del estudio de los principales factores individuales y personales que intervienen en el desarrollo personal. Tanto el Cognitivismo como la Psicología Humanista coinciden en la preocupación por el estudio del aprendizaje, pero desde la perspectiva de quién aprende (persona), integrando las diferentes aportaciones de las primeras teorías, pioneras en este campo, descritas anteriormente (Gestalt y Espacio Vital), aunque desde dimensiones diferenciales.

En la actualidad, se está desarrollando un nuevo enfoque de aprendizaje, el **Constructivismo** (Bruner, Ausubel, etc.), concebido como la superación de los modelos de aprendizaje cognitivos. Intenta explicar cómo el ser humano es capaz de *construir* conceptos, conocimientos, técnicas, etc. que le orienten y guíen su aprendizaje de forma autónoma (Novack, 1989). De ahí que sea frecuente emplear como características esenciales respecto al rol del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la participación activa en clase; la autonomía e implicación en el aprendizaje (“aprender a aprender”); desarrollo de la motivación intrínseca (satisfacción por aprender, el fin en sí mismo); logro de aprendizajes significativos (capaces de comprender la nueva información al relacionarla con los conocimientos previos); descubrir el conocimiento (puesta en práctica de técnicas indagatorias, de iniciación a la investigación), etc. En definitiva, una metodología que plantea un papel protagonista del alumno en el que se reconoce el carácter individual e intransferible del sujeto como agente principal de su propio aprendizaje, de ahí que se promueva su implicación activa en todo este proceso, además de contribuir, a su vez, las directrices metodológicas (semipresencial, autodidactismo) y organizativas (e-learning) establecidas desde el marco de convergencia europeo.

A modo de síntesis se recogen las aportaciones de mayor relevancia de estas recientes teorías de aprendizaje (figura 3):

TEORÍAS	ORIGEN	CONTENIDO	IMPLICACIONES DIDÁCTICAS
CONDUCTISMO	Estudios sobre el control de la <i>conducta animal</i> y modificaciones del comportamiento	Desarrollo de comportamientos externos y <i>hábitos de conducta</i>	Transmisión <i>unidireccional</i> de conocimientos
COGNITIVISMO	Investigaciones sobre la <i>Memoria y Modelos del Procesamiento</i> de la Información	Desarrollo de la lógica, la gramática, el lenguaje, etc.	Enseñanza <i>bidireccional</i>
TEORÍA HUMANISTA	Investigaciones sobre la <i>personalidad del sujeto</i> y los factores individuales y contextuales	<i>Desarrollo personal</i> de valores, creencias, actitudes y juicios sobre condicionantes del desarrollo personal	<i>Psicoterapia emocional</i>
CONSTRUCTIVISMO	Investigaciones sobre la <i>Memoria, Procesamiento de la Información, Modelo Ecológico</i> , etc.	Enseñanza de técnicas, " <i>herramientas</i> ", orientaciones para construir el conocimiento	Promover el <i>autodidactismo, aprendizaje autónomo, aprender a aprender, motivación intrínseca</i>

Figura 3: Síntesis Teorías de Aprendizaje. Elaboración propia

2.2. Modalidades

Como se indicaba al principio, una de las características del aprendizaje era la diversidad de conocimientos de distinta naturaleza que se podían adquirir, por ello, resaltamos brevemente algunas características significativas de cada una de estas modalidades que describió Del Pozo (1971: 94-96), en su momento, atendiendo a distintos criterios:

- **Según el método empleado para aprender.**

1. *Adiestramiento*. Adquisición de hábitos y aprendizajes mecánicos de forma dirigida, desarrollados mediante la observación, imitación, la práctica continuada y los estímulos reforzadores (ejemplo: caminar, conducir, leer, escribir, etc.).
2. *Autoaprendizaje*. También denominado por "Ensayo y Error" donde la persona debe tomar sus propias decisiones y *construir* su conocimiento, partiendo de motivos internos (la autosatisfacción personal).
3. *Aprendizaje brusco*. Es un aprendizaje sin ensayo ni error en el que la primera respuesta, favorable o desfavorable, es aprovechada para la adaptación (ejemplo: aprender a nadar "bruscamente" para no ahogarse; no acercarse al radiador, porque previamente se ha sufrido una quemadura, etc.)
4. *Aprendizaje por el estudio*. Aprendizaje racional que consiste en fijar un contenido escrito mediante la reflexión, la meditación y la memorización.

- **Según el objeto que se aprende (contenido de aprendizaje)**

1. *Aprendizaje motor*. Se trata de los primeros aprendizajes que se adquieren, en los primeros años de vida (estadio sensoriomotor, Piaget), caracterizados por

habilidades referidas al movimiento y a la coordinación muscular. Se distinguen aprendizajes motores *manipulativos* (manejo de instrumentos de trabajo, operación con objetos, transformación de materiales, etc.); relacionado con el *lenguaje* (transforma los movimientos en símbolos en la escritura y con los *sentimientos* (movimientos acompañados de un estado afectivo en el caso del ritmo y la danza).

2. *Aprendizaje asociativo*. Permite el establecimiento de relaciones, partiendo del dominio de un conocimiento y su aplicación a casos reales, prácticos (ejemplo: fijación de una norma ortográfica y su uso correcto en la escritura).
3. *Aprendizaje reflexivo*. Capacita al sujeto para la solución de problemas prácticos e intelectuales.
4. *El aprendizaje creador*. Aptitud para afrontar el trabajo novedoso.
5. *El aprendizaje apreciativo*. Aprendizaje asociado a los valores, permitiendo la formación de actitudes.

2.3 Principios

Siguiendo con este mismo autor (Del Pozo, 1971: 107-121), existen una serie de condiciones o principios generalmente aceptados que determinan el desarrollo del aprendizaje (figura 4):

MADURACIÓN	<p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buena disposición natural para aprender - Capacidad para un aprendizaje determinado - No es aconsejable comenzar el aprendizaje de una materia, si el sujeto no posee la madurez necesaria para la misma (conocer el Cociente Intelectual, nivel de desarrollo, adaptación al medio escolar, etc.) - Detectar casos de precocidad en el aprendizaje (superdotación, etc.)
MOTIVACIÓN	<p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procede de "motus"= <i>movimiento</i> - "Estudio y aplicación de los factores que intervienen en el trabajo escolar" - Tipos de motivos: extrínsecos (fuera de la persona, recompensas, premios, etc.) e intrínsecos (radican en el mismo sujeto, como curiosidad, interés, etc.) y según el signo (positivos y negativos). - Factores que contribuyen al trabajo escolar: <i>motivos intrínsecos</i> (curiosidad, iniciativa, etc.); <i>factores emotivos</i> (procurar que el éxito supere al fracaso); <i>factores sociales</i> (desarrollo de trabajos cooperativos, de facilitación social); <i>factores didácticos en sentido estricto</i> (clarificar premios y castigos cuando sea necesario)
INTEGRACIÓN	<p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Proceso discente por el que los distintos pasos del aprendizaje, adquiridos en distintos momentos, se relacionan, se organizan y se estructuran". - Normas para la integración: presentar los <i>contenidos de forma global</i> (desde el "todo") hasta descomponer la información en sus diferentes partes; <i>realizar ejercicios prácticos</i> (enseñar contenidos de forma interrelacionada, haciendo uso de términos y conceptos comprensibles para el alumnado y poner ejemplos prácticos para aplicar la teoría aprendida).
TRANSFERENCIA	<p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Adelanto o influencia que el estudio de una materia produce en otra" - Tres momentos o fases importantes: <i>adquisición y práctica; retención e integración y aplicación o transferencia</i> a otros campos

Figura 4: Principios del Aprendizaje. Elaboración propia a partir de Del Pozo (1971)

Han sido múltiples y variadas las consideraciones establecidas por cada una de estas teorías concibiendo el aprendizaje tanto como un producto o “conducta” basado en el poder incuestionable del ambiente o como un “proceso” a través de la consideración de los procesos psicológicos implicados en la adquisición y almacenaje de la información y su consiguiente “construcción” del conocimiento. Tanto uno como otro han servido como base sustentadora de determinados modelos pedagógicos cambiantes, dependiendo del momento histórico y la legislación educativa vigente.

Cada uno de estos enfoques presenta diferentes ventajas así como inconvenientes, tanto por la excesiva pasividad del alumnado, el desarrollo de un aprendizaje memorístico, reproductivo, unidireccional en el primer caso, o el fracaso escolar de nuestro sistema, la “bajada del nivel” en el alumnado, etc. como algunas de las críticas más significativas de la aplicación de una visión humanista en el ámbito educativo, que se barajan en la actualidad.

En cualquier caso, desde la práctica educativa deberían integrarse los aspectos positivos de cada una de ellas a través de un planteamiento ecléctico y a la vez holístico, cohesionado, en el que se avance hacia un mismo objetivo, como es contribuir al desarrollo integral de la persona. A pesar de que las exigencias y demandas del presente (European Credit Transfer System, cambios socioeconómicos y culturales, etc.) reclaman una mayor presencia del paradigma humanista y crítico centrado en la importancia de promover una ciudadanía autónoma (“aprender a aprender”), capaz de tomar sus decisiones, valorando de antemano las consecuencias implicadas en cada una de las opciones.

Referencias bibliográficas

- DEL POZO PARDO, A. (1971). *Didáctica General*. Burgos: B.S.R.
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (2001), 2ª Edición.
- DOMJAM, M. (1999). *Principios de aprendizaje y conducta*. Méjico: Internacional Thompson Publishing.
- FERNÁNDEZ MARTÍN, F. D. y LÓPEZ NÚÑEZ, J. A. (2004). Los procesos de aprendizaje en el alumno. En F. J. Hinojo Lucena, F. D. Fernández Martín e I. Aznar Díaz, *La formación y el desarrollo del aprendizaje en la Enseñanza Secundaria*. Oviedo: Hifer.
- HINOJO LUCENA, F. J., AZNAR DÍAZ, CÁCERES RECHE, Mª. P. y ALONSO GARCÍA, S. (2007). Orientación profesional y aprendizaje permanente como eje vertebrador en Educación Secundaria. En I., AZNAR DÍAZ, Mª P., CÁCERES RECHE y F. D. FERNÁNDEZ MARTÍN (Coord.). *Los temas transversales en Educación Secundaria*. Granada: Método Ediciones.
- LORENZO DELGADO, M. (1995). La Cultura Escolar. En O. SÁENZ BARRIO. *Organización Escolar. Una perspectiva Ecológica*. Alcoy: Marfil.
- MURREL, P. y CLAXTON, C. (1987). Experiential Learning Theory as a Guide for Effective Teaching. *Counselor Educational and Supervision*. September 27, 4-14.
- NOVAK, J. D. (1989). *Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. Investigaciones y Experiencias Didácticas*. Universidad de Cornell. Itaca. N. Y.
- SOLA MARTÍNEZ, T. y LÓPEZ URQUÍZAR, N. (2000). *Enfoques didácticos y organizativos de la Educación Especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

18. APROXIMACIÓN DIDÁCTICA AL TRATAMIENTO QUE RECIBE LA LECTURA EN EL AULA DE INFANTIL Y PRIMARIA.

J. Quintanal Díaz, B. García Domingo, M. M. Martínez García, M. Cervel Nieto.

Resumen:

Ante el problema que destaca el informe PISA, acerca de la posición que ocupan nuestros estudiantes en el tema de Lectura, los autores del estudio, nos planteamos las posibilidades de intervención que tiene la escuela para dar una respuesta efectiva a dicha cuestión. Aprovechando el potencial que supone contar con un numeroso grupo de estudiantes que realizan sus prácticas en los estudios de Magisterio, nos acercamos al profesorado que desarrolla la enseñanza (y la práctica) de la lectura en las aulas de Centros de Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid, aplicando una Encuesta que dé luz a dicha cuestión. La información obtenida con el estudio resulta valiosa, pues nos va a permitir determinar con claridad cuál es el problema. Éste, precisamente, no radicará en la experimentación de prácticas recreativas, que se aplican y con suma frecuencia, sino en el establecimiento de metodologías que contribuyan a favorecer el mejor desarrollo de la comprensión lectora de nuestros estudiantes.

Palabras Clave:

Lectura escolar, didáctica de la lectura, comprensión lectora, metodología lectora, escuela infantil, escuela primaria.

Abstract:

About the problem that emphasizes the report HE(SHE) TREADS, brings over of the position that our students occupy in the topic of Reading, the authors of the study, we think that the possibilities of intervention that the school has to give an effective response to the above mentioned question. Taking advantage of the potential that supposes relying on a numerous group of students that they realize their practices in the studies of Teaching, we approach the professorship that develops the education (and the practice) of the reading in the classrooms of Centers of Infante and Primary of the Community of Madrid, applying a Survey that gives light to the above mentioned question. The information obtained with the study turns out to be valuable, since it is going to allow us to determine with clarity which is the problem. This one, precisely, will not take root in the experimentation of recreative practices, which are applied and with supreme frequency, but in the establishment of methodologies that help to favor the best development of the reading comprehension of our students.

Key words:

School, reading didactic, reading comprehension, reading methodology, infantile school, primary school.

INTRODUCCIÓN

Los datos que ha publicado el Informe PISA¹ respecto a la problemática lectora no parecen dibujar un panorama muy halagüeño para nuestro país. El informe es taxativo: "... en

¹ Estudio en el que participan 20.000 alumnos de 687 centros de enseñanza españoles. Este Informe podemos encontrarlo en formato .pdf en la página web del Instituto de Evaluación, [En línea: marzo'2008] http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/noticias/panorama_ocde.pdf.

comprensión lectora se ha producido un descenso general en todos los países, que es muy notable en el promedio español: 461 puntos, diez puntos por encima del total Internacional, pero 23 por debajo del total OCDE y 31 por debajo del Promedio OCDE. Este resultado español en comprensión lectora es francamente preocupante y confirma el resultado español también pobre en comparación con los de los países de nuestro entorno en el estudio de la IEA, el informe PIRLS², que valora la comprensión lectora a los 9 años (4º de primaria)” (Pisa 2006, p.68)”, datos que permiten llegar a la conclusión en el referido estudio de que “la lectura debería convertirse en un objetivo del conjunto de la sociedad española” (p.69).

Está claro; la escuela debe abordar seriamente este tema y analizar con rigor la problemática que subyace al mismo pero, para conseguirlo y poder diseñar un plan de actuación adecuado, es necesario establecer como punto de partida, el conocimiento real de la realidad escolar.

En esta línea, no parece existir un amplio elenco de estudios que aporten un referente con el que se pueda orientar al profesorado para modificar su modelo didáctico actual a pesar de haber encontrado un gran número de investigaciones que han abordado el tema³. Por ende, hemos de reconocer que en ellas no parece haberse planteado nunca la cuestión al profesorado, abordándolo con claridad, de frente, y preguntándoles directamente a ellos como principales aludidos. Por todo ello, nuestro principal objetivo es cubrir este “vacío” de información obtenida de forma directa, de modo que luego podamos apoyarnos en los resultados de nuestra propia investigación para que las posteriores propuestas de trabajo en el aula que puedan proponerse tengan un sustento firme en la realidad de la problemática estudiada.

Es en esta línea de trabajo, en la que nos planteamos llevar a cabo nuestra investigación, gracias principalmente al “apoyo logístico” brindado por el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco en el que trabajamos como docentes, pues esto nos permite aprovechar la valiosa red de campo que supone contar con gran cantidad de alumnos que durante su periodo de prácticas pueden hacer llegar nuestro cuestionario a los numerosos centros escolares de la Comunidad de Madrid que conforman nuestra muestra del estudio. Su inestimable colaboración nos permite recabar información de primera mano sobre el conocimiento que el profesorado tiene acerca de la literatura editada, sobre los métodos de enseñanza y acerca del aprendizaje lector que suelen emplearse en las aulas, sobre las dinámicas y actividades que se organizan para su desarrollo, sobre el uso y disfrute que se hace de la biblioteca de aula y sobre el tiempo destinado dentro del currículo oficial a la tarea didáctica de la lectura. Conocimiento que, una vez constatado, esperamos permita reconducir y aportar luz a la cuestión, enriqueciendo con ello los procesos de formación docente como vía prioritaria. Estamos convencidos, de la necesidad de esta regeneración para mejorar la situación actual de la lectura en nuestro país.

² El INECSE-MEC publica el texto completo de la obra homónima en inglés titulada “*PIRLS 2006. Assessment Framework and Specifications*”. Se trata de un estudio que pretende sentar las bases sobre competencia lectora de 2006 por parte de la IEA (Asociación Internacional para la evaluación del rendimiento educativo). Puede descargarse el texto completo en pdf: [En línea: MARZO'2008] <<http://www.ince.mec.es/pub/pirlsmarcos.pdf>>

³ Una consulta rápida de la Base de Datos TESEO del MEC contabiliza, desde 1978, 150 tesis que se ocupan del concepto de “leer”, 810 se ocupan de estudiar al “lector”, 3 a la “animación lectora” y 112 a la “literatura infantil”; sin embargo, entrando ya en la escuela, ninguna estudió objeto alguno que tuviera relación con la “Didáctica de la lectura” y sólo una se ocupó de proponer un “Plan Lector” (la nuestra, que data de 1995). TESEO: [En línea: marzo'2008] <<http://teseo.mec.es/teseo/jsp/teseo.jsp>>.

Concretamente, el **objetivo principal** del estudio será **CONOCER LA REALIDAD LECTORA QUE SE VIVE LA ESCUELA, DESCRIBIENDO TANTO LA IMPLICACIÓN DOCENTE EN SU ENSEÑANZA COMO EN LA PRÁCTICA DEL AULA**. De forma específica, nos interesa dar respuesta a esta doble cuestión:

- *Conocer cuál es la dinámica escolar que se sigue en las aulas, si desde su propia formación didáctica los docentes favorecen la relación interpersonal de los alumnos y alumnas con el texto, o si por el contrario, se estimula la frialdad que supone leer de forma mecánica.*
- *Constatar qué actividades de las organizadas en el aula son las que facilitan la dinamización de la lectura y favorecen el desarrollo lector de cada uno de los alumnos.*

En definitiva, queremos entrar en el aula de la mano de los propios docentes, que son quienes nos describen (y descubren) la realidad escolar que cotidianamente viven para conocer el tratamiento que dan a la lectura en su sentido más general en los respectivos niveles y cursos.

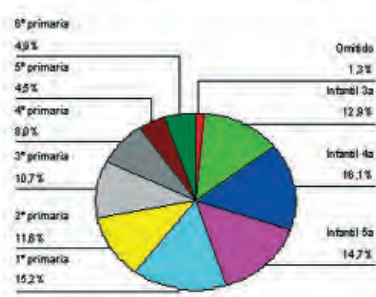
METODOLOGÍA

a) Muestra de estudio

El número de docentes que participan en este estudio es superior al millar (n=1.121). Teniendo en cuenta que nos movemos únicamente con la población de profesorado activo en la Comunidad de Madrid⁴, estimamos que la representatividad de la muestra es notable y permite garantizar la validez tanto interna como externa de esta investigación.

En concreto, la figura 1 muestra en términos porcentuales el número de docentes que han participado en la investigación: 145 profesores de infantil de 3 años, 180 de infantil de 4 años, 165 de infantil de 5 años, 170 de 1er. Curso de Primaria, 130 de 2º de Primaria, 120 de 3º de Primaria, 90 de 4º de Primaria, 50 de 5º de Primaria y 55 de 6º curso de Primaria.

Fig. 1: Etapa y curso de los docentes de la muestra



⁴ El directorio de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, indica que en el curso escolar 2006/2007 (el correspondiente a nuestro estudio), existían un total de 2511 centros de ed. Infantil y 1262 de ed. Primaria. [En línea: marzo 2008]

<http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Agrupador_FP&cid=1109266187254&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura>

En cuanto al profesorado se estima que puede ascender a los 20.000 profesores en ambas etapas, por lo que nuestra muestra alcanzaría al 4,5% de la población, lo que supone contar con un nivel muy alto de representatividad (1/20) en la muestra.

En cuanto a su distribución por género, el 15,3 % de los encuestados fueron varones mientras que el 84,7 % restante son mujeres. Para más información, las figuras 2 y 3 recogen, respectivamente, los porcentajes de encuestados que ejercían su docencia en Centros Públicos, Privados y Concertados, así como los años de experiencia que tiene cada uno en el ejercicio de su profesión en el momento de la recogida de datos:

Fig. 2: Tipos de centros

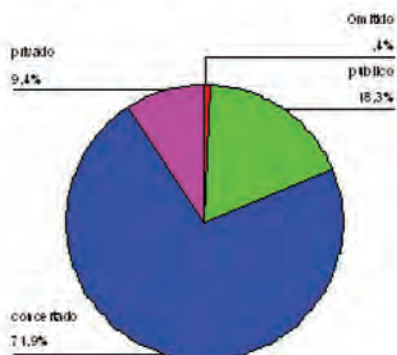
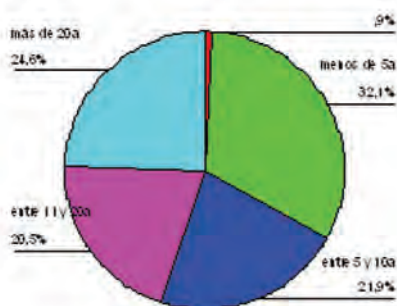


Fig. 3 : Años de experiencia docente



Por último, de todos los profesores que responden a nuestra encuesta, el 91,3 % declara expresamente impartir docencia en el área de comunicación o en el de lengua y literatura (dependiendo de la etapa educativa) mientras que sólo el 8,7 % restante no ejerce como profesor específico de estas áreas.

b). Cuestionario:

Dada la naturaleza de los objetivos propuestos en este trabajo, consideramos que la técnica de recogida de datos más adecuada a nuestras circunstancias es la ENCUESTA, por lo que diseñamos un sencillo cuestionario distribuido implícitamente en tres apartados:

Una primera parte, formada por los cinco primeros ítems, se ocupa de recabar información acerca de las características de los sujetos de la muestra, en cuanto a su género, la etapa y curso de trabajo, su experiencia docente y el carácter del centro; información ésta que nos permitirá determinar las variables que ordenen el tratamiento que deban recibir los datos (ver la descripción de la muestra que hicimos en el apartado anterior).

La segunda parte corresponde a los tres ítems siguientes (o cuatro pues el nº 7 lo hemos dividido en dos aspectos diferenciados), orientados a identificar la actividad escolar y los recursos establecidos en el aula para el desarrollo de la misma.

La tercera parte cuenta también con cuatro ítems y se ocupa de analizar el procedimiento que se sigue en el aula para dar tratamiento pedagógico a la lectura. En este apartado nos preocupa de manera especial la implicación que tenga el/la docente en el desarrollo de las actividades.

c). Procedimiento

Una vez diseñado el instrumento de recogida de datos, y mediante una modalidad de encuesta autoadministrada, se pidió a todos y cada uno de los alumnos de Magisterio del CES Don Bosco de Madrid (en las sesiones informativas previas al comienzo de sus respectivos periodos de prácticas en el pasado curso 2006/2007), que hicieran llegar el cuestionario a varios profesores del Centro donde iban a desarrollar las mismas (técnica de muestreo no probabilística intencional, invitada o "a propósito"). En este sentido, la única doble

indicación que recibieron es que el cuestionario fuera administrado a profesores y profesoras en activo de cualquier nivel y ciclo de las etapas escolares de Infantil y Primaria de su centro de prácticas y que éstos lo cumplimentaran con carácter voluntario, completamente anónimo y de modo independiente. Así mismo, para facilitar la recuperación de la información, al reincorporarse al CES tras finalizar su experiencia práctica a mediados de abril de 2007, nuestros “colaboradores” debían depositar los cuestionarios cumplimentados en un buzón común disponible en nuestro Centro Universitario (evitando con ello cualquier posibilidad de identificación de ninguno de los participantes en el proceso de recogida de información). Pensamos que este procedimiento de recepción y entrega de los cuestionarios elimina cualquier posibilidad de “personalización” de las respuestas facilitando con ello que el nivel de sinceridad de las mismas resulte óptimo y vencer cualquier resistencia y reactividad a la hora de contestar verazmente (cuestiones que, una vez más, indican en la validez y la fiabilidad del estudio).

d). Codificación y análisis de datos

Una vez recogida toda la información, se procedió a la codificación de las distintas respuestas de acuerdo con lo indicado para la elaboración de la consiguiente base de datos y su correspondiente tratamiento estadístico con el paquete SPSS v.14.

En concreto, y dada la naturaleza más bien exploratoria de los objetivos planteados en este trabajo y el nivel de medida nominal de la mayoría de las variables en él estudiadas, se procedió a someter los datos recogidos a un análisis de índole únicamente descriptiva (distribución de frecuencias y representaciones gráficas).

RESULTADOS

Procederemos a continuación a comentar las respuestas obtenidas en el resto de las cuestiones planteadas de forma global. Los resultados obtenidos de las respuestas de los docentes nos indican que cuando *se les pregunta acerca de si en sus programaciones de aula figura un tiempo dedicado a trabajar específicamente la lectura con sus alumnos/as* (ítem 6.a), el 91,5 %, *responden afirmativamente*, mientras que un 6,3% de ellos declara que no (el 2,2 % restante no responde a esta cuestión). En caso de haber respondido afirmativamente, se les pide que indiquen cuánto tiempo y con qué periodicidad trabajan la lectura en su aula (ítems 6.b y 6.c). Sus respuestas aparecen representadas en las figuras 4-5:

Fig. 4: Periodicidad con que leen en el aula

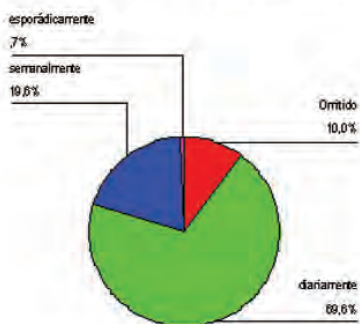
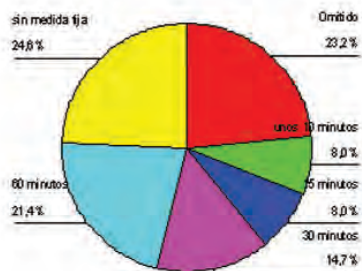


Fig. 5: Tiempo dedicado a la lectura



Como puede apreciarse en ellas, *un elevado porcentaje de los encuestados afirma estar dedicando actualmente un tiempo diario a la lectura en sus aulas* (69,6 %). Curiosamente, al tener que pronunciarse respecto a la cantidad aproximada de tiempo que emplean en ello, la opción más frecuente es la indicada como “sin medida fija” (24,6%), seguida muy de cerca por ese 21,4% que afirma dedicar los sesenta minutos, toda una sesión, a la lectura.

A la hora de indicar las formas de lectura que los docentes aplican en clase con sus alumnos tanto en la sesión específica de lectura (ítem 7.2) como en todas las áreas (ítem 7.1), el análisis de las respuestas ofrece el siguiente resultado:

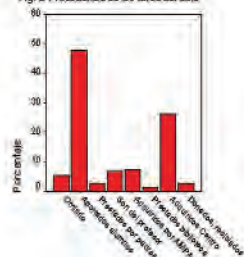


Según puede deducirse, *el 54 % de los encuestados aplica un método bastante tradicional cuando no se trata de las sesiones específicas de lectura* ya que la dinámica consiste en que “*Un alumno/a lee en voz alta al grupo que le sigue*”. Sin embargo, la figura 7 nos muestra que, en las sesiones específicas (las que corresponden a las áreas dedicadas a la lectura, la dinámica seguida es mucho más personalizada ya que el 40,2 % de los encuestados declara “*Leer personalmente con cada alumno/a (voz alta), corrigiéndoles*”, ocupando el 2º y 3er.lugar, las opciones: “*El profesor dirige la lectura (en voz alta), corrigiéndoles y apoyándola con preguntas*” (con un 22,6 % de elecciones) y “*El profesor lee personalmente con los alumnos en grupo (voz alta), corrigiéndoles*” (con 21,1 % de representación).



Al ser preguntados por la disposición de material de lectura en el aula y su gestión (ítem 8), el 39,3 % responden que cuentan con Biblioteca de Aula gestionada por los propios alumno/as, *el 50 % tiene Biblioteca de Aula gestionada y controlada por él/ella* y el 6,4 % no tenía biblioteca de aula. En cuanto a la procedencia de la mayoría de los libros que componen dichas Bibliotecas (ítems 9), los resultados se recogen en la Figura 8:

Fig. 8. Procedencia de los libros del aula



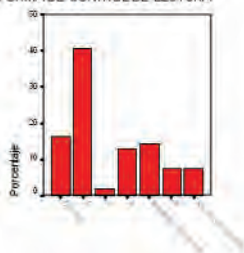
¿Qué procedencia tienen la mayoría de los libros que componen su biblioteca de aula?

	Frecuencia	Porcentaje válido
Aportados por los propios alumnos	535	50,5
Presfados por los padres de alumnos	30	2,8
Son del profesor	75	7,1
Adquiridos por el AMPA	90	7,5
Presfados por alguna biblioteca	15	1,4
Adquiridos por el Centro	295	27,8
Donativos, reciclados o similares	30	2,8

Mayoritariamente (el 50,5%), los libros fueron “Aportados por los propios alumnos” (en un 50,5 % de los casos) o “Adquiridos por el propio Centro” (con un 27,8 % de elecciones), quedando el 21,7 % restante distribuido entre otras 5 opciones posibles claramente minoritarias.

Con respecto al último bloque del cuestionario, al preguntar a los profesores si controlan la lectura de sus alumnos de alguna forma, sólo el 8,5 % de los mismos declara no hacerlo, mientras que, por señalar las más representativas, un 48,4 % afirma llevar un riguroso control de cada lectura mediante fichas, un 17% la controla sin seguir ningún método específico más allá de la observación, y un 15,4 % la controlaba mediante fichas personales de opinión y valoración.

FORMA DE CONTROL DE LECTURA

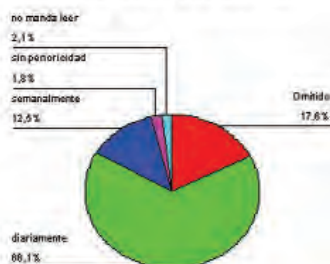


Las lecturas de sus alumnos, ¿son controladas?

	Frecuencia	Porcentaje válido
1= Mediante fichas de control	465	48,4
2= Satisfecho en el nivel de citas e su cantidad	20	2,1
3= Mediante fichas personales de opinión y valoración	145	15,4
Mediante observación	160	17,0
5= Mediante pregunta en común grupal	80	8,5
No. no se controlan	80	8,5

Cuando los maestros son preguntados acerca de si mandan leer a los alumnos (ver Figura 9), sólo un 2,1% admite no hacerlo, mientras que más de un 66 % afirma hacerlo diariamente, un 12,5 % de ellos declara hacerlo semanalmente y casi un 2 % lo hace pero sin periodicidad fija (sorprendentemente, el 17,6 % restante no se pronuncia a este respecto).

Fig. 9. Manda leer a los alumnos...



Por último, al preguntar “¿Lee o narra usted cuentos o historietas en clase a sus alumnos?” (ítem 12), la tabla que sigue señala que el 29,7 % lo hace de forma sistemática cada semana, el 21 % lo hace de forma esporádica, cerca del 20 % lo hace al menos una vez a la semana de forma no sistemática, casi un 13 % declara hacerlo al menos una vez al día de forma no sistemática, algo más de un 9 % dedica una sesión mensual no sistemática a leer a sus alumnos y sólo un 3,2 % reconoce no leer habitualmente a sus alumnos en clase.

¿El profesor lee o narra cuentos o historietas a los alumnos en clase?		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Sistemáticamente cada semana	325	29,7
Al menos una sesión diaria no sistemática	140	12,8
Al menos una sesión semanal no sistemática	220	20,1
Al menos una sesión mensual no sistemática	100	9,1
Esporádicamente	230	21,0
Habitualmente no	35	3,2

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con todo, tenemos ya información suficiente como para *describir*, como pretendíamos con el estudio, a la luz de los datos obtenidos en la encuesta, cual es la realidad lectora que se vive en el aula de nuestras escuelas (nos referimos a la Comunidad de Madrid). En primer lugar, destacamos cómo la lectura es una actividad que cobra protagonismo en la programación escolar. A priori no parece sorprender el hecho, por cuanto la LOE⁵ (arts.2.2-14.5-16.2) integra su práctica en la planificación de la actividad curricular. No obstante, nuestro estudio nos confirma que el profesorado, en un porcentaje superior al 90%, lo aplica como tal y dedica un tiempo específico a trabajar la lectura con sus alumnos. Además, teniendo en cuenta que el aprendizaje lector viene tradicionalmente considerándose un ejercicio que se aplica prioritariamente en la Educación Infantil, no deja de sorprender que en su aspecto práctico, lo que supone una notable contribución al desarrollo de la competencia, se generaliza y expande a lo largo de la etapa de Primaria. Este es un primer dato, muy importante, pues como señalábamos en la introducción, los datos del informe PISA habrá que cambiarlos desde la escuela. El hecho de contar con un tiempo escolar específico programado al efecto es el primer paso para conseguirlo. Además, que se practica mayoritariamente, a diario, por lo que la problemática se libera de su consideración estructural y no requiere ser abordada su solución desde un planteamiento organizativo.

En segundo lugar hemos ver que nuestro estudio, tras el comentario precedente, nos lleva a situar la problemática en un plano metodológico. La encuesta aplicada nos confirma que aún el profesorado sigue ferrándose a los métodos llamados “tradicionales”, que potencian la fonetización del texto y minimizan el ejercicio comprensivo. Estas son fórmulas de enseñanza, aunque sorprenda, todavía hoy se siguen aplicando y se hace mayoritariamente (pues más de la mitad de los profesores lo hacen), o cuando no se realiza personalizando su ejecución y por supuesto en ese marco de sonorización en el que se ejercita la lectura en voz alta.

⁵ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4 de mayo).

Una tercera cuestión que nos parece significativa, e importante, si queremos corregir el déficit lector que arrastra nuestro sistema educativo, es que consideramos necesario generar una verdadera "cultura" lectora. Desde la propia escuela esto significará que leer será importante y tendrá sentido, desde una perspectiva comunicativa en la que el lector (el niño en nuestro caso) sea protagonista y conductor de su pensamiento. El hecho de que las bibliotecas de aula sigan sometidas a la directividad docente (incluso en su gestión y en el control, como evidencia nuestro estudio que sucede en la mitad de las aulas, o bajo fórmulas tan obsoletas como son las fichas de control lector) significa que se reduce el protagonismo del alumnado y que su lectura, más que suya, resulta heredada de un mandato pedagógico.

El cuarto y último factor que parece contribuir al estudio desde una perspectiva esperanzadora es el saber que en la escuela a los niños se les lee. No entramos a valorar la calidad de su ejercitación, pero menos mal que nuestros pequeños podrán culminar su formación contando con modelos de lectura y llevando en su cerebro sensaciones y experiencias de recreación imaginativa, vivencias que algún día podrán estimular su interés por la práctica lectora.

Así pues, con estos datos que aporta el trabajo podemos dar una respuesta técnica al problema que denunciaba el informe PISA. Si nuestros estudiantes presentan niveles pobres de lectura, en realidad descubrimos que la escuela cuenta con medios y recursos para resolver el problema y es que en su marco estructural, la lectura es una práctica instalada en la cotidianidad del aula, que los maestros y maestras practican con asiduidad, consiguiendo tanto una buena ejecución de los alumnos como apreciar el modelado docente. El problema, descubrimos que se sitúa en la metodología didáctica, y no en la organización del aula. Si en realidad la práctica no resulta efectiva es porque prima la experimentación, se defienden con fruición fórmulas de oralización o de recreación, pero se ignoran o al menos no se desarrollan de manera explícita, programas específicos de comprensión lectora. El problema lector requiere pues un análisis metodológico más detallado que identifique con exactitud la aplicación pedagógica que recibe y un profundo estudio de las fórmulas, los recursos y las técnicas que será necesario implementar para potenciar el carácter comprensivo de la lectura escolar. Pero esto, será objeto de un próximo estudio.

BIBLIOGRAFÍA

Mullis, I.V.S.; Kennedy, A.M.; Martin, M.O. y Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006 Marcos teóricos y especificaciones de evaluación. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora*. Boston (USA): Centro de Estudios Internacionales Lynch School of Education / Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo.

Instituto de Evaluación de España (2007). *PISA 2006, informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Quintanal Díaz, J. (1997). *La lectura: sistematización didáctica de un plan lector* (Tesis Doctoral Departamento de didáctica. UNED). Madrid: Bruño.

Quintanal Díaz, J. (2007). Una mirada actual a la problemática lectora. *Revista CDL Colegio de Doctores y Licenciados, nº 184*, Abril, pp: 14-17.

Yáñez Mejías, G.V. (2001). *Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura y la aritmética y la relación con el rendimiento*. (Tesis Doctoral no publicada: Universidad de la Laguna. Facultad de Psicología). Un resumen de la misma puede encontrarse [En línea. Marzo'2008]

<http://www.cibernetia.com/tesis_es/PSICOLOGIA/PSICOPEDAGOGIA/1>.

28. CONVIVENCIA, AFECTIVIDAD Y MEDIACIÓN DESDE LA LOE. LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES CON EL ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

M. P. Martínez Agut.

Guión:

Presentación:

1. La LOE y la intervención social y educativa: el Plan de Convivencia

2. Nuevas perspectivas en la función docente.

2.1. Un nuevo elemento del currículo: las competencias básicas

2.2. La equidad en la LOE: el Plan de atención a la diversidad

2.3. La educación inclusiva

3. Consideraciones finales

4. Referencias

4.1. Referencias Bibliográficas

4.2. Referencias Legislativas

Presentación

La sociedad cambia y el profesorado ha de adaptarse a los nuevos aspectos que se van regulando. En este trabajo presentamos los principios y fines que se establecen en la Ley Orgánica de Educación; el Plan de Convivencia que regula la LOE y que forma parte del Proyecto Educativo; el establecimiento de la asignatura de la “educación para la ciudadanía”; nuevos conceptos educativos como son la equidad, la inclusión social y un nuevo elemento del currículum, las competencias básicas; afectando todos estos aspectos a la formación del docente y a su función social.

1. La LOE y la intervención social y educativa: el Plan de Convivencia

Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación, ya que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. Ley Orgánica de Educación de mayo de 2006, remarca esta idea. Para la LOE la educación es el medio más adecuado para que los estudiantes construyan su personalidad, desarrollen al máximo sus capacidades, conformen su propia identidad personal y configuren su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica.

Señala la Ley que para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.

La calidad y la equidad son dos principios básicos que establece la LOE, ya que como

se establece en su preámbulo “ningún país puede desperdiciar la reserva de talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos, sobre todo en una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social. Y del reconocimiento de ese desafío deriva la necesidad de proponerse la meta de conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes. La magnitud de este desafío obliga a que los objetivos que deban alcanzarse sean asumidos no sólo por las Administraciones educativas y por los componentes de la comunidad escolar, sino por el conjunto de la sociedad”.

Tres son los principios fundamentales que presiden esta Ley. El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.

El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso.

La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido.

Establece la Ley que el principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica. Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes. Las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo. La sociedad, en suma, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida.

El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI.

Los principios de la educación, junto con los fines (art. 1 y 2, ver anexo), constituyen los elementos centrales en torno a los cuales debe organizarse el conjunto del sistema educativo. En un lugar destacado aparece formulado el principio fundamental de la calidad de la educación para todo el alumnado, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades. La participación de la comunidad educativa y el esfuerzo compartido que debe realizar el alumnado, las familias, el profesorado, los centros, las Administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto constituyen el complemento necesario para asegurar una educación de calidad con equidad.

También ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común.

Todos estos principios y valores, los han de incorporar los centros en su Plan de Convivencia, que forma parte del Proyecto Educativo (art. 121.2).

Entendemos por Plan de Convivencia, “un Plan integral de actuación o modelo de actuación planificada, que fomentará la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, que contempla la prevención de las situaciones conflictivas, la resolución pacífica de aquellos conflictos que puedan producirse y, en su caso, el tratamiento y rehabilitación del alumnado cuyo comportamiento suponga un desajuste respecto a las normas de convivencia del centro”¹. La educación para la convivencia, como parte integrante de la función docente,

se desarrollará en todas las áreas y materias del currículo. Asimismo se prestará especial atención al tiempo de tutoría, para la educación en la convivencia y la mediación de conflictos.

La asignatura de “educación para la ciudadanía” también ha de contribuir a asentar estas competencias que el estudiante ha de lograr mediante la unión de todos estos aspectos.

2. Nuevas perspectivas en la función docente

La función del docente ha ido cambiando con los cambios sociales. Con la LOE el docente ha de capacitarse ante nuevos aspectos como las competencias básicas, la equidad, la educación inclusiva y la educación afectiva y la mediación.

Con esta nueva Ley, presenta las siguientes funciones (Título III sobre el Profesorado, capítulo I, Artículo 91. Funciones del profesorado):

1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:

a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.

b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.

c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.

d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.

e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.

f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.

g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.

h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.

i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.

j) La participación en la actividad general del centro.

k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.

l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

El protagonismo que debe adquirir el profesorado se desarrolla en la Ley, en la misma se presta una atención prioritaria a su formación inicial y permanente, cuya reforma debe llevarse a cabo en breve, en el contexto del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior y con el fin de dar respuesta a las necesidades y a las nuevas demandas que recibe el sistema educativo. La formación inicial debe incluir, además de la adecuada preparación científica, una formación pedagógica y didáctica que se completará con la tutoría y asesoramiento a los nuevos profesores por parte de compañeros experimentados.

Se especifica también la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo, así como el reconocimiento, apoyo y valoración social de la función docente.

La actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que

en ellos trabaja. Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea. Por una parte, los cambios que se han producido en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes obligan a revisar el modelo de la formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo. Por otra parte, el desarrollo profesional exige un compromiso por parte de las Administraciones educativas por la formación continua del profesorado ligada a la práctica educativa. Y todo ello resulta imposible sin el necesario reconocimiento social de la función que los profesores desempeñan y de la tarea que desarrollan (Preámbulo de la LOE).

Por tanto, podemos observar cómo el trabajo del docente se ha ido incrementando con las necesidades sociales y ya no se ha de encargar exclusivamente de las funciones académicas (que quedan limitadas a los apartados a y b), sino también de educar, con todo lo que conlleva, tal y como aparece en la LOE (Título Preliminar, Capítulo I, sobre los Principios y fines de la educación)

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. Se asume así en su integridad el contenido de lo expresado en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable.

Podemos observar en los centros este cambio social de la figura del docente, mediante la falta de respeto de la familia, de los estudiantes; la realización de funciones educativas no académicas como la educación de actitudes, valores...; el incremento de tareas vinculadas con la atención a la diversidad del alumnado (diversidad de procedencia, competencias, intereses...), las adaptaciones curriculares...

Por tanto, en los centros docentes están surgiendo nuevos profesionales para colaborar en este esfuerzo compartido, como los educadores sociales que en diversas Comunidades Autónomas ya se han incorporado a los centros de secundaria para la tarea conjunta de educar en todos aquellos aspectos no académicos.

2.1. Un nuevo elemento del currículo: las competencias básicas

La definición y la organización del currículo constituye uno de los elementos centrales del sistema educativo. La LOE en el título Preliminar dedica un capítulo a este aspecto, estableciendo sus componentes y la distribución de competencias en su definición y su proceso de desarrollo. Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la homologación de los títulos, se encomienda al Gobierno la fijación de los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas, y a las Administraciones educativas

el establecimiento del currículo de las distintas enseñanzas.

Se establece el concepto de currículo en el Capítulo III, art. 6, en los siguientes principios:

1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.

2. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas a las que se refiere la disposición adicional primera, apartado 2, letra c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

3. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por ciento para aquéllas que no la tengan.

4. Las Administraciones educativas establecerán el currículo de las distintas enseñanzas reguladas en la presente Ley, del que formarán parte los aspectos básicos señalados en apartados anteriores. Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía y tal como se recoge en el capítulo II del título V de la presente Ley.

5. Los títulos correspondientes a las enseñanzas reguladas por esta Ley serán homologados por el Estado y expedidos por las Administraciones educativas en las condiciones previstas en la legislación vigente y en las normas básicas y específicas que al efecto se dicten.

Las competencias básicas son un elemento nuevo en el currículo, se sientan las bases de las mismas en educación infantil, se inician en Primaria y al terminar la enseñanza básica deben estar adquiridas, por lo que son un elemento de trabajo y evaluación en todas las áreas junto con los objetivos de etapa. Se especifican las ocho siguientes en los anexos I de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas (Reales Decretos 1513/2006 para primaria y 1631/2006 para secundaria), según se reglamenta en el artículo 6.2 de la LOE. Son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística. Es el dominio de la lengua oral y escrita en distintos contextos y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

2. Competencia matemática. Es la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Es la habilidad para interrelacionarse con el mundo físico tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana. Implica el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo responsable y la protección de la salud individual y colectiva.

4. Tratamiento de la información y competencia digital. Es disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información en distintos soportes y para transformarla en conocimiento.

5. Competencia social y ciudadana. Supone comprender y afrontar la realidad social empleando el juicio ético y contribuir a la paz y la democracia con una actitud responsable y solidaria.

6. Competencia cultural y artística. Comporta el conjunto de habilidades y destrezas tanto para apreciar y disfrutar del arte y la cultura como para realizar creaciones propias y el interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico.

7. Competencia para aprender a aprender. Con una doble dimensión: la toma de conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales y físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas; y la de disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunde en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

8. Autonomía e iniciativa personal. Se refiere a la adquisición y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas y a la capacidad de aprender de los errores.

Este curso 2007-2008 se ha implantado el primer ciclo de la educación primaria y 1º y 3º de la ESO, en todas las Comunidades Autónomas, según el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, *por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo*, siendo las Comunidades Autónomas las que han distribuido las competencias básicas en las materias de primaria y secundaria en los Decretos propios de currículo.

Estas competencias básicas han de ser adquiridas por todos los estudiantes, tal y como recoge el principio de la equidad educativa en la LOE.

2.2. La equidad en la LOE: el Plan de atención a la diversidad

La atención a la diversidad en la LOE se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

A fin de garantizar la equidad, el título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se incluye concretamente en este título el tratamiento educativo de las alumnas y alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta. Se especifica en el preámbulo de la LOE que “el sistema educativo español ha realizado grandes avances en este ámbito en las últimas décadas, que resulta necesario continuar impulsando”. También precisan un tratamiento específico los alumnos con altas capacidades intelectuales y los que se han integrado tarde en el sistema educativo español.

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiéndolo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

La Ley trata asimismo de la compensación de las desigualdades a través de programas específicos desarrollados en centros docentes escolares o en zonas geográficas donde resulte necesaria una intervención educativa compensatoria, y a través de las becas y ayudas al estudio, que tienen como objetivo garantizar el derecho a la educación a los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables. La programación de la escolarización en centros públicos y privados concertados debe garantizar una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidad de apoyo educativo.

El profesorado ha de conocer la legislación vigente sobre la atención a la diversidad, que desarrolla la LOE (Título II, Equidad en la Educación, Capítulo I, Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo), la clasificación queda de la siguiente manera:

- Capítulo I: alumnado con necesidad específica de apoyo educativo: art. 71 principios, art. 72 recursos

. *Sección primera: alumnado que presenta necesidades educativa especiales*: art. 73 ámbito, art. 74: escolarización, art. 75: integración social y laboral

. *Sección segunda: alumnado con altas capacidades intelectuales*: art. 76 ámbito, art. 77 escolarización

. *Sección tercera: alumnos con integración tardía en el sistema educativo español*: art. 78: escolarización, art. 79 programas específicos

- Capítulo II: compensación de las desigualdades en educación: art. 80 principios, art. 81 escolarización, art. 82 igualdad de oportunidades en el mundo rural, art. 83: becas y ayudas al estudio

En el anexo quedan desarrollados estos artículos de la LOE, vinculados también con la educación inclusiva.

2.3. La educación inclusiva

En nuestro ámbito educativo, con la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990), comienza un período nuevo para la atención a la diversidad, la integración educativa, proceso social en el que se implican aspectos educativos, políticos, morales, teóricos, prácticos... que surge a partir del concepto de necesidades educativa especiales con el informe Warnok *Special Educational Needs* de 1978 (Cano, R.: 2003, p. 80), para alejarse del modelo médico basado en el diagnóstico de deficiencias y el concepto de discapacidad que sustituye al de deficiencia. Pero en la práctica, la integración ha sido utilizada para perpetuar la educación excluyente, las diferencias y la inferioridad, siendo una alternativa a la educación especial (Vlachou, 1999: 47)

El término integración se ha desarrollado en un marco cultural y político de discriminación contra las personas discapacitadas, que se perciben como diferentes, inferiores y que han sido segregados de la práctica ordinaria (Vlachou, 1999: 27)

La inclusión es una cuestión de derechos humanos y de equidad, siendo la diversidad un valor educativo. La inclusión representa una educación eficaz para todos, que ha presentar los siguientes elementos: cooperación, solidaridad, comunidad, respeto y valoración de las diferencias, mejora para todos e investigación reflexiva (Arnaiz, 2003, p. 140)

El objetivo de conseguir centros inclusivos se ha convertido en una de las primeras aspiraciones de todos aquellos que defienden la equidad en la educación. Es un modelo ideal de centro educativo para todos, sin exclusiones, en los que conviven y aprenden estudiantes de distintas condiciones sociales, de diferentes culturas y con distintas capacidades e intereses, desde los más capaces hasta los que tienen alguna discapacidad, siendo un modelo que motiva a muchos profesionales comprometidos con el cambio educativo. Avanzar hacia los centros inclusivos no es sencillo (Marchesi, 2001, p. 143)

El aula inclusiva debe aceptar la diferencia como elemento fortalecedor del propio grupo, el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene que ser un proceso de vida basado en el valor de la diversidad, siendo el currículum una respuesta a una multiplicidad de personas y a un grupo en el que la heterogeneidad es carácter definitorio, y partir del currículum como una propuesta cultural reflexiva para responder a las necesidades de construcción personal y social; en los aspectos metodológicos se han de desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque interactivo, de intercambio permanente, continuo y activo entre las personas que configuran el grupo-clase, de profesores con estudiantes y de estudiantes con estudiantes; la interacción debe ser el soporte instrumental de la cooperación que debe presidir toda la vida del aula. (Carrión, 2001, P. 57).

Con la inclusión, se pretende integrar a todos los estudiantes en la comunidad escolar, siendo el personal de la institución escolar responsable de satisfacer las necesidades de todos, como primer paso para la inclusión en la sociedad (Stainback, S. y Stainback, W.:1999, 16).

Para avanzar hacia la inclusión hay que desarrollar los centros educativos, para

promover y dar apoyo a la participación y al aprendizaje de un alumnado cada vez más diverso y proporcionar amplitud y calidad de experiencias que se proporcionan, creando una cultura escolar en el profesorado que promueva actitudes positivas para mejorar la práctica docente (Huguet, 2006, p. 12). Por tanto, si cambiamos los centros educativos, cambiaremos la sociedad (Aguilar, 2000, p. 102).

Para toda esta tarea se requiere una formación del docente tanto inicial como permanente que recoge la Ley.

3. Consideraciones finales

Partiendo de la base de que la sociedad es cambiante y por lo tanto la educación también, hemos realizado un recorrido por los principios y fines de la LOE, especificando nuevos principios educativos como la equidad, la inclusión y las competencias básicas. Esta reforma educativa afecta al docente que ve ampliadas sus funciones de los aspectos académicos a los educativos con todo lo que conlleva, por lo que su formación es un aspecto imprescindible en este modelo educativo. Pero la educación es tarea de toda la comunidad educativa, por lo que la sociedad no ha de dejar solos a los docentes en esta tarea, sino reafirmar la necesidad de ese esfuerzo compartido que se manifiesta en la LOE.

4. Referencias

4.1. Referencias bibliográficas

- ARNAIZ, P. (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe
- CALVO, F. (2006): Un nuevo profesional en los IES de Extremadura: el educador social, *Aula de Innovación Educativa*, nº 156, pp. 79-81.
- CANO, R. (COORD); GARCÍA, N.; PARILLA, A.; PÉREZ, I. P.; SÁNCHEZ, E. Y SUSINOS, T. (2003): *Bases pedagógicas de la educación especial. Manual para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CARRIÓN, J. J. (2001): *Integración escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?*. Málaga: Aljibe.
- CASADO, R. Y LEZCANO, F. (2006): *Programa Integral de Educación para la Salud de jóvenes con discapacidad intelectual*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- COLL, C. Y OTROS (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- COLL, C, MARCHESI, A, Y PALACIOS (2001): *Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo III: Necesidades educativas Especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Universidad.
- ESCÁMEZ, J Y ORTEGA, P. (1995): *La enseñanza de actitudes y valores*. Nau llibres. Valencia. 5ª.
- FERNÁNDEZ CASTILLO, A. (2001): *Fundamentos Psicopedagógicos de educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- FORTES DEL VALLE, M. C.; FERRER MANCHÓN, A Y GIL LLARIO, M. D. (1996): *Bases Psicológicas de la Educación Especial*. Valencia: Promolibro.
- GIMENO, J. Y OTROS (1998) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ-PÉREZ, J. (2002): *Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Volumen I y II.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M.; (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó. ICE.
- HUGUET, T. (2006): *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona:

Graó.

LOUGHLIN, C. E.; SUINA, H. J. (1987): *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Morata y M.E.C.

MARCHESI, A. (2001): Dilemas y condiciones de las escuelas inclusivas, en Sipán, A. (Coord.) (2001): *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Huesca: Mira Editores. Pp. 143-152.

MARTÍNEZ AGUT, M. P. (2006): La inserción de educadores sociales en los centros docentes formales desde el diálogo, *Quaderns d'animació i Educació Social*, 4. Disponible en: <http://perso.wanadoo.es/vichetor/quadernsanimacio> (fecha de acceso: septiembre de 2006)

MARTÍNEZ VICENTE, J. M. Y FERNÁNDEZ JIMÉNEZ, C. (2001): Atención psicoeducativa a personas adultas con necesidades educativas especiales, En Padilla, D. y Sánchez-López, P. (2001): *Bases psicológicas de la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 521-544.

PADILLA, D. Y SÁNCHEZ-LÓPEZ, P. (2001): *Bases psicológicas de la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

PEÑAFIEL, F Y TORRES, J. A. (2002): *Indicadores de calidad en la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

PÉREZ, I. (2003): Atención e intervención con las familias de personas con necesidades educativas especiales. En Cano, R. (coord); García, N.; Parilla, A.; Pérez, I. P.; Sánchez, E. y Susinos, T. (2003): *Bases pedagógicas de la educación especial. Manual para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Biblioteca Nueva. Pp. 315- 340.

ROJAS DEL ÁLAMO, P. (2005): *Bases pedagógicas: Aplicaciones prácticas documentadas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

SÁNCHEZ-LÓPEZ, P. (2001): El niño con retraso mental y síndrome de Down, En Padilla, D. y Sánchez-López, P. (2001): *Bases psicológicas de la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 238-263.

SIPÁN, A. (Coord.) (2001): *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Huesca: Mira Editores.

STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

VARIOS (2002): *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial, Psicología.

VLACHOU, A. D. (1999): *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

4.2. Legislativas

Generales

- LEY ORGANICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE 4 de mayo de 2006)

- REAL DECRETO 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 14 – 7- 2006)

- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE 4 – 1- 2007)

- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE 8 – 12- 2006)

- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5 -1 – 2007)

- DECRETO 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana. (DOCV 24 – 7 – 2007)

- DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, *por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana* (DOCV 24 – 7 – 2007)

- DECRETO 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña. (DOGC 6.7.2006)

- DECRETO 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid (*BOCM 25 de abril de 2007*)

- Orden de 31 de marzo de 2006, por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes (DOCV 10/05/2006)

- DECRETO 39/2008 de 4 de abril, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores/as, profesorado y personal de administración y servicios. (DOCV 09/04/2008)

ANEXO I: Selección de la LOE

Art. 1: principios

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios:

a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

d) La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.

h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.

i) La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.

j) La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.

k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

m) La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.

n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.

ñ) La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados.

o) La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.

p) La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.

Artículo 2. Fines.

1. El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:

a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.

b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.

e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.

i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.

k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

2. Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación.

Título II, Equidad en la Educación, Capítulo I, Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Artículo 71. Principios.

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.

4. Corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. Igualmente les corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

Artículo 72. Recursos.

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.

2. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados.

3. Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.

4. Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

5. Las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.

Sección primera. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales

Artículo 73. Ámbito.

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Artículo 74. Escolarización.

1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se

realizará, lo más tempranamente posible, por personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones educativas.

3. Al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá proporcionarles la orientación adecuada y modificar el plan de actuación así como la modalidad de escolarización, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.

4. Corresponde a las Administraciones educativas promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria.

5. Corresponde asimismo a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en las enseñanzas postobligatorias, así como adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran.

Artículo 75. Integración social y laboral.

1. Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas.

2. Las Administraciones educativas establecerán una reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad.

Sección segunda. Alumnado con altas capacidades intelectuales

Artículo 76. Ámbito.

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.

Artículo 77. Escolarización.

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

Sección tercera. Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español

Artículo 78. Escolarización.

1. Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria.

2. Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

Artículo 79. Programas específicos.

1. Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.

2. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

3. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

CAPÍTULO II

Compensación de las desigualdades en educación

Artículo 80. Principios.

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello.

2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

3. Corresponde al Estado y a las Comunidades Autónomas en sus respectivos ámbitos de competencia fijar sus objetivos prioritarios de educación compensatoria.

Artículo 81. Escolarización.

1. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización, durante la etapa de educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación básica y para progresar en los niveles posteriores.

2. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar medidas singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales resulte necesaria una intervención educativa compensatoria.

3. En la educación primaria, las Administraciones educativas garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio o zona de escolarización establecida.

4. Sin perjuicio de lo dispuesto en el capítulo I de este mismo título, las Administraciones educativas dotarán a los centros públicos y privados concertados de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar la situación de los alumnos que tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria, debido a sus condiciones sociales.

Artículo 82. Igualdad de oportunidades en el mundo rural.

1. Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades.

2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 3 del artículo anterior, en la educación básica, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte y, en su caso, comedor e internado.

Artículo 83. Becas y ayudas al estudio.

1. Para garantizar la igualdad de todas las personas en el ejercicio del derecho a la educación, los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables tendrán derecho a obtener becas y ayudas al estudio. En la enseñanza postobligatoria las becas y ayudas al estudio tendrán en cuenta además el rendimiento escolar de los alumnos.

2. El Estado establecerá, con cargo a sus Presupuestos Generales, un sistema general de becas y ayudas al estudio, con el fin de que todas las personas, con independencia de su lugar de residencia, disfruten de las mismas condiciones en el ejercicio del derecho a la

educación.

3. A estos efectos, el Gobierno regulará, con carácter básico, las modalidades y cuantías de las becas y ayudas al estudio a las que se refiere el apartado anterior, las condiciones económicas y académicas que hayan de reunir los candidatos, así como los supuestos de incompatibilidad, revocación, reintegro y cuantos requisitos sean precisos para asegurar la igualdad en el acceso a las citadas becas y ayudas, sin detrimento de las competencias normativas y de ejecución de las Comunidades Autónomas.

4. Con el fin de articular un sistema eficaz de verificación y control de las becas y ayudas concedidas, se establecerán los procedimientos necesarios de información, coordinación y cooperación entre las diferentes Administraciones educativas.

CAPÍTULO II : Autonomía de los centros

Artículo 120. Disposiciones generales.

1. Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen.

2. Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro.

3. Las Administraciones educativas favorecerán la autonomía de los centros de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados.

4. Los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que establezcan las Administraciones educativas, sin que, en ningún caso, se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para las Administraciones educativas.

5. Cuando estas experimentaciones, planes de trabajo o formas de organización puedan afectar a la obtención de títulos académicos o profesionales, deberán ser autorizados expresamente por el Gobierno.

Artículo 121. Proyecto educativo.

1. El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas.

2. Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

3. Corresponde a las Administraciones educativas establecer el marco general que permita a los centros públicos y privados concertados elaborar sus proyectos educativos, que deberán hacerse públicos con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa. Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado.

4. Corresponde a las Administraciones educativas favorecer la coordinación entre los proyectos educativos de los centros de educación primaria y los de educación secundaria

obligatoria con objeto de que la incorporación de los alumnos a la educación secundaria sea gradual y positiva.

5. Los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado.

6. El proyecto educativo de los centros privados concertados, que en todo caso deberá hacerse público, será dispuesto por su respectivo titular e incorporará el carácter propio al que se refiere el artículo 115 de esta Ley.

Artículo 124. Normas de organización y funcionamiento.

1. Los centros docentes elaborarán sus normas de organización y funcionamiento, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia.

2. Las Administraciones educativas facilitarán que los centros, en el marco de su autonomía, puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento.

Artículo 125. Programación general anual.

Los centros educativos elaborarán al principio de cada curso una programación general anual que recoja todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, el currículo, las normas, y todos los planes de actuación acordados y aprobados.

NOTAS

ⁱ Tomado de la ORDEN de 31 de marzo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, de la Comunidad Valenciana, por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes, art. 2. Hemos elegido esta Comunidad como referente por trabajar en ella, pero todas han elaborado disposiciones sobre este Documento Oficial.

29. PARÁMETROS DE ACTUACIÓN QUE INCIDEN EN EL DESARROLLO DE LA CONVIVENCIA.

J. M. Rodríguez Gómez.

1. INTRODUCCIÓN.

Ha aumentado de forma considerable el número de trabajos y publicaciones en el estudio de la convivencia en los centros educativos, tratando de conocer cuáles son los problemas de relación existentes entre los estudiantes y entre éstos y el profesorado.

En esta comunicación explicitamos un conjunto de causas que inciden en el desarrollo de la convivencia, analizando algunos parámetros de actuación relacionados con el conocimiento del centro y del alumnado, el trabajo en equipo así como la diferenciación de las conductas conflictivas presentes en el aula.

1. CONVIVENCIA Y CONDUCTA CONFLICTIVA EN EL AULA.

Podemos valorar el estado de convivencia de los centros educativos atendiendo al conjunto de conductas conflictivas presentes en el mismo.

Los docentes son conscientes del incremento paulatino de los problemas de convivencia. Por ejemplo: conductas desajustadas, falta de respeto, destrozos del material, desinterés por el trabajo, desfase curricular, dificultad para seguir los ritmos, absentismo, comportamientos machistas y de acoso sobre los más débiles, etc.

Zabala (2001) esboza algunas causas que inciden en el desarrollo de la convivencia: Causas personales del alumnado que hace que no se adapte a las circunstancias escolares y curriculares; Causas sociales debido a un mayor pluralismo social, mayor permisividad; Causas familiares (falta de compromiso educativo) y causas educativas (alargamiento de la escolaridad obligatoria y promoción del alumnado).

Tomando como referencia esta realidad, ¿qué hacer, sólo prevenir o castigar? ¿Cuál es el ámbito de actuación del profesorado? ¿Qué grado de compromiso está dispuesto a asumir en el centro? Al respecto, sugiero algunos parámetros de actuación:

Tener un conocimiento exhaustivo del centro y un conocimiento objetivo de la situación de los estudiantes.

Favorecer la convivencia y el trabajo en equipo.

Elaborar normas de relación en el centro y en el aula.

Mejorar las estrategias comunicativas.

Analizar los problemas de convivencia desde una perspectiva diferenciada.

1.1. Conocimiento del centro y del alumnado.

Se obtiene a través de la observación sistemática y del registro de los aspectos más significativos (Casamayor, 2002) que afectan al alumnado. Para Primero de la Enseñanza Secundaria Obligatoria es interesante acudir a las fuentes (familia, centro de procedencia, propio alumnado). Estos datos ayudan al tutor a tomar medidas para prevenir futuros conflictos. Estas medidas pueden implementarse a través de los Equipos Directivos, el orientador/a o una Comisión de Convivencia.

1.2 Favorecer actuaciones que promuevan la convivencia y el trabajo en equipo.

Debe promoverse la convivencia y el trabajo positivo desde tres niveles: la intervención en el centro, la intervención en el aula y la relación personal con el alumnado (Casamayor, 2002, pp. 25-28).

La intervención en el centro:

- Creación de una comisión de convivencia.
- Recogida y análisis de los problemas de convivencia en el centro.
- Elaboración de normas de convivencia que respondan a las situaciones conflictivas.
- Creación de canales de participación para padres y alumnos/as.
- Mejora de la comunicación con el exterior.
- Establecimiento de un sistema de mediación y negociación.
- Programa de formación del profesorado sobre temas relacionados con la convivencia.

La intervención en el aula.

- Recogida y análisis de los problemas de convivencia en el aula.
- Elaboración de normas de convivencia.
- Programación de actividades que favorezcan la relación entre alumnos/as.
- Revisión periódica de la estructura de los grupos de trabajo.

1.3. Establecer normas de convivencia en el centro y en el aula.

Las normas de convivencia han de introducir elementos suficientes de prevención de conflictos, de recursos humanos, organizativos y materiales. Un buen centro no es el que no tiene conflictos sino el que da una respuesta a los mismos (Noto, 2002).

Constituyen referentes que facilitan las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Pero si estos referentes, en lugar de describir los procesos de intervención, conforman sólo un tratado de sanciones, es un documento inútil. Al respecto, indica Noto:

“Si un centro considera que para poder funcionar es importante establecer unas normas de convivencia puede conducir a una reglamentación incoherente en sí misma” (Noto, 2002, 61).

Las normas cuando constituyen guías básicas y generales son necesarias. Sin embargo, cuando pormenorizan denotan una concepción del centro educativo formado por personas poco capaces de resolver sus propios conflictos, con escasa autonomía. El afán por regular en exceso disminuye las parcelas de autonomía y creatividad (Casamayor, 2002).

Este conjunto de normas determinan el procedimiento que nos permite personalizar y buscar, entre las opiniones que tenemos, aquellas que son más favorecedoras para el proceso educativo de los estudiantes. Se ha tener en cuenta tanto al alumno/a o alumnos/as que incumplen las normas de convivencia como al resto que directa o indirectamente le afecta.

- La intervención no puede reducirse a la expulsión del aula sin interesarse por lo que ha pasado y cuál es el problema de fondo. La expulsión temporal es útil en algunos casos, sobre todo si se acompaña de seguimiento y reflexión para establecer un conjunto de pasos que garantizan la mejora educativa. y análisis no tiene nada que ver con el dejar hacer.

1.4. Mejorar las estrategias comunicativas.

La participación es un objetivo educativo, una forma de organizar el centro desde la corresponsabilidad. No es un proceso lineal. Una buena comunicación es imprescindible para llevar a cabo tareas relacionadas con la resolución de conflictos, con el trabajo de los equipos docentes y con los objetivos del centro. Esta participación en la resolución de conflictos se concreta en cuatro niveles (Viñas, 2002):

- Participar en la fase de información y consulta. No hay una buena comunicación sin una buena información.
- Participar en los procesos de discusión. Constituye una tarea compleja estructurada

- en cuatro momentos esenciales: Definición del problema aportando datos y preocupaciones; propuesta de alternativas aportando sus opiniones; decisión en sí misma y posterior aplicación y evaluación.
- Participar en la ejecución, mediante procesos de retroalimentación para conseguir una mayor implicación del profesorado y del alumnado en los acuerdos tomados.

Atendiendo a la solución del problema de forma consensuada, es importante considerar dos formas de organizar la comunicación y la participación en los centros escolares (Viñas, 2002):

De forma centralizada: el alumnado y el profesorado centraliza la información en un coordinador o tutor; un eje central que recoge la información de los miembros periféricos. Resulta ventajosa cuando es necesario favorecer la ejecución rápida de alguna acción, en las tareas rutinarias o burocráticas y en la solución de problemas sencillos. Sin embargo, presenta algunos riesgos. Por ejemplo, depende de la capacidad de la persona que recibe la información, de su capacidad de liderazgo y coordinación.

De forma descentralizada: la información está en disposición del conjunto del grupo, lo que favorece su participación e implicación. Es más eficaz en la resolución de procesos y conflictos complejos donde la dinámica del grupo es importante. El inconveniente reside en la lentitud de las decisiones y en la mayor ineficacia para resolver tareas sencillas.

Este autor expone seis líneas generales de actuación que favorecen la solución de conflictos a través de la participación y la comunicación (Viñas, 2002, pp. 56-57): Aprendizaje de técnicas para la comunicación oral; Utilización de redes de comunicación distintas según el tipo de conflicto; Creación de espacios de comunicación informal dentro del horario del centro; Utilización de diferentes medios de comunicación y la introducción de elementos de evaluación interna sobre el estado de las interacciones grupales para proponer propuestas de mejora.

1.5. Analizar los problemas de convivencia desde una perspectiva diferenciada.

La intervención educativa individualizada permite ofrecer respuestas ajustadas a cada alumno/a y a cada necesidad, es decir, valorar de forma más específica las conductas problemáticas, conocer su origen y elaborar procedimientos de intervención diferenciados, ajustados a cada situación. De esta forma, se evita que se realicen acciones educativas excesivamente generales que, luego, resultan ser ineficaces para resolver situaciones conflictivas.

Calvo (2003) establece una clasificación de los distintos "problemas de convivencia" asociados a la realidad educativa:

Conductas de rechazo hacia el aprendizaje.

Conductas de trato inadecuado. Desinterés por las formas de relación social que se consideran aceptables.

Conductas disruptivas. Comportamientos que distorsionan o interrumpen el proceso enseñanza-aprendizaje del aula.

Conductas agresivas. Causar daño a otra persona, generando placer en el agresor.

Conductas de rechazo hacia el aprendizaje.

Se refiere al comportamiento que tienen los estudiantes para evitar las situaciones de enseñanza-aprendizaje, que no alteran sustancialmente el ritmo de trabajo de los compañeros, aunque afectan a la capacidad de respuesta educativa del docente. Por ejemplo, llegar tarde o no llevar el material escolar, no participar en el desarrollo de la clase, no realizar los trabajos propuestos.

Esta situación provoca desmotivación hacia el aprendizaje, es decir, genera una reacción que tiende a evitar todo aquello que produce malestar. Se proponen algunas consideraciones educativas para mejorar esta situación:

Identificar en la Enseñanza Primaria a aquellos alumnos/as que presentan dificultades

en las habilidades instrumentales básicas para desarrollar metodologías más adecuadas que favorezcan su desarrollo personal y grupal. La identificación de estos alumnos/as en Secundaria es más compleja debido a que no se transmite al centro educativo todo el conocimiento acumulado de años anteriores sobre las características personales y escolares del alumnado.

Realizar entrevistas a los estudiantes para que expongan sus ideas y sentimientos sobre la institución escolar: qué piensan del centro, de sus conductas en el aula y de sus compañeros.

Analizar las variables personales del alumnado. Una evaluación ajustada que analice el modo en que los estudiantes aprenden permitirá hacer orientaciones precisas sobre la estrategia de aprendizaje que será necesario desarrollar.

Analizar las tareas de aprendizaje para que el alumnado obtenga éxito al realizarlas, esté motivado y mejore su autoconcepto. Para ello, es necesario adoptar las tareas tanto en su contenido como en su proceso de realización.

De forma paralela a la presentación del contenido se controla el nivel de comprensión (insertar preguntas, pedir a los alumnos/as que realicen resúmenes, etc.). El profesor/a debe comenzar con la realización de "tareas de práctica controlada", es decir, con ejemplos en los que se aplica la información suministrada, preguntas de bajo nivel cognitivo que sólo requieren buscar la respuesta en el texto, hasta otras que precisan que el alumno/a resuma lo aprendido observando sus propias palabras. Pueden ser realizadas de forma individual o en grupo. Una vez terminada, el profesor/a propone otros ejercicios para que sean realizados de forma autónoma ("tareas de práctica independiente").

Conductas de trato inadecuado.

A través de los procesos de socialización, los estudiantes aprenden a ser miembros de una comunidad concreta. Esta internalización se produce en dos momentos sucesivos: socialización primaria (transmite el lenguaje, primeros esquemas representativos de la sociedad) con un alto componente emocional. Y la socialización secundaria (incorpora pautas culturales del grupo normativo, se internalizan los comportamientos de los distintos grupos con sus lenguajes específicos).

En el proceso de socialización primaria resultan determinantes las normas, principios y valores existentes en la familia nuclear, el estilo de disciplina familiar, la coherencia con las pautas educativas, así como, la sistemática con que se enseñan y se hacen explícitas las normas de comportamiento deseables en cada momento.

En el proceso de socialización secundaria, los resultados dependen del modo en que se ha realizado la socialización primaria y la coincidencia de normas y valores entre el grupo primario y el secundario.

Por tanto, la conducta de trato inadecuado se produce porque los estudiantes muestran dificultades para conocer y aplicar las reglas del centro. Por ejemplo, normas que hacen referencia a la obligatoriedad de asistir a clase, de ser puntual, de tener cuidado con las instalaciones, etc.

Junto al conocimiento que tienen los alumnos/as de las normas explícitas del centro educativo, se deben considerar los componentes paralingüísticos (volumen, tono, timbre) y no verbales (expresión facial, sonrisa, mirada) que rigen los entornos comunicativos. Esta información permite interpretar la conducta del alumno/a en términos de desajuste con el medio escolar y no desde la perspectiva de una intencionalidad irrespetuosa.

Desde el punto de vista de la intervención educativa, se deben introducir en el currículum escolar actividades que responden a los objetivos de socialización. Por ejemplo: Adquirir habilidades sociales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como identificar habilidades sociales en sesiones específicas.

Conductas disruptivas.

Constituyen un conjunto de conductas inapropiadas dentro de la clase que retrasan o impiden el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando un clima de aula tenso (Fernández, 2001).

Este problema conductual no está determinado únicamente por la personalidad sino que surge como resultado de la interacción entre la persona que actúa y una situación concreta. En esta integración, entre lo social y lo personal, el alumno/a podrá desarrollar una conducta aprendida en la familia que respete las normas establecidas y que permita alcanzar sus intereses dentro de los límites escolares. Habrá aprendido a dominar la obtención de recompensas inmediatas, prever el futuro, controlar la frustración, regular sus impulsos, etc.).

Desde el punto de vista de la intervención educativa, se puede:

Favorecer el conocimiento personal del alumnado para anticipar sus posibles reacciones; facilitar la realización de tareas de aprendizaje, así como proponer tareas adecuadas a los conocimientos, capacidades e intereses de los alumnos/as para evitar la fatiga y un descenso atencional.

Analizar el papel del profesor/a determinando qué aspectos de su conducta potencian o inhiben las conductas disruptivas, a través de un proceso de observación, análisis y discusión, en el que participan el resto de sus compañeros.

Conductas agresivas.

Entendemos por agresión cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien. En ella, existe una clara intencionalidad, deseo de hacer daño a otra persona directa o indirectamente.

Esta tendencia agresiva se ve favorecida, continúa Berkowitz, por la activación de emociones relacionadas con la agresión (observar peleas o hechos violentos, escuchar relatos agresivos) y por la falta de habilidad para controlar sus reacciones agresivas.

En este tipo de conductas agresivas, se han realizado numerosos estudios sobre el fenómeno "bulling" o conducta de intimidación. Los resultados en España, muestran un mayor número de abusos por agresión verbal y exclusión social, seguido de la agresión física indirecta, agresión física directa y, en menor medida, el acoso sexual y la amenaza con armas.

¿Qué podemos hacer desde el punto de vista educativo? La convivencia pacífica es difícil de conseguir. Los agresores suelen ocultar sus acciones y las víctimas no se atreven a relatar las situaciones vividas. No obstante, existen una serie de aspectos a tener en cuenta:

- Sensibilizar a la comunidad educativa ante el problema de la violencia escolar.
- Promover la enseñanza de valores prosociales como la cooperación, solidaridad, respeto, justicia en todas las actividades escolares.
- Elección de un modelo de actuación eficaz.
- Implicación educativa de los padres del alumno/a agresor. El éxito de la actuación depende de la familia y de su implicación en el refuerzo de modelos educativos realizados en el contexto escolar.

2. REFLEXIONES FINALES.

La convivencia en los centros se ha convertido en una de las mayores preocupaciones de la comunidad educativa. Mejorarla constituye uno de los retos prioritarios.

En esta comunicación, he presentado algunos elementos de actuación relacionados con el conocimiento del centro y del alumnado, el trabajo en equipo, el desarrollo de estrategias comunicativas y el análisis diferenciado de los distintos problemas de relación existentes dentro del aula.

Lograr el desarrollo de estos parámetros de actuación constituye un proyecto de trabajo

ambicioso pero, posiblemente, efectivo. Implica asumir una perspectiva colaborativa e interpretativa de lo que ocurre dentro de las aulas.

Esta mentalización necesita de un profesorado activo, transformador y creativo y, de una Administración Educativa que revolucione las propuestas actuales para apostar por una flexibilización de las estructuras organizativas de las instituciones escolares.

Atrás deben quedar los horarios rígidos, las aulas masificadas, la agrupación exclusiva de los alumnos/as por edades, la organización espacial del aula, los procesos comunicativos basados en la exposición oral y magistral del tema, las metodologías aparentemente activas y participativas así como la distribución inadecuada de tiempos y recursos.

3. BIBLIOGRAFÍA.

BERKOWITZ, M. (1985). *The role of discussion in ethics training*. Hillsdale: Erlbaum.

CASAMAYOR, G. (2002). *Tipología de los conflictos*. En Casamayor, G. (eds.), *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Grao.

FERNANDEZ, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Escuela Española.

NOTO, C. (2002). *Normas de convivencia en el aula y en el centro*. En Casamayor, G. (ed.), *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Grao.

VIÑAS, J. (2002). *Comunicación y participación en el centro y en el aula para la resolución de conflictos*. En Casamayor, G. (ed.), *cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Grao.

ZABALA, M. (2001). *La convivencia en los centros escolares: una visión de conjunto*. XII Jornadas de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas del Estado. Cosello Escolar de Galicia.

ANECA (2004). *La educación de las titulaciones de maestros al EEES*. <http://www.aneca.es>.

CALVO, J. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos*. Madrid, Fundamentos Psicopedagógicos.

35. TRATAMIENTO Y ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN CÍVICA EN LA ASIGNATURA DE TEORÍA E INSTITUCIONES CONTEMPORÁNEAS DE EDUCACIÓN.

E. Ortiz Cermeño.

RESUMEN:

Este trabajo expone la parte de un capítulo de mi tesis doctoral "*La Educación Cívica y Moral en la Formación del Magisterio Primario en la España Democrática a través de los Libros de Texto*", ubicada en el Proyecto de Investigación, "*La Cultura Material de las Instituciones Educativas en la España del Siglo XX*", y desarrollada en el Departamento de Teoría e Historia de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. En esta comunicación me centraré, en *la Educación Cívica* y en un campo disciplinar concreto, en la asignatura de "Teoría e Instituciones Contemporáneas de Educación" impartida en todas las especialidades de Magisterio. Trataré de mostrar qué enfoque y tratamiento se percibe de la *Educación Cívica*, así como el peso que tiene, haciendo unos análisis exhaustivos sobre las corrientes, pensadores y temas específicos a los que se refieren los libros de texto de dicha disciplina, con el propósito de encontrar diferencias y semejanzas entre ellos.

Para ello, el método utilizado ha sido el análisis de los libros de texto en cuanto producto cultural, curricular y editorial, porque reflejan, de un modo u otro, aquellas concepciones del currículo que predominan en el mundo escolar y académico. Constituyen, pues, un campo privilegiado de análisis que, por un lado, nos muestra los códigos disciplinares de cada materia o área de conocimiento y, por otro, nos acerca a la realidad de los saberes, concepciones y valores que se pretenden transmitir a través de los mismos. De ahí, que la llamada "manualística escolar" sea hoy uno de los campos de investigación en auge en el ámbito de las ciencias de la educación y que esta tesis se inserte en el proyecto o programa de investigación interuniversitario, más amplio, que con el título de MANES y sede central en la UNED, tiene por objeto la catalogación y estudio de los manuales escolares de los siglos XIX y XX en España.

La selección de los libros para trabajar ha sido muy rigurosa, en base a los Planes de Estudio de Magisterio de 1994, 1998 y 2002, destacando los siguientes autores/as: Colom y otros, (1997, 2000), Iyanga (1998), Carreño y otros, (2000), García Benítez (2001), Vicente (2002), Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo y otros, (2004). En esta comunicación abordaré el estudio desde el Plan de 1994 en adelante, ya que es la fecha en la que se incluyó la asignatura de "*Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación*" en las especialidades de Magisterio.

PALABRAS CLAVE: Educación Cívica; Cívico o Civismo; Teorías; Instituciones; Magisterio; Libros de Texto.

Corrientes y pensadores que abordan el concepto de "Educación Cívica" en la asignatura de "Teoría e Instituciones Contemporáneas de Educación". Tratamiento que dan a dicho concepto.

Cronológicamente, desde que se imparte la asignatura de "*Teoría e Instituciones Contemporáneas de Educación*", he abarcado una selección de ocho autores para examinar qué tratamiento dan al concepto de "*Educación Cívica*". Los autores que he analizado, cuando se refieren a las corrientes o teorías contemporáneas de la educación no aluden directamente

al concepto de *Educación Cívica* como tal, sino al término “*cívico*” o “*civismo*”. Así podemos encontrar en primer lugar a **Antoni J. Colom** que, tanto en la primera edición de **1997** como en la segunda edición de **2002** de su libro de *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación*, emplea el término «*cívico*» en las “*Teorías Marxistas*”, al referirse al pensador B. Suchodolski, relacionando dicho término con “*valores cívicos*”; valores tales como la igualdad, la justicia social, la autonomía, la solidaridad y la diversidad, necesarios para que la persona pueda formar todas sus facultades ya sean intelectuales, artísticas o morales ya que el pleno desarrollo de la persona no puede adquirirse participando sólo con los demás en un ambiente de colectividad, sino que es necesaria la formación de unos determinados valores para que la persona pueda desarrollarse socialmente.

En segundo lugar, **Augusto Iyanga Pendi** en la segunda edición de **1998** de su libro *La Educación Contemporánea. Teorías e Instituciones*, emplea el término “*instrucción cívica*”, al referirse a las “*Teorías Positivistas*”, citando a John Stuart Mill, quien relaciona lo «*cívico*» con la “*instrucción*”, incluyéndola como necesaria en el Programa de Humanidades y Ciencias Sociales, además de otras materias como Historia de la cultura, Teoría económica, Derecho usual con Normas Jurídicas Internacionales, Formación moral, religiosa y artística.

En tercer lugar, con **Ulpiano Vicente Hernández**, en su libro *Teorías e Instituciones Contemporáneas* del año **2002**, aparece el término «*cívico*» en la corriente del “*Perennialismo-Personalismo*”, pero como afirma este autor, este concepto es uno de los objetivos no prioritarios de esta corriente, aunque sin embargo, el Padre Andrés Manjón, en este mismo apartado afirma que, no debe eludirse el «*civismo*» por el mero hecho de defender la enseñanza privada frente a la intervención del Estado, y a la creación de hombres útiles para cubrir las necesidades de la nación, en el sentido que hay que educar a los niños en el conocimiento y amor a España, como a los hijos más pequeños y predilectos de la patria continuadores de su historia y futuros defensores e impulsores de la misma.

En cuarto lugar, **Olegario Negrín Fajardo** y **Javier Vergara Ciordia** autores del libro *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* del año **2003**, recogen el término «*cívico*», relacionado con la “*libertad*”, concretamente con dos pensadores. Por un lado, con Rousseau, en su obra el “*Contrato Social*”, que pretende transformar la libertad natural en “*libertad cívica*”. Se trata de una relación ideal entre cada asociado y el conjunto de los asociados, puesto que para Rousseau el único soberano es el pueblo mismo. La naturaleza es referente educativo prioritario en la pedagogía de Rousseau, que se manifiesta contra la educación verbalista y libresca y plantea una nueva pedagogía y una nueva filosofía de la educación basadas en los intereses y necesidades del niño y en el desarrollo natural en libertad.

Por otro lado, con Ferrière que se refiere a lo «*cívico*» como base fundamental de la Escuela Nueva, recoge una definición de ésta al afirmar que “La escuela nueva es ante todo un internado familiar situado en el campo, donde la *experiencia personal* del niño es el fundamento tanto de la educación intelectual, en particular por el recurso a los trabajos manuales, como de la educación moral mediante la práctica del sistema de la *autonomía relativa de los alumnos*”. Se pretendía con ello una escuela activa, renovadora, participativa, abierta a la sociedad que fuera la base del desarrollo *cívico* y democrático que se necesitaba porque las ideas que representan este movimiento son que la escuela debe estar situada en la vida, girar en torno a los intereses del niño, ser activa, y una auténtica comunidad vital, siendo necesario revalorizar el papel del maestro.

En quinto lugar, **María del Mar del Pozo Andrés** editora del libro *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, que publica junto a José Luis Álvarez Castillo, Julián Luengo Navas y Eugenio Otero Urtaza del año **2004**, recoge el término «*civilidad*» al referirse a Emmanuel Kant en las “*Las Teorías Educativas en los Umbrales de la Contemporaneidad*”, en el sentido de que no basta con que una persona adquiera disciplina, cultura y *civilidad*, sino

una moralidad que produzca felicidad, para lo que es necesario conciliar la sumisión del alumno con la “facultad de servirse de su voluntad”. Para conseguir esto, Kant destaca la educación como un recurso necesario con el que lograr que el hombre sea disciplinado, cultivado, prudente y moral, porque únicamente con la educación “el hombre puede llegar a ser hombre”, y éste no es sino lo que la educación le hace; por ello el hombre debe educarse por sí mismo, y, sacar de sí la moralidad. El término «cívico» aparece también recogido al referirse a distintas corrientes, como por ejemplo, en “*el Movimiento Pedagógico de la Escuela Nueva*”. Principalmente entre los veintinueve principios que recoge esta escuela, cuatro de ellos se refieren a la “Educación Artística y Moral” destacando que la Escuela Nueva Pública debe constituir un ambiente de belleza, cultivar el canto y la música colectivos y todas las manifestaciones artísticas de sus alumnos, apelar a la conciencia moral de estos y desarrollar el sentimiento *cívico* y el sentimiento de formar parte de la humanidad;

Es decir, si la “escuela tradicional” basaba su eficacia en la competitividad, la emulación y los sistemas de recompensas y castigos, la “escuela nueva” fomentará la cooperación entre los alumnos y estimulará el espíritu comunitario. Finalmente, si la “escuela tradicional” adolecía de una absoluta falta de libertad, la “escuela nueva” defenderá la autonomía de los escolares como paso previo para la autorresponsabilidad personal. El elemento central en el pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva, en sus primeros momentos, era el paidocentrismo, o sea, la enseñanza centrada en el alumno, que configuró una nueva relación educador-educando. Este paidocentrismo desemboca, en último término, en un antropocentrismo, esto es, en la búsqueda del hombre completo que se conseguirá a través de la educación. Por lo tanto, el ideal educativo de la Escuela Nueva es la educación integral, entendiendo como tal aquella que, además del cultivo tradicional del intelecto, se preocupa de los aspectos físicos, sociales, estéticos y emocionales del individuo.

También al referirse a “*Las Ideas Socialistas en Educación*” se recoge un ejemplo de la escuela modelo de Moscú, donde «*cívico*», aparece en su Reglamento cuando se pedía “disciplina consciente, desarrollo político, responsabilidad *cívica* y conducta cultivada”, requerimientos reforzados para un curso nocturno especial. Un maestro como tutor de una clase llevaba un diario separado sobre cada uno de los alumnos de esa clase, manteniendo reuniones privadas semanales con cada alumno para discutir el trabajo académico, las actitudes políticas y la actividad *cívica*. Genrikh Oskarovich Val’k recordaba que la escuela proporcionaba una atmósfera de “auto-disciplina espontánea”, enseñaba “un sentimiento de gran responsabilidad personal”. Los estudiantes presionaban a aquellos compañeros, conocidos colectivamente como el “pantano”, que se sentaban en casa y desdeñaban asistir a las muchas actividades *cívicas* y extracurriculares de la escuela.

Asimismo, en las “*Corrientes Críticas de la Escuela como Institución*” aparece la aportación de Giroux, insistiendo en el papel de los educadores como intelectuales públicos, puesto que proporcionan un servicio inestimable al país debido a sus obligaciones *cívicas*. Ellos serán los encargados de expandir las prácticas democráticas en la escuela, en orden a promover la justicia económica y la diversidad cultural.

Para finalizar este apartado, añadiré como nota informativa, que **Miryam Carreño** editora del libro *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, que publica este libro con Carmen Colmenar, Inmaculada Egido y Florentino Sanz en el año **2000**, y **Antonio García Benítez** autor del libro *Teorías e instituciones de la educación. Una aproximación sociológica*, del año **2001**, no recogen el concepto “cívico”, o “Educación cívica” dentro de las corrientes y pensadores que tratan, aunque estos autores sí muestran aportaciones sobre dichos conceptos en temas o capítulos específicos de sus libros fuera de las corrientes o teorías, lo mismo que todos los autores que he incluido en este apartado y en el siguiente.

Temas o capítulos específicos donde se trata el concepto de “Educación Cívica”. ¿Qué enfoque tienen?

A continuación expondré, como en el apartado anterior, los autores que en sus libros se refieren a la “Educación Cívica” o a lo “Cívico” de forma específica. En primer lugar **Antoni J. Colom**, coordinador del libro *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, en el cual colaboran José L. Bernabeu, Emilia Domínguez y Jaume Sarramona, en la primera edición de **1997**, recoge el término «cívico», en varios temas, entre ellos el referido al “*Origen y evolución de las instituciones educativas españolas hasta la Ley General de Educación*”, donde se muestra desde la perspectiva legal, los logros más importantes que se han conseguido. Concretamente la LOPEG, como las anteriores leyes (LODE y LOGSE), está animada, dicen, por la firme voluntad de conseguir el acceso de todos los niños y jóvenes españoles para formarse en calidad, con vistas a una participación comprometida, responsable e ilustrada en las tareas sociales, cívicas y laborales que puedan corresponderles en la vida adulta.

Asimismo, en el capítulo que alude a “*La Familia*”, se hace referencia a lo «cívico», relacionándolo con la adquisición de habilidades, ya sean sociales, morales, o *cívico-políticas*. Es decir, la intervención social de los padres, se extiende hacia una gran diversidad de circunstancias, y resultan, pues, decisivos para el aprendizaje y la formación del estilo de vida del escolar, las actitudes y los valores familiares; por lo tanto, una escuela receptiva con la sociedad debe intentar actitudes formativas tanto en el aula como en la familia.

Otro tema a destacar, son “*Las Instituciones Educativas No Formales*”, es decir, aquellas actividades educativas que no se realizan en la institución escolar y que permiten adquirir una mayor formación y lograr unos mínimos culturales (alfabetización, educación de adultos), siendo una alternativa a múltiples problemas, de principios no pedagógicos, que afectan a la realidad física y material en la que está inmersa la comunidad. Un ejemplo de ello, son los *centros cívicos*, de los ayuntamientos o las diputaciones que han sido los primeros organismos, que prestan un servicio público individualizado, ya que aportan información, asesoramiento y orientación en cuestiones laborales, jurídicas, sanitarias, urbanas, etc.

De la misma forma, en la segunda edición de **2002** ampliada y actualizada, se recogen otros temas o capítulos referidos a la *educación cívica*. Por ejemplo, el capítulo sobre “*La Educación y las Dimensiones de la Educación*” en el que afirman que educar es desarrollar un proceso permanente mediante el aprendizaje, de formación personal, social y cultural orientado por un sistema axiológico y moral que propicie la capacidad crítica y de adaptación innovadora en el hombre. Así por ejemplo, podemos encontrar que mediante la educación vial, dicen, se pueden analizar los grados de *civismo* de una sociedad; siendo necesario pues, acercar al hombre hacia una serie de valores ecológicos, políticos, culturales, e igualitarios entre ambos sexos, que supongan el desarrollo para la humanidad, de ahí que la *educación moral y cívica*, quede enmarcada en los valores solidarios y de cooperación entre los hombres, los pueblos, las razas y la cultura.

Estos autores, también recogen el concepto de «cívico», en el capítulo de “*Las Instituciones Educativas No Formales*”, al igual que lo hacían en la edición de 1997. Del mismo modo, hacen referencia a la «*Educación cívica*», al tratar las “*Instituciones de la Unión Europea y la Educación*”. Concretamente en el apartado “*Recomendaciones Comunitarias Recientes*”, que se incluye en la edición de 2002, pero que no aparece reflejado en la edición de 1997, se muestra una visión compleja de los nuevos retos y objetivos más señalados como fundamentales, que nos aportan las últimas perspectivas emanadas de las instituciones comunitarias a partir de las diversas reuniones de los Consejos Europeos. Entre los objetivos propuestos se pretende la *elaboración de informes de los sistemas educativos nacionales*, que permitan facilitar, la evaluación de los sistemas en el ámbito escolar, a escala nacional,

para incorporar las recomendaciones propuestas por la Comisión en materia de evaluación cualitativa de la enseñanza escolar. Los dieciséis indicadores establecidos se refieren en particular a: el *nivel alcanzado* (en matemáticas, lectura, ciencias, idiomas extranjeros, “aprender a aprender”, tecnologías de información y de comunicación y *educación cívica*); *el éxito y la transición* (porcentajes de abandono, conclusión de la enseñanza secundaria superior, porcentaje de escolarización en la enseñanza superior); *el seguimiento de la enseñanza escolar* (participación de los padres, evaluación y conducción de la enseñanza escolar); y *los recursos y las estructuras* (gastos realizados en materia de educación por estudiante, educación y formación de profesores, porcentaje de asistencia de un establecimiento preescolar, número de estudiantes por ordenador).

En segundo lugar, **Augusto Iyanga Pendi**, autor del libro *La Educación Contemporánea. Teorías e Instituciones*, en la segunda edición del año **1998** incorpora temas o capítulos específicos donde aparece el concepto de «*Educación Cívica*». Entre ellos cuando trata el tema de “*La Individualización y la Socialización*”. Concretamente con *la formación social por la instrucción*, que preconizan varios autores, entre ellos Pedro Roselló, en la asignatura de formación cívico-social, donde hace alusión a la *educación cívica* y política.

Asimismo, en el capítulo sobre “*La Pedagogía Contemporánea es la Pedagogía de la Actividad*”, entre los pensadores y reformadores del activismo en educación citados por Iyanga, encontramos a James, Dewey, Ferrière, Claparède, Gaudig, Gentile y Kerschensteiner, entre otros. Este último autor cabe destacarlo por sus obras, ya que están relacionadas con el tema que nos ocupa: *el concepto de la escuela de trabajo, la Educación Cívica, y Teoría de la formación*. Para muchos autores la “*Pedagogía Nueva*” es sinónimo de “*Pedagogía de la Actividad*”, porque la “*Escuela Nueva*” se apoya en la actividad personal del educando. Centrándonos en Kerschensteiner, hay un capítulo específico que trata sobre él y su pensamiento, “*La Escuela del Trabajo y la Escuela Socialista*”.

El alemán Georg Kerschensteiner es, junto con Hugo Gaudig, el verdadero creador del tipo de enseñanza que se ha llamado *escuela del trabajo* y quien más desarrolló esta idea. Kerschensteiner propugna una concepción elitista de la cultura; exalta el carácter nacionalista de la educación; el Estado es para él, “el supremo bien exterior de la vida” por lo que entiende que la perfección personal es el deber, la dignidad suprema de la personalidad que estriba en su amor, en su sacrificio para con la comunidad. De esta manera «*la educación ha de ser cívica*», porque ha de formar al perfecto ciudadano; para lograrlo, es necesario que el niño y el adolescente adquieran una adecuada formación profesional, porque el ejercicio de la profesión es el modo de colaborar en la vida del Estado. Para Kerschensteiner, la *escuela de trabajo*, se orienta hacia fines sociales, destacando la moralización de la vida profesional y *la formación del carácter* a través del «*civismo*»; enlaza la actividad educadora con las disposiciones individuales de los alumnos; favorece la autoeducación; se basa en la ayuda mutua, para el perfeccionamiento individual y el desarrollo del espíritu solidario y social.

En el socialismo utópico de la educación, destaca Saint-Simón, quien distingue el concepto de *instrucción* como mera comunicación de saberes o transmisión de conocimientos, del de *educación*, que es formación para la vida y sobre todo para la vida social, que forma las costumbres, desarrolla los sentimientos, enseña a cada uno a aplicar principios y a servirse de ellos como guías para dirigir la propia conducta, manteniendo las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad. Saint-Simón relaciona lo «*cívico*» con la instrucción pública que ha de asumir la finalidad educativa, como algo esencial a su propio carácter de formar al hombre integral, ampliando el contenido a la formación moral, *cívica* y política, a los oficios artísticos y a las artes, adecuando los métodos de enseñanza a los diferentes períodos o etapas del desarrollo y evolución del alumno.

Otro tema o capítulo al que alude Iyanga Pendi, y que hace referencia a la «*educación cívica*», es cuando comenta “*La Evolución del Sistema Educativo Español*”, que se transformó

en una institución crucial para la *unificación política de los ciudadanos* por medio de la imposición de una lengua “nacional”, la inculcación de una *educación cívica*, el adoctrinamiento en una historia, geografía, etc. Iyanga menciona como ejemplos: el Plan General de Estudios, de Pidal de 1845, que muestra una gran preocupación por la formación humana y exige una educación moral, religiosa (católica) y *cívico-política*; el Decreto de 29 de mayo de 1931, creando un Patronato de Misiones Pedagógicas, “encargado de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural”, para la promoción cultural del pueblo y para llevar a sus gentes el “aliento del progreso”. Este Decreto, en relación con *la educación ciudadana*, pretende: conferencias y lecturas sobre temas de *formación cívico-social* y políticas, así como la vivencia de modos democráticos de conducta.

De igual modo, el capítulo sobre “*El Educador, la Familia y la Escuela*”; concretamente en el apartado de “*La Familia*”, el término «*cívico*», como afirma Iyanga aparece relacionando con el Estado, ya que éste recibe el derecho de exigir y obrar de suerte que todos los ciudadanos tengan el conocimiento necesario de sus derechos *cívicos* y nacionales, junto con cierto grado de cultura intelectual, moral y física, verdaderamente requerido por el bien común. El único monopolio que el Estado, puede legítimamente reservarse, es el de las escuelas preparatorias para ciertos servicios públicos, particularmente para el ejercicio y los cuerpos y fuerzas de seguridad, así como, reservarse la definición del nivel medio de los estudios y de los conocimientos generales, como también, el mínimo de *formación cívica* que requiere el bien común. Y en el capítulo que abarca “*La Educación No Formal*” Iyanga enfoca el concepto de «*Educación cívica*» mencionando a Tullio Trevisini quién reconoce tres tipos de actividades: las que se dirigen a niños o jóvenes que, al mismo tiempo, se benefician de una educación escolar. Trevisini coloca *las actividades “para-escolares”* comúnmente desenvueltas durante las horas de escuela, pero conectadas con la organización de la comunidad y con la gestión de la escuela (*la educación cívica*, el aprendizaje de la autogestión, la autodisciplina, etc.); *las “peri-escolares”* concentradas en la práctica de los deportes, los campamentos, los clubes, las visitas a museos, exposiciones, etc., y *las “extra-escolares”* efectuadas fuera del horario escolar y emergentes de la decisión de los maestros y alumnos, para dedicar a su tiempo libre tareas de interés común. Las actividades que van dirigidas a los jóvenes y a los adultos son concebidas para mejorar las condiciones de vida de éstos, impulsando a los individuos a colmar las lagunas que conciernen a la salud, la vida de la familia, la alimentación, el manejo del presupuesto familiar; *la formación cívica*, política y comunitaria; la alfabetización, etc.

Por último, otro tipo de educación es “*La Educación de Adultos*”, cuyas acciones se ordenan directamente en función de las finalidades socioculturales, extraprofesionales reflejadas en actividades culturales y de empleo del tiempo libre y en otras relativas a la vida familiar y *cívica*, mediante la animación sociocultural, socioeducativa, las que se cumplen en las casas juveniles y en las de cultura, tanto como las iniciativas tendentes a vitalizar la comunidades locales.

En tercer lugar, **Miryam Carreño**, editora del libro *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación*, que publica junto a Carmen Colmenar, Inmaculada Egido y Florentino Sanz del año **2000**, alude al término «*Educación cívica*» o «*cívico*», en el capítulo relativo a “*Las Tendencias pedagógicas de la segunda mitad del Siglo XIX*” donde aparece como una de las iniciativas más importantes y de mayor influencia en este período, el Plan Langevin-Wallon elaborado entre 1944 y 1945. En la fundamentación de este Plan merece una importancia esencial, *la educación moral y cívica*, puesto que no puede disociarse la *formación*, de la inteligencia, de la del carácter. Esta preparación no se limita a un horario determinado, sino que, por el contrario, es el conjunto de la vida escolar que ofrece los medios para educar al alumno. También, en “*Las críticas a la Institución escolar en la segunda mitad del Siglo XX*” engloban el término «*cívico*», relacionándolo con lo que Althusser

denomina “ideología dominante en estado puro”, es decir, la moral, la *instrucción cívica*, la filosofía. El currículo es, en definitiva, la transformación de la ideología dominante en contenidos que actúan para propiciar el mantenimiento del orden existente. Asimismo, *la instrucción moral y cívica*, aparece en el capítulo de “*Las Instituciones de Educación Primaria y Secundaria*” ya que en todos los países la escuela primaria se encaminó a enraizar la identidad nacional, dirigiendo sus objetivos al desarrollo de la personalidad de los alumnos en todas sus vertientes, así como, su preparación en conocimientos y destrezas básicas. Para conseguir dichos objetivos, la escuela primaria considera que es necesario además del currículum común, incluir *materias transversales*, que tienen cada vez más importancia, y que están vinculadas a la problemática del mundo y al comportamiento *cívico*.

Otro tipo de instituciones, que recogen tanto la «*Educación cívica*» como lo «*cívico*», en el libro de Carreño, se muestra en el capítulo sobre “*Las Instituciones de Educación No Formal*”. Por ejemplo, el Frente de Juventudes y después, la denominada Delegación Nacional de Juventudes, según el Decreto ordenador del 16 de noviembre de 1961, se hacen cargo de la *educación cívica* y política y de la educación física de los españoles varones menores de 21 años. También, hay que destacar la *alfabetización*, entendiéndola no solo como algo más que la superación de las habilidades académicas básicas, sino también, debía ser concebida como el instrumento que permitiese preparar al hombre para desempeñar las *funciones* social, *cívica* y económica superando así los límites de una alfabetización rudimentaria, dirigida sólo a la enseñanza de la lectura y de la escritura. Por ello, para adquirir más formación integral, moral y espiritual, tal como los institucionistas lo entendían, estas instituciones no formales dan lugar a los llamados *centros cívicos*, que se conforman como lugares de encuentro de vecinos en torno a actividades de ocio creativo, pero también, son espacios de información (lectura de la prensa, información sobre acontecimientos de interés local) y de aprendizaje, mediante la biblioteca y la realización de talleres y cursos de los más variados.

En cuarto lugar, **Antonio García Benítez**, autor del libro *Teorías e instituciones de la educación. Una aproximación sociológica* del año **2001**, recoge un solo tema o capítulo específico en el que menciona el término «*cívico*» cuando se adentra en “*Las directrices actuales de la educación*” especialmente, con “*La educación de adultos*”, a la que considera como un subconjunto integrado en el proyecto global de la educación permanente, centrando sus objetivos en facilitar una formación integral en cuanto formación profesional, una formación para el ejercicio de los *derechos y responsabilidades cívicas*, para la participación social o la formación para el desarrollo personal (creatividad, juicio crítico, etc.), y una formación general o de base no conseguida en su momento.

En quinto lugar, **Ulpiano Vicente Hernández**, autor del libro *Teorías e Instituciones Contemporáneas* del año **2002**, hace referencia a tres temas o capítulos específicos sobre el tema que nos ocupa. En primer lugar, cuando se refiere al capítulo de “*La Educación*”, nombra por ejemplo a Locke, que asimila educación a *urbanidad* y escribe una obra para servir de manual de la educación burguesa, así como a Rousseau, que iguala la educación a la *ciudadanía*, incluyendo ambos en este sentido, el conocimiento y las habilidades en la puesta en práctica de las reglas de urbanidad, de los buenos modales y la cortesía.

En segundo lugar, en el capítulo sobre “*La Génesis y Evolución de los Sistemas Escolares*”, tiene en cuenta la *formación cívica*, porque en el siglo XXI se ha generalizado la petición de que todo profesor se interese por el equilibrio psicológico de sus alumnos, el desarrollo de su sentido crítico y democrático, naciendo de esta manera una nueva concepción de la escuela, más abierta, disponible más horas, en la que participarán los agentes sociales y en la que, sin menoscabo del papel de los profesores, también colaborarán profesionales, padres, ayuntamientos y organizaciones ciudadanas. Se trata, en definitiva, de delinear una escuela abierta, flexible y completamente integrada e interrelacionada con las necesidades de

la sociedad, a fin de capacitar para ofrecer soluciones.

Y en tercer lugar, Ulpiano Vicente hace alusión, a las organizaciones cívicas y a los centros cívicos en el tema de “*Las Instituciones de Educación No Formal*”. Por ejemplo, las *organizaciones cívicas*, que se hayan patrocinando sus propias estructuras educativas, donde los periódicos ofertan, casi a diario, cursos y actividades organizadas por asociaciones cívicas; de esta forma, la necesidad de mayor formación o de unos niveles mínimos culturales (alfabetización, educación de adultos), la necesidad de prevención de enfermedades, o de preservar el medio ambiente..., han hecho que la educación se haya convertido en una estrategia o alternativa de solución a múltiples problemas, en los que está inmersa la comunidad. De igual modo, los *centros cívicos*, desarrollan diversas actividades, principalmente de tipo cultural, social y recreativo, porque tienen como objetivo la promoción formativa del ciudadano. Asimismo, prestan un servicio público individualizado ya que aportan información, asesoramiento y orientación en cuestiones laborales, jurídicas, sanitarias, urbanas, etc. Por otra parte, suelen poseer biblioteca, salas de exposiciones y de reunión a fin de que las asociaciones ciudadanas tengan un lugar de encuentro.

En sexto lugar, **Olegario Negrín Fajardo y Javier Vergara Ciordia** autores del libro *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* del año 2003, en el capítulo sobre “*Las Instituciones Educativas Contemporáneas*”, comentan el término «*cívico*», como una de las características de la Ilustración, porque la educación ilustrada mantenía un carácter nacional, universal, obligatorio y *cívico*; por ello Jovellanos, sostenía que el bienestar de todos y cada uno de los ciudadanos se conseguiría, cuando la educación “sea libre, abierta y gratuita”, lo que en términos ilustrados significaba, nacional, obligatoria y *cívica*. Idea que algunos ilustrados intentarían hacer posible invitando al estudio de las constituciones y los catecismos políticos.

Asimismo, hacen referencia a lo «*cívico*» en el tema del “*Nacimiento de los Sistemas Educativos Contemporáneos*”, donde, basándose en Comenio, y sobre todo en Rousseau, Basedow apeló a la necesidad de una transformación profunda de la sociedad, a través de una nueva educación que tuviera como fin la búsqueda de valores cosmopolitas, *cívicos*, culturales, humanitarios y económicos. Se trataba de transformar al hombre por la cultura y procurar su bienestar social y material, haciendo de la educación del despotismo ilustrado, esencialmente intelectual e instrumental, una nueva educación nacional con carácter *cívico* y patriótico. Para conseguir dicho objetivo, la Asamblea legislativa francesa intenta hacer visible una educación nacional, universal y gratuita en su primera enseñanza, analizando los planes de una posible educación nacional y estudiando los medios que la hiciesen posible.

De esta tarea se responsabilizó una Comisión, presidida por el marqués de Condorcet. Esta Comisión presentaba su informe con el nombre de *Organización general de la instrucción pública* que, siguiendo los planes de Mirabeau y Taillierand, presentaba una estructura nacional dividida en cuatro sectores. Primero, venía una escuela primaria de cuatro años, su currículo se centraría en lectura, escritura y cálculo, *civismo* y conocimientos útiles. A continuación vendría una escuela secundaria basada en el conocimiento de las matemáticas contemporáneas, ciencia, química, ciencias naturales, ética y ciencias sociales. En tercer lugar, se presentaba una opción doble: bien un instituto técnico para la enseñanza comercial, bien un *Lycée* (término que aparecía por vez primera) para proporcionar una enseñanza preuniversitaria.

Igualmente, el capítulo sobre la “*Panorámica internacional de la Enseñanza Primaria y Secundaria*”, nos ofrece un indicador aproximado de los valores temporales y de las prioridades curriculares que hay en la escuela primaria, mostrándose en último lugar la «*Educación cívica*». Así encontramos: lengua propia (28%), matemáticas (19%), ciencias (9,5%), educación artística y estética (8,5%), educación física (8%), estudios sociales (7,5%), lengua extranjera (6,5%), trabajo práctico (5,5%), educación religiosa o moral (5,5%), otras

enseñanzas (1,5%) y *Educación política o cívica* (0,5%). Si nos acercamos a los textos oficiales de diferentes países para analizar los objetivos educativos que se persiguen con la enseñanza primaria, pueden observarse que hay un acuerdo a la hora de plantear las finalidades de esta etapa. Puede resaltarse, el predominio de los conocimientos por encima de *las destrezas y habilidades*. Aquí se situarían países como Francia y España; si bien ambos coinciden en poner de relieve la importancia de los conocimientos instrumentales. Por ejemplo, en el caso de Francia, se puede leer: “La formación primaria asegura, la adquisición de los instrumentos fundamentales del conocimiento: expresión oral y escrita, lectura, cálculo. Suscita el desarrollo de la inteligencia, de la sensibilidad artística, de las aptitudes manuales, físicas y deportivas. Ofrece una iniciación a las artes plásticas y musicales y asegura, conjuntamente con la familia, la educación moral y la *educación cívica*”.

Y en séptimo lugar, **María del Mar del Pozo Andrés** editora del libro *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, que publica junto a José Luis Álvarez Castillo, Julián Luengo Navas y Eugenio Otero Urtaza en el año **2004**, recoge varios temas o capítulos específicos, que hacen alusión a los conceptos de «*Educación cívica*», «*cívico*», «*civismo*», o «*civilidad*» desde diferentes enfoques. En primer lugar, en el capítulo que abarca “*La Estructura de la Educación*” se denomina *civismo*, a la moral secular o laica, que es compatible e independiente de las demás creencias que profesa la colectividad, destacando que lo que dinamiza la conducta moral no es la norma, sino los valores considerados como principios éticos más universales y generales, relacionando estrechamente la moral, con las creencias que sostiene la persona.

El comportamiento *cívico* se constituye pues, en un objetivo que trata de alcanzar la moral. En este capítulo, también hay que resaltar *los agentes y las agencias educativas* y, uno de los problemas que surgen a la hora de compartir responsabilidades entre la escuela y la familia es la falta de entendimiento sobre la delimitación de las funciones educativas de cada una de ellas. Por ello no es extraño que, tanto la una como la otra, crean que no es de su incumbencia la transmisión de determinados contenidos. Esta falta de compenetración se produce sobre todo en aquellos ámbitos que tienen que ver con las actividades privadas (religión, *civismo*, urbanidad, valores, consumo, sexualidad, etc), cuyo aprendizaje se circunscribe a la esfera de lo familiar.

En segundo lugar, el capítulo que comprende “*Los Escenarios de la Educación: Espacios Formales, No Formales e Informales*” señala según Coombs y Ahmed, la *educación cívica*, recogida en campañas educativas de carácter no formal como también, la educación vial o la educación del consumidor entre otras, así, estos autores mencionan como ejemplos, los numerosos cursos y talleres que se organizan en los centros de *acción sociocultural o centros cívicos* que gestionan los ayuntamientos, los movimientos juveniles que organizan sus actividades con la ayuda de subvenciones públicas, las universidades populares (públicas y privadas), o los campamentos de verano que gestionan distintos colectivos o, directamente, las administraciones públicas de carácter local o regional.

En tercer lugar, el capítulo que trata sobre “*La Escuela de ayer: orígenes y evolución histórica de la Educación Escolar*” muestra, como a principios del siglo XIX, casi todos los maestros fueron de una gran categoría moral, donde poco a poco se fue extendiendo la idea de que la escuela era una función pública, que servía para fortalecer a las naciones y educar a los niños en un espíritu de *civilidad*, de iniciativa personal, de progreso material y espiritual en libertad. Con la llegada de la dictadura de Primo de Rivera, el dictador trató de emprender un desesperado proceso de “regeneración”, basado en el patriotismo y la religión, para el que le sobraban los “políticos” y requería sólo “técnicos”. La escuela, no podía contener sentimientos políticos, sólo un *civismo* patriótico, defensor de la familia, del catolicismo, de la “tradición gloriosa de España”.

En cuarto lugar, el tema de “*La Escuela de Nuestro Tiempo. El sistema educativo*

español actual” aborda desde la perspectiva legal, concretamente en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, que sería necesario cuidar más la educación obligatoria como espacio de convivencia y socialización, de formación de valores de *civilidad* y diálogo;

En quinto lugar, en “*El Origen y la Evolución de la Educación No Formal*” hay que destacar *el escultismo*, creado por Baden Powell. Este movimiento, como comenta Del Pozo y otros, pretende desarrollar la individualidad de la juventud con el fin de promover la autoeducación y formar personas buenas y valiosas para su país bajo el lema “siempre listo para servir”. Trata de promover los valores de la tolerancia, la paciencia, la lealtad, el optimismo, la responsabilidad, el ingenio, la capacidad de observación y deducción, mediante la vida en campaña, dentro de un *ideario cívico* y de respeto a las instituciones, que no causaba temores a las clases dirigentes. La vida al aire libre, proporciona un conjunto de valores a todos aquellos que practican actividades en la naturaleza; En España este movimiento empezó a organizarse a partir de 1911, gracias a los esfuerzos de Teodoro Iradier y Arturo Cuyás, bajo el nombre de Exploradores de España, y pronto sacaron su primera revista “*El Explorador*” que tenía como consignas patria, educación, higiene, honor, *civismo*, y deportes.

Por último, el capítulo que muestra “*Las Áreas de actuación y los Agentes en la Educación No Formal*”. Por ejemplo, Del Pozo y otros hacen referencia a la educación para el consumo, la educación para la salud, la educación ambiental o la *educación cívica*, aunque son educaciones que se hallan presentes en la institución escolar en forma de ejes transversales, se tratan de procesos no formales fundamentalmente. La autonomía, la creatividad y la libre expresión de los ciudadanos, son consideradas la base de la democracia, no sólo objetivos que deban perseguirse.

En esta línea, se dedica una atención especial a la alfabetización, la educación para la igualdad, la *educación cívica* y para la paz y la democracia, la educación para la salud, la educación ambiental, la educación indígena o para el mantenimiento de la identidad cultural, la formación laboral, la educación tecnológica y la educación de personas mayores. La educación ambiental, la educación intercultural, la educación para la salud y la *educación cívica*, son educaciones que tienen mucho que ver con las sensibilidades actuales o con lo que representan objetos valiosos en los comienzos del siglo XXI (el medio ambiente, la salud, la convivencia, el arte, etc.). Estas realidades no conforman un panorama homogéneo, sino que hacen referencia a valores de diverso tipo (socio-morales, estéticos, ecológicos, cognoscitivos, etc.) que afectan a la vida cotidiana de todas las personas. Luego los destinatarios de los programas de educación ambiental, educación para la salud, *educación cívica*, educación intercultural, etc., son todos los ciudadanos, jóvenes y adultos, excluidos e integrados en la red social, trabajadores y desempleados.

La *educación cívica*, como indica Del Pozo y otros, tendría un ámbito de actuación aún mayor que las tres educaciones específicas anteriores. Su finalidad, es la formación del ciudadano y, por consiguiente, sus contenidos están relacionados con las normas y valores que permiten a los individuos adaptarse a los modos de organización sociopolíticos de la colectividad de la que forman parte, así como participar constructivamente en su funcionamiento.

Una de las principales competencias que tradicionalmente se ha asignado a la escuela es la formación de ciudadanos, pero en la educación no formal también hallamos diversas agencias que contribuyen a este mismo fin. Así, desde las concejalías de educación y cultura de los ayuntamientos se organizan numerosas actividades y se planifican programas de *educación cívica*, que comprenden varias educaciones específicas (vial, ambiental, del consumidor, etc.). Lo mismo podría decirse del área educativa de los *centros cívicos*. Asimismo, los partidos y sindicatos promueven mediante sus actividades (conferencias,

campañas publicitarias, cursos) la concienciación y la participación ciudadana en la vida pública.

La administración central, también desarrolla campañas nacionales a través de los medios de comunicación sobre diversos deberes y derechos ciudadanos (pago de impuestos, respeto a las normas de circulación, cuidado medioambiental para evitar incendios, elecciones políticas, etc.). Además, diversas agencias de educación de adultos, animación sociocultural y educación especializada, tienen una dimensión explícita de *aprendizaje cívico* (colonias y campamentos, granjas-escuela, centros de interpretación de la naturaleza, programas educativos en centros penitenciarios, centros de tratamiento de drogodependencias, universidades populares, aulas de personas mayores, organizaciones de voluntariado, asociaciones de defensa de los derechos humanos, etc.). En todas ellas están presentes, con mucha frecuencia los valores de respeto, tolerancia, participación y solidaridad, que son claves en todas las sociedades para aprender a vivir juntos.

CONCLUSIONES

Se ha podido comprobar en el análisis realizado sobre la «*Educación Cívica*», «*Cívico*», o «*Civismo*», en los distintos autores objeto de estudio: Colom y otros, (1997, 2000), Iyanga (1998), Carreño y otros, (2000), García Benítez (2001), Vicente (2002), Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo y otros, (2004), que:

1. No hay capítulos completos que hagan referencia a la *Educación Cívica*, a lo *Cívico*, o al *Civismo* en ninguno de los temas que abordan estos autores en sus libros.
2. Los términos *Educación Cívica*, *Cívico*, o *Civismo* sí aparecen, sin embargo, recogidos en apartados que hacen alusión por un lado, a determinados autores con sus respectivas obras o corrientes de pensamiento. Por ejemplo a Suchodolski en las Teorías Marxistas, Stuart Mill en las Teorías Positivistas, el Padre Manjón en la corriente del Perennialismo-Personalismo, Rousseau en su obra *El Contrato Social*, Ferrière en la Escuela Nueva, Kant, Giroux, Roselló, Kerschensteiner, Saint Simón, Basedow, Coombs, Ahmed y Althusser, entre otros. Por otro lado, también se alude a dichos términos cuando se hace referencia a temas específicos en los que los autores analizados tratan estos conceptos, aunque aporten un tratamiento o matiz diferente a la hora de abordarlos. Así sucede, por ejemplo, al referirse a los ámbitos familiar, educativo, legislativo, histórico, o a las instituciones de educación no formal, la educación de adultos o la animación sociocultural, etc.
3. Las alusiones y referencias que los autores hacen a los términos *Educación Cívica*, *Cívico*, o *Civismo* desde el año 1994 hasta el 2004 se incrementan, sobre todo en éste último año, con nueve apartados que se refieren a dicho concepto en el libro Del Pozo (2004). Igualmente si comparamos, por ejemplo, el libro de Colom y otros en sus dos de sus ediciones (1997, 2002), claramente se puede ver una ampliación de dos apartados más que hacen alusión a estos vocablos.

BIBLIOGRAFÍA

- Carreño, M (Ed.); Colmenar, C; Egido, I; y Sanz, F. (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid. Síntesis, S.A.
- Colom, A.J. (Coord.); Bernabeu, J; Domínguez, E; y Sarramona, J. (1997). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona. Ariel, S.A.
- Colom, A.J. (Coord.); Bernabeu, J; Domínguez, E; y Sarramona, J. (2002). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona. Ariel, S.A.
- Del Pozo, M (Ed.); Álvarez, J.L.; Luengo, J; y Otero, E. (2004). *Teorías e instituciones*

contemporáneas de educación. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva.

García, A. (2001). *Teorías e instituciones de la educación. Una aproximación sociológica*. Sevilla. Padilla libros editores & librerías.

Iyanga Pendi, A (1998). *La educación contemporánea. Teorías e instituciones*. Valencia. Nau llibres.

Negrín, O y Vergara, J. (2003). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid. Editorial centro de estudios Ramón Areces, S.A.

Vicente, U (2002). *La educación: Teorías e instituciones contemporáneas*. Almería. Universidad de Almería, servicio de publicaciones.

40. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA: UNA OPORTUNIDAD PARA EDUCAR EN LA DIVERSIDAD.

J. C. Sánchez Huete.

INTRODUCCIÓN

Libertad para cambiar un mundo cada vez más complejo. ¿Qué legado dejan los responsables políticos a las nuevas generaciones? Esos mismos responsables, que nos dejan saber, pronunciarnos y dialogar, ¿nos permiten verdaderamente cambiar el mundo?

Me gustaría iniciar esta intervención contándoles una historia que nos llamó poderosamente la atención, quizás más por nuestra afición al fútbol que por el contenido racista y xenófobo que tal noticia suponía. Al leerla por segunda vez, es cuando caí en la cuenta de estos últimos aspectos. Es un extracto del artículo de Juan Ignacio Irrigaría, publicado en el diario "EL MUNDO", el 22 de abril de 2005.

"DELATADO POR SUS PALABRAS"

"Pese a que en Latinoamérica predomina la tez cobriza, habitualmente se suelen escuchar insultos racistas relacionados con el color de la piel. A Leandro Desábato, jugador de fútbol del Quilmes argentino, ese acto discriminatorio le costó pasar 37 horas encerrado en una celda de Sao Paulo (Brasil), acusado de llamar "negro de mierda" a Grafite, delantero del equipo rival. (...) Grafite protagonizó una dura entrada contra un jugador contrario y Desábato increpó supuestamente al delantero con la ya consabida frase, (...). El árbitro pasó por alto los insultos y expulsó a los protagonistas de la violenta acción. La sorpresa llegaría al término del encuentro, cuando la policía le estaba esperando a pie de campo para llevarlo –sin darle tiempo a cambiar de indumentaria- a la comisaría. Después de una semana de la detención, Desábato ofreció una rueda de prensa (...). "En ningún momento le dije negro de mierda" aseguró el defensa. (...) Lo que le dije en ese momento fue "Métete la banana en el culo, cagón, porque anteriormente él había dicho a la prensa que si marcaba un gol iba a celebrarlo comiéndose un plátano" (...) Tras el incidente, Grafite presentó una denuncia en comisaría en la que acusaba a Desábato de "injuria calificada", un delito castigado en Brasil con penas que van desde uno a tres años. "Cuando me sacaron esposado del campo sufrí mucho, porque pensaba en mi familia, Fue una pesadilla que no le deseo a nadie. No fue agradable", explicó. (...) confesó que en la celda tuvo miedo (...), calificó la estancia como deprimente, comentó que en el calabozo había excrementos humanos en el suelo y explicó que los guardias golpeaban la puerta para impedirle dormir."



Podemos enfocar la noticia desde muchas perspectivas contestando a las siguientes preguntas: Los insultos que se dedicaron, ¿eran graves y racistas? En el intento de arreglar las cosas, en la posterior rueda de prensa, para matizar lo que quiso decir, ¿realmente lo arregló? ¿O quizás lo chapuceó aún más? ¿Se puede considerar una humillación que le llevaran a comisaría nada más acabar el partido? ¿O era lo que se merecía? El trato en la comisaría, ¿es digno para un ser humano como moneda de cambio por lo que había hecho? ¿Por qué se discrimina a otras personas? ¿Por ser extranjeras? ¿Por las costumbres que tienen? ¿Por ser de razas que los racistas consideran inferiores? Este ejemplo aislado, como otros, no debe dejarnos indiferentes... Más bien cuestionarnos qué podemos, qué debemos

hacer.

Lo que planteamos es parte de una preocupación que gobernantes y responsables políticos vienen manifestando por un tema tan puntual, como es el de la “Educación para la Ciudadanía”, y que no debe dejarnos indiferentes, sobre todo en el ámbito educativo, donde los esfuerzos por instruir a las futuras generaciones puede se traduzca, sin género de duda, en un mundo diferente al que vivimos, repleto de valores positivos que hagan de nuestros espacios de convivencia –local, regional, nacional, internacional- contextos donde se fomenten los valores que fundamentan la democracia y la vida social.

DESARROLLO

Una declaración de intenciones: la necesidad de movernos con más generosidad en el elogio y con más cautela en la crítica. Desde esta premisa, sería mucho más fácil el entendimiento.

En esta vida, cuando opinamos lo hacemos desde dos atalayas. Una es la de lo imperceptible; allí, las opiniones se hacen con racionalidad, casi con discreción. Se usa la inteligencia para montar la fundamentación de lo que vamos a expresar y, con educación y buenos modales, se manifiestan las ideas. Por desgracia, en la “atalaya racional” se instalan pocas personas. Luego está un torreón desvencijado porque, por él, pasa demasiada gente. Se puede decir de todo sin importar cómo se diga y a quién se diga. Las ideas, atropelladas y sin ningún tipo de reflexión, salen a borbotones de personas que, sin creer lo que dicen, sientan cátedra porque, al manifestarse, se revisten por un extraño don de la verdad.

Cualquiera de nosotros puede subir a las dos atalayas. La diferencia de expresarse desde una u otra está en que los necios no hacen nunca lo que dicen, mientras que los sabios no dicen nunca lo que hacen. Además, como decía Alí el León, califa del Islam y yerno de Mahoma el profeta, *“hay tres cosas que no se pueden recuperar: la flecha que se lanza con el arco; la palabra dicha precipitadamente; la oportunidad perdida”*. Desde la atalaya de la racionalidad, no se tiran flechas, las palabras son pausadas y las oportunidades no se dejan escapar. Desde la atalaya del fanatismo, las flechas se lanzan por doquier, las palabras se empujan por salir y no hay tiempo apenas para las oportunidades.

La educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos se ha convertido en un tema polémico tratado desde ambas atalayas. Además, su implantación no deja de ser hartamente curiosa. No todas las comunidades la aplican en el mismo curso y, según donde, se imparte en un nivel o en otro. Potestades que este estado de derecho concede a unos ciudadanos del mismo nivel, pero que dependiendo donde resida, posee ciertas prerrogativas. ¿Por qué?

La preocupación que gobernantes, responsables políticos, educadores, instituciones como la Iglesia o la familia, han manifestado por la “Educación para la Ciudadanía”, nos interpela a un esfuerzo por instruir a las futuras generaciones. Formación que pretende, sobre todo, cambiar este mundo en el que vivimos, con actitudes positivas que hagan, de nuestros espacios de convivencia, contextos donde se fomenten los valores que fundamentan la democracia y la vida social. A veces vivimos de la anécdota y no trabajamos su aspecto educativo, a pesar de la riqueza que presenta. No conocer a las personas parece nos deja la conciencia más tranquila. Quizás debamos aprender de aquellos que sufren y no quedarnos impertérritos ante las desgracias de los demás. Nos impactó leer en el periódico el siguiente testimonio que relataba una víctima de los atentados de Madrid. Dice de él que es un hombre sin futuro, al que se le han roto las ilusiones. Ha tardado dos años en llorar por lo que vivió aquella fatídica jornada del 11 de marzo de 2004. Sin embargo, hay una anécdota que le ayudó muchísimo: el día que una señora se le abalanzó y, llorando, le abrazó para exclamar: “¡Está usted vivo!”. No la conocía absolutamente de nada... bueno sin contar, como la señora decía, los “sólo 30 años” viéndole subir al tren en la misma estación. Hermoso detalle de

humanidad... pero ¡cómo nos cuestan, carajo!

De estas situaciones la educación, como labor trascendente que comprende el momento actual y se proyecta al futuro, debe nutrirse. La educación en valores significa dar sentido y plenitud a la vida; ese es el reto para facilitar la convivencia y formar ciudadanos democráticos, que aprendan a vivir con otros en un contexto de pluralismo, responsables de sus obligaciones y conscientes de sus derechos... sólo así conseguiremos los sustentos de una sociedad más justa, más solidaria y más humana.

Para la escuela supone un desafío ético y pedagógico educar para la ciudadanía. Decía Galileo que *“al hombre no se le puede enseñar nada, sólo se le puede ayudar a descubrirlo dentro de sí mismo.”* Por tanto, las instituciones educativas deben acompañar en tales propósitos. El problema reside en que se abren demasiados foros de opinión: todos creemos estar en posesión de la verdad, todos entendemos de temas educativos. Sin embargo, no todos somos capaces de propiciar en los alumnos un referente para fundamentar una identidad adecuada a su contexto, un bagaje cultural y social que les capacite para ser ciudadanos responsables que actúen sobre el mundo con el fin de mejorarlo. Sí la vida escolar del alumno es una etapa crucial para construir su personalidad, sin duda este asunto no puede estar en manos de cualquiera.

Bien es cierto que se plantean cierta controversia en distintos aspectos:

- Cómo abordar un tema tan importante.
- Cuál es la edad más idónea para que el alumno se enfrente a estos temas.
- Qué materias deben efectuar su tratamiento educativo... Siempre se ha pensado que aquellas de un contenido más axiológico como la religión, la ética o los temas transversales, son más propensos a un tratamiento más sistemático de la “Educación para la Ciudadanía”.

Abordarlo desde la realidad, sin idealismos vacíos y carentes de sentido. A todos los alumnos; que todos son ciudadanos. Y crear una epistemología propia, una materia con su propio cuerpo científico; de lo contrario ocurrirá lo que decía José Martí: *“El hombre (...) no bien nace ya están en pie, junto a su cuna con grandes y fuertes vendas preparadas en la manos, las filosofías, las religiones, las pasiones de los padres, los sistemas políticos. Se viene a la vida como cera y el azar nos vacía en moldes prehechos (...) El primer trabajo del hombre es reconquistarse”.*

Quizás en esa tesitura se halle la “Educación para la Ciudadanía”: lo primero en plantearse deba ser crear su propia identidad, lejos de tantas mordazas y ataduras.

Sea como fuere, la concepción de la “Educación para la Ciudadanía” debe responder a un modelo de ciudadano universal, por encima de credos, religiones, modelos socioculturales, convicciones políticas y morales y, por supuesto, jamás basado en principios o normativas inamovibles. Desde esta materia, sólo pretendemos conocer las problemáticas que, sobre distintos aspectos, se plantean en la actualidad, y cuáles son las acciones para mejorar la situación.

Y para ello se necesita, primero tomar conciencia, después generarla. Que mejor que la familia, las instituciones educativas, los medios de comunicación, quienes se preocupen de crear y canalizar la opinión ante temas tan controvertidos; sólo así se generará una verdadera cultura del respeto, lejos de los fanatismos desintegradores.

Desde este planteamiento, la “Educación para la Ciudadanía” requiere un conjunto de saberes, actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje basados en valores, mensajes, modelos que al alumno se le presentan, basados en la realidad, validados a su vez por los alumnos que los han de interpretar, para comprender críticamente dicha realidad, y refrendados por la normativa democrática que rija sus vidas.

IMPORTANCIA Y ACTUALIDAD

Los sistemas educativos deben favorecer una educación en valores que facilite la convivencia y forme ciudadanos democráticos, que aprendan a vivir con otros en un contexto de pluralismo, responsables de sus obligaciones y conscientes de sus derechos... sólo así se podrán cimentar los sustentos de una sociedad más justa, más solidaria, más humana.

Pero no se debe quedar en una mera declaración de intenciones... Y sino que se lo cuenten a Abuk Kwany, capturada durante una incursión de tropas gubernamentales sudanesas contra su aldea. Fue vendida como esclava a un hombre musulmán. Tiempo después, su padre intentó liberarla acompañado de un policía oficial. Su propietario le exigió 50.000 libras sudanesas y, al no poder pagarlas, siguió como esclava. Solidaridad Cristiana Internacional apeló al Alto Comisionado de los Derechos Humanos a favor de la niña. Quizás ahora esté libre. Y quizás ahora le puedan contar que existe una Declaración de los Derechos Humanos, con artículos que reconocen que ella, como todo ser humano, nació *“libre e igual en dignidad y derechos”*... con *“derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona”*. *“Que no estará sometida a esclavitud ni a servidumbre”*. *“Ni a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes”*.

Para la escuela supone un desafío ético y pedagógico educar para la ciudadanía. Conseguir estos propósitos pasa por la inclusión de programas de educación en valores y formación moral, como éste de la “Educación para la Ciudadanía”, capaces de propiciar en los alumnos un referente para fundamentar una identidad adecuada a su contexto, un bagaje cultural y social que les capacite para ser ciudadanos responsables que actúen sobre el mundo con el fin de mejorarlo. Es, la vida escolar del alumno, etapa crucial para la construcción de esa personalidad que les comprometa en la transformación de la realidad. Pero claro, no todos los niños del mundo asisten a la escuela:

“El ejército es una pesadilla. Sufríamos enormemente por el tratamiento cruel que recibíamos. Constantemente nos golpeaban, casi siempre sin razón alguna, sólo para mantenernos en un estado de terror. Todavía tengo una cicatriz en mi labio y dolores agudos en mi estómago por haber sido golpeado brutalmente por los soldados más viejos. La comida era escasa y nos hacían caminar cargando mochilas pesadas, demasiado pesadas para nosotros. Me forzaron a aprender a luchar contra el enemigo en una guerra en la que yo no entendía por qué se estaba combatiendo (Emilio, reclutado por el ejército guatemalteco a los 14 años de edad)”.



CONTENIDOS

1.- EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y LIBERTADES

¿Sabemos de la existencia de una Declaración de los Derechos Humanos? Pues existe, con varios artículos que dicen:

Art. 1.- Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos.

Art. 3.- Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Art. 5.- Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Si somos libres e iguales en dignidad, con derechos tan trascendentales como la propia vida, o la libertad, es importante que los niños se concienencien de la importancia de su participación en la comunidad, que desarrollen el pensamiento crítico para no asistir impertérritos a actos de intolerancia e irracionalidad con el único pensamiento de “eso no va

conmigo”. Debemos desarrollar competencias para que aprendan, por sí mismos, a convivir como ciudadanos críticos, libres, justos y solidarios, capaces de desenvolverse en una sociedad plural y dinámica y en paz.

En el mundo actual, a diario, contemplamos como la convivencia se realiza con personas de diferentes culturas, religiones, creencias, lenguas, etc. No por eso, son diferentes a los demás; simplemente sus usos y costumbres son distintos acordes con el país donde les ha tocado nacer.

Naciones Unidas, en su Carta sobre la igualdad dice: *“Ninguna persona es ni más ni menos humana que otra, todos somos iguales en esencia y tenemos los mismos derechos humanos”*.

La actual crisis de valores que se vive, supone una serie de hechos que afectan a la libertad del individuo, a la paz, originando desigualdades entre los hombres.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, pretendía convertirse en un código moral y de conducta, garante de que la Humanidad pudiera vivir en paz y con dignidad tras los convulsos años del siglo XX. El documento es una profunda reflexión sobre conceptos universales que interpelan la dignidad humana, tales como la libertad, la justicia, la igualdad, la familia, la educación, el trabajo, el respeto y la dignidad de la persona, etc.

No deja de ser una gran paradoja que si todos nacemos iguales ante los hombres, no nos desarrollemos de igual manera. Por eso, la necesidad de estos derechos, como compromiso de proteger a todas las personas, sea cual fuere su condición.

Escuchen este relato comparando dos realidades de dos individuos de países totalmente distintos, uno de ellos subdesarrollado. Nuestros protagonistas se llaman Marcos y Moisés.

“Marcos nació en una familia de siete hermanos. Su madre tuvo un parto difícil, pero gracias a la ayuda médica nació sin ninguna tara.

Moisés también tiene siete hermanos. Durante el embarazo, su madre tuvo problemas y él nació con un pulmón oprimido que ahora le impide respirar con facilidad.

Moisés nació ayudado por su tía y su abuela, expertas ganaderas.

Marcos disfruta de una alimentación sana y equilibrada. Come verduras, carne, pescado, hierro, fósforo, hidratos de carbono... A Moisés se le cayeron los dientes debido a la desnutrición.

La comida preferida de Marcos es el pollo, y el jamón serrano. Moisés no lo ha probado nunca, pero seguro que le gustaría.

Marcos tiene un abrigo de cuadros para los días de frío. Moisés tiene más suerte, porque en su país casi nunca hace frío y no necesita ropa. Es una suerte doble, porque aunque la necesitara tampoco la tendría.

Marcos sale de su casa para ir a jugar al parque y dar un paseo. Moisés siempre está fuera de casa. Marcos no conoce a su padre y no sabe dónde está.

Moisés tampoco lo conoce, pero sabe que murió en la guerra, aunque no contra quién luchaba.

Marcos no irá nunca al colegio ni aprenderá a leer. Moisés tampoco.

La esperanza de vida de Marcos es de unos 20 años. La de Moisés es mayor, pero el quizá no llegue a cumplir los 20.

Marcos es un setter irlandés. Moisés, un niño africano.”

Decía Balzac que *“la conciencia es uno de esos bastones que todos cogemos para pegar al vecino, y del que nunca nos servimos para nosotros mismos”*.

2.- EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

En el Preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos se afirma que el “desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad” y se subraya que “la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”.

La paz no es lo contrario de la guerra, sino la ausencia de violencia, la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. La paz no es una meta utópica, es un proceso. No supone un rechazo del conflicto, al contrario. Los conflictos hay que aprender a afrontarlos y a resolverlos de forma pacífica y justa.

La educación para la paz es un aprendizaje de valores desde una actitud crítica y activa, ante la realidad personal, interpersonal y de la sociedad en la que se vive.

El valor de la paz ha de constituirse en un objetivo fundamental de toda sociedad y, por ende, de la convivencia entre los pueblos.

Hay canción, convertida en himno universal para la paz: “Imagine” de John Lennon. En alguna de sus estrofas podemos leer

*Imagina que no hay países
Nada por que matar o morir
Imagina a toda la gente
Viviendo la vida en paz
Imagina a toda la gente.
Compartiendo el mundo entero.*

3.- EDUCACIÓN EN LA IGUALDAD

Vivimos en un mundo donde, cada día, observamos como la convivencia se realiza con personas de todo tipo de cultura, religión, creencias, lenguas, etc. Y, no por eso, son diferentes a los demás, sino que sus usos y costumbres son distintos acordes con el país donde han nacido, se han criado y han vivido.

¿Qué observas en las fotos?



Es probable que al ver la fotografía e interpretarla, la mayoría de nosotros, guiados por nuestros prejuicios sin fundamento, hayamos observado como un policía inglés corre detrás de una persona negra... ¿un delincuente quizás? Cambiemos la historia: ¿Y si fueran dos policías, uno con uniforme y otro con ropa de calle, que persiguen a un delincuente que no vemos en la fotografía?

¿Qué es lo que ha cambiado? No somos prudentes a la hora de analizar la realidad y nos dejamos llevar por nuestros prejuicios, ideas preconcebidas, no por lo que cada uno es en realidad.

Lo mismo nos puede ocurrir con esta otra. Aparecen una serie de personas. Uno de ellos trajeado. Es más, os podemos decir que es abogado. Los que están delante de él están tirando una valla. Podríamos pensar que el del traje les intenta convencer para que no lo hagan.



Hemos de reconocer que al ver estas fotos, lo que más nos llamó la atención fue al del traje. Ves a los otros y... ¡por las pintas! Pero, ¿y éste?



La igualdad debe aprenderse y enseñarse, sobre todo, estudiando actitudes y prejuicios estereotipados.

Por ejemplo, la igualdad entre sexos. Debemos reconocer las diferencias entre hombres y mujeres para sensibilizarnos en el respeto a los demás y eliminar el prejuicio y la discriminación basada en las diferencias de sexo. Hay un texto de M. Harris¹ que dice así:

“Únicamente un conjunto sumamente poderoso de fuerzas culturales puede explicar la práctica del infanticidio femenino y el tratamiento preferencial otorgado a las criaturas del sexo masculino. Desde el punto de vista estrictamente biológico, las mujeres son más valiosas que los hombres. Sólo las mujeres pueden dar a luz y amamantar a los niños. De existir algún tipo de discriminación sexual contra las criaturas predeciríamos que los varones serían las víctimas. Esta paradoja es más difícil de comprender si admitimos que las mujeres están capacitadas física y mentalmente para realizar todas las tareas básicas de producción y subsistencia con independencia total de cualquier ayuda de los varones”.

Visto así, según este autor, desde un punto de vista biológico, las mujeres son más valiosas que los hombres. ¿Alguien cree de verdad que los hombres podrían ser víctimas de discriminación sexual?

4.- RESPETO Y ACEPTACIÓN DE LAS CULTURAS DIVERSAS Y DE LAS MINORÍAS.

El fenómeno de la inmigración hacia Europa en general, y a España en particular, positivo en varios aspectos (economía, cultura, demografía) introduce en la sociedad una serie de costumbres, de creencias y de prácticas de socialización nuevas y diversas. De hecho, en algunos casos resultan paradójicamente contradictorias, pues vulneran ciertos principios democráticos asumidos en las sociedades occidentales. Esa pluriculturalidad es un nuevo eje donde organizar la convivencia en nuestras sociedades para tratar de paliar la desigualdad y fundamentar el respeto a la diferencia.

El desafío está en ajustar las ideas tradicionales de territorio nacional, la soberanía de los estados y las leyes que rigen la convivencia con el fomento del respeto a las diversas culturas.

¹ HARRIS, M. (1980) *Vacas, cerdos, guerras y brujas*. Madrid: Alianza.

Así como la diferencia permite generar identidad, también ocasiona vías para el desarrollo de tendencias fundamentalistas, racistas, discriminatorias. Se debe entender la dimensión de lo diferente como uno de los principios constitutivos de estas nuevas sociedades.

5.- EDUCACIÓN EN LA SOLIDARIDAD

El término solidaridad posee una historia con una evolución significativa: apareció en el siglo XVIII, en Francia, con una clara alusión a su raíz latina Caridad Cristiana.

Posteriormente, se tomó con otro sentido, expresando formas de ser y de actuar de los individuos dentro de los grupos para llegar a referirse a uno de los valores y una de las actitudes más nobles de la convivencia humana.

La escuela, es el marco incomparable para iniciar la empresa de la solidaridad como un valor moral. Los niños han de ser conscientes de que no todos vivimos en las mismas condiciones, pretendiendo así igualar la de otros que luchan por una vida más digna. La educación de las generaciones más jóvenes consiste en comprometerse con causas que les hagan crecer como personas solidarias, capaces de generar actos de ayuda y de comprensión hacia los demás de forma altruista. Una auténtica cultura de la solidaridad tiene como objetivo la promoción de la justicia social.

CONCLUSIONES

Entendemos que será cada educador, quien en la situación de aula, contextualice los contenidos trabajados y el nivel competencial alcanzado por sus alumnos, generando la propia valoración de las dinámicas que se establezcan, analizando los debates y puestas en común que se desarrollen y evaluando las actividades realizadas. Esa debe ser la auténtica dimensión de la Educación para la Ciudadanía”. Con criterios claros sobre como:

- Valorar las relaciones equilibradas y constructivas en distintos contextos.
- Analizar los comportamientos solidarios, valorando las diferencias de tipo social, cultural y rechazando cualquier tipo de discriminación.
- Constatar la importancia de los valores básicos que fundamentan la convivencia con las personas.

Nos gustaría finalizar contando una última historia. La titularemos “La canción de las personas”.

“En cierta tribu de África, si una mujer descubre que está embarazada, marcha a la selva con otras mujeres. Juntas rezan y meditan hasta que surge la “canción de la nueva criatura”. Una vez que el recién nacido ve la luz, la comunidad se junta y le cantan su canción. Cuando el niño comienza su educación, vuelven a reunirse y le cantan su canción. Al convertirse en un adulto, nuevamente se le canta. También en el momento del matrimonio, escucha su canción.

Finalmente, en las postrimerías de su vida, preparado para abandonar este mundo, la familia y los amigos se aproximan y, al igual que en su nacimiento, cantan su canción para acompañarlo en el “viaje”.

Pero hay otra ocasión en la cual se canta la canción. Si en algún momento de su vida, la persona comete un crimen, o algo de lo que tenga que avergonzarse, lo llevan al centro del poblado y la gente de la comunidad forma un círculo a su alrededor para cantarle su canción. La tribu reconoce que la corrección de las conductas antisociales no es el castigo; es el amor y el afianzamiento de la verdadera identidad. Cuando reconocemos nuestra propia canción ya no tenemos deseos ni necesidad de perjudicar a nadie.

- La moraleja de esta historia es que “Tus amigos conocen “tu canción”. Y la cantan cuando la olvidas. Aquellos que nos aprecian no pueden ser engañados por los errores que



cometemos. Ellos recuerdan nuestra integridad cuando nos quebramos; nuestra inocencia cuando sentimos culpa y nuestro propósito cuando estamos confusos.

Bibliografía

CONSEJO DE EUROPA (2000a) *Education for Democratic Citizenship, Teacher Training Courses 1992-1997*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

CONSEJO DE EUROPA (2000b) *Remembrance and Citizenship: From Places to Projects*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

DÍEZ HOCHLEITNER, R. (2002) *Aprender para el futuro. Educación para la convivencia democrática*. Madrid: Fundación Santillana.

IRIGARAY, J. I. (2005) Delatado por sus palabras. En *El Mundo*, 22-abr-2005, nº 5610.

MEC (2003) Ciudadanía y educación. En *Revista de educación*. Nº extraordinario 2003. Madrid: MEC.

MURILLO DE LA VEGA, S. (2003) *Ciudadanía activa: asociacionismo de mujeres*. Madrid: Consejo de la Mujer de la Comunidad de Madrid.

O'SHEA, K. (2002) *Education for Democratic Citizenship: Policies and Regulatory Frameworks*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

PEREZ CANTÓ, P. (coord.) (2003) *Mujeres de dos mundos: ciudadanía social de las mujeres latinoamericanas*. Madrid: Dirección General de la Mujer.

SÁNCHEZ HUETE, J. C. et alt. (2005) Educación para la ciudadanía (materiales), en *Educación y Futuro*, 101-124.

SÁNCHEZ HUETE, J. C. (2008) Educación para la ciudadanía: los valores que vienen, en *Apuntes de Pedagogía. Boletín del Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados*. Nº de Abril.

SAVATER, F. (2002) *Ética y Ciudadanía*. Barcelona: Montesinos.

42. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL.

A. B. Sánchez García, M. J. Rodríguez Conde, S. Olmos Miguelañez.

Resumen

El concepto de educación para la ciudadanía es abordado en la actualidad desde diferentes puntos de vista en lo relativo a su conceptualización. En esta comunicación, al margen de las distintas acepciones, discutimos fundamentalmente sobre los postulados que favorecen su aplicación práctica en la propuesta educativa. Describimos el concepto, como global en su tratamiento y revisamos algunas implicaciones que permitan el desarrollo del conocimiento social de ciudadanos informados que desarrollan habilidades de participación y acción responsable.

PALABRAS CLAVE: ciudadanía, ciudadanía global, educación para la ciudadanía, escuela, procesos de aprendizaje de la ciudadanía, habilidades democráticas, competencia social y ciudadana

1. Introducción

La educación para la ciudadanía, implantada con anterioridad en otros países, es un concepto que posee entidad propia dentro del marco curricular en nuestro sistema educativo desde hace poco tiempo, cuando se publica la Ley Orgánica de Educación 2/2006(BOE 106, 4/05/06); así en la exposición de motivos de la citada ley se asume que “...la finalidad de la educación para la ciudadanía consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión y análisis sobre las características y el funcionamiento de los regímenes democráticos, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y en las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes de la ciudadanía democrática en un contexto global...”.

Del mismo modo, se afirma que: “...el currículo del área y materias de ciudadanía deben tener como objeto fundamental educar ciudadanos: individuos libres, trabajadores preparados y ciudadanos activos desde el respeto de los derechos humanos, los valores y las normas de convivencia constitucionales y el conocimiento de la democracia”.

En los párrafos anteriores observamos una connotación claramente global del término; aunque la evolución histórica del concepto ha sufrido numerosos cambios en función del contexto sociohistórico que lo defina. De acuerdo con Kerr (1999), existen factores como la estructura socio-política, historia, geografía, sistema económico de los países y tendencias internacionales que coadyuvan a definir en gran medida al concepto, y determinan los objetivos, organización y estructura del currículo de la educación para la ciudadanía. De este modo, a través del contexto, el concepto es susceptible de aglutinar, un rango amplio de significados y definiciones, (Kerr, 1999). En general, la acepción conlleva determinadas características como son su dinamismo, intersubjetividad y contextualización sociohistórica, y por eso puede llegar a ser interpretado de formas diferentes (Bárcena, 1997: 76).

La reciente actualidad del concepto se sustenta en el surgimiento de la necesidad de la sociedad actual de generar una identidad mundial o transnacional que permita a los sujetos adherirse a la comunidad global partiendo de lo más próximo o cercano; es decir su contexto.

Siendo esto así, en esta comunicación, no pretendemos situar el centro del debate en la evolución histórica, ni tampoco lo centraremos en la retórica que conlleva los puntos de vista teóricos-filosóficos, sociológicos o políticos; sino que a lo largo de los diferentes párrafos

lo analizaremos desde un punto de vista educativo, siendo este último, una demanda preferente por la incorporación a nivel curricular como asignatura dentro de nuestro sistema educativo. Hecho, que ha propiciado que a través del currículo la educación adopte una importante obligación que se fundamenta en el análisis del rol a desempeñar desde la institución educativa en la construcción de ciudadanos globales o mundiales. Esta connotación definida ya, desde el preámbulo de LOE, aporta un sello de identidad a la disciplina, que permite un cierto descentramiento o alejamiento de lo cotidiano. El interés por esta connotación global del concepto, creemos que ha de impulsar el desarrollo de nuevas formas pedagógicas y didácticas de lo social que, a través del desarrollo curricular permitan equipar a los jóvenes de una identidad transnacional que posibilite una ciudadanía global.

Autores como Waide (2001), han incidido en la importancia de la enseñanza del concepto de ciudadanía global en la escuela asumiendo que no es un suplemento o añadido interesante al currículo; sino el núcleo o fundamento para el desarrollo nacional e internacional y para las relaciones pacíficas entre países.

Una vez, situado el concepto en parámetros de lo global, a lo largo de la comunicación centraremos la discusión en dos bloques estructurales que giran en torno al qué y el cómo de la educación para la ciudadanía en nuestro sistema educativo. Finalmente, sugerimos a modo de conclusión, algunas implicaciones desde las propuestas argumentadas.

2. La educación para la ciudadanía global

En general, opinamos que el concepto de educación para la ciudadanía ha de dirigirse hacia las necesidades de las sociedades democráticas actuales. Los educadores conscientes de esto reconocemos la importancia de que nuestros alumnos conozcan las sociedades democráticas, su funcionamiento, las instituciones que albergan, los derechos y deberes que regulan la convivencia dentro de ellas. Así pues, consideramos necesario que, analicen las relaciones humanas y reflexionen sobre los problemas sociales; participen en la comunidad y asuman los principios básicos que fundamentan los derechos humanos. Estos contenidos distribuidos en el currículo de la asignatura en cinco bloques temáticos, están enfocados a la adquisición de procedimientos como razonar, discutir y evaluar críticamente.

Opinamos que una propuesta curricular, que se sustenta en la adquisición de dichos procedimientos que caracterizamos como *habilidades democráticas*, ha de suponer una oportunidad de cambio para alumnos, profesores, escuela y sociedad, que ha de ser asida desde dentro de la escuela (Kerr, 1999); sin olvidar la corresponsabilidad entre los diferentes sectores educativos: escuela-familia y servicios sociales y municipales de ámbito local, que de igual manera han de compartir dicha tarea educativa (Bolívar, 2007).

En este sentido, si analizamos el concepto desde el marco curricular que lo refrenda, puede ser definido situándolo desde la perspectiva de tres niveles de análisis: local, nacional e internacional (Davies, 2005). Así pues, el objetivo o fundamentación del acto didáctico en esta asignatura, es ayudar a los estudiantes a desarrollar y clarificar identificaciones con las comunidades culturales de pertenencia y generar comprensiones profundas de los roles a desempeñar en un mundo global (Díaz, Massialas, y Xanthopoulos, 1999, citados en Banks, 2001). Lo último, aplicado a la educación formal quiere decir que, ésta ha de impulsar en los estudiantes el desarrollo de un delicado equilibrio entre lo cultural, lo nacional y la identificación global (Banks, 2001). Por tanto, consideramos de suma importancia que desde la escuela, seamos capaces de construir y compilar los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y normas que permitirán a los individuos asumir los roles que les depare la vida, participando activamente con una sensibilidad y responsabilidad solidarias (Marco, 2002). Es decir, fomentemos la construcción de ciudadanos competentes socialmente.

En general, coincidimos con Kerr (1999), en que la educación para la ciudadanía es

una combinación de distintas aproximaciones que en función de los objetivos que persiga cada una podemos resumir en:

- *Educación acerca de la ciudadanía.* Se centraría en dotar a los estudiantes del conocimiento sobre el sistema político-social que opera en nuestro país, y de este con Europa y el resto del mundo.
- *Educación para la ciudadanía.* Desde este prisma se abordaría el desarrollo de habilidades y valores como instrumento de consecución de ciudadanos socialmente activos.
- *Educación a través de la ciudadanía* que gira en torno a la enseñanza por medio de experiencias ciudadanas en y fuera de la escuela (Arthur, Davies, Wreen, y Kerr, 2001).

Así, la educación a través de la ciudadanía, implica equipar a los estudiantes de un sistema de herramientas que les permitan participar activamente en los papeles y las responsabilidades que le depararán sus vidas de adulto.

Es esta aproximación, la que liga la educación de la ciudadanía a la experiencia entera de la educación. Esta última, nos interesa particularmente, pues por medio de ella, nuestros alumnos pueden generalizar conceptos que transfieren del contexto formal de la escuela a contextos no formales de la vida diaria, al contexto de lo global que constituye el mundo.

Para ello, el sistema educativo ha de orientarse preferentemente a la provisión de competencias para el desarrollo de la ciudadanía responsable. Este proceso, encaja en un proyecto de modernidad inmerso en la sociedad global, que suponga una guía de acción de demandas socio-individuales que han de ser impulsadas por la educación.

Es decir, el contexto educativo no debe quedarse en la mera formulación conceptual y abstracta de un decálogo de competencias, sino que ha de entrenar a los sujetos para que sean capaces de extrapolar los procesos que configuran la ciudadanía responsable y global. Esta idea vamos a desarrollarla más extensamente en el siguiente apartado.

Así pues, en esta comunicación analizamos el rol de la escuela en la construcción de ciudadanos activos. Este rol creemos ha de nutrirse de una parte de las experiencias democráticas que posibiliten la construcción de ciudadanos con alta participación en todas las instituciones democráticas. Dicha competencia solo puede ser adquirida a través de la práctica y no puede ser tomada como mera abstracción o conceptualización teórica (Hart, 1992).

En la actualidad, el qué de la educación para la ciudadanía se ha renovado adquiriendo un complejo elenco de connotaciones que integra relaciones incardinadas en los derechos y deberes de participación como miembro de la comunidad, pluralismo, tolerancia y respeto, igualdad, relación entre individuo y estado, etc. Esto implica que, la educación para la ciudadanía presente en nuestro currículum ha de desarrollar actividades que sirvan para preparar a los alumnos como ciudadanos activos y bien informados que les permitan participar en la comunidad. Así, para que sea efectiva su implementación hemos de combinar los resultados de la investigación¹, el conocimiento de las instituciones y los procesos que llevan a la competencia para participar constructivamente en la comunidad.

¹ En este sentido, se están llevando a cabo proyectos de investigación como: Proyecto I+D "Modelo de evaluación y desarrollo de competencias implícitas en la ESO: TIC, Lectura y Convivencia Escolar (E-TELECO)". Referencia: SEJ2006-10700, dirigido por Dra. María José Rodríguez-Conde. Investigadores: Rodríguez Conde M. J., Herrera García, M. E., Martín Izard, J. F., González López, I., Olmos Migueláñez, S., Sánchez García, A. B., Ortega Esteban, J., Merlo Vega, J. A., y Perochena González, P. Proyecto en desarrollo.

De acuerdo con lo expuesto, y desde la primera aproximación conceptual definida en la introducción, la ciudadanía ha de configurarse como un concepto que hipervincule activamente lo social y lo individual. De este modo, la ciudadanía es un concepto complejo que abarca la interrelación de diversos conocimientos, tanto desde el punto de vista de lo conceptual como de lo procesual. Podríamos acordar varias dimensiones: política, social, cívica, intercultural, etc. Para resumir el CRick's Advisory Group (1998), argumenta que la educación para la ciudadanía consiste en tres áreas interrelacionadas:

- *Responsabilidad social y moral*, que propicia la responsabilidad moral individual de ser buen ciudadano. Siendo así, los aprendices deben ser instruidos en la comprensión de valores morales que guíen sus conductas en la sociedad democrática.

- *Participación en la comunidad*, que estaría ligada a tres niveles, local, nacional y global.

- *Conocimiento del sistema político*, que implica la comprensión de las instituciones; aunque visto desde una óptica más abierta, implica el conocimiento y preparación para la vida pública y su relación con las distintas instituciones, usos sociales y económicos que ha de ser relacionados tanto a nivel local, nacional como global.

Kerr (1999), analiza la educación para la ciudadanía en el currículum situándola en un continuo de mínima implementación curricular hasta una posición de máxima incorporación curricular.

Una participación mínima de la educación para la ciudadanía en el currículum se centra en la conceptualización restringida basada en la transmisión de contenidos incluidos en programas formales relativos al conocimiento de la historia, geografía del país, estructura y proceso de sus sistemas de gobierno y de su constitución. Metodológicamente, esta propuesta se fundamenta en la transmisión de información. Sin embargo, una máxima interpretación, proveería de una definición más amplia de educación para la ciudadanía que contenga a la misma vez los contenidos y componentes de la mínima interpretación, pero desarrolle procesos para comprender las relaciones entre los diferentes componentes. Por tanto, no sólo se trata de informar sino de ayudar a los alumnos a comprender esta información e impulsar su capacidad de participar en la adquisición del conocimiento y comprensión, y el desarrollo de valores, disposición, habilidades y actitudes. En la figura 1. mostramos el continuo propuesto por Kerr (1999).

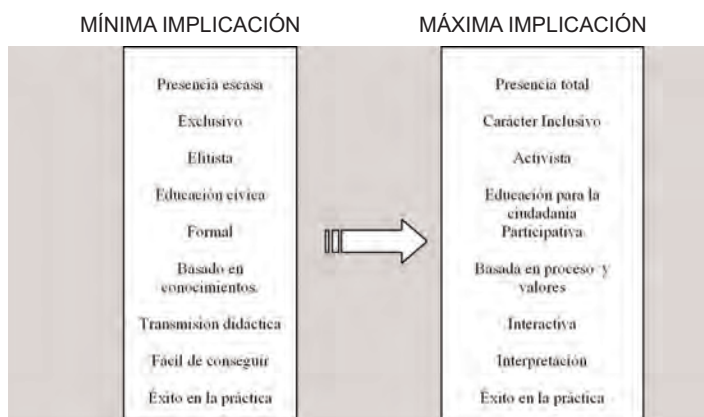


Fig.1. Adaptado de Kerr (1999: 12). *Citizenship education continuum*

En conclusión, nuestra posición relativa al qué dentro del currículo de la educación para la ciudadanía se acerca más al posicionamiento curricular de máxima implementación, puesto que es la aproximación que al estar basada en los procesos, permite desarrollar habilidades que propician la competencia ciudadana y social por la cuál abogamos.

3. Desarrollo de competencia social y ciudadana en nuestro contexto escolar

A este respecto, pensamos que el debate ha de ser situado en cómo contemplar desde y en el sistema educativo, las competencias sociales y ciudadanas. Estas competencias recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversas y multiculturales.

Un importante objetivo de educación para la ciudadanía debería ser ayudar a los estudiantes a desarrollar identificaciones y a profundizar en la comprensión de la necesidad de tomar acción como ciudadano de una comunidad global para ayudar a resolver dificultades globales del mundo. Aunque existe un creciente interés mundial en la ciudadanía global, todavía no se ha hecho lo suficiente para desarrollar formas de pedagogía y maneras de enseñanza para equipar a los jóvenes de habilidades que les permitan ser ciudadanos globales.

Para lograr este objetivo, la educación para la ciudadanía global debe enseñar a los estudiantes a pensar acerca de los temas existentes de una manera holística. Por ejemplo, la historia, la filosofía, el arte y cualquier otra disciplina, pueden ser enseñadas en una escala mundial y de una manera que enfatice sus interconexiones en diferentes partes del mundo.

Esta aseveración caracteriza a la educación para la ciudadanía, más que un contenido (vertical o transversal), como un modelo completo que abarca currículo en espiral, y que influye en los métodos de enseñanza, modos de administración, organización y cultura escolar.

Si nos ceñimos a lo estrictamente pedagógico, la renovación curricular no puede estar desligada de una reconceptualización de las prácticas docentes y de las formas de evaluación. Un nuevo modelo que busque formar ciudadanos en los términos que hemos intentado definir más arriba, no puede centrarse en transmitir sólo conocimientos, y menos hacerlo a través de la repetición y la memorización. Por el contrario, es conveniente que el instrumental didáctico utilice para promover la competencia ciudadana metodologías contrarias a la colaboración y el trabajo en equipo, pues esto es absolutamente opuesto al desarrollo de habilidades democráticas que fundamentan el ethos de la competencia social y ciudadana, que han de existir previamente como modelo de funcionamiento democrático dentro del propio contexto educativo.

Por el contrario, opinamos que un planteamiento didáctico de lo social, exige un proceso de aprendizaje incardinado en postulados constructivistas de enseñanza-aprendizaje. Esto es, que se produce a través de las interacciones individuales y grupales que acontecen en el aula, en la cual el papel del profesor se identifica con un mediador, que incentiva el dialogo, la reflexión y el razonamiento como instrumentos de aprendizaje. Por supuesto, hemos de partir del estadio evolutivo en el cuál se encuentra el alumno/a y de los conocimientos previos en relación a los contenidos que queremos construir.

En cuanto al planteamiento pedagógico o al cómo de la educación para la ciudadanía que proponemos, ha de intentar desarrollar habilidades potencialmente transferibles a otros contextos y tener como sello de identidad algunas ideas importantes como son:

- Explorar los conceptos que el alumno posee de manera natural, con la finalidad de que sirvan de anclaje para el aprendizaje de otros. Algunas técnicas interesantes a este respecto, son el role-playing, debates, juegos, etc.
- Promover la resolución de problemas situados en el contexto cercano de lo social como estrategia didáctica que permite el desarrollo del razonamiento autónomo,

- y la reflexión al posibilitar la construcción de soluciones. Para ello, podemos recurrir a técnicas específicas como las simulaciones, trabajo por proyectos, juegos, resolución de dilemas morales, aprendizaje a través de ejemplos, etc.
- Incentivar la argumentación oral y escrita como metodología de interiorización de acciones sociales. Esta habilidad inscrita en los procesos argumentativos es una herramienta eficaz y muy importante a la hora de desarrollar ciudadanos activos, críticos y participativos en la vida cívica.
 - Fomentar el desarrollo del pensamiento reversible, como estrategia de comprensión de todas las posibles relaciones de las distintas formas de acción en el campo de lo social.

En conclusión, opinamos que el desarrollo del pensamiento crítico, de la habilidad de argumentar eficientemente, el desarrollo de habilidades que promuevan la igualdad y respeto hacia las personas y los pensamientos y la cooperación y resolución de conflictos forman parte del elenco metodológico necesario en nuestro contexto escolar.

4. Conclusión

La educación para la ciudadanía se encuentra en nuestro país en un estado incipiente de desarrollo. Desde nuestro punto de vista, consideramos necesaria la provisión de investigación que permita desarrollar un corpus de trabajo que dote de un lugar dentro de la programación del profesorado a los contenidos de la disciplina.

Es evidente, que la asunción de lo global con respecto a la ciudadanía, entraña la adopción de nuevas formas pedagógicas que permitan su desarrollo.

A lo largo de la comunicación, hemos dedicado especial interés al desarrollo de habilidades que permitan la reflexión cognitiva sobre los conceptos clave para el desarrollo de una ciudadanía responsable y participativa.

Consideramos que el aprendizaje de estos conocimientos ha de ser eficaz y para ello, debe ser transferible. El último concepto, pasa por la integración o compilación de tales conocimientos a través de estrategias procesales como son el razonamiento, la reflexión, la argumentación, la resolución de problemas. En resumen, se trata de dotar a nuestros alumnos de un *conocimiento técnico* sobre la ciudadanía global. Para la generación de este tipo de conocimiento es necesario integrar diversos recursos cognoscitivos que permitan un tratamiento práctico de distintas situaciones que respondan a las demandas de las democracias modernas y contribuyan al bienestar individual y social del ciudadano.

En consecuencia, como docentes hemos de desarrollar en nuestros alumnos una serie de capacidades que consideramos transversales como son, saber comunicar, razonar, resolver problemas, discutir, negociar, organizar, buscar información, observar, construir una estrategia, tomar decisiones, etc. Todas ellas, necesarias para la consecución final de la competencia social y ciudadana en nuestros alumnos.

5. Referencias

- ALBALA-BERTRAND, L. (1995). What Education For What Citizenship? *Educational Innovation and Information*, 82, 1-10.
- ARTHUR, J., DAVIES, I., WREEN, A. y KERR, D. (2001). *Citizenship through secondary education*. London: Routledge.
- BANKS, J. A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52, (1), 5-16.
- BÁRCENA, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*.

Barcelona: Paidós.

BOLIVAR, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*.

Barcelona: Graó

CRACK, B. (1998). *Education for Citizenship and the teaching of Democracy in Schools: Final report of the advisory group on citizenship*. Londres: QCA.

DAVIES, I. (2005). *100 ideas for teaching citizenship*. Londres: Continuum.

MARCO STIEFEI, B. (Coord.) (2002). *Educación para la ciudadanía, un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.

HART, R. A. y CENTRE, U. I. C. D. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence, Italy: UNICEF, International Child Development Centre.

KERR, D. (1999). *Citizenship Education: an International Comparison* (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks). London: QCA.

WADE, R. (2001) Global citizenship: choices and change. En D. Lambert y P. Machon (Eds.), *Citizenship through Secondary Geography*. London: RoutledgeFalmer, 109-121.

47. INVESTIGACIÓN Y MEDIACIÓN EN EL AULA: UNA EXPERIENCIA DE REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN.

M. E. Fernández de Caraballo, M. C. Meza Chàvez, M. Magro Ramírez.

RESUMEN

Se comparten los resultados de una investigación que tuvo como propósito develar y construir cambios en la teoría en uso de los actores que participan en el acto instruccional. La importancia de la investigación en el desarrollo y mejoramiento de la educación en su práctica ha sido parte de una discusión que aún se mantiene; no obstante, quienes enfrentan los múltiples problemas de poner en marcha, consolidar o mejorar cualitativamente proyectos educativos, no siempre están satisfechos con el papel que la investigación juega en la práctica educativa. Esta investigación se desarrolló en cuatro escuelas básicas ubicadas en los Estado Aragua y Miranda, las cuales formaron parte de la muestra del Proyecto “Escuela-Universidad y Calidad de Vida”. Se apoya en la Teoría de Acción (Argyris y Schön, 1989, Argyris, 1999) y en el concepto de mediación (Fernández de C, Meza y Magro, 2002), entendida ésta como un proceso que abre espacios de relación interactiva entre los actores que participan en los procesos de aula y que sobre la base de la discusión y la reflexión crítica facilitaron la construcción de estrategias metodológicas que se utilizaron para la generación de los cambios. La escalera de la reflexión (Schôn, 1992), como instrumento heurístico, sirvió para orientar la reflexión y la metarreflexión en el proceso de mediación. Los resultados permitieron observar la formación de grupos de discusión para tomar decisiones acerca de qué, para qué, cómo y cuándo abordar los contenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una de las conclusiones indica que la mediación, orientada a promover cambios profundos en la escuela, es una tarea de equipo. Se recomienda asumir la mediación en el acto instruccional para promover la reflexión y la metarreflexión sobre la práctica educacional y sus consecuencias.

Palabras Clave: investigación en el aula, mediación, acto instruccional, escuelas básicas.

INTRODUCCIÓN

Las relaciones entre la docencia y la investigación es un tema de discusión que ha trascendido el ámbito de la Universidad para penetrar los otros niveles del sistema educativo. El debate se torna interesante debido a que lleva a repensar la cultura académica en el sentido de buscar nuevas formas de organización que impliquen utilizar para la acción el conocimiento disponible y que éste puede construirse desde los distintos actores del proceso educativo.

Una de las aristas del debate tiene que ver con la responsabilidad del docente en el aprendizaje de los estudiantes y en la interferencia que sobre este objetivo puede tener la actividad de investigación. Otra se refiere a la atención de grupos y de estudiantes por parte del docente, lo cual significaría una gran capacidad para coordinar esfuerzos a favor de la enseñanza. Asimismo, la querella tiene aspectos a favor de la investigación por cuanto ella mejora la enseñanza y actualiza el currículo.

Ubicándonos en la escuela básica en la mayoría de los países y en Venezuela, en particular, se observa que la formación docente ya incorpora cursos que pretenden desarrollar competencias de investigación. Por ello, la investigación en el aula pasa a tomar un lugar importante en la discusión que se viene planteando. Igualmente, la consideración de la investigación educativa como una herramienta que posibilita la construcción del conocimiento

sobre la propia práctica educativa.

Dicha práctica y, dentro de ésta, la concepción teórica del acto instruccional varía constantemente en cada contexto. A pesar de eso, se ha aceptado una concepción de la práctica educativa como única, universal, que debe ser desarrollada en cualquier momento y realidad lo cual genera incongruencias entre los requerimientos educativos y su práctica lo que ha dado lugar a una acción educativa acrítica sin relación con concepciones teóricas y con las condiciones sociales donde se realiza. La práctica se sustenta, entonces, en la falsa premisa de que existen principios pedagógicos ya dados, válidos para cualquier sociedad, independientes de los factores que la caracterizan.

Guédez (1987) entiende por “praxis educativa” toda actividad formativa realizada por el hombre a favor de la transformación de la realidad y de sí mismo. Se puede hablar de ella cuando existe la presencia de un sujeto que de modo deliberado e intencional guarda relación de interioridad con los resultados parciales y las orientaciones y fines de los acontecimientos.

Frente a esta realidad se hace necesario crear mecanismos de formación permanente del docente que le permita responder a las necesidades e intereses de los estudiantes y al entorno sociocultural de las instituciones educativas.

Santillano (2005) plantea que existen diferentes maneras o vías que permiten al docente maximizar el aprendizaje de sus estudiantes y realizar la dimensión humana del mismo. También el autor considera que los docentes se ven así mismos como intelectuales que continuamente buscan investigar y apoyarse unos a otros en el deseo de mejorar, ven su trabajo como algo colectivo, se convierten en productores de cambios efectivos.

Compartiendo este planteamiento de Santillano, se aborda esta investigación que tuvo como propósito develar la teoría en uso de actores que participan el acto instruccional y construir cambios en dichas teorías, al sumergirse en un proceso de acción-reflexión-metarreflexión que repercute en la actuación que el docente lleva a cabo en el aula y en otros contextos educativos.

Con base en este propósito se plantean las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo promover, a través de un trabajo de investigación/mediación el cambio en las teorías en uso de los actores comprometidos en el acto instruccional?
2. ¿Cómo ayudar para que la escuela se convierta en una comunidad de práctica social que le permita “aprender a aprender”?

Lo que se plantea entonces es la necesidad de buscar en la práctica del docente, un modo de ser, hacer y construir un cuerpo de orientaciones que permitan realizar una acción instruccional acorde con el contexto social en el cual se realiza el acto educativo.

LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

La investigación en el aula es un proceso de análisis y de transformación social que el docente, por las características de su misión, debe utilizar como herramienta fundamental de su acción. Esta investigación puede tener como centro de análisis el acto instruccional.

Al respecto, se destaca la importancia de considerar que el acto instruccional implica una situación de comunicación profunda que permite a los actores (estudiantes y docentes) “poner en común”, es decir, construir una situación de comunicación sin jerarquías formales que permita a los actores actuar de manera totalmente igualitaria en el proceso de enseñanza y aprendizaje (investigar, tomar decisiones y aplicarlas).

La acción instruccional implica un proceso de investigación que supone autogestión por parte de los involucrados; se trata de establecer una situación comunicacional que permita al grupo y cada uno de los actores gerenciar, para su provecho y según sus propias reglas (Bansart, 1993). Esto significa que las fases del acto instruccional (planificación, ejecución y

evaluación) se realizará con la participación activa de cada uno de los actores.

En este mismo sentido, Pérez Estévez (1991) considera que en los procesos educativos se debe dar una relación intersubjetiva, que se realiza a plenitud en el diálogo "...y el diálogo no se da sin el momento difícil pero esencial de la escucha, de la apertura al otro y a su mundo".

El encuentro dialogante que se debe dar en el acto instruccional se inicia a partir del mundo cultural ya hecho y establecido sobre los valores, actitudes de los actores y con el lenguaje como instrumento creativo que les permite un acto comunicacional con los requisitos que Habermas (1989) establece como necesarios:

- Que lo que se expresa es comprensible.
- Que el contenido de lo que se expresa es verdadero.
- Que el hablante es veraz.
- Que la acción de expresarse es legítima.

Sólo a partir del diálogo los actores del acto instruccional sentirán que son parte activa de la creación del mundo donde les toca vivir y actuar; es decir, que sus valores, actitudes, creencias los van construyendo ellos mismos en un proceso de acción y de reflexión en la acción, así como en la reflexión sobre su reflexión de la acción. Es así como cada actor construye por sí mismo el significado de las acciones del otro y diseña acciones cuyos significados pueden ser descifrados por el otro.

Vygotsky (1978) señala que para comprender la esencia de los procesos psíquicos superiores del hombre es indispensable buscar los orígenes de estos procesos en las condiciones sociales de vida, en la comunicación del niño con el adulto, en la realidad objetiva de los objetos, los instrumentos y el lenguaje, que se han formado en la historia social del hombre; es decir, hay que buscar esos orígenes en la asimilación de la experiencia humana, históricamente acumulada.

Luria (1989 citado en Morales, 1995), apoyado en los estudios de Vygotsky, señala que la asimilación de la experiencia social cambia no sólo el contenido de la vida psíquica sino que también crea unos tipos de procesos psíquicos que forman funciones superiores, que constituyen el aspecto esencial de la estructura de la actividad consciente del hombre.

Lo anterior demanda el carácter esencialmente activo de los sujetos en el acto instruccional, por lo cual, en tanto que constructores y actores de su propia realidad, tienen derecho a participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje y conocer los resultados del mismo. En el acto instruccional, entonces, cada actor será al mismo tiempo sujeto-investigador externo y sujeto interno-investigado. La relación entre ambos es de intercambio de conocimientos de carácter horizontal. Se incorpora así, la concepción dialéctica y dinámica de los seres humanos y de su interacción, así como también una postura crítica en la construcción del conocimiento.

Carr y Kemmis (1986) sostienen que, desde esta perspectiva, los objetivos educacionales no constituyen las condiciones finales, sino criterios para el proceso de educación como actividad social. De igual manera, de cada acto de enseñanza y de cada oportunidad de aprendizaje resultan temas de discusión sobre el propósito de la educación, la situación social que modela la enseñanza y el aprendizaje, el tipo de medio donde funciona la enseñanza y el tiempo de enseñanza que respalda la enseñanza y el aprendizaje.

La reflexión sobre el concepto del acto instruccional debe basarse en las características culturales, filosóficas, psicológicas, económicas y sociales de los sujetos involucrados en el proceso, así como también en una fundamentación teórica de la educación, de los principios pedagógicos que la orientan y de las posibilidades del contexto donde se ejerce la acción.

Lo que se pretende es definir la práctica educativa en el aula como un tipo de investigación educacional crítica donde los actores del acto instruccional se acompañan desde

una situación "A", en la cual se encuentran, a una situación "B", en la cual desean o necesitan estar, en relación con el qué, el para qué, el cómo y el cuándo de lo que se desea enseñar y aprender.

LA MEDIACIÓN COMO PROCESO DE INVESTIGACIÓN CRÍTICA

Maturana (2004) en un diálogo con Sara Cobb, Kenneth Gergen y ante una pregunta del moderador Jorde Grani :

-¿*Cómo podemos vivir juntos? ¿Es posible vivir juntos?*

Responde: - *¿Cómo podemos vivir juntos?.... con ganas de querer vivir juntos, el problema es que muchas veces no queremos vivir juntos y este deseo de aislamiento y diferenciación nos hace no tener una mirada reflexiva sobre lo que somos. Si realmente queremos convivir juntos debemos primero tener ganas y eso con lleva a responder la pregunta del ¿Qué estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo?....*

Estas reflexiones que plantea Maturana llevan a pensar que la escuela como punto de encuentro de diversos intereses, necesidades y expectativas de sus actores es uno de los escenarios más ricos para desarrollar acciones de reflexión y de mediación. Entendida esta última como un proceso que abre espacios de relación interactiva entre los actores que participan y que sobre la base de la discusión crítica facilitan la generación de cambios; se constituye así, en una de las vías alternativas para abordar los cambios que se hacen necesarios en el acto educativo, cuestionando la acción realizada y reflexionando individual y colectivamente sobre ella.

Este planteamiento coincide con el de Grün (1999), dado que lo educativo es también un proceso complejo, donde es fundamental que los actores involucrados en el conflicto, analicen y reflexionen sobre temas relacionados con el conocimiento del otro, con la escuela, la colaboración, el respeto, el saber defender sus ideas. Como lo plantea Romero (1998), más importante que la cantidad de contenidos a transmitir, es la calidad y autenticidad con la que traten los temas.

En el ámbito educativo, Monjo (1999) citado de Magro, Fernández y Meza (2002) considera que la mediación escolar implica un modelo de ayuda a la comunidad educativa para analizar y resolver sus conflictos desde perspectivas constructivistas.

Los encuentros interactivos-reflexivos en las unidades educativas que participaron en la investigación han permitido definir la mediación en el ámbito instruccional como un espacio de relación interactiva entre actores (docente-docente, docente-estudiantes, estudiante-estudiantes, docentes-padres o representantes) que facilita el proceso de aprendizaje y enseñanza en sus fases de planificación, desarrollo y evaluación. Asimismo, promueve la reflexión y la metarreflexión sobre estas actividades y sobre sus consecuencias, ya que el manejo de las técnicas de mediación, por parte de los actores de la escuela, contribuyen a develar los miedos, carencias, disonancias, fortalezas y potencialidades que dichos actores tienen o se plantean, así como a favorecer la creación de un ambiente de aprendizaje significativo.

La mediación que se aborda como una investigación educacional crítica es una herramienta que desarrolla competencias en los docentes para la indagación y la reflexión.

UNA TEORÍA DE LA ACCIÓN HUMANA

El aula encierra un mundo complejo de interacciones que la definen como una organización social caracterizada como formal, abierta y de servicios y constituida fundamentalmente por agentes que interactúan en un contexto de acción comunicativa que ellos reconocen como legítimamente normado.

La acción que se realiza en el aula debe ser reflexiva, sistemática y apoyada en un conocimiento de la realidad. Esta postura, fundamentada en elementos filosóficos de la ciencia de la acción (Argyris y Schön, 1989), tiene como propósito resaltar la significación de develar la teoría de acción en uso de los actores que intervienen en el proceso enseñanza y aprendizaje.

En el acto instruccional, quienes intervienen -estudiantes, docentes y padres/representantes- interactúan para dar o recibir instrucciones, participar en decisiones, establecer objetivos y metas, obtener recursos, identificar y resolver problemas, solucionar conflictos y otros comportamientos que pueden ser observados y analizados como conductas individuales, como acciones de los grupos que constituyen la organización o como acciones de la organización en su conjunto.

La interacción que se produce en el aula y la cual da lugar a un conjunto de acciones está basada en las variables rectoras, normas, estrategias de acción y supuestos en los cuales se apoyan dichas acciones. Estos factores constituyen los principales componentes de las teorías de acción que los actores van construyendo, sometiendo a prueba y reconstruyendo para orientar su comportamiento.

La postura asumida se inscribe, además, en una perspectiva más amplia que aborda el estudio de la relación entre el pensamiento y la acción en el comportamiento deliberado del ser humano. El estudio de esta relación se circunscribe aquí a la conducta intencional que despliegan los agentes del escenario llamada aula, para indagar sobre cómo se producen los aprendizajes y la profundidad de éstos en el acto instruccional.

Argyris y Schön (1989) y Argyris (1999) han estudiado sistemáticamente esta relación, desde el punto de vista de una Teoría de Acción que concibe al hombre como un ser que diseña sus acciones, las ejecuta y evalúa sus consecuencias; cuando las consecuencias responde a sus intenciones, el hombre adopta sus diseños, cuando esto no ocurre, trata de cambiarlos o modificarlos. Esto implica que la conducta puede entenderse como constituida por los significados y las intenciones y controlar esas acciones para saber si han resultado efectivas, permite al actor dar sentido al ambiente en el cual realiza la acción y construir significados, y estas construcciones se constituyen en guías para futuras acciones.

Al evaluar la validez de sus construcciones sobre el ambiente los agentes aprenden un repertorio de conceptos, esquemas, estrategias y programas que les permiten utilizar este repertorio para diseñar representaciones y acciones para cada situación. A estos programas de diseño es lo que Argyris y Schön denominan teorías de acción, las cuales se fundamentan en el supuesto de que toda conducta humana deliberada tiene una base cognitiva, es decir, que está estrechamente vinculada a una teoría de acción que la determina.

Argyris y Schön distinguen dos dimensiones en la Teoría de la Acción: la teoría explícita y la teoría en uso. La teoría de acción explícita es la que anuncia una persona cuando se le pregunta cómo se comportó o cómo se comportaría en una situación determinada. Sus descripciones constituyen las explicaciones que él da a su comportamiento. Puede decir también que es la expuesta por la organización (escuela) en sus políticas, reglas, planes, manuales.

En el caso de la teoría de acción en el aula, la teoría explícita es la que se presenta en la planificación que hace el docente y la que él verbaliza cuando se le pregunta cómo realiza el acto instruccional.

Las teorías en uso pueden considerarse como la descripción real de la vida, ya que su estudio significa la codificación de las creencias expresadas y las no expresadas; estas últimas deben ser inferidas de la observación de los comportamientos.

Las teorías en uso en el aula de clase deben ser inferidas de la observación que cada actor (estudiantes, docente) haga del comportamiento de cada uno en todas las fases del acto instruccional.

La teoría de acción individual es el conjunto de valores, normas y estrategias de acción que guían la conducta humana y que constituyen su marco de referencia.

La teoría de acción es entonces la clave para explicar los procesos de cambio que se deseen lograr; es decir, los cambios deliberados que se imponga el individuo o la organización para modificar una situación o mantenerla si la considera deseable ante las amenazas del cambio.

CONTEXTO EMPIRICO Y APOYO METODOLÓGICO

El Proyecto Escuela-Universidad y Calidad de Vida es un proyecto interinstitucional en el que participan la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” (UNESR) y la Universidad Pedagógica Libertador (UPEL). Se está desarrollando en varias escuelas del territorio nacional en los estados Aragua, Distrito Capital, Lara y Miranda. Para efectos de esta investigación se seleccionaron cuatro (4) escuelas: López Contreras y Rómulo Betancourt ubicadas en el Edo. Miranda y Víctor Lino Gómez y Dr. Rafael Seijas ubicadas en el Edo. Aragua. Estas escuelas atienden la primera y segunda etapa de educación básica, excepto la Víctor Lino Gómez que atiende la tercera etapa; funcionan en doble turno, situadas en zonas con limitaciones socioeconómicas y con problemas de infraestructura y dotación.

Metodológicamente, la investigación se asume como interpretativa-crítica y se parte de una conceptualización de la mediación como una oportunidad de crecimiento personal y social, a través del fortalecimiento de las capacidades y habilidades propias de cada ser humano; igualmente, intenta descubrir los sentidos y significados del contexto en estudio, así como develar contradicciones y contribuir a desarrollar acciones para superarlas. Como el propósito del estudio era develar y construir cambios en la teoría de acción en uso de los actores involucrados en el acto instruccional en forma colectiva, el método que se aplicó fue el de reconstrucción de dicha teoría mediante procesos de acción-reflexión-metarreflexión.

La observación participante, las conversaciones y las discusiones dirigidas fueron las técnicas utilizadas para la recolección de información; la escalera de la reflexión (Schön, 1992) constituyó un instrumento heurístico para orientar el proceso de análisis de la información.

La escalera de la reflexión, modificada por las autoras, consta de los siguientes niveles:

- En el nivel descriptivo los actores definen el qué, el cómo, el para qué y cuándo de las situaciones de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula.
- En el de interpretación, comienza a buscar significados a su acción sobre la base de una reflexión colectiva.
- En el nivel de reflexión, los actores se apoyan en las interpretaciones que los éstos atribuyen a sus acciones individuales y colectivas.
- En el nivel de reconstrucción se rediseñan sus acciones y definen planes de acción.

El procedimiento metodológico seguido se resume de la siguiente manera:

El proceso de mediación se inició con una conversación entre los actores que voluntariamente, se interesaron en participar en la experiencia. Se desarrollaron 20 encuentros durante los dos (2) años de la investigación, En cada encuentro se abordaron:

- a. Las situaciones a mediar: conversaciones sobre intereses y necesidades de los actores, situaciones reales o hipotéticas, competencias que poseen, entre otras.
- b. Planificación: identificación y selección de una situación problemática de tipo instruccional, establecimiento de propósitos y objetivos que se relacionan con las necesidades e intereses de los actores y que se vinculan con los conocimientos previos, aspiraciones y competencias futuras, se clarifican las acciones a desarrollar y

se establecen los logros a alcanzar.

c. Observación: recolección de información sobre la interacción del grupo, el desarrollo de las estrategias, toma de decisiones y monitoreo de los logros.

d. Reflexión sobre la observación: intercambio de percepciones, informaciones, interpretaciones y sentimientos, identificación de cambios (si los hubo), explicación de los qué, relación de lo ejecutado en el aula con los logros, inferencia de relaciones entre los logros, comportamiento de los actores y decisiones y se derivan recomendaciones de acciones para mejorar.

e. Transferencia a nuevas situaciones: concreción de lo aprendido, generación de orientaciones para aplicaciones futuras, reflexión sobre la dinámica del proceso de mediación y decisiones para mejorar.

RESULTADOS: TEORÍA EN USO DE LOS DOCENTES

El proceso de mediación permitió conocer y cambiar la teoría en uso de los docentes participantes en la investigación. Algunos de los cambios ocurridos observados fueron:

- Desarrollo de una actitud de mayor valoración al trabajo, a la participación de los padres y representantes en los procesos del aula, a la conservación del ambiente escolar y al uso de la planificación colectiva.
- Uso de la indagación como proceso que permite identificar y formular alternativas de solución a situaciones pedagógicas.
- Asunción de las reuniones entre pares, como espacio para reflexión colectiva y la crítica constructiva de las prácticas pedagógicas.
- Incorporación de diferentes recursos de aprendizaje, específicamente los existentes en la comunidad.
- El uso de la conversación como estrategia que abre espacios para el respeto al otro y como acción socializante que coadyuva en la construcción de significados.
- Uso de la discusión dirigida como alternativa para llegar a acuerdos o consensos y superar situaciones conflictivas.
- Uso de la asesoría individual y colectiva como vía para orientar a los estudiantes, padres y representantes en la búsqueda de soluciones a sus problemas.
- Aceptación de la innovación como práctica que favorece el acto pedagógico.
- Incremento de la toma de decisiones en forma colectiva como estrategia para mejorar la planificación, ejecución y evaluación y seguimiento de las acciones a realizar en el aula.
- Contraste entre logros alcanzados con lo planificado y ejecutado.
- Uso de la evaluación como estrategia de reflexión y metareflexión para el logro de aprendizajes significativos y de las metas en objetivos propuestos.

REFLEXIONES FINALES

La investigación trascendió su propósito inicial, condujo a reflexionar sobre cada uno de los actos que acontecen en el aula de las escuelas básicas venezolanas.

Algunas de estas reflexiones las compartimos a continuación:

- La mediación orienta a promover cambios profundos en escuela es una tarea de equipo.
- La mediación sistemática en la escuela confirma que la práctica de la acción-reflexión-metareflexión colectiva convierte a los participantes del acto instruccional, en artífices de la transformación de su acción y a la escuela en una organización de participación social.

- Los elementos fundamentales del proceso de mediación son la reflexión y la metarreflexión individual y colectiva, las cuales son acciones estrechamente ligadas a la exploración de la teoría en uso como método de la investigación educacional crítica

En conclusión la mediación como proceso interpersonal e intrapersonal condujo a los actores de la escuela a cambiar su teoría de acción en uso en relación a su comportamiento en el aula.

REFERENCIAS

- ARGYRIS, C. Y SCHÖN, D. A (1989). Participatory action research and action science compared: A commentary. *American Behavioral Scientist*. Vol. 32, 58:612-623
- ARGYRIS, CH. (1999). *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Barcelona, España: Granica.
- BANSART, A (1993) *Autores de su propio desarrollo. La investigación –acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- CARR, W Y KEMMIS, S (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- GRÚN, E (1999). *La mediación escolar*. Documento en línea disponible en: www.mediación.com [Consulta 2001, 29 de septiembre]
- HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I. Argentina: Taurus.
- GUÉDEZ, V (1987) *Educación y Proyecto Histórico Pedagógico*. Caracas: UNA. Fondo Editorial del Vicerrectorado Académico.
- MAGRO, M; FERNÁNDEZ DE C, M. Y MEZA, M (2002). Una concepción de la mediación y el proceso de formación de mediadores educativos. *Paradigma*. Volumen XXIII, N° 1 pp.31-58
- MATURANA, H. (2004) Diálogo entre Sra Cobb Kennet, Gergen y Humberto Maturana. Disponible en <http://www.barcelona.2004.org/esp/bancodelconocimiento/documento/ficha.efn?/doc=587> [Consulta 2006, junio 30]
- MORALES, M (1995) Aprendizaje cooperativo. Una alternativa para favorecer el aprendizaje del lenguaje escrito. Caracas. UNESR
- PÉREZ ESTÉVEZ, L. (1991) *Diálogo y Democracia*. Jornadas Nacionales Perspectivas para Mejorar la Calidad de la Educación Venezolana. Maracaibo, Venezuela.
- ROMERO D., C. (1998) *Proyecto de Implantación de la mediación escolar en La Garrotas*. Documento en Línea. Disponible en <http://www.mediacioneducativa.com.ar/experien1.htm>. [Consultado 1999, 10 de junio]
- SANTILLANO, M (2005). Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y Enseñanza de calidad. Editorial Mc Graw Hil. España.
- SCHÖN, D. A (1992) La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesionales. Temas de Educación. Madrid: Editorial Paidós.
- VIGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society; The development of higher psychological processes*. Eds. Cambridge, MA Harvard University Press.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS ACTORAS:

Dra. María E. Fernández de Caraballo.

Docente investigadora del Núcleo Regional de Postgrado Caracas de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez" –UNESR- en el Doctorado en Ciencias de la Educación. Coordinadora de la Línea de Investigación Aprendizaje Organizacional y los Procesos Educativos. Con publicaciones en revistas arbitradas e indexadas. Ha sido ponente en eventos nacionales e internacionales.

MSc. Mildred Meza Ch.

Docente investigadora del Núcleo Regional de Postgrado Caracas de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez" –UNESR- en la Especialización en Gerencia de los Procesos Educativos y de las Maestrías en Ciencias de la Educación y en Ciencias Administrativas. Coordinadora adjunta de la Línea de Investigación Aprendizaje Organizacional y los Procesos Educativos. Subdirectora de Investigación. Con publicaciones en revistas arbitradas e indexadas. Ha sido ponente en eventos nacionales e internacionales.

Dra. Marcela Magro R.

Docente investigadora del Instituto Pedagógico de Maracay (IPM- UPEL) a nivel del Doctorado en Educación. Coordinadora de la Línea de Investigación Aprendizaje Organizacional y los Procesos Educativos en el IPM-UPEL. Con publicaciones en revistas arbitradas e indexadas. Ha sido ponente en eventos nacionales e internacionales.

48. FORMACIÓN Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR PARA EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA.

O. Codejón Iruela.

Resumen

El concepto de ciudadanía es múltiple y por lo tanto se puede interpretar de forma diferente. No es una realidad objetiva, es un proceso de socialización. Este concepto incluye las actividades y experiencias personales que afectan a una sociedad y un contexto. La escuela a través de la Educación para la Ciudadanía, promueve el desarrollo de la participación, la convivencia y la diversidad como objetivos socializadores.

Europa busca la coordinación en educación, compartiendo los valores, el espacio social y el cultural. Intensifica la formación de los individuos desde la escuela como agente socializador que es.

La organización de la sociedad, al igual que la escuela, funciona de forma estructurada posibilitando el desarrollo personal y social. Ambas organizaciones cuentan con un orden y unas normas que se deben respetar. El centro educativo es un sistema social en el que confluyen muchos intereses y uno de sus objetivos debiera ser la humanización. Partiendo de una real educación integral debemos referirnos a la dimensión humana apoyada en cuatro fines educativos: el cognitivo, el técnico, los valores y la participación.

Palabras clave: Ciudadanía, socialización, escuela, educación, organización, humanización.

Abstract

The concept of citizenship is multiple, therefore, it may be interpreted differently. It is not an objective reality but a socialization process. This concept includes personal activities and experiences which affect a society in a particular context. The school, throughout the education for the citizenship promotes the development of the participation, the coexistence and the diversity as socialize aims.

Europe searches the coordination in education sharing values, and social and cultural periods. It deepens in the individual formation since the school as a socialize agent.

The organization of the society, as the own school, works in a structured way. And it makes possible a personal and social development. Both organizations have some rules and an order which must be respected. The educational school is a social system where there are a lot of interests and one of its aims should be the humanization. Since a real comprehensive education we must refer to a human dimension, based on four educational goals: cognitive, technical, values and participation.

Keywords: Citizenship, socialization, school, education, organization, humanization.

ÍNDICE

- 1.- Ciudadanía
 - 1.1.- Educación y Ciudadanía

- 2.- Implicaciones de la escuela en educación para la ciudadanía
 - 2.1.- Participación
 - 2.2.- Convivencia
 - 2.3.- Diversidad

- 3.- Formación para la Ciudadanía
 - 3.1.- Organización educativa y ciudadanía
 - 3.2.- Nuevos retos de las organizaciones

BIBLIOGRAFÍA

1.- Ciudadanía.

El concepto de ciudadanía es múltiple, dinámico, intersubjetivo y sociohistóricamente contextualizado, por eso es posible interpretarlo de formas diferentes.

Según la RAE¹ ciudadanía es la cualidad y derecho de ciudadano; es el conjunto de ciudadanos de un pueblo o nación.

Según Wikipedia² un ciudadano es un miembro de una comunidad política. La condición de miembro de dicha comunidad se conoce como ciudadanía y lleva una serie de deberes y una serie de derechos...

En cuanto a su etimología, el término tiene su origen en ciudad, ya que originalmente esta era la unidad política más importante. Con el tiempo la unidad política pasó a ser el Estado, y hoy en día al referirnos a ciudadanos suele ser respecto a un determinado Estado.

Haciendo un análisis del concepto de ciudadanía, podemos encontrar antecedentes en lo que Kant llamó "la revolución copernicana". En un contexto de profundos cambios culturales, jurídicos, éticos, políticos, económicos y sociales, la emergencia de la ciudadanía supuso revertir las relaciones de autoridad.

La mirada desde la sociología histórica ha contribuido a la comprensión de las diversas trayectorias de las sociedades tradicionales hacia la modernidad, y del modo en que se ha ido incorporando el tema de la ciudadanía.

También podemos encontrar diversas concepciones expuestas desde la filosofía sobre la ciudadanía en diferentes coyunturas teóricas.

El concepto de ciudadanía ha cambiado a lo largo de la historia, haciéndose cada vez más incluyente.

Actualmente la ciudadanía tiene, al menos, dos aspectos: por un lado, el reconocimiento como ciudadanos de un conjunto de deberes y derechos de cada uno de los individuos de una sociedad. Por otro, una serie de dificultades de orden cultural, legislativo e institucional donde los derechos y deberes pueden ser exigidos.

Partiendo de las diferentes definiciones de ciudadanía existen unos elementos centrales comunes a todas ellas:

1. Real Academia Española

2. <http://www.es.wikipedia.org>

- Existencia de individuos,
- que se relacionan e interactúan en un colectivo del cual se sienten formando parte,
- y que como espacio referencial, este colectivo posee o se ha dado a si mismo un marco de acción para su propio bienestar y buen funcionamiento.

Estos tres elementos estarían en interacción. Cada individuo influye sobre le resto, por lo que hemos de situar el término en un contexto determinado, involucrando aspectos históricos, socioculturales, políticos, jurídico-normativos e institucionales.

La ciudadanía es un proceso de construcción social y no una realidad objetiva y predeterminada (Bárcena, 1997:79), las personas de una sociedad requieren ser formadas como ciudadanos. Esta formación de ciudadanía se materializa en contenidos e instancias educativas particulares, y es impartida desde diferentes agentes socializadores que son responsables de la misma, entre los que se encuentra la escuela.

1.1.- Educación y Ciudadanía.

En la actual literatura es común decir que nos encontramos viviendo un proceso de transformación social, con nuevas formas de organización social, económica y política, que tienen lugar en esferas y procesos como los modos de producción, las tecnologías de comunicación y la democracia política (Magendzo et al., 1997).

La relevancia que tiene la educación es incuestionable. En este contexto de cambio se ve enfrentada a una crisis. No es que la educación no esté cumpliendo los objetivos sociales que tiene asignados, es que no se han logrado definir con claridad las finalidades que debe cumplir, ni los rumbos hacia donde debe orientar sus acciones en este nuevo escenario, por eso va siempre por detrás de los cambios sociales.

Hay que considerar que abordar el papel de la educación implica definir tanto los conocimientos y las capacidades que exige la formación de todo ciudadano, como la forma institucional a través de la cual ese proceso de formación debe tener lugar.

En los últimos años, las iniciativas de diversas organizaciones internacionales e instituciones como la UNESCO¹ han tratado de impulsar la idea de la educación para la ciudadanía.

Esta nace de una recomendación del Consejo de Europa en el año 2002, al objeto de promover una sociedad libre, tolerante y justa que contribuya, junto con las demás actividades de la organización, a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia.

En el Consejo de Europa se es cada vez más consciente de que términos como “ciudadano” y “ciudadanía” no son estables ni admiten una definición única.

El término ciudadano puede definirse en términos generales como “una persona que coexiste en una sociedad”. Este concepto, más extenso, ofrece un posible nuevo modelo para analizar como vivimos juntos. Se trata de traspasar los límites de la noción de Estado Nación y de adoptar la de “comunidad”, que engloba el marco local, nacional, regional e internacional en el que viven las personas.

Así pues, el concepto de “ciudadano” y “ciudadanía” incluye la idea de “estatutos” y “papel”. Abarca cuestiones relativas a los derechos y obligaciones, pero también de igualdad, diversidad y justicia social. Debe incluir el conjunto de acciones ejercidas por una persona que inciden en la vida de la comunidad y, como tal, requiere un espacio público en el que las personas pueden actuar juntos.

1. Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

La Educación para la Ciudadanía hace hincapié en la experiencia individual y la búsqueda de prácticas destinadas a promover el desarrollo de comunidades comprometidas con las relaciones verdaderas. Afecta al individuo y a sus relaciones con los demás, a la creación de identidades personales y colectivas, y a las condiciones de la vida en comunidad entre otros muchos aspectos.

En su calidad de iniciativa educativa se dirige a todas las personas, independientemente de su edad o papel en la sociedad. Se extiende mucho más allá del ámbito escolar. Es un proceso de aprendizaje permanente, centrado en la participación, colaboración, cohesión social, accesibilidad, equidad, responsabilidad y solidaridad.

2.- Implicaciones de la escuela en la educación para la ciudadanía.

La Educación para la Ciudadanía es un conjunto de prácticas y actividades que tiene por objeto ayudar a los alumnos, los jóvenes y los adultos a participar activa y responsablemente en los procesos decisorios de sus comunidades.

La participación es fundamental para fomentar y reforzar una cultura democrática basada en la sensibilización respecto a valores fundamentales compartidos y el compromiso con ellos, tales como derechos humanos y libertades y la igualdad a pesar de las diferencias.

La Educación para la ciudadanía se concentra en la puesta a disposición de oportunidades permanentes de adquisición, aplicación y difusión de conocimientos, valores y capacidades relacionadas con los principios y procedimientos democráticos en una gran variedad de entornos de enseñanza y aprendizaje formales y no formales.

La Educación para la Ciudadanía es un proceso educativo. Aspira a ser la mejor práctica y está presidido por unos principios particulares y una variedad de metodologías. Así por ejemplo, la acción, el aprendizaje cooperativo, el análisis crítico, el desarrollo curricular, la evaluación, el aprendizaje permanente...

Los resultados de la Educación para la Ciudadanía están relacionados con la comprensión (resultados cognitivos), las actitudes (resultados afectivos) y los comportamientos (resultados pragmáticos y de acción) que éste quiere transmitir a los alumnos. La Educación para la ciudadanía también persigue un objetivo a nivel social más amplio.

2.1.- Participación.

El trabajo comunitario suele desarrollarse a partir de grupos organizados. Estos llevan a cabo el trabajo intentando radiar su acción hacia el resto de la comunidad. Una acción que se enfrenta con dificultades como la escasa participación comunitaria y la imposibilidad de llegar a toda la comunidad.

Es obvia la necesidad de esa participación en el ámbito educativo, la cual se define a través de la administración de los recursos financieros y humanos de la escuela, de la autogestión y también por el diseño de proyectos educativos comunes.

Existen dos dimensiones que fortalecen la relación escuela-comunidad. Una es la escuela en general y la otra es el entorno de las comunidades, los "sitios de encuentro". En estos espacios se satisfacen "las necesidades de comunicación y sociabilidad que culmina con una proximidad corpórea" (Esté, A. 1995: 105), permitiéndose la participación como "encuentro de intereses" (Fadda, G., 1998: 218) y construcción de sentidos compartidos.

Esta noción de sentidos compartidos adquiere especial importancia en el momento actual, dado el debilitamiento que hay de identidades sociales y personales, la pérdida de ideales y de visiones de futuro deja a los grupos sociales sin punto de referencia. Tanto la escuela como la comunidad son lugares de convivencia con intereses comunes en un espacio

y tiempo determinados, con diferentes niveles de organización y de cohesión social, pero además pueden compartir un sentido de comunidad, entendido como el sentimiento que tienen los miembros de ambos sectores acerca de su pertenencia e identidad con éstos, del compromiso de estar juntos y de la posibilidad de proyectar metas comunes.

2.2.- Convivencia.

Convivir es compartir vivencias juntos; es encontrarse y conversar. Si conversamos en la escuela, estamos construyendo la convivencia escolar; si lo hacemos en la sociedad, en la ciudad, estamos construyendo la ciudadanía, la convivencia democrática.

Aprender a convivir es una finalidad básica de la educación. Se trata de dar respuestas para la igualdad, la educación intercultural, es decir, una cultura de paz como desafíos que la escuela no puede obviar si quiere encontrar alternativas a los problemas escolares y sociales del siglo XXI. "Aprender a ser y aprender a vivir juntos" (Delors, 1996).

La escuela tiene y necesita respuestas compartidas con el resto de los agentes sociales. Por este motivo y para dar respuestas positivas se elaboran precisamente planes de proyectos integrales de mejora. Es importante realizar un diagnóstico sobre los principales problemas que afecten, entre otros ámbitos, al de la convivencia. Este plan debe ser adaptado a cada centro escolar y debe sensibilizar y prevenir.

2.3.- Diversidad.

Este concepto implica, más allá de la idea de tolerancia, un respeto y apreciación verdaderos de la diferencia. Es un rasgo inherente a la idea de pluralismo y multiculturalismo, y por tanto, un elemento fundamental de la Educación para la Ciudadanía.

En consecuencia, la Educación para la Ciudadanía debe ofrecer posibilidades de analizar las percepciones y combatir los prejuicios y estereotipos. Tiene que tener también entre sus objetivos que la diferencia sea bien recibida y acogida en la comunidad local, nacional, regional e internacional.

3.- Formación para la Ciudadanía.

Después de la Declaración de Bolonia en 1999 se ha puesto en marcha el desarrollo del espacio europeo que obliga a la coordinación transnacional en materia de educación.

Una de las formas de madurar en ciudadanía es educar para ello. Creando conciencias para compartir valores y la pertenencia a un espacio social y cultural común.

La ciudadanía se aprende por lo que hay que incorporarla a un sistema de aprendizaje para toda la vida. Esto implica la diversidad intercultural.

Las escuelas tienen que intensificar la formación de los sujetos en una situación social en la que la familia y la propia escuela han sufrido una escasa validez en la participación de los aspectos más internos del sujeto. Frente a ello, la escuela aparece cada vez más como un espacio civil desde donde se debe ayudar a los sujetos con sus familias a animar la constitución integral como persona y ciudadano. La escuela debe articular estrategias que incidan en los principales problemas, debe incorporar una educación participativa en solidaridad, ciudadanía y sentido.

La escuela juega un papel importante como agente socializador, si bien su función se ve complementada con otros agentes.

No obstante, existe cierto distanciamiento de las familias con la labor que realiza la escuela. Se le otorga mayor autonomía, dejando espacios para que la escuela decida sobre temas que consideran competencia de los profesionales de la educación. Esta actitud llega al

extremo de delegar totalmente en la escuela la función formativa, dejando de cumplir como familia su papel socializador básico. Pero esta situación no puede leerse como falta de preocupación por parte de los padres acerca de la educación que reciben sus hijos.

La dinámica social y económica nacional ha llevado a redefinir las tareas que son prioritaria dentro del hogar, y en este caso la función formadora se ve desplazada por una función ligada al trabajo y al consumo en todas sus formas.

La escuela por tanto, es un espacio donde se pueden ejercitar conductas ciudadanas. Es un espacio de encuentro de agentes diversos, un lugar privilegiado para poner en práctica valores como la tolerancia y el respeto por las diferencias. Es un lugar donde se comparte con otros gran parte del día, tiempo suficiente para que los jóvenes establezcan vínculos que van desde la colaboración y el trabajo en equipo hasta las relaciones de solidaridad. Tal como sucede con la sociedad, la escuela cuenta en su interior con un orden interno y reconoce autoridades y reglamentos a los cuales se debe respetar.

No todo lo que hacemos en las escuelas tiene el mismo significado. Hay prácticas escolares que apreciamos como de mayor contenido educativo. Resulta de gran interés la identificación de modelos en prácticas escolares como entornos socializadores diferenciados que tienen lugar en una escuela concreta.

Una educación para la ciudadanía exige una perspectiva crítico-comunicativa que partiendo de las dimensiones significativas de la realidad de los alumnos, a través de un pensar y actuar en común avanza hacia una sociedad más justa y libre.

La formación de la ciudadanía debe darse basándose en una combinación de contenidos teóricos con ejercicios prácticos, en un ambiente que sea de ejemplo.

El entorno comunicativo es un entorno facilitador de ciudadanía en un contexto dialógico de escuelas como comunidades. Esto constituye la base para que los estudiantes se comporten como ciudadanos en una sociedad democrática.

3.1.- Organización educativa y ciudadanía.

Las organizaciones son construcciones sociales de y para la sociedad. No obstante, su funcionamiento genera dinámicas internas que pueden hacer perder este objetivo. Algunas de ellas, centradas en la toma de decisiones, con objetivos diluidos o con un funcionamiento basado en procesos repetitivos, resultado de formas burocráticas de organización, se convierten en involucionistas en relación al cambio social o cultural.

La realidad socio-cultural-económica es dinámica y plantea la necesidad permanente de revisar y actualizar el conjunto de decisiones que acompañan la ordenación de cualquier intervención educativa, obligando a responder a las preguntas ¿hacia dónde vamos?, ¿cómo lo conseguimos?, es decir, la finalidad de la misma y la metodología a seguir.

La organización y el funcionamiento de las sociedades ha estado marcada históricamente por determinadas estructuras de poder o formas de dominio que han delimitado sus formas de funcionar y las posibilidades de desarrollo personal y social.

El desarrollo y la implantación de procesos participativos y de sociedades democráticas que se han dado en las últimas décadas permite vislumbrar otra fuente de poder: la ciudadanía.

La sociedad, de este modo, vuelve a ser una pieza clave y un elemento estratégico en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y de la información. El capital humano y la formación serán así esenciales si saben aprovechar las capacidades de las personas.

La situación actual es grave, ya que el nuevo contexto social, cultural y tecnológico ha dejado casi inservibles las instituciones educativas creadas y organizadas conforme a principios no trasladables al momento actual y a las perspectivas futuras. Nuestras instituciones educativas siguen un modelo ineficaz y deben partir de una revisión de sus

fundamentos, configuración y actuaciones, para ofrecer un nuevo servicio desde nuevas perspectivas. La falta de flexibilidad en las estructuras y actuaciones dificulta la adaptación a los nuevos requerimientos de administraciones educativas ágiles, responsables y modernas.

Los transformaciones sociales, culturales y económicas que estamos viviendo, exigen un cambio de paradigma en los procesos de gestión. Si antes las actuaciones se basaban en la fidelidad a la norma y en el control de su cumplimiento, ahora se toma también en consideración la capacidad de dar respuestas creativas a situaciones nuevas o existentes que se han de interpretar desde las nuevas perspectivas. Se considera el cambio y la adaptación permanente como factores estratégicos que pueden diferenciar las organizaciones. La capacidad y responsabilidad de conseguir resultados y calidad se pone delante de la responsabilidad relacionada con el cumplimiento de las normas, que se consideran instrumentales.

Referidos a las organizaciones educativas, su concepción instrumental sigue siendo válida pero cada vez se matiza más su función promotora del cambio interno e impulsora de la transformación social.

A menudo se identifican los centros educativos como sistemas abiertos que mantienen relaciones con el entorno a dos niveles: el sistema escolar y sistema socio-cultural próximo. Entre ambos se producen dinámicas internas y relaciones imprevisibles delimitando las diferencias entre los centros educativos. Podemos considerar que las organizaciones educativas son un cruce de caminos donde confluyen multitud de intereses.

Los centros educativos desarrollan con ello un currículo que puede considerarse la síntesis práctica de aspiraciones de diversa naturaleza y contenido.

3.2.- Nuevos retos de las organizaciones.

¿Hay qué educar para ser ciudadano? Es un objetivo fundamental del sistema educativo. Va más allá de ofrecer un manual de buenas costumbres e incluso de los valores. Encontramos en nuestro entorno distintos planteamientos acerca de las organizaciones. Así:

- Organizaciones abiertas. La apertura es hacia la sociedad e internamente, estableciendo nuevos escenarios que permitan equilibrar los diferentes intereses.
- Organizaciones como proyecto colectivo. En las que se da importancia a la estructura interna para compartir el futuro de todos los implicados, es decir, generar la cultura de la organización.
- Organización y comunicación. Que pretenden conseguir una organización abierta y compartida a través de redes.
- Organización y valores. En las que el escenario de cambio continuo es el real y exige agilidad en la detección de necesidades, agilidad en dar respuestas y eficacia en la incorporación de mejoras.

Con todo, llegamos a la conclusión de que la educación no debiera ser otra cosa que humanización. Se trata de recuperar ese horizonte ilustrado de la idea de humanidad, el cual como referente utópico que oriente la acción educativa, no parece hoy menos importante que hace dos siglos. Si educar es humanizar, la cuestión de los fines de la educación remite a la definición de los perfiles de esa humanidad a la que se aspira.

Se debería hacer real en las aulas una formación integral del ser humano, que propicie un tipo de ciudadanía que responda a los ideales ilustrados en los que la libertad individual y la integración social son solidarias con las ideas de felicidad y de convivencia. Son al mismo tiempo ideas clásicas pero de mucha actualidad.

La dimensión humana debería responder a cuatro acciones que definan los fines educativos: conocer, manejar, valorar y participar.

Que la educación tiene entre sus fines la transmisión de los saberes a las nuevas generaciones es obvio. La educación debe propiciar la adquisición de conocimientos. La idea de humanización ha de incluir necesariamente la dimensión cognoscitiva porque conocer forma parte de la esencia del ser humano.

Manejar no es menos propio de la condición humana que conocer. No solo nos definimos por lo que sabemos, también por lo que hacemos. Conocer y manejar son dos dimensiones irreductibles de la condición humana. Aprender a manejar y manejarse debiera ser una finalidad de la escuela. En la escuela no sólo hay que aprender a conocer también a hacer.

Conocer y manejar definen dos dimensiones específicas del ser humano. Se puede ser inteligente y tener destrezas en el uso de instrumentos, pero estas virtudes pueden ser utilizadas de forma deseable o no. Más allá de lo cognitivo y lo instrumental existe una dimensión humana, la capacidad de valorar, la que nos permite preferir lo deseable de entre lo posible. Esta condición no es menos esencial que la cognitiva y la técnica.

La educación en una sociedad democrática requiere el desarrollo de una ciudadanía comprometida que tome partido en la vida social. Tomar parte en las decisiones que nos conciernen a distintos niveles. De esta forma vamos formando parte de un colectivo. Por eso aprender a participar es una finalidad educativa crucial para una formación ciudadana. Aprender a tomar parte es aprender a convivir, a compartir, a cooperar, a disentir, a negociar, a consensuar y a decidir.

Para una educación integral debe ser capaz de conocer por sí mismo el mundo que le rodea, de manejarse adecuadamente en él, de valorar lo que le de de bueno y participar en las decisiones que le afecten como miembro de una sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

BÁRCENA, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona. Paidós.

MAGENDZO, A (1996). *Currículo, educación para la democracia en la modernidad*. PIIE. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luís Carlos Galán.

MAGENDZO, A., DONOSO, P., y RODAS, M. (1997). *Los objetivos transversales de la educación*. Santiago de Chile. Editorial Universitaria.

TEDESCO, J.C. (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid. Anaya (Colección Hacer Reforma).

ORAISÓN, M. y PÉREZ, A.M. (2006). *Escuela y participación: El difícil camino de la construcción de ciudadanía*. Revista Iberoamericana de Educación, 42: 15-29.

49. EL OBSERVATORIO DE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS: UNA MIRADA PARTICIPATIVA PARA INTERPRETAR LA DINÁMICA RELACIONAL DEL ALUMNADO.

M. J. Comellas i Carbó, M. S. Lojo Suárez.

0 Introducción.

Las informaciones actuales, en relación a las dificultades de convivencia en los centros escolares, acoso entre iguales, violencia, rechazo a situaciones y variables personales (diversidad de cultura, intereses, aprendizaje,...), exigen, sin más dilación, un análisis en profundidad tanto de lo que pasa, por qué se producen estas reacciones, así como de la forma de interpretarse y las alternativas educativas a implementar.

Desde diferentes instancias (prensa, profesorado, familia, alumnado y otros colectivos) se interpretan estas conductas de forma, básicamente, culpabilizadora para los menores y sus familias y éstas se encuentran, a menudo, en el foco del problema. Lógicamente las problemáticas emergen dentro del centro educativo, puesto que allí convive este grupo de población durante muchas horas al día. En el aula, espacio dónde se realiza la actividad más regulada, y en otros espacios escolares (pasillos, patio...), es dónde aparecen tensiones y dificultades, y es dónde se debe llevar a cabo la acción educativa.

A partir de esta percepción, análisis y, posiblemente, enfoques parciales se van tomando decisiones: medidas disciplinarias: expulsiones, expedientes..., formas organizativas de homogeneización y un largo etc. para poder resolver esta situación compleja desde el centro educativo que es donde se dan con mayor visibilidad frecuencia.

Paralelamente se hacen actuaciones paliativas, y cada vez hay más iniciativas que si afrontan el tema de forma individual, creemos, no acaban de considerar, a fondo, los factores que han conducido a la situación, ya que se precisa superar el enfoque individual (desajustes, trastornos, conductuales, desmotivación) y pasar a una perspectiva global, multiprofesional y con implicación de los diferentes contextos dónde está el alumnado.

Por esto, estas actuaciones pese a pueden tener una eficacia a corto plazo corren el riesgo de no afrontar la situación y tratar las causas con lo que se acaba fragilizando más la población ya de por sí vulnerable.

El proceso socializador de la infancia a la adolescencia: familia y escuela

El proceso educativo, de socialización y maduración se lleva a cabo en el contexto, en el que está el individuo, en un proceso dialéctico con el entorno, con todos sus agentes y sobre todo con una participación clara de cada grupo de adultos que lo acompañan para poder comprender dónde está, quienes es y qué hace falta hacer, a lo largo de una etapa de la vida de gran plasticidad por el hecho que no tiene ningún referente anterior.

Los primeros vínculos afectivos que deben dar pie a la construcción de la propia identidad: Autoimagen, se crean en la familia. La aceptación de la individualidad, las respuestas que se reciben ante las demandas vitales y la apertura al mundo social serán los ejes que abrirán la puerta al proceso de socialización.

Muy pronto las relaciones con el grupo familiar amplio: fratria y familia extensa, vecindario... abrirán un universo complejo en el que las expresiones emocionales, tensiones y deseos van a recibir respuestas diferenciales y añadirán riqueza a este modelado social.

La comparación y contraste entre la imagen de la propia familia y la de los demás será un factor clave de construcción de una identidad y paso fundamental para poder acceder a un proceso de socialización más amplio y adquirir seguridad y autonomía. Es también en el núcleo familiar dónde se aprende las diferentes formas de comunicación:

verbal y no verbal. Los códigos, los significados, la manera de dirigirse a los iguales, a los adultos conocidos o a los extraños configuran el contexto de socialización.

Los mismos rituales no tienen el mismo significado según las comunidades. Igualmente las palabras o gestos, cambian de significado según quien los dice, dónde y cómo, hecho que comporta una gran complejidad y, en algunos casos, dificultades de comprensión.

Con la entrada en la institución educativa se pasa de un micro grupo a un gran repertorio de modelos y conductas que entrarán en contraste con las experiencias personales y los modelos adquiridos hasta este momento. El aula está formada por individualidades cada vez más heterogéneas tanto por su propia biografía como por la diversidad social de la sociedad actual será un lugar clave para continuar el aprendizaje de la socialización.

Sólo se puede aprender a convivir en el marco del grupo. Comprender los límites del propio espacio, los espacios de los demás, los deseos compartidos y las necesidades individuales y colectivas es un proceso largo y que hace falta guiar. La capacidad de frustración que comporta la espera, las diferencias, los criterios y las pautas del centro educativo, espacio muy amplio que el familiar, piden una comprensión y una madurez que se ha de educar y más en la sociedad actual amplia, compleja y cambiante. A partir de la consideración de que, en una sociedad con cambios tan profundos y rápidos el referente educativo debe ser la base sobre la que edificar la convivencia. El protagonismo y rol de la institución social de referencia: la escuela es clave para fortalecer los ejes comunes que deben potenciar la cohesión social y el entendimiento entre los pueblos. En este sentido se enfoca nuestra investigación y nuestro trabajo.

Método (sujetos, procedimiento, instrumentos),

Es en el grupo del aula y en la escuela donde se manifiestan, con más fuerza, una serie de factores: diferentes modelos educativos, múltiples experiencias que condicionan actitudes, intereses y motivaciones ante las propuestas escolares. Las actitudes y respuestas familiares en el momento de valorar el proceso educativo son también un aspecto clave a considerar. Las exigencias y reproches que los dos núcleos de socialización: familia y escuela se hacen mutuamente influyen en gran manera en las actitudes de los menores durante este complejo proceso de socialización. Por esto y teniendo presente la complejidad de este aprendizaje: códigos, habilidades, competencias hace falta que se considere que es un objetivo claro y un aprendizaje fundamental en el marco escolar y de la comunidad.

El modelo en el que se basamos nuestro trabajo es el de: **Investigación acción participativa con el profesorado y los agentes profesionales próximos al centro educativo:** trabajo social, mediación socio comunitaria, responsables de proyectos de infancia y adolescencia, ser vicios municipales y de la comunidad.

Objetivos:

Analizar, con los colectivos profesionales los conceptos, las dinámicas que se dan en los grupos de aula para poder identificar factores de riesgo en relación a la cohesión grupal, proceso de socialización y posibles dinámicas que pueden abocar a situaciones de violencia en la escuela.

Compartir y comprender, con los diferentes profesionales y agentes de la comunidad educativa, las señales y síntomas que pueden modificar la dinámica del aula así como debatir las prácticas y actuaciones encaminadas a dar respuesta a las situaciones puntuales, en el momento en que se de.

Generar estrategias para optimizar la intervención desde una perspectiva educativa, inclusiva y sistémica como factor potenciador de la socialización y prevención de la violencia.

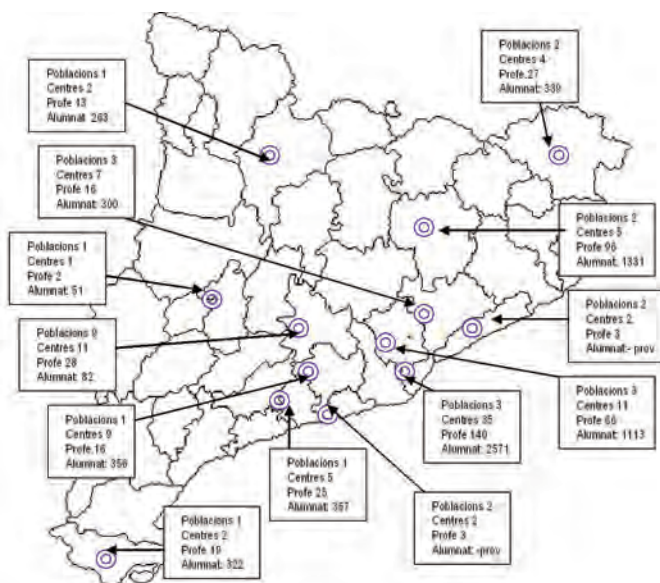


Figura 1. Distribución de la población

Sujetos: La población objeto de nuestro trabajo se distribuyen en diferentes perfiles según el momento del proceso:

- A) profesionales
- B) alumnado
- A) al hablar de profesionales destacamos:

1. **Profesorado del centro educativo.** Participan del proceso 101 centros educativos entre los que hay diferentes perfiles: Concertados, Públicos de Primaria y secundaria. **(figura 1)** En cada centro hay implicación del equipo directivo y se busca la implicación del profesorado que ejerce la tutoría en el aula. El número de participantes es variable en función de las posibilidades de cada centro. La implicación del equipo directivo es clave para poder dar espacios de debate en el centro a partir de los pasos del proceso e incorporar el punto de vista emergente en el grupo de investigación extendiendo los acuerdos y análisis propuestos.
2. **Profesionales de la comunidad:** las personas de la comunidad que participan en las sesiones de análisis y debate son diferentes según la amplitud de la zona en la que se lleva a cabo y los recursos de que se dispone. El perfil es: personal de los servicios educativos: Equipo de asesoramiento psicopedagógico, Agentes de cohesión social, Mediación e integración socio comunitaria, policía local,

3.4. El proceso seguido

La titularidad de los centros es pública y concertada siendo su distribución fruto del azar y el interés mostrado por los propios centros. **(figura 2)**.

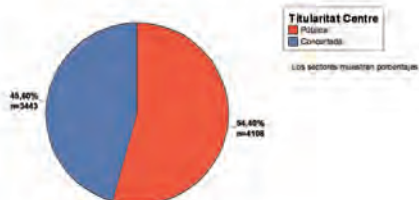


Figura 2. Titularidad de los centros educativos

Los equipos docentes y directivos de cada institución educativa seleccionaron los niveles y cursos que debían participar en el proyecto en función de sus intereses. Se propuso una pequeña condición que consistía en que si el interés se centraba en un curso por su problemática o dificultades se incluyeran todos los grupos del mismo nivel a fin de evitar focalizar el análisis en un grupo ya considerado complejo o conflictivo. De esta manera se potenciaba que el profesorado del centro tuviera una mirada más amplia que incluía todo el alumnado de una edad. A partir de este enfoque se potenciaba que las decisiones futuras pudieran considerar los efectos de la distribución del alumnado, los criterios y, por tanto, otras formas organizativas.

Las motivaciones expresadas por los equipos docentes, a partir del conocimiento del enfoque del proyecto, han determinado que la selección de los grupos se focalizara en: final de etapa, grupos con mayor interés para poder reorganizarlos o la totalidad de un ciclo educativo. (figura 3)

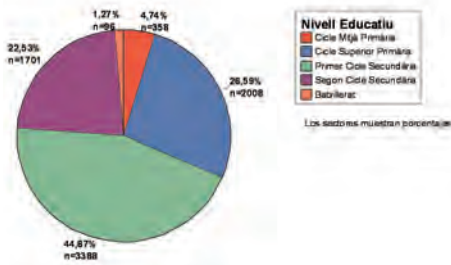


Figura 3 Distribución de la población por ciclos educativos

4). La participación ha sido de 7500 alumnos y alumnas como queda reflejado en el (figura

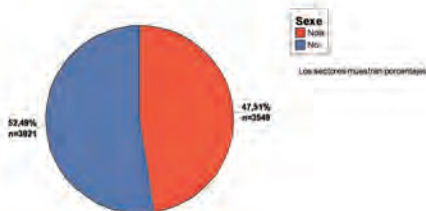


Figura 4. Distribución del alumnado por sexos

La implicación de Primaria y Secundaria ha sido uno de los valores que muestra un gran potencial por poder favorecer el interés en cohesionar zonas educativas, en el marco de la enseñanza pública. Esta visión de acompañamiento en los cambios ha permitido favorecer una mayor comunicación entre los profesionales implicados tanto de los centros educativos como aquellos que dan atención a las familias y al alumnado en horario extraescolar.

Procedimiento: el proceso sigue las siguientes fases:

1. **Planteamiento** a los equipos de los centros y de la comunidad de los objetivos del proyecto.
2. **Aportación de Información en relación a la dinámica del aula.**
3. **Selección del alumnado considerado vulnerable** en función de la relevancia de unos datos considerados como prioritarios (**Liderazgo, Exclusión, Expansividad Positiva y Negativa, Autovaloración desajustada**).
4. **Aportación de Información pedagógica**, por el profesorado, e informaciones plurales que aportan otros agentes conocedores de los sujetos de la muestra.
5. **Debate compartido para contrastar estas informaciones y comprender, confirmar o ponderar las causas de dicha vulnerabilidad.**
6. **Toma de decisiones en relación a las actuaciones, SIEMPRE EN EL SENO DEL GRUPO**, encaminadas a paliar estos factores de vulnerabilidad y mejorar las relaciones grupales.

Instrumentos:

Software aportado por el grup GRODE: <http://sociograma.grode.org> que permite una aplicación y adquisición de informaciones de forma rápida y precisa del sociograma desde el punto de vista cuantitativo y gráfico. (figura 5)

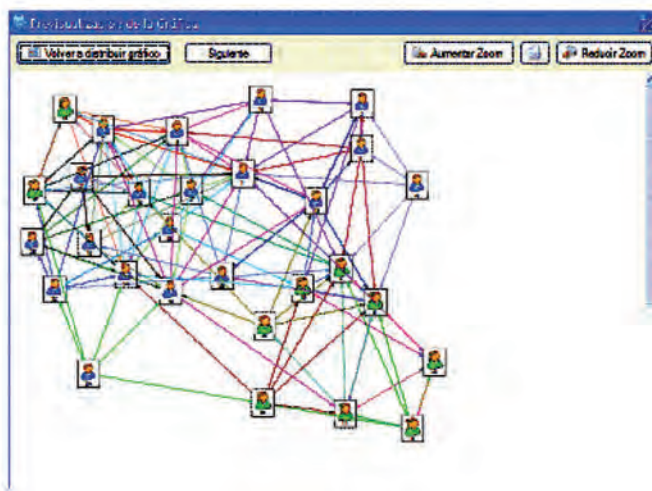


Figura 5: mapa relacional obtenido a partir de cada pregunta

Breve escala de indicadores pedagógicos para sistematizar la información del profesorado.

Informaciones plurales que aporta el profesorado como agente observador directo de la dinámica y relaciones en el centro educativo

Resultados:

De los múltiples datos obtenidos a través de la exploración sociométrica y los datos pedagógicos del profesorado se han priorizado unas informaciones por ser consideradas como factores de vulnerabilidad en el marco relacional del centro.

La primera consideración interesantísima fue que se puso en evidencia que hay unos factores que determinan la no integración del alumnado y que no pueden ser gestionados ni tienen ninguna responsabilidad en ellos: imagen física, cultura, dificultades.

Popularidad

Los índices de popularidad tienen un valor relativo para ser considerados como factor determinante del bien estar de una persona en el grupo. Las personas no precisan de una aceptación amplia por parte del grupo aunque sí que es fundamental disponer de algunos vínculos claros que permitan sentir que es considerada por un grupo que le será significativo y ha de permitir el bienestar y la aceptación.

Por este motivo no se ha focalizado la mirada hacia los liderazgos sino hacia las personas que se hallan en la zona baja de aceptaciones (**figura 6**).

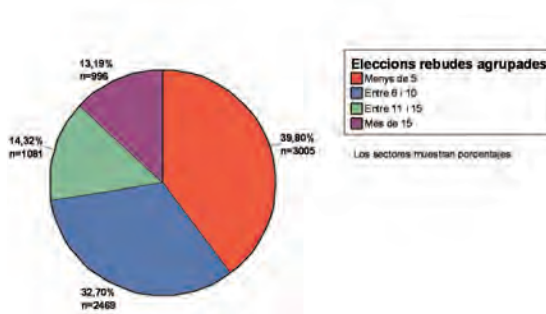


Figura 6 Elecciones recibidas por intervalos

Personas ignoradas: No han recibido ninguna elección un 2,83% de chicas y el 3,21% de chicos; 4% de chicas y 6,40% de varones sólo reciben una elección y 5,38% de chicas y 8,46 % de varones sólo reciben 2 elecciones.

Podemos ver como el **12,21 % de chicas y 18,07 de varones (30,28%** del alumnado estudiado **tiene unos vínculos nulos o muy débiles** en sus relaciones en el grupo lo que constituye un factor muy claro de vulnerabilidad.

El 39,80% reciben menos de 5 elecciones.

Antipatía

El numero de rechazos que recibe una persona, por parte de los miembros del grupo, puede dar pie a una situación de marginación. Indudablemente en todos los grupos hay simpatías y antipatías lo que entra dentro de la más absoluta normalidad. El interés radica no en número absoluto sino en el % estimado en función del número de personas. (**figura 7**)

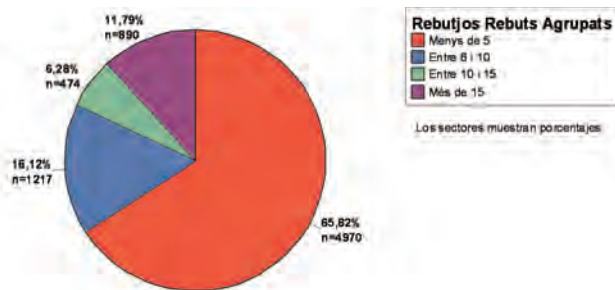


Figura 7. Rechazos recibidos por intervalos

El 11,7 % del alumnado recibe más de 15 rechazos por parte de la clase

El 6,28% entre 10 y 15 rechazos

Por tanto vemos que es un 17,98% que están rechazados por la mitad aproximada del alumnado de su grupo de pertenencia

Discusión / conclusiones

IDEAS PARA EL ANÁLISIS POSTERIOR: En relación a la Popularidad
 Cuando una persona no puede tener un espacio de consideración en un grupo el problema radica en el grupo y en el liderazgo que se genere.

IDEAS PARA EL ANÁLISIS POSTERIOR: en relación a la antipatía
 Las causas de generar rechazo del grupo hacia uno de sus miembros deben ser analizadas por los adultos que lo lideran.
 Las acciones para la mejora de las relaciones en el grupo deben tratarse en el grupo ya que es éste quien debe dar un espacio, más o menos amplio a cada uno de sus miembros.
 No hay factores que justifiquen que el grupo haga un rechazo masivo a alguno de sus miembros
 Cuando una persona percibe el rechazo del grupo su malestar se puede traducir de formas diferentes

El debate que se lleva a cabo, en el marco de la investigación que como ya se ha dicho se encuadra en el modelo de Investigación acción participativa, es de gran interés al incorporar las percepciones que tiene el profesorado y a la vez cómo se interceptan estos datos llegando a posibles causas y, por consiguientes, formas de intervenir.

En el momento en que algunas de estas informaciones puedan ser aceptadas por cualquier razón: siempre ha pasado, reflejan los valores de la sociedad... el proceso educativo se pone en entredicho y, en el mejor de los casos, se harían acciones individuales (quien rechaza o quien recibe el rechazo) pero no se harían actuaciones en el marco del grupo que es donde se construyen los parámetros relacionales.

Otro de los efectos que se ha dado, durante este proceso hasta el momento actual, se genera en el centro educativo:

- Debate a cerca del proceso de socialización
- La mejora del bienestar del alumnado en el grupo para posibilitar su sentimiento de

- pertenencia y buscar los motivos que pueden dificultarla
- Cambios en formas de distribuir el alumnado,
- Implicación de diferentes áreas para trabajar los ejes detectados
- Mejora de la acción tutorial

Son respuestas que se han generado en centros, en diferente medida, pero con un factor común: interés en hallar respuestas para mejorar la dinámica relacional para lograr una mayor cohesión social y mejorar las relaciones del alumnado entre sí, con los adultos y en el marco de la institución.

El hecho de que el profesorado sea agente de observación directa y de posible intervención, no justificando lo que pasa por razones de que ha pasado toda la vida, es un factor importante para potenciar el cambio y mejorar la convivencia.

Las acciones punitivas y excluyentes, no dan respuesta a situaciones complejas ni llegan a modificar las causas. El reto es colectivo y dejando al alumnado fuera del sistema educativo además de no dar respuesta a un derecho y una necesidad se perpetúan las dificultades. Por esto, también en comunicación del simposio proponemos el trabajo en redes sociales como forma clave de acompañamiento del alumnado y sus familias y de fortaleza profesionales en el debate y las acciones que se llevan a cabo.

Referencias bibliográficas

Comellas, M. J. (2002). Las competencias para la acción tutorial. M. J. Comellas (Coordinadora), Las competencias del profesorado para la acción tutorial. Barcelona: CissPraxis.

Comellas Maria Jesus, L. M. (2006). Un observatorio abierto a la participación. Cuadernos De Pedagogía, 359, 79-84.

Comellas Maria Jesús. (2005). La acción participativa del profesorado y el alumnado en la dinámica del centro. Factor de prevención de la violencia. II Congreso iberoamericano sobre violencia nas escolas (Vol. CD, Chap.. Univerisidad de Pará. Brasil.

Comellas Maria Jesús. Lojo Mirta (Coord) (2008) Un cambio de mirada a la violencia escolar. Octaedro. Barcelona.

Dubet François. (2004). Les inégalités multipliées. Paris: L'aube.

Gaberan PH. (2005). La relation éducative. Ramonville: Eres.

Hamon Hervé. (2004). Tant qu'il y aura des élèves. Paris: seuil.

Marchesi Alvaro. (2005). ¿Qué será de nosotros los malos alumnos? Madrid: Alianza.

Meireiu, P. (2001). La opción de educar. Barcelona: Octaedro.

Moin Edgar. (2007). Où va le monde? Paris: L'Herme.

Mucchielli, L. (2002). Violences et insécurité. Paris: La découverte.

Picard Dominique. (1995). Pourquoi la politesse? Paris: Seuil.

Pugeault-Cicchelli, C., Cicchelli, V., & Ragi, T. (2004). Ce que nous savons des jeunes. Paris: PUF.

Raveaud Maroussia. (2006). De l'enfant au citoyen. Paris: Puf.

Santos Guerra, M. A. (2002). Hacia el futuro: riesgos y esperanzas. VV.AA (coordinación), Valores escolares y educación para la ciudadanía (pp. 29-33). Barcelona: Graó.

Toczek Marie- Christine, & Martinot, D. (2004). Le défi éducatif. Paris: Armand Colin.

Van Haechk, A. (2006). L'école à l'épreuve de la sociologie. Bruselas: De Boeck.

VV.AA. (2007). Qu'avons nous fait du droit à l'éducation? Paris: L'Harmattan.

51. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA INETRCULTURAL.

E. M. González Barea, M. García-Cano Torrico, B. Agrela Romero, E. Márquez Lepe.

1. A PROPÓSITO DE NUESTROS INTERESES Y PUNTO DE PARTIDA

El espacio de este Congreso sobre *Educación, Ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación* nos va a permitir someter a debate los principales lineamientos teóricos y el proceso metodológico del proyecto de investigación donde se inscribe esta comunicación.

Dicho proyecto de investigación titulado *Análisis de las competencias interculturales en el ámbito educativo y en contextos de inmigración: significados y aplicaciones*, fue subvencionado por la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias¹ de la Junta de Andalucía y desarrollado durante el curso académico 2006/07 en los contextos escolares de las provincias de Huelva y ciudad de Sevilla. Esta investigación ha tenido una segunda parte en el siguiente curso escolar bajo el estudio titulado: *La gestión de la educación intercultural en los centros educativos: significados y aplicaciones*².

El objetivo principal en el que se enmarcan nuestros intereses responde a la identificación y análisis de las ideas, nociones y conocimientos que posee el profesorado sobre Educación Intercultural. Nos ha preocupado indagar sobre cuáles son sus discursos en relación a la diversidad cultural, pero también, cuáles son las estructuras organizativas cotidianas en las que se desarrollan sus prácticas de centro y aula en dicha materia. La estrategia fundamental de recogida de datos ha sido realizada a través de espacios formativos –desarrollados ad hoc para este proyecto- donde el profesorado y nosotras mismas –con el doble rol de formadoras e investigadoras- hemos ido desmenuzando la realidad escolar, las prácticas y las nociones que las sustentan, los condicionantes y las posibilidades de transformación y mejora.

Dos han sido los pilares teóricos-metodológicos que han sustentado desde el inicio nuestro modo de concebir “la” Educación Intercultural e investigar “sobre” Educación Intercultural en el ámbito escolar. En primer lugar, concebimos al profesorado y su contexto inmediato el eje sobre el que pivotan las transformaciones interculturales (Essomba 2006). En segundo lugar, estimamos imprescindible generar procesos de “sistematización reflexiva de la propia experiencia y la formación en la acción de quienes la viven”, al modo que propone la investigación-acción educativa (Bartolomé 1997: 23). Ambos fundamentos han pretendido ser cauces para la interpretación y comprensión de las acciones y las percepciones sobre Educación Intercultural, entendida ésta tal y como la define Sonia Nieto (1992: 207) como una “reforma escolar en sentido amplio”.

Por tanto, el objetivo fundamental de esta comunicación consiste en presentar las distintas consideraciones del proceso de investigación desde nuestro posicionamiento teórico, las técnicas de recogida de datos y hallazgos encontrados.

2. LAS MIGRACIONES (PRO)MOTORAS DE LO INTERCULTURAL

La presencia de alumnado de origen extranjero en las aulas ha abierto en los últimos años la reflexión sobre el modelo educativo/escolar que tenemos, cuestionándose sobre las posibilidades de atender la diversidad que se da cita en su seno (Dietz 2007). Dicha presencia es analizada de forma casi exclusiva en términos de “encuentro cultural” entre menores que pertenecen a colectividades diferentes, de acuerdo a la nacionalidad que estos/as tienen –y/o en su defecto sus progenitores–. La presión demográfica, la rápida presencia y visibilización

de la población inmigrante en nuestras sociedades es una evidencia y así ha sido aprovechada por muchos docentes, transformando sus metodologías, incorporando nuevas formas de organizar sus centros y demandando formación. A pesar que en la mayoría de los casos, las demandas concretas se centran en cuestiones que tienen que ver con metodologías de enseñanza del idioma o buscar formulas de comunicación con los padres de las y los menores, lo cierto es que estas demandas han venido adjetivadas de “diferencia cultural”, la única que hasta ahora ha permitido romper con la tradicional invisibilización de la diversidad cultural, aunque –como señala Miguel Ángel Essomba (2006a)³ hemos tenido otras oportunidades para ello, como ha sido la realidad plurinacional del Estado español, la integración política y cultural en el espacio europeo o la ya tradicional presencia de alumnado gitano en la sociedad española. En este mismo sentido, la profesora Silvia Carrasco (2004: 19) nos recuerda la “dificultad que ha existido siempre en el contexto español para la construcción multicultural al margen de la llegada de nuevas poblaciones, siendo interpretada la diversidad cultural como disidencia política desde la Inquisición a las monarquías absolutas, sin olvidarnos del periodo de dictadura”. Por lo tanto, no es la llegada de inmigrantes en sí misma la que provoca diversidad, pero sí que ha sido el debate que la misma ha motivado sobre el que se encarnan las necesidades educativas y se hacen más evidentes los retos que las transformaciones socioeconómicas y culturales actuales exigen a las instituciones, en general, y a la escuela en particular.

Es en este contexto de inmigración desde el que se multiplican las voces que piden el reconocimiento de la pluralidad, a pesar de que estamos envueltos en un modelo globalizador que homogeneiza y esencializa. En este escenario cabe preguntarnos ¿qué papel se le otorga a la institución educativa? Desde nuestra perspectiva encontramos que al ámbito educativo en general, y al escolar en particular, se le atribuye un papel fundamental por parte del Estado y la sociedad consistente en el desarrollo de tareas de formación de ciudadanos/as en el marco de una sociedad democrática, tarea que asume la escuela de forma progresiva y que antes recaía en las familias y la comunidad; se le atribuye el impulso de ideas y planteamientos pedagógicos que buscan educar en la igualdad –muy especialmente cuando en las aulas hay alumnado al que ya de partida se le considera como diferente–; se intenta convertir a las escuelas en plataformas de integración sociocultural, por ejemplo a través de la idea de trabajar con las llamadas “segundas generaciones” como paradigma de un modelo de integración “sociocultural” de las y los inmigrantes, etc. Todo ello viene a configurar una visión de la escuela como espacio nivelador que haga posible la promoción de una sociedad plural y tolerante, la impulsora y responsable de la “diversidad” aunque como pone de manifiesto la investigación sea el marco donde se encarnan, a su vez, las contradicciones del propio sistema totalizador.

En este contexto de transformación, el reto fundamental al que se enfrentan la mayor parte de las sociedades, tanto en su dimensión teórica como política y pragmática, es precisamente el cuestionamiento del propio modelo de sociedad. El debate se presenta entre las posturas que, por una parte, abogan por la utilidad de los modos actuales de gestionar y organizar nuestras instituciones (entre ellas y fundamentalmente la escuela) y estructuras sociales (“nacionalizantes y homogeneizantes”) y, por otra, las que insisten en la necesidad de ensayar y proyectar nuevos modelos y prácticas ante la presencia de nuevos grupos a los que llamamos diversos social y culturalmente en base a su extranjería.

En el contexto particular de Andalucía es importante no perder de vista que el debate sobre (hijos/as de) inmigrantes en el aula tiene lugar en un momento en el que, de un lado, el porcentaje de alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz es aún relativamente bajo con respecto a la población escolar en su totalidad (si bien, su evolución temporal resulta significativa en todas y cada una de las provincias de Andalucía)⁴. Y, de otro lado, son cada vez más sonoros los discursos que asumen la presencia “per se” de población inmigrante

como generadora de problemas en la sociedad española⁵ y, como consecuencia, también en el ámbito escolar (Agrela, Márquez, García y González 2008a).

La cuestión central es cómo interculturalizar la institución escolar en sí misma – instrumento cuya génesis y desarrollo pasan por la idea de la adiestración y homogeneización– sean cuales sean los estudiantes, cómo “revolucionar” la concepción actual de la educación, los procesos de enseñanza-aprendizaje... En definitiva, cómo responder a la diversidad, teniendo como referente el desarrollo de un currículum democrático en el marco de una escuela y una sociedad sustentada en la justicia social como valor predominante (Guarro Amador, 1999).

3. NUESTRA APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Las premisas que apuntamos a continuación nos han permitido definir y caracterizar la educación intercultural desde nuestros propios posicionamientos teóricos. El modo para construir las se ha nutrido tanto de las aportaciones teóricas de los distintos autores en la materia como de la experiencia de campo de la que nos hemos servido durante todo este tiempo (González; García-Cano; Márquez y Agrela 2007; Agrela, García-Cano, Márquez y González 2008a y b):

1. *Perspectiva global* en el estudio de los fenómenos migratorios y aproximación múltiple- holística sobre el papel que juega la educación formal en el contexto social más amplio. Como ha puesto de manifiesto la literatura, la interculturalidad en España está vinculada a la llegada de población inmigrante a las aulas (Póveda 2003; García, Granados y García-Cano 2000 entre otros), así como también en respuesta a una visión de las migraciones como procesos homogéneos con objetivos, finalidades y necesidades idénticas (González 2007). Todo ello nos obliga a tener como referencia el estudio de los procesos migratorios y los distintos modelos de gestión de la multiculturalidad que se vienen desarrollando en nuestras sociedades. En paralelo, las prácticas, modelos y concepciones desarrollados en el sistema educativo formal “hemos de entenderlos en conexión con el resto de rasgos de la sociedad” (Ogbu 1993: 159). En este sentido, coincidimos con los aportes de la educación antirracista británica al vincular las desiguales relaciones de poder que se establecen en la escuela en el marco de la desigualdad social (May 1994).
2. *Educación para todos/as*. Con mucha frecuencia, en el medio escolar se asocia presencia de inmigración con la necesidad de incluir prácticas interculturales. Nuestro posicionamiento pasa por entender que la Interculturalidad no puede ser considerada en exclusiva “educación para las minorías”, sino al contrario, debe ser una educación para todos/as, que analice las distintas formas de interacción del alumnado dentro del aula y así, de esta forma, poner el acento en los referentes y significados que éstos tienen en común más que en las diferencias que son las que precisamente se priorizan más frecuentemente. La apuesta del trabajo con todos los estudiantes nos permitirá promover la interacción en pos de la igualdad y el respeto de la diversidad, “abandonando posturas esencialistas y reificantes incapaces de reconocer los lazos sincréticos que los hijos de inmigrantes establecen con gente de su edad de otros grupos” (Rex 1995: 204).
3. *Referente múltiples de “escuela”, culturas escolares múltiples*. Una de las características de la sociedad en la que vivimos es su pluralidad y heterogeneidad. En esta misma línea, sociedad y escuela son dos sistemas de comunicaciones, de comportamientos y de ideologías que mantienen una interrelación constante, sería muy desafortunada y sesgada la existencia de un único referente en la escuela. De esta forma, y siguiendo a Teresa Aguado (1999), las diferencias culturales, más

allá de la posible presencia o no de individuos y/o grupos de diferentes orígenes étnicos o nacionales, están presentes en los contextos escolares. Por ello, adoptar un enfoque intercultural debe suponer “la introducción de una perspectiva que afecte a todas las dimensiones e involucre a todos los participantes en el proceso educativo” (Aguado 1999: 191-192).

4. Como consecuencia de lo anterior, entendemos las “escuelas interculturales como organizaciones en constante transformación, capaces de responder a los cambios socioeconómicos y culturales que hoy acontecen en nuestras sociedades y que se reflejan de forma explícita en las funciones y prácticas cotidianas de la escuela” (Carrasco 2004: 23). Una escuela intercultural permea los cambios y adaptaciones en la totalidad del ambiente escolar: en el entorno físico de la clase, el currículum, el equipo que compone la escuela, las estrategias de enseñanza adoptadas y las relaciones entre profesorado, estudiante y comunidad.
5. Responder a esos nuevos frentes que plantean las sociedades requiere de *respuestas formativas hacia los profesionales* de la educación (Jordán 2004). Es decir, la escuela intercultural es una escuela que cuestiona y piensa la escuela constantemente, que forma al profesorado en ese ejercicio permanente de debatir cuáles son las demandas y cuáles son las respuestas, huyendo de recetas mágicas de acción “supuestamente” exitosas.

Teniendo en cuenta cada uno de estos puntos, coincidimos en su mayoría con la definición expuesta por la profesora Teresa Aguado (1996) la cual se refiere al enfoque intercultural como “Enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades / resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y las competencias interculturales” (Aguado, 1996: 54).

4. CONOCER, INTERPRETAR Y TRANSFORMAR: LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO PUNTO DE PARTIDA

Tomando como punto de partida dichas premisas, enmarcamos nuestra metodología dentro de la perspectiva socio-crítica caracterizada no sólo por describir los problemas, sino por “generar conjuntamente con la comunidad los conocimientos necesarios para definir las acciones adecuadas que estén en la línea del cambio, de la transformación y de la mejora de la realidad social” (Gómez et al., 2006: 30).

La metodología desarrollada corresponde a una investigación orientada hacia la práctica educativa, una investigación-acción que siguiendo a Juan Manuel Escudero (1987) “es algo más, pues, que un conjunto de normas bien establecidas que prescriben técnicamente cómo hacer investigación educativa. Por el contrario, la investigación-acción se parece más a una idea general: una aspiración, un estilo y modo de “estar” en la enseñanza. Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de “otra manera” (Escudero, 1987:20).

En nuestro proyecto trabajamos la interculturalidad a través de procesos formativos del y con el profesorado, basándonos en informaciones recogidas a través de otras técnicas cualitativas tales como la entrevista etnográfica, el análisis documental y la observación. Las sesiones de formación nos han permitido, por un lado, conocer y analizar las creencias y concepciones que manifiesta el profesorado con relación a los modos en los que se construye la diversidad. Y, por otro lado, una vez identificando el discurso del profesorado planificamos

una intervención teórico-práctica referente a su propia cotidianidad y a la intervención en el aula, teniendo como principal referente sus propias necesidades y demandas.

Partiendo de este planteamiento, la metodología la hemos conducido hacia la consecución de “una etnografía doblemente reflexiva” identificada por dos procesos reflexivos distintos: de una parte, el del actor social “que constantemente reflexiona acerca de su quehacer cotidiano” y, de otra parte, “la actividad meta-cotidiana del investigador social” (Dietz 2003: 141). Como señala este autor, ambos “interactúan en una doble hermenéutica” y, por tanto, nos ofrecen dos dimensiones fundamentales para la comprensión de nuestro objeto de estudio.

En este sentido, no se ha tratado de una investigación que pretende conocer y evaluar lo que se está haciendo en materia de educación intercultural, sino que busca hacer partícipes de dicho conocimiento al profesorado tanto en la construcción del conocimiento teórico como en las propuestas de actuación en la práctica. Nuestro posicionamiento etnográfico estriba más bien, como muy bien explica la autora mexicana María Bertely (2001: 34) con relación a los retos de la etnografía en educación, “en comprender, desde dentro y en situaciones específicas, las representaciones sociales –oficiales y no oficiales, escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión pública- que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada”. Y añade, “esto no implica encontrar una verdad, sino inscribir e interpretar las múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico y que permiten desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar”. Con este interés, en la investigación hemos dotado de un especial protagonismo a la acción formativa en una doble vertiente: por un lado, al transmitir conocimientos y proporcionar datos, información y, por otro, por permitirnos extraer claves interpretativas fruto de la interacción discursiva entre las investigadoras y el profesorado. De esta forma, podemos decir cómo este proyecto responde a una triple perspectiva: una actividad educativa-formativa, un proceso de investigación y una acción social a través de la intervención.

En consecuencia, y en tanto que investigación-acción, nos hemos apoyado fundamentalmente en la *acción formativa* como herramienta teórico-metodológica. A través de los CEPs hemos organizado seminarios de trabajo planteados como espacios de interacción entre las investigadoras y las/os actores educativos, donde hemos abordado a nivel teórico-práctico aquellos obstáculos que el profesorado nos ha planteado como más dificultosos a la hora de, por un lado, manejar la diversidad cultural y, por otro, aproximarse a la interculturalidad: ¿qué es?, ¿cómo entenderla? y ¿qué hacer con la interculturalidad? Esto es, nuestra pretensión fue dialogar y desmenuzar sus entendimientos, sus prácticas, las dificultades que encuentran, así como analizar y reflexionar sobre los factores y circunstancias que envuelven sus percepciones y prácticas (Agrela; Márquez; García-Cano; González 2008 a y b).

A partir de las primeras entrevistas y sesiones de trabajo realizadas junto con el profesorado y asesores/as de los CEPs, rediseñamos los núcleos teóricos sobre los que debía versar la formación. Además de la necesaria contextualización de estos contenidos a sus realidades más próximas, los acomodamos a las primeras impresiones aportadas en las entrevistas exploratorias sobre cómo el profesorado define y gestiona la cuestión de la interculturalidad en el aula. Esto es, las cuestiones teórico-metodológicas en torno a las cuales mostraban dificultades para la comprensión y gestión de la diversidad en el ámbito escolar, cuya articulación se sostenía especialmente sobre un hecho diferencial: la presencia de (hijos/as de) extranjeros/as en las aulas (Agrela; Márquez; García-Cano y González 2008a y b; González; García-Cano; Márquez y Agrela 2007).

Los núcleos conceptuales que hemos analizado y trabajado a lo largo de las sesiones

formativas han sido los siguientes: Reflexiones sobre cultura y diversidad cultural; Deconstrucción de la diferencia; Binomio homogeneidad versus heterogeneidad; Migraciones; estereotipos; Prejuicios y racismo; Estructura y organización escolar. Por su parte, las demandas y valoraciones del profesorado hacían referir a tres ámbitos fundamentales: a) la estructura y organización escolar, b) los procesos de enseñanza-aprendizaje y c) las relaciones familia-comunidad. Pasamos tan sólo a mencionarlos. Entorno a estas tres dimensiones transversales organizamos los contenidos en torno a los que finalmente organizamos la formación

- a) El ámbito relacionado con la *Estructura y Organización Escolar* recoge aquellos aspectos referentes a los cambios y/o reconfiguraciones que en la escuela, como “institución escolar”, se deben desarrollar para responder a la incorporación de una perspectiva intercultural.
- b) Otro de los ámbitos en torno al cual ha girado la formación es el que se refiere a los *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje* y todos los elementos presentes en ellos. Como ya hemos hecho referencia en párrafos anteriores, con mucha frecuencia la Educación Intercultural y su significado tiene como “protagonistas especiales y específicos” a aquellos sujetos provenientes de otros países, con orígenes geográficos, religiones y gastronomías con gran “distancia cultural” respecto a la de las sociedades españolas de destino. Por ello, las dificultades planteadas desde el propio profesorado que aparecen como grandes obstáculos para el óptimo desarrollo de prácticas interculturales se refieren a: problemas de comunicación por el desconocimiento de la lengua, tanto con los propios alumnos como con sus familias, incorporación de este alumnado-no siempre en los periodos estipulados por los centros escolares-, problemas curriculares asociados a diferentes estructuraciones de los sistemas educativos de donde pueden proceder, etc. A menudo, la escolarización de este alumnado es percibida por el profesorado como “problema” o “molestia” que conlleva una disrupción en sus aulas; como “un problema instructivo” ante la posible promoción de “fracasos escolares”.
- c) Por último, abordamos los contenidos teóricos en relación con el ámbito de las *relaciones con las familias y con los contextos más próximos* a la escuela que es otro de los ámbitos que emerge cuando se define el hecho intercultural en el aula. Partiendo de que la educación es un proceso dinámico donde toman parte diferentes actores, la perspectiva intercultural debe considerar a todos esos actores teniendo en cuenta que uno de ellos es la familia y las relaciones con la comunidad.

El planteamiento de las sesiones formativas no ha sido la acumulación de conocimiento sobre la realidad educativa, sino aportar información que guiara la toma de decisiones y los procesos de cambio para su mejora (Sandín Esteban, 2003) en torno a las coordenadas que requiere la Educación Intercultural y la atención a la diversidad.

5. ALGUNOS RESULTADOS. ENTRE LAS BUENAS INTENCIONES EN EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD Y LOS EFECTOS DE LA CONSTRUCCIÓN DE LAS DIFERENCIAS.

Pasamos a continuación a destacar algunas de los aspectos analizados más destacados de nuestro trabajo (para ver más García-Cano, Agrela, Márquez y González 2008a).

Una primera observación que nos pareció muy significativa al empezar a dialogar con el profesorado sobre la gestión de la diversidad dentro de sus aulas fue la percepción sobre cómo la heterogeneidad cultural estaba siendo considerada como asunto de reciente y creciente aparición (portada tan solo por el alumnado extranjero no comunitario), dejando de

lado otro tipo de diversidades culturales presentes en el aula (como las de género, etnia, clase social, funcionalidad, etc.). En gran medida, esta invisibilidad responde a las dinámicas y lógicas que tienden a disfrazar de homogeneidad cultural las diferencias bajo el paraguas del origen nacional. En ese contexto es donde aparece y se justifica la educación intercultural, vinculada de forma exclusiva a la presencia de este colectivo en las aulas y desapareciendo la necesidad de la misma en ausencia de dicha población.

Hombre, yo opino que la demanda surge de la necesidad, es decir que cuando tú tienes una necesidad es cuando tú tienes que hacer frente a ella, es decir, que en un centro no hay alumnado inmigrante, pienso yo para qué vas a solicitar educación intercultural, o sea que para que la vas a poner si no la vas a utilizar (profesor de Primaria, Sevilla)

Esta concepción mayoritaria parte de una re-interpretación esencialista de la variedad cultural en función del origen nacional, por lo que no nos resultó extraño que la escuela, a pesar de ser entendida como reflejo de la sociedad actual, tuviera dificultades en integrar “población cultural diferente”. Asimismo, y como consecuencia lógica, la interculturalidad sólo es (re)pensada en función de estas claves, olvidando otros potenciales factores de producción de diversidad tales como el género, la clase social o la/as discapacidades.

Bueno, comentar la realidad es muy complejo, comentar la realidad no es nada fácil, si hablamos de interculturalidad y la realidad la entendemos como el número de alumnos de otras culturas y eso, bueno, pues esa realidad es que nosotros tenemos unos 30 niños de otros países, de otra procedencia no española (director de un centro de Primaria, Huelva).

Este tipo de discursos se caracterizan por reconocer la diversidad de su entorno y ser capaces de trabajar con ésta para conseguir espacios inclusivos en su aula, promoviendo la interacción del alumnado en condiciones de igualdad. A diferencia de otros, en los que observamos una esencialización de la cultura adscrita a determinados grupos que ostentan una posición desigual en el aula y en la sociedad.

Esta jerarquización de grupos en base a quienes pertenecen a una cultura más o menos próxima, más o menos integrable, más o menos problemática, supone el establecimiento de desigualdades entre los mismos a fin de justificar la posición que ocupan cada uno dentro de la pirámide social. Es aquí cuando a través de las declaraciones que insisten en rescatar determinadas características sociales asociadas a déficits, carencias, situaciones problemáticas, carga escolar, etc., se acaba “naturalizando” este tipo de diversidad cultural, entendiéndolo que la procedencia de un determinado contexto nacional determina las aptitudes y destrezas en el ámbito escolar. Por supuesto, nadie del profesorado entrevistado ha aludido a la inferioridad o superioridad del colectivo extranjero y el nacional dentro de su aula, pero son frecuentes las ocasiones en las que estas consideraciones pueden intuirse a través de una serie de prácticas y discursos que, de forma inconsciente, acaban justificando este proceso de construcción social del diferente. Estos elementos subjetivos son fundamentales en los procesos educativos, ya que son decisivos en los flujos de información que se transmiten en la interacción dentro del aula, conformando un corpus argumental que legitima “quien es quien” en cada contexto y “qué puede hacer cada quien”, es decir, construyendo significados diferenciales a partir de la interiorización de la condición de diversidad presente en el aula.

La atribución de determinadas características sociales a un grupo de población, nos ofreció nuevas claves para identificar otro de los tropos sobre Educación Intercultural y sobre cómo ésta se había venido justificando en respuesta a determinadas situaciones

problemáticas y conflictivas, algo a lo que no eran ajenos los docentes.

La interculturalidad es una forma de tratar la propia problemática, bueno no es problemático porque realmente no es un problema pero sí la situación intercultural que hay en el centro, no? (profesor de Primaria, Sevilla).

Así observamos cómo la “interculturalidad” es percibida por parte del profesorado como “respuesta” o “solución” a determinados problemas, pudiendo ser de tipo lingüístico, actitudinal, social, etc., pero que emergen bajo la apariencia de la incomunicación cultural. La clave se sitúa en la adscripción cultural del alumno a su origen, que termina abocado a una categorización como sujeto en torno a distintos estereotipos fundamentados en una forma de pensar y actuar que trata a los individuos como si estuvieran “esencialmente definidos” (Grillo 1998:196). Es decir, asumiendo que “la cultura es algo vitalmente grabado en los genes de la gente, que distingue y separa para siempre” (Vertovec 1998:37).

Por esta razón, entre otras, el profesorado cree no disponer de las suficientes estrategias para afrontar estas “nuevas necesidades” y “nuevas problemáticas”, ya que esta diversidad “se explica predominantemente en términos de «choque cultural»” (Franzé, 1998: 127) y frente a eso expresa su incapacidad de alcance esencialmente en el ámbito escolar-educativo, ya que este tipo de relaciones pasan a inscribirse en el contexto de los problemas de índole cultural⁶

Pues lo primero en conocer la cultura porque muchas veces, no sé, es que aquí vienen muchos extranjeros de muchos países diferentes. Entonces no es lo mismo trabajar con un niño árabe que con un niño alemán o trabajar con un niño inglés o trabajar con un niño de cualquier país del este, es que no lo se pero por eso quiero aprender (profesora de Primaria Sevilla)

De aquí que las soluciones que se buscan para afrontar estos nuevos retos, pasen mayoritariamente por el acercamiento del “otro” al “nosotros”. La escuela, en tanto que institución reproductora de los valores y la ideología social imperante se erige como garante de la ficción homogeneizadora nacionalista. De forma que, en el ámbito educativo, el no dominio de la lengua de la sociedad de destino, el uso de vestimenta propia de la sociedad de origen, o la falta de comunicación con el alumnado extranjero, entre otros asuntos, son percibidos como causas de fracaso escolar.

Según el profesorado, los medios para evitar este tipo de situaciones empiezan por la necesidad de facilitarles el tránsito de “su cultura” a “la nuestra”, lo que se traduce en una necesidad por “enseñarles nuestra lengua”, “nuestra cultura”, “nuestras comidas”, “nuestro folklore”, “nuestras costumbres” (ideas expresadas en una de las sesiones de formación, profesoras de primaria, Huelva). En definitiva, dotarles de las herramientas suficientes para que sean competentes en ambas culturas, a través de los instrumentos necesarios para vivir en la sociedad de acogida de acuerdo a sus normas y valores. En definitiva, trazando los límites de pertenencia y adhesión del grupo minoritario al grupo mayoritario.

Creo que va cambiando pero...queremos que los demás sean como nosotros, si se pone el rumano vestido de gitano decimos “hay que bonito”, o cuando se viste un niño saharauí de monaguillo y son niños musulmanes pero, sí, y la gente no le choca y yo... la verdad es que... y hacemos ese tipo de prácticas, queremos que sea uno más pero haciendo lo que sea como nosotros porque si no, y no, yo no lo veo así. No puede ser uno más, es diferente y lo diferente al ser diferente hay que respetarlo y lo diferente es hay que darle pie a que te explique, te cuente y darle pie a que sea uno más, a que te

cuente, no? Esa es la idea base. (director de un centro de Primaria, Huelva)

El problema fundamental que encontramos en este tipo de definiciones o de concepciones del concepto de cultura es la poca dinamicidad y capacidad de interpretación y re-construcción que se otorgan a la misma. De forma que, en vez de inferir la cultura a partir de la observación del comportamiento de un grupo, ésta se define según las fronteras y significados culturales propios del pensamiento del clasificador, impidiendo cualquier posibilidad de renovación o ruptura de alguno de la comunidad o de alguno de sus representantes.

Ha sido de un día para otro la llegada masiva de alumnado inmigrante ¿eh? Y el profesorado la sensación que tiene pues es de impotencia pues te encuentras con unos alumnos que no te entienden, porque llegan prácticamente sin saber nada de español, sobre todo los polacos tienen más problemas, los rumanos quiera que no son lenguas latinas también y se adaptan más rápido y sobre todo los polacos eran un choque tremendo, porque es una lengua totalmente diferente. (Asesor de CEP en Huelva)

En muchos casos, ese inmovilismo cultural aparece junto a mensajes de respeto y enriquecimiento mutuo por la interacción de diferentes grupos culturales: los extranjeros y los nacionales. Pero esto, la mayoría de las veces, responde más a la expresión de una deseabilidad social de convivencia pacífica que a la comprensión y aceptación de cómo, en situaciones de igualdad entre diferentes grupos, la cultura se *reconstruye*, cambia y da lugar a nuevas formas de actuar que afectan a ambos grupos. Es decir, aceptando que existen más “lazos sincréticos que los hijos de inmigrantes establecen con gente de su edad de otros grupos” (Rex 1995: 204) de los que estamos dispuestos a reconocer.

Porque esa es la realidad, en el colegio no hay niños iguales, hay mucha variedad, tenemos de todos los estilos, de todos los colores, con todas las circunstancias, que... tu cuando estudias es un poco todo como ideal, no?, y eso no es lo que tú te encuentras después. Tú te encuentras con una clase donde hay diversas culturas, donde tu no sabes lo que va a molestar en un momento dado... y entonces porque lo que también para uno puede ser normal, no tiene porque ser normal para otros niños, porque aquí en Andalucía pues trabajar la Semana Santa es lo más normal del mundo pero es que eso puede herir sensibilidades y crear conflictos sin necesidad (profesora de Primaria Huelva)

Desde este planteamiento, la diversidad cultural se entiende como algo coyuntural en el currículum docente (gestionado a través de semanas o proyectos de interculturalidad con una temporalidad determinada) y ajeno a la labor del maestro/a, quien percibe este tipo de procesos como novedosos, desconocidos y amenazantes

Por otro lado, el apoyo institucional que ofrece la administración pública en este ámbito no ayuda a “desdramatizar” la situación sino que, al contrario, se erige como potencial de políticas coyunturales para “salir del paso”. Ya que si bien, en principio, promueven una “bien intencionada” vocación por fomentar un mayor acercamiento a la realidad intercultural, acaban derivando en políticas temporales que se sostienen en función de la aprobación de una subvención para proyectos sobre los que aún no existen criterios consensuados en relación al contenido, seguimiento y evaluación de los mismos (ejemplo: los proyectos de interculturalidad)⁷.

Sólo en aquellos centros donde la diversidad del *nosotros* ya es una condición

reconocida -tanto en su entorno más próximo como en las aulas- se plantean una nueva forma de estructurar la actividad escolar a través de fórmulas como los agrupamientos flexibles, las comunidades de aprendizaje o el aprendizaje cooperativo. Porque se parte del reconocimiento de las diversidades y capacidades diferenciales que presenta el alumnado en tanto que sujetos individuales, con independencia de su adscripción nacional y/o cultural, buscando potenciar el reconocimiento de cada menor/a a partir de sus potencialidades (y no tanto a partir de lo que supuestamente carece), en base a lo que aporta grupalmente (y tanto en base a lo que supuestamente resta), a partir de lo que les une por su condición de menores estudiantes (y no tanto en base a lo que les diferencia). Todo ello supone incidir en las transformaciones que requiere la estructura escolar y la organización y metodología escolar más que en las insistencias por modificar al propio alumnado.

En este sentido pensamos que otro de los ejes fundamentales en la atención a la diversidad debería pasar por la reflexión y el cuestionamiento de la estructura y organización escolar actual así como si ésta se adapta a las necesidades que aún ya estando presente entre nosotros, ha sido puesta de manifiesto por “los otros”.

6. ALGUNAS IDEAS PARA CONCLUIR

El desarrollo de todo el proceso de investigación nos ha permitido identificar y trabajar determinadas cuestiones centrales en el debate intercultural. En este sentido, tanto las entrevistas realizadas al profesorado como el desarrollo de los seminarios de formación han evidenciado cómo en el ámbito escolar hablamos de interculturalidad y nos referimos al reconocimiento de la diversidad cultural aunque, la mayoría de las veces, lo que estamos ocultando es la existencia de “diferencias culturales”. Y esto último implica frente a la diversidad, no sólo el mero reconocimiento de que los grupos no son idénticos, sino un aspecto central: el establecimiento de jerarquías y desigualdades entre dichos grupos. Reconocer la diversidad cultural no sólo tiene que ver con admitir que es un hecho que se da a priori, que es una condición de la existencia y por tanto ineludible, sino además, nos introduce de lleno en el significado antropológico del concepto de *cultura*. Estimamos que en el debate sobre la interculturalidad –tanto en el corpus teórico pero sobre todo en las prácticas- es uno de los debates fundamentales para entender y posicionarnos sobre sus implicaciones. Pero además, se hace obligado comprender esta centralidad de lo cultural a partir de la creación de los actuales Estados Nación modernos y los sentimientos nacionalistas a partir de los cuales se cimentan las bases del actual sistema educativo que incorpora e institucionaliza un determinado modelo de sociedad (Agrela 2006). El alumnado es socializado internalizando una (supuesta) cultura homogénea que identifica la nacionalidad con unos determinados valores que buscan garantizarse como compartidos por quienes pertenecen a un mismo país. Así, reconocer la centralidad del concepto *cultura* ha sido uno de los tópicos medulares en nuestro trabajo de investigación-acción.

Concluimos con unas reflexiones realizadas por la antropóloga francesa Martine Abdallah-Pretceille sobre lo que, desde su punto de vista, debería tener en cuenta el enfoque intercultural y su impacto en el escenario escolar. Dicho enfoque no (debería) sobrevalorar las diferencias culturales, sino que es aquel que “se pregunta por la propia identidad en relación a los otros”. Y añade, formar en “lo intercultural” no se trata de proporcionar una formación específica en función de públicos considerados particulares (los inmigrantes, los árabes, los chinos, los asiáticos, los africanos...). La comprensión de otra gente requiere el trabajo sobre uno mismo y sus propias concepciones con el objetivo de no experimentar una tautología donde el profesor simplemente reproduce lo que ya existe, de forma consciente o no” (2006: 477).

Notas

¹ Subvención en el marco de programas e infraestructuras destinadas al arraigo, la inserción y la promoción social de personas inmigrantes en el ámbito de las competencias de la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Modalidad de Programas, 2006. Orden 2 de febrero de 2006, BOJA nº 36 (22-02-2006). El equipo de trabajo en este proyecto ha estado formado por Dra. María García-Cano Torrico (Universidad de Granada), Dra. Belén Agrela Romero (Universidad de Jaén), Dra. Esther Márquez Lepe (en dicho momento profesora del Institute for the International Education of Students, Fundación IES- Granada) y Dra. Eva M^a González Barea (Universidad de Murcia).

² Subvención en el marco de programas e infraestructuras destinadas al arraigo, la inserción y la promoción social de personas inmigrantes en el ámbito de las competencias de la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Modalidad de Programas, 2007. Orden 2 de enero 2007, BOJA nº 14 (19-01-2007). El equipo de trabajo en este proyecto está formado por las ya citadas en el proyecto anterior y por las investigadoras que han obtenido una beca para la realización del trabajo de campo: Inmaculada Antolinez Domínguez (Licenciada en Antropología Social), Virginia Fuentes Gutiérrez (Diplomada en Trabajo Social) y Zahira Galindo Romero (Diplomada en Trabajo Social).

³ Esta referencia está recogida del texto proporcionado en la ponencia presentada por Miguel Ángel Essomba en las Jornadas Internacionales *Educación Intercultural e Inmigración* celebradas en el 2006 en la ciudad de Córdoba. Una versión de este texto ha sido publicado en el 2007 bajo el título *Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural* En Álvarez, José Luís y Batanaz, Luís (eds.) (2007) *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. 177-212.

⁴ Resulta importante dicho crecimiento concretamente en la provincia de Huelva. Por su parte, Málaga sigue siendo la provincia de mayor concentración de escolares extranjeros; Almería alcanza el 17% de los escolares extranjeros en toda Andalucía (antes el 12%) y Sevilla alcanza el 11% cuando antes sólo alcanzaba algo más del 8%. Por otra parte, y según el censo 2000-01, casi cuatro de cada diez escolares extranjeros en Andalucía están escolarizados en Málaga, casi dos de cada diez en Almería, algo más de uno en Sevilla y uno en Cádiz (Evaluación del Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante en Andalucía, 2005).

⁵ La inmigración es percibida como uno de los tres principales problemas de la sociedad española. Datos mensuales del CIS de Enero de 2007 a Mayo de 2007. Pregunta: ¿Cuáles son a su juicio los tres problemas principales que existen actualmente en España? Resultados: en enero de 2007 la inmigración aparece el 3er lugar, febrero 2007 (3er lugar), marzo (3º lugar), abril (4º lugar) y mayo (3º lugar). www.cis.es

⁶ Para ver más consultar: García-Cano, María; Márquez, Esther y Agrela, Belén (2008, en prensa).

⁷ Los proyectos de interculturalidad son entendidos como herramientas transversales que tratan de acomodar los contenidos y el espacio escolar a esta nueva "realidad intercultural". El curso escolar 2006/2007 fue el periodo en el que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, a través de sus delegaciones provinciales, publicó la primera convocatoria de Proyectos de Interculturalidad para los colegios públicos andaluces. Esta convocatoria se hizo de manera informal por parte de las delegaciones ya que su difusión se hizo a través de los Centros de profesorado en una nota de régimen interno y no a través de medios oficiales

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity, *Intercultural Education*, 17 (5), 457-483.

AGUADO, T. (coord.) (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).

AGRELA, B.; MÁRQUEZ, E.; GARCÍA-CANO, M. y GONZÁLEZ, E. (2008a). *La educación intercultural en el ámbito escolar a propósito de la presencia de menores inmigrantes*, en V Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía. Sevilla: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias (en prensa).

AGRELA, B.; MÁRQUEZ, E.; GARCÍA-CANO, M. y GONZÁLEZ, E. (2008b). How to Reconsider Intercultural Key Issues in the Educational Domain through Participative Strategies with Teachers, en *The Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, Volumen 2.

AGRELA ROMERO, B. (2006) *Análisis antropológico de las políticas sociales dirigidas a la población inmigrante*. Tesis Doctoral. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad de Granada. Documento inédito.

BERTELY, M. (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México D.F.: Paidós.

CARRASCO, S. (2004) Inmigración y educación: oportunidades y dificultades para un modelo plural e inclusivo, en CARRASCO, Silvia (coord.) *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegalesa*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, 15-36.

DIETZ, Gunther (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada y CIESAS.

DIETZ, G. (2007). *Cultural Diversity: A Guide Through the Debate*, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10 (1) 5-28.

ESCUADERO, J.M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias en *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.

ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

ESSOMBA, M. A. (2006a). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural. Jornadas Internacionales *Educación Intercultural e Inmigración* celebradas. Córdoba del 24 al 26 de noviembre (documento multicopiado).

FRAZÉ, A. (2003). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social. Comunidad de Madrid.

GARCÍA F.J.; GRANADOS, A. y GARCÍA-CANO, M. (2000). *Interculturalidad y educación en la década de los noventa: un análisis crítico*. Granada: Consejería de Educación y Ciencia, Dirección General de Evaluación educativa y Formación del Profesorado y Centro de Profesorado de Granada.

GARCÍA-CANO, M.; AGRELA, B.; MÁRQUEZ, E. y GONZÁLEZ, E. (2008) *Análisis de las competencias interculturales en el ámbito educativo y contextos de inmigración*. Informe final de investigación. Documento inédito. Entidad financiadora: D.G. Coordinación de Políticas Migratorias. Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía.

GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M. y FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.

GONZÁLEZ, E. (2007). *Estudiantes marroquíes en España. Educación universitaria y migraciones*. Sevilla: Editorial Doble J, S.L.U.

GONZÁLEZ BAREA, E.; GARCÍA-CANO, M.; MÁRQUEZ, E. y AGRELA, B. (2007). La interculturalidad desde las estructuras institucionales educativas. Una propuesta de trabajo

desde la investigación-acción. Comunicación presentada al *II Congreso Internacional de Etnografía y Educación. Migraciones y Ciudadanías*. Barcelona, 5 al 8 septiembre de 2007

GUARRO, A. (1999). El currículum como propuesta cultural democrática, en ESCUDERO, J.M. (ed.). *Diseño, Desarrollo e Innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, 45-66.

GRILLO, R.D. (1998). *Pluralism and the Politics of Difference: State, Culture, and Ethnicity in Comparative Perspective*. Oxford: Clarendon Press.

JORDÁN, J.A. (2004). *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: MEC.

NIETO, S. (1992). *Affirming diversity. The sociopolitical context for Multicultural Education*. New York: Longman.

MAY, S. (1994). *Making Multicultural Education Work*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.

OBGU, J. (1993). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple, en VELASCO, H.; GARCÍA, J. y DÍAZ DE RADA, Á. (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 145-174.

PÓVEDA, D. (2003). Los retos de una mirada etnográfica a la diversidad cultural en la educación española. PÓVEDA, D. (coord.) *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Albacete: Universidad de Castilla la Mancha, 9-30.

REX, J. (1995). La metrópoli multicultural: la experiencia británica, en LAMO de ESPINOZA, E. (ed.). *Culturas, estados, ciudadanos: una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza, 197-223.

SANDÍN ESTEBAN, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.

VERTOVEC, S. (1998). Multi-multiculturalism, en MARTINIELLO, M (ed.). *Multicultural Policies and the State: a comparison of two European Societies*. Utrecht: Utrecht University-ERCOMER.

57. LA ENCRUCIJADA SOCIEDAD-ESCUELA-FAMILIA EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO.

M. C. Durá Garcés, M. T. Gómez del Castillo Segurado, J. Holgado Barroso, M. J. Ramos Estévez.

0.- INTRODUCCIÓN

La finalidad de esta comunicación es hacer partícipe a la comunidad científica, educativa y universitaria del proyecto de innovación educativa que sobre los módulos de las nuevas titulaciones de maestros de Educación Primaria presenta un grupo de profesores del Centro de Enseñanza Superior “Cardenal Spínola” pertenecientes a las áreas de pedagogía y sociología y que actualmente imparten asignaturas en diversas especialidades de magisterio relacionadas en particular con el módulo de formación básica “Sociedad, familia y escuela”, tal como se recoge en la Orden ECI 3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Nuestra propuesta innovadora de carácter interdisciplinar, se enmarca dentro del nuevo modelo formativo surgido como consecuencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con sus repercusiones docentes y metodológicas que se encuentra actualmente en fase de experimentación; de los nuevos planes de estudios del título de maestro de Educación Primaria y de la estructura modular derivada de las fichas técnicas aprobadas por el MEC. A partir de una fundamentación teórica proponemos el desarrollo del módulo “Sociedad, familia y escuela” bajo las directrices marcadas por la ANECA para la descripción de los módulos de que constan los planes de estudios y en particular el nuestro de la titulación de Maestros. Para la implementación del mismo nos basamos en el modelo de aprendizaje a partir de problemas reales y planteamos, a modo de ejemplo, dos actividades formativas con carácter interdisciplinar.

1.- MARCO TEÓRICO

Esta propuesta educativa se deriva de tres aspectos claves en la formación del maestro en los tiempos venideros, a saber: la reforma de la enseñanza universitaria de acuerdo con el modelo europeo según la estructura de los créditos ECTS y, directamente relacionado con lo anterior, la reforma de los planes de estudios en la formación del profesorado y el nuevo enfoque modular y en particular el módulo de la titulación de Maestro de Educación Primaria, “Sociedad, familia y escuela”.

Por un lado, en este contexto cambiante, los distintos países de la Unión Europea se han planteado trabajar en una línea convergente hacia la construcción de la Europa comunitaria. Hasta ahora, se ha avanzado más rápidamente en aspectos económicos que en aspectos sociales.

Pese a la existencia reconocida de la movilidad individual, permanecen algunos hándicaps que dificultan el hecho de que ésta sea efectiva. Una de estas circunstancias que dificultan esta movilidad real proviene del hecho de que en el ámbito educativo ha existido poca regulación comunitaria, con la consecuencia de que las titulaciones derivadas de los estudios de los distintos países no tienen el mismo peso en el campo laboral.

Independientemente de las opciones tomadas por cada país, lo que se hace patente es que la exigencia de creación de un espacio europeo conlleva revisar en profundidad si los argumentos que sostienen las políticas nacionales son los más adecuados para formar parte

de la Unión (Aneca, 2005).

La Adecuación de las Titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior supone un avance en esta intención de hacer más efectiva la movilidad entre ciudadanos europeos, tanto de estudiantes como posteriormente de trabajadores. Estas actuaciones posibilitarán que cualquier trabajador europeo pueda acceder en igualdad de condiciones al mercado laboral de cualquiera de los países que forman parte de la U.E.

Por otro lado, nuestro interés se centra fundamentalmente en los nuevos enfoques referidos a los contenidos curriculares, en el modelo competencial que pide un nuevo perfil docente y en el rol del formador de formadores, en cuanto que el profesorado universitario se enfrenta a unas funciones que amplían y reforman una enseñanza tradicional basada en la clase magistral y en el trabajo individual del docente. El proceso de reforma del nuevo EEES evidencia aparentemente una serie de innovaciones en el marco de la enseñanza universitaria, aunque no por ello resulta también evidente la plasmación de un paradigma competencial que puede restringir las finalidades educativas de la enseñanza superior, más preocupada por su conexión con el mercado laboral que por su proyección humanista, y la aparición de una tendencia a la homogenización de la formación en este nivel.

Desde una visión optimista, podemos afirmar que los pretendidos cambios iniciados en Bolonia se centran, además de en la consecución de una serie de competencias, en un nuevo enfoque donde priman el alumno y su proceso de aprendizaje, en un perfil docente universitario gestor y facilitador del aprendizaje de los alumnos, en el nuevo protagonismo de las universidades en la formación permanente y en la revisión del papel de los materiales y recursos didácticos y de la evaluación, en todas sus modalidades y formas.

Los cambios en el marco universitario afectan a las competencias docentes del profesorado, que ya venían siendo revisada en los últimos años y que en estos momentos se encuentran en proceso de reforma y ampliación. Así, autores como M.A. Zabalza reclaman para el profesorado universitario una relación competencial en donde destacamos la reflexión y la investigación sobre la enseñanza y el trabajo en equipo (Zabalza, 2003). Sobre la primera se insiste en la necesidad de hacer coincidir dos elementos claves, investigación y docencia, porque reflexionar sobre la docencia supone, por un lado, analizar documentadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado y, por otro, someter a análisis controlados los distintos factores que afectan a la didáctica universitaria en cada uno de los ámbitos científicos.

Por lo que respecta a la capacidad de trabajar en equipo podemos afirmar que es en el contexto universitario donde adquiere mayor vigencia de cara a la profesionalidad docente pero también, por el contrario, choca con el tradicional individualismo de la actividad formativa universitaria. El paso de la individualidad a la colegialidad tiene su inicio en el momento en que un grupo de profesores intentan reflexionar desde un planteamiento interdisciplinar y, consecuentemente, intentan un acercamiento en sus programas para dar mayor coherencia al proyecto formativo que se pretende desarrollar, a lo que evidentemente puede contribuir la estructura modular de las materias en los nuevos planes de estudio de formación del profesorado. Las ventajas de esta actuación compartida son evidentes: obliga a reconfigurar los programas y las condiciones didácticas de la docencia, se programa conjuntamente los temas buscando complementar las perspectivas disciplinares, introducir trabajos y prácticas que sirvan para varias disciplinas y para establecer sistemas de evaluación y documentación integrados (Zabalza, 2003).

Nuestro proyecto innovador se fundamenta en el análisis y el diálogo con otros colegas para facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva (Brockbank y McGill, 2002), que tendría tres fines principales: desarrollar y reforzar la comprensión y la capacidad de participar en la discusión y análisis sobre la práctica a través del diálogo crítico, desarrollar y reforzar las destrezas de facilitación, y potenciar el desarrollo de la práctica reflexiva del estudiante. Pero

como afirma Jaume Carbonell:

“No basta disponer de un excelente proyecto de innovación, con objetivos claros, procesos muy definidos –y teóricamente viables- y actividades estimulantes, si la organización del aula y del centro no se modifica: si no se contemplan los mecanismos adecuados para llevar a buen puerto la innovación, con sus decisiones y medidas pertinentes sobre aspectos tales como la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje, los criterios de agrupamiento del alumnado y las dinámicas de relación grupal, el ajuste entre la organización del aula y del centro, la evaluación, la flexibilidad del tiempo escolar o el uso de diversos espacios y recursos” (Carbonell, 2008: 65).

Finalmente, el hecho de que las sociedades actuales estén cambiando a un ritmo vertiginoso constituye un lugar común de nuestra época. Casi todos somos conscientes de que la cantidad de cambios a la que nos enfrentamos es abrumadora, de que el ritmo de los cambios es trepidante, y de que estos cambios nos afectan profundamente tanto en el plano personal como en el social (Bericat Alastuey, 2006).

Por eso ante una sociedad en cambio se hace necesario reflexionar sobre el nuevo cometido que la familia y la escuela tienen en ésta. Hasta ahora, se había vivido bajo un esquema estable, reducido y limitado en cuanto a la familia, el trabajo, el ocio y el uso del tiempo libre (Torío, 2004). Pero esta uniformidad se ha venido a transformar en una pluralidad de opciones, que no es más que el reflejo de una sociedad que rebosa diversidad.

La familia es uno de los agentes educativos fundamentales, si no el principal. Pero en las últimas décadas estamos asistiendo a una transformación de la misma. Su papel, estructura, funciones y características han ido cambiando. Según, Flaquer (1998, 1999) nos encontramos ante lo que ha venido a denominar “*segunda transición de la familia*” caracterizada por un modelo “*postpatriarcal*”, cuyas características son difíciles de delimitar por no existir unanimidad de criterios respecto a los rasgos definitorios de la misma. No obstante, apunta una serie de factores que tendrían cabida dentro de este modelo como son: los cambios ideológicos y legislativos, aspectos demográficos de la familia, cambios en el proceso de formación de la familia, la prolongación del periodo de estudios, la creciente incorporación de la mujer al trabajo,... A pesar de todos estos cambios el peso de la familia como institución socializadora sigue siendo insustituible.

Por otro lado, existen toda una serie de factores externos que caracterizan a la sociedad actual y que inciden directamente en la vida escolar y familiar, constituyendo una de sus mayores preocupaciones por la escala de valores tan radicalmente distinta que ha generado. Entre estos factores externos podemos citar: el individualismo, el refuerzo de la privacidad, el consumismo, el actualismo, la urgencia de las gratificaciones inmediatas,... Todos ellos hacen que el estilo de vida moderno se haya vuelto imprevisible e impredecible. (Torío, 2004)

El fruto de estos cambios también se deja notar en las escuelas pues, en éstas están emergiendo problemas de conducta, de inadaptación social y escolar, de disciplina, convivencia y violencia escolar, de intolerancia y discriminación entre iguales, de consumo de drogas y conductas antisociales, de absentismo, etc. que están provocando un sentimiento de crisis y un gran descontento entre los distintos miembros de la comunidad escolar.

Por todo ello, la familia y la escuela, que son las dos instituciones que tradicionalmente se han venido ocupando de la socialización de los individuos, se encuentran en un periodo de profundos cambios ya que en la actualidad se muestran poco capaces de transmitir con decidida solvencia valores y pautas de conducta. Y es que los esquemas del pasado no valen para afrontar las nuevas situaciones (nunca vividas) que una sociedad heterogénea en opciones, valores y estilos de vida nos presenta. Ante esto, y teniendo presente que ambas

instituciones tiene la responsabilidad compartida de la educación, Vázquez, Sarramona y Vera (2004) consideran que la labor educativa sería más fácil si éstas encontrasen caminos de interacción; pues, necesitan coordinarse y deben lograr metas conjuntas.

Un maestro del siglo XXI debe estar formado para abordar con éxito las exigencias de una sociedad en continuo cambio.

3.- PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL MÓDULO “SOCIEDAD, ESCUELA Y FAMILIA”

A continuación pasamos a describir nuestra propuesta metodológica para el módulo “Sociedad, familia y escuela”, indicando el número de créditos, las competencias, las materias que nosotros incluimos, así como los principios metodológicos que guían las dos actividades formativas que planteamos.

3.1.- NÚMERO DE CRÉDITOS ECTS DEL MÓDULO PARA EDUCACIÓN PRIMARIA:

25 (desarrollados durante los 4 años del grado)

3.2.- COMPETENCIAS

Las competencias que proponemos trabajar en este módulo incluirían las competencias comunes a las cuatro titulaciones de educación (Aneca, 2007 a:) que no desarrollamos por falta de espacio. Y las competencias del módulo que coinciden con las que se trabajan en las actividades tipo que se proponen más adelante, son las siguientes:

1. Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.
2. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12.
3. Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad.
4. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e Interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.
5. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.

3.3.- MATERIAS

Las materias de las que consta el módulo a lo largo de los cuatro años que durará esta titulación, las hemos estructurado de la siguiente forma:

- Teoría de la Educación
- Habilidades comunicativas personales e institucionales
- Los valores en la formación del maestro
- Tutoría y orientación educativa
- Las TIC aplicadas a la Educación
- Educación en la diversidad
- Sociología

3.4.- PRINCIPIOS METODOLÓGICOS QUE GUÍAN LAS ACTIVIDADES

En este apartado queremos realizar una propuesta metodológica para las tareas que también describimos en este trabajo. Están basadas en la realidad competencial con la que el alumno se encontrará en su quehacer profesional, una vez que se incorpore al mercado laboral (incluso en el periodo de prácticas).

Propondremos unas actividades o tareas con contenido interdisciplinar basadas en el aprendizaje a partir de problemas o situaciones reales, para llevar a cabo una serie de tareas relacionadas y que afectan a diferentes contenidos, ámbitos y materias del módulo.

Para ello nos vamos a basar en el esquema que propone la Aneca (2007 b) en su “*Guía de apoyo para la elaboración de la memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales*” a partir de la página 22, ya que creemos que en este documento aparece claramente en qué van a consistir las programaciones de los módulos en los nuevos planes de estudio que estamos poniendo en marcha las distintas universidades.

Creemos que la universidad debe educar en la vida y para la vida. Es una institución para crear profesionales no sólo desde el punto de vista académico, sino que también crea un modo de conocer y enseñar el mundo, y por tanto de comportarse en él, un modo de ser ciudadano. Los aspectos éticos, relacionales, colegiales, actitudinales, emocionales, reflexivos... son necesarios en la enseñanza superior (Imbernón, 2000).

El método que pretendemos utilizar, y que aquí ejemplificamos con algunas tareas, pretende que el alumno construya el conocimiento necesario para resolver problemas reales de la vida profesional. En una metodología tradicional, primero se transmite una información y después se busca su aplicación a algún problema. Nosotros pretendemos inicialmente presentar el problema, posteriormente identificar las necesidades de aprendizaje, buscar la información necesaria y finalmente volver a una visión global del problema.

Cada alumno debe realizar un trabajo individual de estudio y análisis y volver al grupo para ponerlo en común. También existirán sesiones con el tutor o tutores para ir mejorando la comprensión de los procesos involucrados en el problema, donde cada sujeto realizará su aportación.

“Esta fase del proceso trata de desarrollar las habilidades de alto nivel como la evaluación, la toma de decisiones y la síntesis. Se trata de extraer conclusiones, de sintetizar las ideas y de crear conocimiento, de modo que el proceso pueda retroalimentarse y empezar de nuevo con la identificación de nuevos objetivos y alentando el descubrimiento” (Font, 2004: p.88)

Los profesores juegan un papel fundamental de facilitadores del proceso de aprendizaje, aunque protagonizarlo es responsabilidad exclusiva de los alumnos. Deben ser capaces de estimular y promover el aprendizaje, formulando nuevas preguntas y forzando a la creación de argumentaciones, conociendo las capacidades y actitudes de cada uno de los alumnos. Además son los encargados de diseñar los problemas, fijar los objetivos del curso, la dirección de las sesiones tutoriales, los recursos necesarios y la evaluación (Rodríguez, 2000).

La evaluación, para nosotros, juega un papel central, ya que se trata de una habilidad cognitiva de alto nivel. Debe desarrollarse a partir de la reflexión que haga el alumno de su propio aprendizaje, junto con el profesor y los compañeros que han realizado el proceso conjuntamente. Tiene un componente axiológico y otro metacognitivo, porque lleva consigo la revisión del trabajo personal y de grupo.

Se trata de conseguir un desarrollo integral del alumno universitario. Partiendo de que existen unas competencias comunes (entender el problema globalmente, capacidad de

comunicación, de toma de decisiones, de pensamiento crítico, de creatividad, de trabajo en equipo...) y llegando a una resolución de problemas concretos.

Creemos, por todo ello, que esta metodología es congruente con el paradigma educativo propuesto por la Convergencia Europea, dado que el aprendizaje se centra en el alumno, y prueba de ello es que los créditos se miden a partir del trabajo del que aprende y no del docente (Bernabeu y Cónsul, 2004); el papel del profesor cambia y se convierte en facilitador y guía del proceso de aprendizaje del alumno y la evaluación es formativa, convirtiéndose en un aspecto clave del proceso de enseñanza-aprendizaje.

→ 3.5.- ACTIVIDADES INTERDISCIPLINARES TIPO

ACTIVIDAD 1: Desarrollo de propuestas de intervención educativa previo estudio del contexto

Definición del supuesto:

Se trataría de llevar a cabo una serie de tareas partiendo de un caso real:

- Un profesor, con 2 años de experiencia en otro centro, acaba de ser contratado y es nombrado profesor tutor en 5º de Primaria.
- El centro pertenece a una Fundación, tiene un concierto con la Junta de Andalucía y recibe subvención para todas las etapas educativas que tiene el colegio: 2º ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (que incluye un aula de diversificación), y varios módulos de Formación Profesional de Grado Medio.
- El centro tiene 3 líneas por curso y está situado en la periferia de la ciudad en un barrio obrero y algunas familias campesinas, económicamente con un poder adquisitivo mayoritariamente bajo y un perfil culturalmente también bajo.
- En el centro existe AMPA y la relación con la dirección y los profesores es buena, llevando a cabo actividades de manera conjunta, y participando algunos padres en horario lectivo, ayudando a las tareas educativas que se desarrollan dentro del aula.

Tareas a desarrollar:

Tareas para que los estudiantes de Magisterio realicen en equipos de 3 ó 4 alumnos:

- Llevar a cabo un estudio para conocer en profundidad el entorno social, cultural, político y económico en el que se encuentra el barrio. Para ello debe utilizar documentación de libros, periódicos, revistas, internet, entrevistas a los familiares, jóvenes, profesores del centro...
- Preparar dos informes sobre las conclusiones a las que llegan: uno dirigido a los padres y otro al claustro. Y una propuesta de actuación educativa con clara incidencia sobre alguno de los aspectos que se determinen claves para la intervención educativa y que desborden los límites formativos del centro escolar
 - 1) La presentación a los padres deberá hacerse en un tiempo no superior a una hora y cuarto, con tiempo para el diálogo, intercambio de ideas y consensuar una propuesta común de trabajo. Para esta sesión pueden utilizarse recursos audiovisuales u otros materiales.
 - 2) Información al claustro sobre los resultados de esta sesión con los padres. Para ello se dispondrá de 15 minutos.

- Una vez definidas y consensuadas las áreas de actuación educativa para un trimestre con los padres, los alumnos y el claustro, se llevarán a cabo las siguientes tareas (los centros de interés o ámbitos de actuación pueden ser muy variados, nosotros suponemos que se ha elegido “las series españolas de televisión”):

1) Plan de actividades a llevar a cabo dentro del aula, en la labor tutorial que debe realizar el maestro durante la docencia con los niños de esa clase. A modo de ejemplo, la programación de los alumnos de 5º de Primaria podría incluir actividades como:

- Creación de un diario que cuente la relación del niño con las series de televisión. El estudiante de magisterio debe pensar cómo motivar a sus alumnos para que lo lleven a cabo, con qué pautas se va a realizar, cómo evaluarlo...
- Comentario y puesta en común de algunos fragmentos de diferentes series, orientando las aportaciones en torno a los personajes, costumbres, lenguaje utilizado...
- Creación de esquets audiovisuales utilizando cámaras de vídeo
- Planificar actividades de recapitulación como escritos colectivos que se manden a prensa, foros de internet, radio...
- Diseño, creación y trabajo en el aula con una webquest sobre el tema
- Otras actividades que el alumno programe

2) Plan de actividades que se propondrían para trabajarlas con las familias:

- Planificar una sesión con los padres para concretar las actuaciones que van a llevar a cabo con sus hijos. Para ello se empleará la técnica DAFO y se concluirá con compromisos concretos que se deben llevar a cabo en las casas, y definir cómo en el tiempo escolar se puedan reforzar esas actuaciones.
- Intercambio de experiencias entre padres, niños y profesor.

Contenidos:

- Características políticas, sociales, económicas y culturales que influyen en los escolares.
- Habilidades de comunicación entre iguales (claustro de profesores).
- Programación de actividades de orientación y tutoría de las diferentes áreas y desde el tiempo de tutoría, en torno a un centro de interés.
- La labor tutorial en cuanto a contenidos actitudinales y de valores.
- La labor del tutor en la creación de escritos colectivos.
- Análisis de programas televisivos.
- Creación de pequeños audiovisuales.
- Diseño, creación y utilización de webquest.

Competencias:

Además de las competencias propias del módulo, señaladas anteriormente, se trabajarán las siguientes comunes a las cuatro titulaciones de educación, señaladas por la Aneca (2007 a):

- Adquirir destrezas en el diseño y desarrollo de planes, proyectos y programas educativos adaptados al contexto sociocultural.

- Favorecer la colaboración con los distintos sectores de la comunidad y del entorno
- Promover el manejo de recursos audiovisuales encaminados a favorecer la comunicación entre la familia y la escuela.
- Desarrollar la capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas áreas de formación.
- Desarrollar actitudes que intervienen en una fluida comunicación con las familias y con los alumnos (escucha, asertividad, persuasión, empatía...)
- Mejorar la capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.
- Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones...

Evaluación:

La evaluación de esta actividad se llevará a cabo con los siguientes medios:

- Entrevista personal o de grupo de cara a una heteroevaluación
- Informe-guion sobre el contexto educativo de los alumnos dirigido a las familias
- Exposición al resto de la clase del mismo (utilizando si procede recursos audiovisuales)
- Dossier de actividades para trabajar con los alumnos
- Escenificación de, al menos, una actividad ante los compañeros, simulando que éstos son alumnos de 5º de Primaria
- Resultado del DAFO llevado a cabo por el grupo de alumnos de magisterio como si fueran las familias participantes. Informe de conclusiones y compromisos
- Informe del proceso de un escrito colectivo llevado a cabo por los miembros del grupo, y resultado del mismo. Direcciones de medios de comunicación a los que se puede enviar.

→ **ACTIVIDAD 2: La representación social de la educación en la Prensa**

Definición del supuesto:

Se trataría de llevar a cabo una serie de tareas partiendo de un caso real:

- Parte de la reconstrucción de la situación de la educación en España, o en el espacio que se considere adecuado, a través de su imagen en los medios de comunicación, principalmente en la prensa.
- Tras una primera revisión general, por equipos se especializarán en un tema en el que deberán trabajar con mayor profundidad.
- Posteriormente se intentará ver qué impacto tiene esta imagen de la educación en el imaginario social sobre la misma.
- En la siguiente y última fase, se deberán buscar experiencias desarrolladas en algunos centros educativos, publicadas en revistas especializadas, en las que se trabajen cada uno de estos temas específicos.

Tareas a desarrollar:

La actividad se puede dividir en cinco fases o tareas:

1. Fotografía general de la realidad educativa:

- En primer lugar se realizará un rastreo general de la imagen que los medios de comunicación, especialmente la prensa nos devuelven sobre la educación en nuestro país en la actualidad (las coordenadas espacio-temporales a determinar).
2. Selección de un tema:
 - Por equipos, de 3 o 4 personas, se seleccionará uno de los temas revisados en la fase anterior, y se delimitará el mismo. A partir de este momento cada equipo trabaja en su tema. (El profesor procurará que el abanico de los mismos sea lo más amplio posible).
 3. Análisis de la realidad:
 - Cada equipo se centra en el análisis en profundidad sobre su tema: búsqueda de más datos en prensa y otros medios de comunicación, bases de datos, fuentes estadísticas...
 - En esta etapa se orienta a cada equipo para que apoye con una fundamentación teórica su tema: paradigmas, autores,... que ayuden a comprender e interpretar el mismo.
 - En esta etapa se puede también construir algún instrumento que permita al alumno comparar si la visión ofrecida en la prensa sobre ese tema se corresponde con el imaginario social sobre el mismo: encuestas, entrevistas...
 4. Rastreo de experiencias:
 - Esta etapa consistirá en la búsqueda de experiencias que se centren en el tema trabajado por el equipo, y que se hayan llevado a cabo en algún centro.
 5. Informe final y presentación del mismo:
 - La actividad concluye con la entrega de un informe y con la presentación del mismo al resto de los compañeros.

Contenidos:

Los contenidos desarrollados en esta actividad serán principalmente los seleccionados y contruidos por los propios alumnos. Es decir, se realizará un recorrido amplio por la realidad socio-educativa, pero deteniéndose principalmente en los temas seleccionados por los propios alumnos.

Dentro de ellos podríamos considerar:

- Cualquier problemática social directamente relacionada con la Escuela, con la educación formal: violencia escolar, inmigración en la escuela,...
- Cualquier problemática social relacionada con la educación no formal. Cambios en la familia, cambios de valores, globalización...
- El alumnado y su representación en los Medios.
- La imagen del profesorado en los Medios.
- Las propuestas políticas educativas
- La imagen de la educación en nuestro país, comunidad,... respecto a otros, desde una perspectiva comparada.
- Conocimiento de las habilidades comunicativas necesarias en las interacciones educativas.
- Experiencias llevadas a cabo en los centros educativos relacionadas con las temáticas elegidas.

Competencias:

En esta actividad también, además de las competencias propias del módulo, indicadas anteriormente, se trabajarán las siguientes comunes a educación:

- Estar atentos a la imagen en los medios sobre la educación.
- Analizar cómo es esta imagen que nos llega, especialmente en la prensa.
- Aprender a trabajar en equipos interdisciplinarios y colaborativos
- Promover la observación e investigación como etapas fundamentales de la actuación educativa.
- Reconocer la dimensión social del proceso educativo.
- Ser consciente de la necesidad de la permanente actualización como parte fundamental de la formación del maestro.
- Adquirir una conciencia crítica que permita dirimir la realidad de la imagen representada en los medios de comunicación.
- Ser capaces de construir la propia imagen de la realidad educativa basándose en la búsqueda de información, en la selección y en el análisis de la misma.
- Trabajar habilidades comunicativas a la hora de exponer informes ante sus compañeros.

Evaluación:

La evaluación de esta actividad se llevará a cabo con los siguientes medios:

- Presentación de un dossier, en el que se valorará tanto la selección, la diversidad como la organización de la información recogida.
- Informe final en el que se presentará un diagnóstico claro y contrastado del tema elegido, donde se tendrán en cuenta las fuentes utilizadas y las experiencias aportadas.
- Presentación ante los compañeros de un resumen del informe final. Se evaluarán la capacidad comunicativa, los contenidos expuestos y los recursos utilizados para ello.

4.- CONCLUSIONES

En las páginas anteriores hemos plasmado una propuesta innovadora e interdisciplinar como proyecto de trabajo concreto acorde con los nuevos planes de estudios de las titulaciones de Maestro de Educación Primaria y Maestro de Educación Infantil, y más específicamente desde el módulo común de "Sociedad, familia y escuela". Nuestros puntos de referencia vienen marcados por la actividad docente actual en el Centro de Enseñanza Superior "Cardenal Spínola" (adscrito a la Universidad de Sevilla) en asignaturas de los planes actuales de Magisterio en sus diferentes especialidades: Sociología de la educación, Didáctica General, Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación y Teoría e instituciones contemporáneas de educación. Además ponemos las miras en los cambios en la enseñanza universitaria originados por el EEES (modelo competencial, nuevas metodologías y recursos docentes, tipos y sistemas de evaluación, implicaciones del alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje, etc.) y en la nueva estructura modular de los planes de formación del profesorado. Todo ello desde la convicción de que el docente universitario debe abandonar el individualismo y el aislamiento propios de épocas pretéritas y apostar por un perfil colaborativo y reflexivo en un intento final de mejorar la calidad de la educación superior y la formación integral de los futuros maestros mediante la puesta en marcha de procesos innovadores.

El trabajo interdisciplinar implica una mayor riqueza en el proceso de enseñanza-

aprendizaje: es enriquecedor tanto para los profesores que participan, pues complementa su visión parcial de los temas; y también para el alumnado, que recibe de manera más global y completa el análisis de los mismos. Además, para los estudiantes tiene otras ventajas, puesto que facilita la interconexión de contenidos, adquiridos de forma aisladas en la enseñanza tradicional. Además el aprendizaje basado en competencias pensamos que supone una mayor preparación a la hora de llevar a cabo su futura actividad profesional docente aunque no se debe olvidar que la formación universitaria no se debe basar única y exclusivamente en dicho modelo.

5.- BIBLIOGRAFÍA

ÁGUEDA BENITO, A.C. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.

ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid: Omán Impresores.

ANECA (2007a). Coordinación con la red de educación. http://www.uah.es/magisterio/facultad/documentos/libro_blanco/magisterio1/capitulo14_magisterio1.pdf . Consulta: 2008/04/14

ANECA (2007b). Guía de apoyo para la elaboración de la memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales (grado y máster).

http://www.aneca.es/active/docs/verifica_guia_gradoymaster_080218.pdf Consulta: 2008/04/14

BERICAT, E. (2006). *El cambio social en España. Visiones y retos de futuro*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.

BERNABEU, M.D. y CÓNsul, M (2004). Similitudes entre el proceso de convergencia en el ámbito de la educación superior europea y la opción del aprendizaje basado en problemas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Nº 18(1). Pp.97-107)

BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

CARBONELL SEBARROJA, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.

DE MIGUEL, M. (2005). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Oviedo: Universidad.

DE MIGUEL, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.

FLAQUER, L. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel

FLAQUER, L. (1999). *La estrella menguante del padre*. Barcelona: Ariel.

FONT, A (2004). Líneas maestras del aprendizaje por problemas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1). 79-96

IMBERNÓN, F (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad ¿conciencia o presión?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38. 37-43

PERRENOUD, Ph. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.

RODRIGUEZ ROJO, M (2000). Sociedad, universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 38. 79-99

SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

TORÍO LÓPEZ, S. (2004) Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, 83. 35-52

VÁZQUEZ, G., SARRAMONA, J. Y VERA, J. (2004). Familia, educación y desarrollo cognitivo. En M.A. Santos Rego y J.M. Touriñan López (eds), *Familia, educación y sociedad civil. XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Santiago de Compostela: ICE. Universidad de Santiago de Compostela.

VILA, I. (1998). *Familia, escuela, comunidad*. Barcelona. ICE Universidad de Barcelona.

ZABALZA, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

58. IDENTIDAD Y DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA: EL RETO DE UNA CIUDADANÍA INTERCULTURAL.

J. J. Leiva Olivencia, D. Merino Mata.

Resumen

El trabajo que presentamos pretende suscitar el debate y la reflexión pedagógica sobre la importancia de la identidad y la diversidad cultural en la escuela. Estos dos ejes son fundamentos básicos para avanzar en los centros educativos hacia una cultura de la diversidad que posibilite la construcción de una ciudadanía intercultural. Así mismo, se pone de relieve la necesidad de conocer los principios pedagógicos que pueden orientar la gestión de la convivencia y la diversidad cultural. Esto nos va a llevar a analizar críticamente la actual situación escolar y proponer reflexiones para la promoción de la interculturalidad como propuesta educativa clave en la consecución de una ciudadanía intercultural.

Palabras clave: Identidad, Diversidad Cultural, Ciudadanía Intercultural, Cultura de la Diversidad.

0. Introducción

En estos momentos la educación de nuestro país está abordando uno de los retos más importantes que se le presenta: el fenómeno de la inclusión de un alumnado cuya diversidad cultural no era antes conocida, o por lo menos, no con tanta pujanza y dinamismo (Esteve, 2003). España ha pasado en las últimas décadas de ser un país de emigrantes a convertirse en país de acogida de inmigrantes de diversos lugares, etnias, costumbres, lenguas y religiones. Si nos centramos en el contexto educativo, es evidente la existencia de aulas multiculturales y del fenómeno multicultural entendido como la pluralidad de alumnos de procedencias diversas en espacios educativos comunes. Los últimos datos que nos ofrece el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación hablan por sí solos: en el curso escolar 1994/1995, el alumnado inmigrante se situaba en 53.213 alumnos, mientras que el curso 2006/2007, son ya 591.560 los que están escolarizados en el sistema educativo español, representando un 8,35 % de la población total de alumnado escolarizado en las enseñanzas de régimen general no universitarias en este último curso. Si bien este porcentaje todavía no es tan significativo como en otros países de nuestro entorno europeo, sí es relevante destacar la rapidez en el crecimiento del número de alumnos de origen inmigrante que están llegando a nuestro sistema educativo.

Por otro lado, en los últimos años cobra fuerza la idea de ir más allá en los planteamientos pedagógicos de la educación intercultural, impulsándola no sólo como valoración positiva de la diversidad cultural, sino que, en la idea de avanzar hacia escuelas cada día más democráticas e inclusivas, se torna en clave fundamental tomar como referente pedagógico la *cultura de la diversidad* como motor de cambio y empuje para la revalorización de todos aquellos instrumentos que promuevan esa escuela de todas y todos para todas y todos. En este marco, vamos a defender la idea de que la educación intercultural es una propuesta de acción educativa teórico-práctica donde prevalece el reconocimiento de la existencia de los "Otros" como sujetos poseedores de una cultura diferente, y el conocimiento de lo que esto significa en términos de semejanzas y diferencias con la propia cultura escolar –caracterizada por múltiples influencias–, facilita la promoción y el intercambio de valores positivos para la emergencia de una ciudadanía intercultural para una sociedad más

democrática y solidaria.

1. Diversidad cultural y cultura de la diversidad en la escuela

Partimos de diferentes interrogantes para adentrarnos en lo que sería la educación intercultural y la cultura de la diversidad en la escuela, y como pueden facilitar la construcción de una ciudadanía intercultural. La primera de ellas sería la siguiente: ¿cuáles son las claves de una educación enmarcada en una realidad escolar que pretenda ser considerada intercultural? Ciertamente, son muchos los aspectos que debemos tratar para poder acercarnos a una respuesta que sea funcional y valiosa desde una vertiente eminentemente práctica, pero desde nuestro punto de vista, creemos necesario destacar una serie de claves reflexivas atendiendo a los planteamientos de una verdadera pedagogía intercultural (Díaz-Aguado, 2002; Aguado, 2003).

En primer lugar, una reflexión coherente y rigurosa sobre la educación en contextos educativos interculturales tiene que partir de una elaboración consciente, reflexiva y compleja sobre el concepto de cultura, para que la valoración de la diversidad cultural sea considerada de forma crítica.

En segundo lugar, es necesario destacar que una educación que pretenda favorecer la interculturalidad debe promover prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, y no solamente a los alumnos de origen inmigrante; esto es, se debe fundamentar en una visión educativa inclusiva para todas y todos los alumnos y el conjunto de la comunidad educativa.

En tercer lugar, este tipo de educación nos debe hacer reflexionar sobre elaboraciones y propuestas pedagógicas que influyan en todas las dimensiones del proceso educativo, ya que favorecer la diversidad cultural como valor educativo positivo y enriquecedor requiere de espacios críticos de reflexión -e innovación permanente- en la acción educativa cotidiana.

En cuarto lugar, un aspecto fundamental de una educación que pretenda erigirse como verdaderamente intercultural debe promover condiciones reales y efectivas para que se logre que estos espacios de intercambio cultural promuevan la igualdad de oportunidades, así como la superación de todas aquellas situaciones de racismo o discriminación que puedan surgir en los contextos educativos multiculturales. Para conseguir estos espacios ciertos de intercambio intercultural, la adquisición de competencias interculturales -como conjunto de actitudes, valores y comportamientos de receptividad positiva hacia la diversidad- en todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos, familias, comunidad sociocultural) es un elemento fundamental. Además, es necesario que estas competencias modulen la práctica educativa de la vida escolar, sobre todo en aquellos centros donde la diversidad cultural es el eje vertebrador en su cotidianidad y vivencia educativa, y por tanto, la *“figura del educador es crucial, más aún, insustituible (...), y ha de irradiar contagiosamente al resto del alumnado, con su “ser” y su “quehacer” diario, esa actitud de profunda deferencia hacia todos los alumnos sin excepción alguna”* (Jordán, 2007, 94).

Así pues, y atendiendo a esas claves anteriormente mencionadas, podemos señalar que el surgimiento de la concepción de las denominadas *escuelas interculturales*, entendiéndolas en el marco de una tendencia cada vez más emergente en la práctica educativa que trata de afrontar la diversidad cultural de los contextos socioculturales actuales mediante proyectos y actuaciones concretas que contemplen la diferencia cultural como valor educativo positivo, es ya una realidad que cada vez tiene más fuerza y dinamismo en la educación del presente y, con toda seguridad, del futuro en las instituciones educativas españolas y europeas (Leiva, 2007).

Además, hay que subrayar que el propio concepto de cultura de la diversidad, entendido como propuesta para la acción educativa que respeta, acepta y reconoce la

diferencia cultural como valor educativo, nos hace indagar en todas aquellas dimensiones y variables (curriculares, organizativas, de funcionamiento escolar, de índole actitudinal, éticas, emocionales...) que faciliten asumir una perspectiva intercultural en la configuración de la educación. En este punto, estamos de acuerdo con López Melero (2006, 21) cuando afirma que la cultura de la diversidad en la educación es *“la comprensión de la diversidad y de la diferencia humana en las aulas como un elemento de valor y como derecho (...) y no consiste en el sometimiento de las culturas minoritarias a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino exige que sea la sociedad la que cambie en sus comportamientos y sus actitudes respecto a las personas diferentes para que éstas no se vean sometidas a la tiranía de la normalidad”*.

En realidad, tal y como estamos expresando, nos situamos teóricamente dentro del marco de la cultura de la diversidad, la cual se encuentra inserta en todo un complejo y acelerado cambio de nuestro contexto socioeducativo, lo que está influyendo de manera decisiva en el papel que desempeñan los docentes en el nuevo panorama educativo de nuestras aulas y escuelas.

Por otra parte, otra pregunta de interés sería: ¿qué condicionantes influyen para poder desde la escuela avanzar hacia una ciudadanía intercultural? Ciertamente son múltiples las influencias y presiones del cambio social que están determinando cambios relevantes en la comprensión de la escuela como espacio ecológico y dinámico dentro de una educación cada vez más compleja y cambiante (Jordán, 1999; Bartolomé, 2002). Desde luego, como mencionamos al inicio de este trabajo, el cambio que mayor importancia ha adquirido en los últimos años ha sido la creciente presencia de alumnos de otras culturas y procedencias. De ahí la preocupación y los esfuerzos de la educación para dar respuesta a este nuevo escenario sociocultural donde la diversidad del alumnado a todos los niveles, condiciona el establecimiento de estrategias y prácticas educativas adecuadas en un enfoque educativo inclusivo, basado en principios tales como la diferencia como valor, la solidaridad, la confianza y el aprendizaje cooperativo (Díaz-Aguado, 2002; Jordán, 2007). En este sentido, la escuela actual debe ser capaz de articular propuestas efectivas que permitan impulsar prácticas pedagógicas que retomen la idea de la diversidad cultural desde una perspectiva eminentemente interactiva y en permanente análisis social. Los valores sociales cambian a la par que nuestras valoraciones sobre nuestro papel en la sociedad en que vivimos, y esto en el ámbito escolar se traduce en la ineludible necesidad de fomentar nuevas prácticas educativas que no excluyan a nadie, que sean promotoras de igualdad de oportunidades en una sociedad cada vez más compleja y heterogénea, y que de estas sinergias educativas se promueva el reto de una ciudadanía intercultural crítica y democrática (Soriano, 2008).

Resulta necesario que seamos capaces de proponer actuaciones educativas que indaguen en el camino de la reflexión y la cooperación entre hombres y mujeres en la escuela, profesores y profesoras, alumnas y alumnos, madres y padres...entre todos, porque la escuela es un espacio privilegiado para trabajar por una construcción de valores sociales más justos y democráticos, para ir precisamente construyendo valores de igualdad en la sociedad intercultural, valores cargados de humanidad y sensibilidad, de apertura y reconocimiento de la otra persona como legítima en su diferencia persona, en su diferencia cultural (Santos, 2008). La diferencia no debe ni puede separarnos ni discriminarnos, al contrario, lo común es la diversidad, y potenciarla es un deber pedagógico-moral de primer orden en el pensamiento del profesorado y del conjunto de la comunidad educativa que llevará a la constitución de unas nuevas generaciones de ciudadanos que crean y sientan la diversidad como algo intrínseco a su propia manera de hacer ciudadanía, de construir ciudadanía.

2. La gestión de la convivencia y la diversidad cultural: principios pedagógicos.

La educación intercultural es un desafío pedagógico que se encuentra en estos momentos ante la necesidad de encontrar caminos que permitan su realización práctica y coherente, sobre todo en materia de gestión positiva de la convivencia escolar en contextos de diversidad cultural. Así pues, resulta obvio señalar que para atender a cualquier propuesta educativa de carácter intercultural, es necesario atender a los objetivos de la educación intercultural, y de manera más concisa, determinar cuáles serían los propósitos fundamentales de las escuelas interculturales, entendidas como instituciones educativas preocupadas y ocupadas en emplear pedagógicamente la diversidad cultural como oportunidad y riqueza (Leiva, 2007). En este sentido, la educación intercultural viene definida precisamente por la propia realidad multicultural de los contextos educativos, es decir, por la presencia de personas de orígenes culturales diversos tanto en nuestra sociedad como en la propia escuela. En el caso concreto de lo que ha venido a denominarse *escuelas interculturales*, abordar la diversidad cultural se plantea como una iniciativa o guía pedagógica ineludible, y en ningún caso como una lacra o elemento perturbador de la vida escolar cotidiana (López Melero, 2006).

Por otra parte, la convivencia en un contexto educativo de diversidad cultural, con un alumnado heterogéneo, con diferentes intereses y motivaciones, constituye todo un reto para el profesorado (Carbonell, 2002), y aunque hay que señalar que muchos de los conflictos parten de la propia configuración de la institución escolar, algunos tienen que ver con la propia metodología de los docentes, así como por su actitud hacia un alumnado culturalmente minoritario, y la propia organización escolar.

La mayoría de autores y especialistas en educación intercultural (Aguado, 2003; Jordán, 1999 y 2007; Essomba, 2007; Santos, 2008; Soriano, 2008) coinciden en destacar que los conflictos derivados del multiculturalismo escolar son positivos para la propia escuela, a semejanza de lo que ocurre en el ámbito social, ya que se constituyen como claves para la mejora en las relaciones interpersonales siempre que los principios configuradores del diálogo sean el respeto, y el reconocimiento del otro como legítimo otro en su diferencia (Bartolomé, 2002; López Melero, 2006).

Así pues, podemos definir los conflictos interculturales como aquellos que se dan en el marco de las escuelas de diversidad, producidos por una multiplicidad de significados o por una multicausalidad realmente difícil de precisar y de delimitar, precisamente por el carácter dinámico de los conflictos así como por la propia multicausalidad de los mismos (Ortega y otros, 2003). Estos mismos autores señalan que *“el conflicto es, por un lado, un desacuerdo entre ideas o intereses entre personas o grupos, y por otro, un proceso que expresa insatisfacción por expectativas no cumplidas”* (Ibíd. p.22). Lógicamente, añadir el adjetivo de intercultural a esta definición es un intento claro de intentar indagar en la magnitud y complejidad que implica todo lo cultural, que además tiene influencias no sólo culturales, sino también emocionales, actitudinales y éticas (Jordán, 1999).

El conflicto escolar intercultural haría referencia a toda situación escolar donde acontece una divergencia entre miembros de diferentes grupos culturales que conviven en un centro educativo por cuestiones de índole cultural (por ejemplo incomunicación entre familias y entre alumnos de diferentes culturas, malentendidos por empleo de códigos de referencia cultural distinta), o también a una situación de desequilibrio derivada de una compleja red de significados -afectivos, emotivos, políticos, éticos- definidos de forma implícita (Leiva, 2007). Un ejemplo de ello podrían ser los conflictos emocionales que se producen en la construcción de las identidades culturales de los niños, la escasa participación de las familias inmigrantes debido a procesos de exclusión social, etc..

También es necesario tener en cuenta la percepción del conflicto, ya que en ocasiones una distorsión en su análisis puede resultar perjudicial, pues la cuestión no radica en eliminar

e incluso prevenir el conflicto, sino en asumir dicha situación problemática o conflictiva para el enriquecimiento y el trabajo educativo. En efecto, superar una percepción negativa que evite el conflicto es una clave fundamental desde una percepción positiva y transformadora, ya que el conflicto es visto como una oportunidad para desarrollar estrategias educativas como el diálogo, el respeto, la participación y la cooperación (Leiva, 2007).

Hay que señalar que los conflictos que se dan en los contextos educativos interculturales tienen unas características cuyo análisis y estudio han estado generalmente determinados por la reflexión de los distintos modelos comunicativos, de disciplina y de clima de aula, de diversidad. Para el profesor Jordán (2007), es necesario indagar en la cultura del diálogo y de la participación, esto es, hacer y vivir la democracia en la escuela, de tal manera que la convivencia sea regulada por relaciones de apertura a la participación de los alumnos en la resolución de los conflictos y estableciendo canales para la discusión de los problemas que les afectan, e influyen en la convivencia y en el clima escolar, tanto de cada aula concreta como del centro educativo en general.

Ante esta situación, se propone la idea construir la escuela intercultural como aquella que apuesta por una actitud de diálogo, de cooperación y de intercambio como base para el enriquecimiento cultural y educativo mutuo, es decir, las acciones educativas de una escuela que pretenda ser denominada intercultural requiere necesariamente de un nítido conocimiento de los principios fundamentales de la educación intercultural (Santos, 2008). En verdad, son muchos los autores que han estudiado los objetivos de la educación intercultural (Jordán, 1999; Bartolomé, 2002; Aguado, 2003), indagando en diversos aspectos que convergen en cuatro fundamentos claves que hacen que los objetivos de la educación intercultural sean verdaderamente comprensibles y coherentes para su puesta en práctica en las escuelas interculturales. Nos estamos refiriendo a los principios pedagógicos de conocimiento intercultural, convivencia democrática, igualitarismo y participación comunitaria (Leiva, 2007).

En primer lugar, el conocimiento intercultural es la base de un progreso social y personal, donde conocer al *otro* suponga el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural como algo ineludible para la promoción de la igualdad de oportunidades en la educación y en la sociedad, accediendo a una comprensión compleja de las redes de significados que la propia cultura escolar implica.

En segundo lugar, la convivencia democrática es también clave fundamental del progreso personal y colectivo, y facilita el aprendizaje de competencias sociales y emocionales desde el análisis crítico y constructivo de la realidad socioeducativa. En efecto, promover una verdadera convivencia democrática escolar debe partir de un proceso dinámico donde los conflictos sean vistos como oportunidades y como motor de cambio e innovación en la escuela.

En tercer lugar, el igualitarismo es un principio vital dado que nos hace reconocer la existencia de singularidades culturales, pero evitando toda construcción de actitudes estereotipadas que deriven hacia situaciones de desigualdad social y cultural en la escuela. El igualitarismo constituye una pieza clave en la comprensión de una realidad escolar donde la diversidad y la diferencia es un valor educativo positivo y enriquecedor, y no entendido como un elemento negativo o perturbador del clima y la convivencia escolar. Desde esta perspectiva, el igualitarismo nos facilita ver a las personas como sujetos libres, autónomos y responsables, con sus identidades personales y culturales diferenciadas, con igualdad de derechos, deberes y oportunidades.

Finalmente, y en cuarto lugar, hacemos mención a la participación comunitaria, que en la escuela hace referencia al necesario proceso de revitalización de la democracia en la escuela intercultural, donde el diálogo, la comprensión y el respeto mutuo sean elementos claves de todas las acciones educativas. Este principio pedagógico constituye todo un reto de renovación para las prácticas de interculturalidad en la escuela, ya que supone un avance

desde el reconocimiento de la diversidad cultural hacia la crítica interna y la necesaria democratización cultural en el contexto educativo. Un ejemplo de ello sería la participación de las familias de origen inmigrante en el escenario escolar, algo fundamental si se pretende desarrollar de manera óptima los objetivos y principios de la educación intercultural.

3. La construcción de la identidad ante el reto de la ciudadanía intercultural

Hasta ahora hemos argumentado que una educación para la ciudadanía actual debe tener como uno de sus ejes la atención a la diversidad cultural ya que ésta se presenta en nuestro contexto educativo, y por ende en nuestra sociedad, como una característica configuradora. Desde nuestra perspectiva no es posible la atención a la diversidad cultural si no centramos buena parte de nuestro trabajo en el respeto a la identidad, tanto en su dimensión individual como colectiva.

La identidad es aquello que nos define de alguna manera, ya sea a nivel personal o como miembros de un grupo determinado pero esto, que es algo consustancial al ser humano, puede convertirse en problemático si no es tratado de manera adecuada, y es que no son pocos los casos en los que escudándonos en un supuesto respeto a la identidad cultural de un grupo determinado hemos atribuido a todos los miembros de ese grupo unas características definitorias comunes, olvidando en muchos casos que esos grupos están formados por personas con pensamientos, formas de entender la vida, y en definitiva, trayectorias vitales distintas, es decir, por individuos. Tal como defienden los profesores Jordán, Ortega y Mínguez (2002, 114):

“Ha habido, hasta ahora, una excesiva escolarización de la educación intercultural, acentuando los aspectos cognitivos de la misma como si sólo, o principalmente, se tratara de conocer y respetar las ideas, creencias, tradiciones y lengua de una comunidad, en una palabra, la cultura del otro, haciendo abstracción o relegando a un segundo plano al sujeto concreto que está detrás de esa cultura “.

No defendemos obviar el respeto a la identidad colectiva para centrarnos únicamente en ayudar a la construcción de la identidad individual de nuestros alumnos como base para la construcción de una ciudadanía intercultural sino centrar nuestros esfuerzos como educadores en esa doble vertiente que en muchos casos se ha centrado sólo en contemplar a la persona como miembro de un grupo y por tanto como un sujeto estereotipado. En el apartado anterior hacíamos referencia a la necesidad de un entorno democrático y por tanto caracterizado por la libertad individual para un correcto desarrollo de una educación que atiende a la diversidad, y es precisamente en estos contextos donde podemos favorecer una construcción de una identidad de nuestros alumnos y alumnas caracterizados por la estabilidad y la solidez, ya que para que la identidad posea esas características fundamentales debe haberse desarrollado en un contexto de libertad porque “la identidad es algo personal, potencialmente original e inédita y, por consiguiente, inventada o asumida en cierta medida” (Taylor, 1996, 12).

Desde nuestro punto de vista, si el objetivo es promover una ciudadanía caracterizada por la asunción de una serie de valores que vertebran ejes democráticos tales como la igualdad, la solidaridad, la tolerancia o el respeto, debemos comenzar por promoverlos en el ámbito educativo y todo ello se traduce en posibilitar que nuestros educando acepten a las personas con sus diferencias y sus individualidades porque el riesgo de centrar los procesos de educación intercultural únicamente en la aceptación y el respeto de las culturas presentes en el contexto educativo estriba, a nuestro entender, en la posible “cosificación” del sujeto en tanto que miembro de una cultura determinada con unas características específicas que, en

muchos de los casos, le hemos atribuido nosotros mismos (Merino, 2004).

Por tanto, una formación para la ciudadanía pasa, a nuestro entender, por un adecuado desarrollo de la educación intercultural en nuestros centros educativos, cuya base estará configurada por el respeto y la aceptación de las identidades de nuestros alumnos. En este sentido compartimos el deseo del profesor Bernal (2002, 3):

“Aspiramos a una escuela –y a un mundo- donde aquellos que protagonizan la educación sean acogidos como personas, como seres dotados de dignidad y de libertad. Un lugar, un espacio, donde cada sujeto tenga su reconocimiento, su valor, su propia voz. Pues bien, la respuesta pedagógica al problema de la integración de inmigrantes pasa por la promoción adecuada de los procesos de construcción de las identidades personales, de la identidad personal de cada cual”.

4. Conclusiones finales

La atención a la diversidad cultural es una demanda educativa y social indiscutible pero de difícil atención si no dotamos a nuestro Sistema Educativo de los recursos materiales y, sobre todo, humanos necesarios. Nos encontramos en un momento en el que las aulas se caracterizan por una heterogeneidad en el alumnado que, por una parte es una inestimable fuente de enriquecimiento desde un punto de vista cultural y social, pero que por otro lado, exige una atención que no podemos dejar recaer en nuestros centros educativos sin dotarlos de los medios necesarios. En cualquier caso, también hemos de ser conscientes de que al hablar de interculturalismo estamos planteando realidades que en última instancia corresponde a todos los sectores sociales afrontar. Favorecer una sociedad formada por ciudadanos y ciudadanas que acepten la diversidad cultural como un hecho enriquecedor y no como una realidad problemática pasa por una correcta promoción de valores positivos en nuestras aulas que sienten las bases de una sociedad integradora, no asimiladora.

Será el profesorado de nuestros centros escolares la pieza angular de todo este proceso y sobre el que recaerá la mayor parte de esta labor. Esto implica que la formación inicial de los profesores tiene que comenzar a preparar los futuros docentes para los retos de una sociedad más heterogénea y compleja y la formación continua debe centrar sus esfuerzos en lograr que los profesores más veteranos salgan del desconcierto producido por esta transformación en nuestra sociedad multicultural (Esteve, 2003).

Por tanto, es absolutamente fundamental fomentar la formación intercultural del profesorado, a fin de que pueda tener herramientas y recursos teórico-prácticos adecuados para que pueda desarrollar una acción educativa de carácter intercultural. Además, esto requiere incrementar su competencia para indagar en estrategias de participación de toda la comunidad educativa en la convivencia intercultural. Así mismo, es inexcusable propiciar la colaboración entre las familias y el profesorado, así como de los propios centros escolares con colectivos sociales e instituciones públicas interesadas en ir haciendo de los contextos educativos, verdaderos espacios de encuentro, de enriquecimiento cultural y vivencial desde una perspectiva intercultural.

Referencias bibliográficas

AGUADO, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid, McGraw-Hill Interamericana de España.

AGUADO, T., BESALÚ, X., JORDÁN, J.A. y Otros (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid, MEC-Libros de la Catarata.

BARTOLOMÉ, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*.

Madrid, Narcea.

BERNAL, A. (2002). *La construcción de la identidad personal en el curriculum escolar. A propósito de la integración de las poblaciones de inmigrados, desde el enfoque del pluralismo*. Addenda presentada al XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Granada.

CARBONELL, F. (2002). "Educación Intercultural: principales retos y requisitos indispensables". *Cooperación Educativa*, 65, 63-68.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid, Pirámide.

ESSOMBA, M. A. (2007). "Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural". En ALVAREZ, J. L. y BATANAZ, L. *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid, Biblioteca Nueva, 177-212.

ESTEVE, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós.

ESTEVE, J. M. (2004). "La formación del profesorado para una educación intercultural", *Bordón*, 56 (1), 95-115.

JORDÁN, J.A. (1999). "El profesorado ante la educación intercultural" en ESSOMBA, M.A. (Coord). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona. Grao, 65-73.

JORDÁN, J.A.; ORTEGA, P.; MINGUEZ, R. (2002). *Educación intercultural y sociedad plural*. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 14, 93-119.

JORDÁN, J.A. (2007). "Educar en la convivencia en contextos multiculturales". En SORIANO, E. *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid, La Muralla, 59-94.

LEIVA, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga, Spicum.

LÓPEZ, M. (2006). "Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones", Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía "L'Ecola que inclou". Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor 18, 11-52.

M.E.C. (2007). *"El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1996-2007)"*, nº 16, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

MERINO, D. (2004). " El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural". *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, Vol. 16, 49-64.

ORTEGA, P., MINGUEZ, R. y SAURA, P. (2003). *Conflictos en las aulas. Propuestas educativas*. Barcelona, Ariel.

SANTOS, M. A. (2008). "La pragmática de la cooperación o cómo mejorar la gestión de la diversidad cultural y de la convivencia en las aulas", en VERA, J. (Coord.) *Diversidad, convivencia y educación desde el conflicto*. Madrid: Fundación SM, 55-75.

SORIANO, E. (2008). "Formación del profesorado para la educación intercultural", en VERA, J. (Coord.) *Propuestas y experiencias de educación intercultural*. Madrid: Fundación SM, 57-84.

TAYLOR, C. (1996). *Identidad y reconocimiento*. Revista Internacional de Filosofía Política, (6), 10-19.

61. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN SU PUESTA EN PRÁCTICA.

N. Pérez Escoda, R. Bisquerra Alzina, C. Prohens Bauzá, A. Soldevila.

Introducción

La Educación para la Ciudadanía (EpC) es una de las novedades de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Se trata de una nueva materia obligatoria y evaluable que se introduce en los currícula de la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. La materia abarca cuatro asignaturas:

1.- “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”. Se impartirá en uno de los dos cursos del tercer ciclo de Primaria (niños entre 10 y 12 años).

2.- “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”. Se impartirá en uno de los tres primeros cursos de la ESO (entre 12 y 15 años)

3.- “Educación ético-cívica”. Se impartirá en cuarto de la ESO (adolescentes entre 15 y 16 años)

4.- “Filosofía y Ciudadanía”. Se impartirá

en uno de los dos cursos de Bachillerato (alumnos entre 16 y 18 años)

Su implantación parcial ha comenzado el curso 2007-2008 en las Comunidades Autónomas de Asturias, Cantabria, Andalucía, Cataluña, Navarra, Extremadura y Aragón.

Los contenidos se establecen en la LOE, concretamente en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas para Educación Primaria, de 7 de diciembre 2006 (BOE el 8/12/06) y el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas para Educación Secundaria Obligatoria, de 29 de diciembre 2006 (BOE el 5/1/07). Esta normativa es después concretada en los respectivos decretos de cada una de las Comunidades Autónomas.

El concepto de ciudadanía se puede entender en su aspecto legal, jurídico y político. Pero que también se puede entender en su sentido social y de desarrollo humano. Según sea la concepción que se tenga de ciudadanía, así se entenderá qué debe ser la educación para la ciudadanía. Por tanto, es lógico que haya diversidad de planteamientos. Por nuestra parte, vamos a considerar la ciudadanía más en su sentido social y de desarrollo humano. De donde se deriva una educación para la ciudadanía que tiene como objetivo formar a ciudadanos y ciudadanas responsables para convivir en democracia. Asimismo entendemos que la competencia ciudadana incluye aspectos como: valores (justicia, libertad, paz, respeto, etc.), responsabilidad, interculturalidad, derechos humanos, deberes, aceptación de la diversidad, comprensión democrática, convivencia de centro, prevención de la violencia, juicio crítico, diálogo, resolución de conflictos, negociación, asertividad, empatía, autonomía personal, sentimiento de pertenencia, sentimiento de identidad cívica, participación, competencias sociales y emocionales, bienestar personal y social, etc.

Objetivos

El objetivo de este trabajo es analizar las percepciones del profesorado en este primer año de implantación de la EpC en diversas Comunidades autónomas, aportando evidencias de cómo se esta desarrollando la puesta en práctica. En concreto se presentan los resultados de un estudio por encuesta cuyos objetivos se concretan en:

Conocer la percepción que tiene el profesorado respecto a EpC

Conocer las condiciones y características en que se pone en práctica la EpC

Analizar las posibilidades de introducir estrategias de coordinación entre los elementos y agentes implicados (profesorado de diversas materias, tutoría, dirección, etc.).

Detectar las necesidades vividas por el profesorado para ofrecer mejores respuestas

a las mismas

Analizar las necesidades formativas del profesorado para orientar una puesta en práctica de la EpC que sea efectiva y de calidad.

Modelo teórico

La parte empírica de este trabajo se fundamenta en el modelo de educación para la ciudadanía propuesto por Bisquerra (2008). Algunas características esenciales de este modelo son las siguientes.

La educación para la ciudadanía es un aspecto nuclear de la educación. Se relaciona con la finalidad misma de la educación, que es la de formar a profesionales competentes y ciudadanos responsables para que puedan convivir en paz y en democracia.

Para ello se requiere más que una asignatura. Aunque puede ser positivo que haya una asignatura como un elemento más de un sistema organizado de estrategias con elementos y agentes múltiples que hagan posible el objetivo final. En este sentido conviene distinguir entre tres modelos de intervención: transversalidad, integración curricular y materia propia.

Concebir la EpC como un tema transversal, que está presente en todas las materias, desde la educación infantil hasta finales de secundaria, sería el desideratum a conseguir. Pero dadas las dificultades reales observadas en las investigaciones sobre la puesta en práctica de la transversalidad, se considera preferible entender la transversalidad como un horizonte a alcanzar a medio o largo plazo. Así, pensando en lo inmediato, es preciso contemplar otras estrategias.

La integración curricular es un paso previo a la transversalidad. Consiste en incluir contenidos de EpC en algunas materias: Ciencias Sociales, Filosofía, Tutoría. La intención es que vaya aumentando progresivamente el nivel de implicación en la EpC por parte del profesorado de las diversas áreas académicas.

Una asignatura propia es la opción del Ministerio de Educación. Si esta opción se entiende como “una asignatura más”, a la cual el profesorado no le ve sentido y en la que no se siente implicado, podría ser una ocasión perdida. Consideramos importante señalar que la asignatura debería entenderse como un elemento más dentro de un sistema de elementos interrelacionados.

El modelo general de intervención podría esquematizarse de acuerdo con el siguiente gráfico.



Modelo integrador de EpC (Bisquerra, 2008)

Conviene insistir que un aspecto esencial de este modelo consiste en el desarrollo de competencias para la ciudadanía, donde se incluyen como elementos esenciales las competencias sociales y emocionales. La evidencia empírica ha puesto de manifiesto que con la adquisición de conocimientos no es suficiente.

Otro aspecto esencial, en el que diversos expertos coinciden, es que la EpC no puede quedarse entre las cuatro paredes del aula; sino que debe trascender a la convivencia de todo el centro educativo. Pero no solamente esto, sino que debe trascender a la comunidad. Las experiencias de aprendizaje-servicio son muy prometedoras en este sentido (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006).

En síntesis, se trata de un modelo orientado a la adquisición de competencias; para ello se requiere considerar a la asignatura como un elemento más, dentro de un sistema de elementos interrelacionados que requieren coordinación. La EpC debe implicar a todo el centro y a la comunidad. En este sentido la EpC no es una asignatura más, sino que es “más que una asignatura”.

Definición de variables

Las variables estudiadas en este trabajo se derivan del modelo de EpC propuesto por Bisquerra (2008) y que de forma esquemática resumimos en el siguiente cuadro:

1. Necesidad y conveniencia de la asignatura EpC.	Percepción de necesidad y conveniencia de la EpC. ¿Se concibe como una imposición más, a la que no se ve el sentido, o se considera una propuesta importante y necesaria?
2. Contenidos.	Contenidos esenciales que deberían conformar la asignatura.
3. Competencias.	Competencias a desarrollar más allá de los conocimientos.
4. Dimensión real.	Evidencias de la puesta en práctica. ¿Qué se hace realmente en la asignatura EpC?
5. Competencias sociales y emocionales.	En la puesta en práctica de la EpC se incluyen actividades encaminadas al desarrollo de las competencias sociales y emocionales.
6. Convivencia.	Potenciación y mejora de la convivencia como objetivo de la EpC.
7. Prevención de la violencia.	Inclusión del desarrollo de competencias para la prevención de la violencia.
8. Regulación de la ira.	Desarrollo de la competencia de la regulación de la ira
9. Emociones positivas	Inclusión de las emociones positivas y el desarrollo de competencias centradas en el bienestar personal y social.
10. Una asignatura más.	Percepción de la EpC como una asignatura independiente y aislada o contrariamente como una asignatura que requiere la implicación de otros elementos y agentes.
11. Interdisciplinariedad	Relaciones entre EpC y otras áreas (tutoría, filosofía, ciencias sociales).
12. Familia.	Implicación y colaboración de las familias.
13. Coordinación.	Existencia de coordinación entre los agentes implicados
14. Participación	Participación real del alumnado en la gestión de la convivencia y democratización de la escuela.
15. Dimensión comunitaria.	Trascendencia comunitaria. Contactos con la comunidad, experiencias de aprendizaje-servicio.
16. Más que una asignatura.	Se percibe la EpC como un tema esencial del currículo. Está implicado un sector importante de profesorado. Implicación en la convivencia y en la democratización del centro. Trascendencia comunitaria.
17. Finalidad de la educación.	EpC entendida como finalidad de la educación
18. Motivación del profesorado.	Motivos por los cuales el profesorado se hace cargo de la materia
19. Formación recibida	Formación recibida por el profesorado para hacerse cargo de la asignatura EpC
20. Necesidades formativas.	Conciencia de la necesidad formativa. Demanda de información, formación.

Método de encuesta

Se ha seguido el método de encuesta, de acuerdo con los pasos siguientes.

1. Diseño del cuestionario

Se ha elaborado un cuestionario *ad hoc* para este trabajo, a partir de las variables y el marco teórico presentado en los apartados anteriores. Se ha considerado oportuno utilizar una escala de likert con once opciones de respuesta de cero a diez, aspecto que permite unos matices de gran utilidad para estudios comparativos posteriores.

2. Validación por jueces

El cuestionario inicial ha sido revisado y valorado por siete jueces, los cuales han aportado sugerencias para la mejora que han sido introducidas en el cuestionario que se ha utilizado en la aplicación piloto.

3. Aplicación piloto del cuestionario y revisión

El cuestionario piloto fue aplicado a una muestra de 32 sujetos. En la prueba piloto, el proceso se desarrolló de acuerdo con lo previsto: se comprobó la adecuación del cuestionario y se apreciaron ligeras correcciones a introducir para su mejora.

4. Formulación definitiva del cuestionario

El diseño definitivo del cuestionario se puede ver en el Anexo 1. La presentación tiene un redactado en catalán, ya que ha sido utilizado en una muestra de profesorado de de Cataluña y Mallorca.

5. Aplicación del cuestionario

6. Análisis de datos

7. Conclusiones.

Muestra

La muestra inicial es de 158 sujetos (124 mujeres, 18 hombres y 14 que no responden). Todos ellos son profesionales de la educación, entre los que se encuentran profesores de Ciencias Sociales, Filosofía, Psicopedagogía, maestros, etc. La edad oscila de 21 a 55 años; la media es de 32 años, con una desviación típica de 9. De la muestra hay 40 que ejercen como tutores; 4 que imparten Educación para la Ciudadanía y como elemento destacable todos ellos declaran que no han recibido ninguna formación para ello.

Procedimiento

Los cuestionarios se han aplicado a profesionales de la educación en situaciones diversas, que pueden resumirse en las siguientes categorías:

- Participantes en cursos de formación sobre Educación para la Ciudadanía, organizados en diferentes instituciones, por ejemplo el curso del Colegio de Licenciados de Catalunya.
- Participantes en charlas sobre educación para la ciudadanía, por ejemplo la realizada en el Colegio de Psicólogos de Catalunya.
- Participantes en cursos de formación en temáticas diversas: tutoría, educación emocional, orientación, psicopedagogía, etc.
- Profesorado miembro de los claustros de profesores de diferentes centros educativos.

En todos los casos se ha aplicado el cuestionario como primera acción previa a cualquier otra acción formativa, con la intención de recoger datos sin contaminación por la influencia formativa.

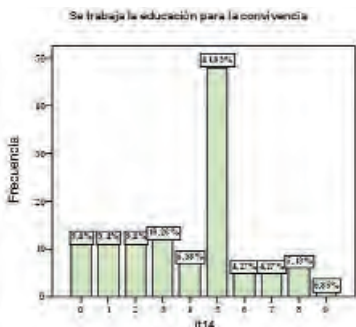
Análisis de la información y Conclusiones

En el Anexo 2 se pueden observar los estadísticos de los datos recogidos. Junto al significado de cada ítem se indican las frecuencias para cada opción de respuesta, la media y la desviación típica obtenida. De estos datos se observan ciertas tendencias, que nos permiten derivar las siguientes conclusiones.

Se observa una aceptación generalizada en que la asignatura EpC es necesaria, es importante y tiene un sentido, si bien hay algunas personas que opinan que no es así.

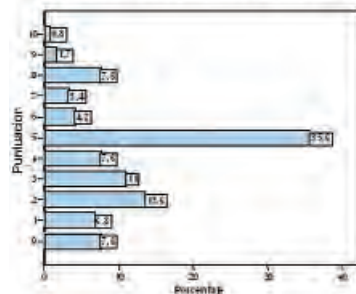
La EpC debe orientarse hacia el desarrollo de competencias, además de los conocimientos.

Desde un punto de vista conceptual, el profesorado encuestado entiende que la convivencia es uno de los principales problemas para la convivencia y como tal es un aspecto importante en EpC. Responde de acuerdo con la opinión de que debería trabajarse la prevención de la violencia, y sostiene que una estrategia efectiva en este sentido es la competencia emocional, especialmente la regulación de la ira. Si bien conviene hacer constar que cuando les preguntamos acerca de lo que ocurre en la práctica manifiestan que ésta no se ajusta tanto al modelo expresado como sería de desear (ítems 14,15 y 16).



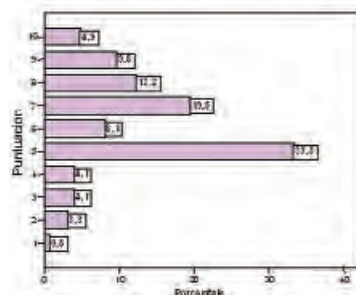
En nuestro estudio el profesorado opina que la EpC debería coordinarse con la Tutoría,

Ítem 15- No se tiene presente la prevención de la violencia



Filosofía y Ciencias Sociales. Pero además, más de un 87% de la muestra sostiene que requiere la coordinación entre todo el profesorado y más del 89% la coordinación con la familia. Hay que hacer constar que no obstante manifiestan que en la práctica no se llevan a cabo las gestiones necesarias para conseguir la colaboración de las familias y que esta coordinación no se desarrolla como sería de desear. En una línea parecida afirman que tampoco funciona de forma satisfactoria la coordinación entre el profesorado.

Ítem 16 No se trabajan las emociones positivas

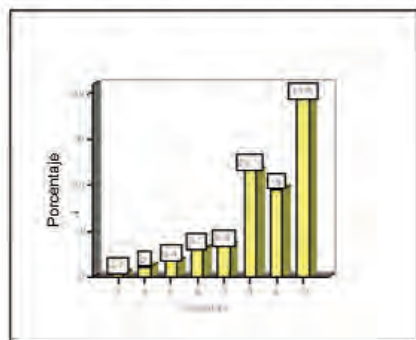


Es diversa la opinión sobre la implicación y participación del alumnado en el establecimiento de las normas de convivencia. Las respuestas se distribuyen entre los dos extremos. La misma diversidad de opiniones se manifiesta respecto a cómo se implica y “vive” el alumnado la democracia en el centro.

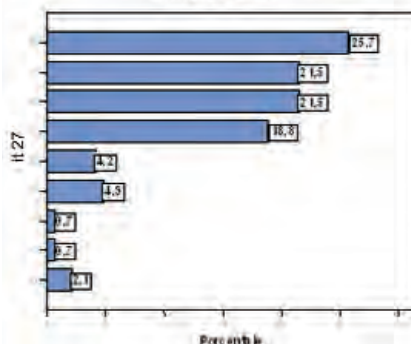
La EpC debería tener una trascendencia social y contactar con la comunidad para el 91'7% de los encuestados. Sin embargo pocas personas conocen lo que es el aprendizaje servicio (*service learning*). Todavía menos, lógicamente se ponen en práctica proyectos de aprendizaje servicio. En términos muy parecidos se manifiestan en relación a los planes educativos de entorno.

La mayoría está de acuerdo en que la finalidad de la educación es preparar a los alumnos como ciudadanos para que puedan convivir en

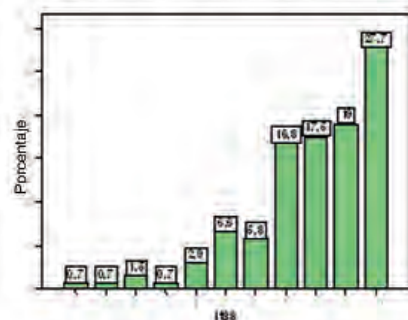
Item 20- Requiere la coordinación de todo el profesorado



Item 27- Ha de tener una trascendencia social y contacto con la comunidad



Item 38- Desde mi materia puedo colaborar en la EpC



democracia de forma activa y responsable.

Como limitación importante en la puesta en práctica se señala en un 43,8% que la persona que imparte la materia de EpC no siempre lo hace porque realmente está interesada en ello y en más del 50% de los casos se defiende la hipótesis de que la imparten porque tienen horas libres. Por otra parte no siempre está formada para ello.

Afortunadamente, y como dato esperanzador, una gran parte del profesorado opina que desde su materia puede contribuir a la EpC y desea colaborar en esta tarea.

Hay casi unanimidad en considerar que el profesorado necesita mucha más información y

formación sobre EpC.

Referencias

- BARTOLOMÉ, M. (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- BISQUERRA, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. La perspectiva de las competencias emocionales*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.
- MARINA, J. A. (2006). Movilización educativa (ME). Educación para la ciudadanía. En la web: <http://www.movilizacioneducativa.net/pdf/educacion-para-la-ciudadania.pdf> [Consultado el 20 de agosto de 2006]
- METODOLOGÍA DE ENCUESTA. *Revista electrónica de Metodología aplicada a la Psicología y la Educación*, publicada por la asociación SIPIE (Sociedad Internacional de Profesionales de la Investigación por Encuestas). Disponible en la web: <http://www.sipie.net/esp/>
- PUIG, J. M.; BATLLE, R.; BOSCH, C., Y PALOS, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la Ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- RELIEVE (*Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*), editada por AIDIPE (Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica). Disponible en la web: <http://www2.uca.es/RELIEVE>
- REMA (*Revista Electrónica de Metodología Aplicada a la psicología y la educación*), publicada por la Universidad de Oviedo. Disponible en la web: <http://www.psico.uniovi.es/REMA/>

STIEFEL, B. M. (coord.). (2002). *Educación para la ciudadanía: un enfoque en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea

TORRADO, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

ANNEX 1. QÜESTIONARI SOBRE EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA

GRUP

Ubiquitat d'espais d'aprenentatge en resultats d'avaluació que permeten conèixer aspectes rellevants sobre la posició en pràctica de la normativa *Educació per a la ciutadania* (EPC). Un qüestionari que acompanya. Per tal de preparar que respongui amb total llibertat i sinceritat. Moltes gràcies per la seva col·laboració.

1. Nom i cognoms: _____

2. Data: _____

3. Títol de l'assignatura: _____

4. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

5. Múltiples respostes per la seva col·laboració.

6. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

7. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

8. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

9. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

10. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

11. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

12. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

13. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

14. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

15. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

16. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

17. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

18. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

19. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

20. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

21. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

22. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

23. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

24. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

25. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

26. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

27. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

28. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

29. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

30. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

31. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

32. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

33. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

34. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

35. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

36. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

37. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

38. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

39. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

40. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

41. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

42. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

43. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

44. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.

	Totalment en desacord	Totalment d'acord
1. La normativa d'Educació per a la ciutadania (EPC) és imprescindible.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. És important ensenyar a l'EPC a l'educació secundària.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. És l'EPC, a més dels coneixements, el que ens proporciona.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. A la pràctica, l'EPC, no s'ensenyava al nostre país.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. No sabem com desenvolupar la competència social i ciutadana.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Els nostres programes per desenvolupar competències socials en l'abastament.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Els nostres programes per desenvolupar competències socials en l'abastament.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. La nostra tasca és en dels aspectes importants de l'EPC.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. La dificultat de ens dels principals problemes per a la ciutadania.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. A l'EPC, s'ha treballat la preparació de la ciutadania.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. La competència social i ciutadana és una competència clau per preparar la ciutadania.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. La responsabilitat de la seva ensenyament d'ètica per preparar la ciutadania.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. A la pràctica, l'EPC, no s'ensenyava a la ciutadania.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. A la pràctica, l'EPC, no es té present la preparació de la ciutadania.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. A l'EPC, es treballen les competències socials i ciutadanes.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. L'EPC, requereix la col·laboració amb la família.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. L'EPC, requereix la col·laboració amb l'empresa.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19. L'EPC, requereix la col·laboració amb el sector social.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20. L'EPC, requereix la col·laboració amb el professorat.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. L'EPC, requereix la col·laboració amb la família.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22. Per fer les gestions necessàries per aconseguir la col·laboració de la família.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23. A la pràctica, la col·laboració amb la família no funciona.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24. A la pràctica, la col·laboració amb la família no funciona.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25. L'única participació en l'abastament de les competències socials i ciutadanes.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26. L'única participació en l'abastament de les competències socials i ciutadanes.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27. L'EPC, té de tenir una finalitat social i ciutadana que la ciutadania.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28. El que és el que és l'emprenedoria social.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29. Un dels nostres objectius és desenvolupar l'emprenedoria social.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31. No cal afegir cap altra informació que pugui ajudar a la interpretació.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32. La finalitat de l'educació és preparar els ciutadans del futur.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33. Cal preparar a l'abastament per a una ciutadania activa i responsable.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34. La persona que l'EPC, no té prou amb l'ensenyament secundari en l'abastament.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
35. La persona que l'EPC, no té prou amb l'ensenyament secundari en l'abastament.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
36. La persona que l'EPC, no té prou amb l'ensenyament secundari en l'abastament.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
37. La persona que l'EPC, no té prou amb l'ensenyament secundari en l'abastament.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
38. Però que des de la nova manera de treballar a l'EPC.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
39. Però que des de la nova manera de treballar a l'EPC.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
40. Però que des de la nova manera de treballar a l'EPC.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
41. Però que des de la nova manera de treballar a l'EPC.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
42. No són els nostres programes per fer l'EPC.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
43. Els nostres programes per fer l'EPC.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
44. Els nostres programes per fer l'EPC.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

XIV CONGRESO NACIONAL Y III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

ANEXO-2

ITEM	Frecuencias de respuesta										X	S	
	Desacuerdo												
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9			10
1. La matèria d'Educació per a la ciutadania (EpC) és innecessària	58	19	22	16	12	11	4	2	2	2	1	2,00	2,27
2. És important ensenyar EpC a l'educació secundària	1	2	1	4	1	5	12	27	20	25	52	8,07	2,11
3. No veig el sentit a una assignatura sobre EpC	72	18	13	23	6	8	1	5	1	1	0	1,65	2,16
4. En EpC a més dels coneixements, calen competències	2	0	1	1	1	10	16	23	17	25	49	8,04	2,04
5. A la pràctica, l'EpC es limita als coneixements	17	13	16	14	7	41	8	6	5	1	4	3,77	2,52
6. No sabria com desenvolupar la competència social i ciutadana	10	10	24	23	16	28	12	11	6	3	2	3,96	2,33
7. Em sento preparat per desenvolupar competències socials en l'alumnat	2	1	9	11	7	22	27	31	19	14	7	6,14	2,21
8. Em sento preparat per desenvolupar competències emocionals en l'alumnat	2	1	7	14	4	24	27	34	14	15	7	6,11	2,18
9. La convivència és un dels aspectes importants de l'EpC	0	0	0	1	0	5	5	18	30	39	50	8,61	1,40
10. La violència és un dels principals problemes per a la convivència	0	1	2	5	4	11	6	15	25	27	55	8,08	2,16
11. A l'EpC cal treballar la prevenció de la violència	1	1	0	0	2	2	9	23	24	33	56	8,48	1,72
12. La competència emocional és una estratègia efectiva per prevenir la violència	0	0	0	0	1	5	3	18	22	41	61	8,78	1,37
13. La regulació de la ira és una estratègia efectiva per prevenir la violència		1	0	1	2	2	5	9	19	46	64	8,85	1,53
14. A la pràctica, l'EpC no s'enfoca de cara a la convivència	11	10	11	12	7	48	5	5	6	1	0	3,92	2,21
15. A la pràctica, a l'EpC no es té present la prevenció de la violència	9	8	16	13	9	42	5	4	9	2	1	4,09	2,30
16. A l'EpC es treballen les emocions positives (alegria, humor, benestar, amor)	0	1	4	5	5	41	10	24	15	12	6	6,22	1,98
17. L'EpC requereix la coordinació amb la Tutoria	0	0	0	0	0	10	9	13	32	32	46	8,44	1,52
18. L'EpC requereix la coordinació amb Filosofia	2	1	0	3	2	21	19	18	29	16	27	7,32	2,13
19. L'EpC requereix la coordinació amb Ciències Socials	2	0	0	2	2	15	17	22	33	21	27	7,58	1,96
20. L'EpC requereix la coordinació de tot el professorat	0	0	1	3		5	9	10	33	28	56	8,53	1,69
21. L'EpC requereix la coordinació amb la família	0	0	1	1	2	6	5	11	29	27	58	8,62	1,66
22. Es fan les gestions necessàries per aconseguir la col·laboració de la fam	6	8	4	17	10	39	13	10	10	5	7	5,03	2,50
23. A la pràctica, la coordinació amb la família no funciona	8	5	8	11	5	47	14	19	9	8	3	5,08	2,41
24. A la pràctica, la coordinació del professorat no funciona	6	4	7	12	8	44	19	19	13	1	2	5,04	2,16
25. L'alumnat participa en l'establiment de les normes de convivència	3	3	4	17	8	35	18	16	19	9	8	5,76	2,33
26. L'alumnat participa i "viu" la democràcia en la dinàmica del centre	2	3	11	14	15	32	16	20	12	12	4	5,46	2,29
27. L'EpC ha de tenir una transcendència social i contactar amb la comunitat	3	3	0	1	0	7	6	26	31	31	37	8,06	1,98
28. Conec el que és l'aprenentatge-servei	44	19	7	8	11	19	4	4	10	3	5	2,98	3,09
29. En el centre fem experiències d'aprenentatge-servei	46	15	6	6	8	25	4	3	4	0	2	2,49	2,67
30. Sé que són els plans educatius d'entorn	33	13	7	5	9	9	11	14	10	9	18	4,54	3,67
31. En el centre tenim un pla educatiu d'entorn	40	8	8	6	6	22	3	5	3	4	8	3,25	3,27
32. La finalitat de l'educació és preparar els ciutadans del futur	0	0	2	0	2	6	6	11	21	29	72	8,72	1,71
33. Cal preparar a l'alumnat per a una ciutadania activa i responsable	1	0	0	0	1	2	1	6	20	34	81	9,18	1,35
34. La persona que fa EpC ho fa perquè està realment interessada en la mat	13	4	13	13	14	26	6	14	14	7	6	4,83	2,82
35. La persona que fa EpC ho fa perquè té hores lliures	17	13	13	10	10	31	5	11	6	6	3	4,06	2,80
36. La persona que fa EpC està realment ben preparada per fer EpC	14	8	6	18	12	34	8	8	8	6	4	4,41	2,64
37. La persona que fa EpC no ha rebut cap formació específica per fer EpC	5	4	6	8	5	39	8	4	17	14	14	5,87	2,77
38. Penso que des de la meua matèria puc col·laborar a l'EpC	1	1	2	1	4	9	8	23	24	25	37	7,91	2,08
39. Estic interessat en col·laborar en l'EpC	1	0	0	2	0	16	9	22	29	23	36	7,93	1,87
40. Penso que necessito més informació sobre EpC	0	0	0	0	1	3	2	10	26	29	75	9,03	1,26
41. Penso que necessito formació sobre EpC	0	0	0	1	1	6	6	18	26	25	63	8,64	1,56
42. No em sento preparat per fer EpC	8	3	17	14	11	21	13	17	14	7	15	5,34	2,86
43. Em sento satisfet com a professor/a	6	0	0	2	2	18	11	20	34	24	13	7,14	2,27
44. Em sento satisfet com a professor/a d'EpC	14	0	1	6	6	33	3	5	1	3	2	4,28	2,57

62. LA CULTURA CIUDADANA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN NORMAL.

J. M. Piña Osorio, H. B. AGUAYO ROUSEL.

RESUMEN

Los estudiantes de educación Normal serán los futuros profesores de niños y adolescentes. Tendrán, por tanto, un papel importante porque deberán transmitir a las nuevas generaciones una cultura ciudadana que garantice la convivencia, el respeto y la inclusión en una sociedad plural y democrática. Para conocer las expresiones de la cultura ciudadana de estudiantes de educación Normal, se diseñó un cuestionario con 4 indicadores y 60 preguntas. Algunas de éstas se apegaron al deber ciudadano, en otras se buscó la opinión con respecto a las autoridades gubernamentales y escolares. Otro tipo de preguntas se diseñaron bajo la técnica de dilemas, que consiste en interrogar al estudiante sobre su actuación en un escenario hipotético. En la última sección del instrumento se formularon preguntas cuyo propósito fue conocer el perfil del estudiante (edad, lugar de residencia, estado civil, escolaridad de los padres, etc.). Se eligieron tres escuelas normales: Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Escuela Superior de Educación Física y Escuela Normal Superior de México. Se seleccionaron estudiantes de las tres escuelas que cursaran diferentes semestres y la proporción de cuestionarios aplicados se hizo con base en un porcentaje acorde con el número total de matrícula.

En este documento se exponen los resultados expresados sólo en las preguntas relativas a la inclusión/exclusión en la totalidad de la muestra, por género y por institución. Entre los resultados más importantes destaca en la totalidad de la muestra una cultura ciudadana que podría señalarse de regular a poca con respecto a la inclusión, situación altamente preocupante por tratarse de una población que va a tener entre sus funciones prioritarias la formación de los futuros ciudadanos. El que presenta una alta preferencia como compañero de viaje es el indígena, porque 85.8% de la muestra mostró aceptación. Sin embargo, llama la atención que un porcentaje importante (42%) no estaría dispuesto a compartir el viaje con algunos de ellos, como con el homosexual. También destaca el alto porcentaje de respuestas negativas (10.7% y 10.1%) y las que se han considerado ambiguas, esto es, el *no sé* podría significar un rechazo no abierto o no comprometedor. En el caso de la inclusión por género (cuadro 2) encontramos que los hombres prefieren viajar con la mujer embarazada (85.7%), mientras que las mujeres prefieren viajar con el indígena (87.2%). Las mujeres también muestran preferencia por viajar con el homosexual (78.6%) y los hombres con el indígena (81.65%).

En los datos destaca el rechazo abierto de los hombres a viajar con un homosexual, pues sólo el 46.9% lo aceptaría como compañero de viaje. También se observa un rechazo encubierto a través de las respuestas ambiguas -no sé (20.4%) y no contestó (6.1%)-, de lo que se deriva, si sumamos estos últimos datos con el no abierto el resultado es 53% cifra que rebasa el nivel de aceptación manifiesto. Estos datos refieren una carencia de cultura ciudadana en los estudiantes normalistas y poca aceptación a la diversidad cultural, como es la orientación sexual diferente. Es posible interpretar estos resultados vinculados directamente con las actitudes machistas y patriarcales que durante siglos han caracterizado a la sociedad mexicana.

Con respecto a las mujeres también destaca la poca aceptación hacia los enfermos de VIH (57.3%) y los minusválidos (61.5%) y los altos porcentajes de respuestas ambiguas (30.8% y 20.5%) que remiten a considerar que también este grupo de la población normalista tiene actitudes excluyentes y de discriminación hacia las personas diferentes, lo que refleja poca cultura ciudadana en estos jóvenes.

Las actitudes de exclusión por parte de los futuros docentes, quienes de manera abierta o velada expresan su rechazo a convivir con personas con características diferentes como un homosexual, anciano, minusválido, indígena, enfermo de VIH y mujer embarazada, llama la atención por tratarse de una población que en el futuro debe enfrentar la responsabilidad de transmitir la cultura ciudadana en una sociedad que aspira a ser democrática y que se caracteriza por su diversidad social y cultural.

INTRODUCCIÓN

Los cambios experimentados en el mundo y con ello en nuestro país exigen del sistema educativo en su conjunto y especialmente de la educación básica, no sólo transmitir un cúmulo de conocimientos necesarios para integrarse al trabajo, sino a la sociedad cambiante, por lo que la educación ha de desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales que demanda la sociedad plural de nuestro tiempo.

La sociedad de nuestros días requiere un profesor que contribuya al proceso de socialización mediante el cual los niños y adolescentes aprehendan no sólo los conocimientos y saberes, sino además normas, valores, actitudes y pautas de conducta propias de la sociedad a la que pertenecen. La escuela y los docentes se constituyen en un medio a través del cual se incorpora desde temprana edad a los niños y adolescentes a la sociedad en la que habrán de vivir.

La educación normal ha tenido una serie de reformas educativas que abarcan la modificación de los planes de estudio de las escuelas formadoras de docentes y los contenidos de los libros de texto de la educación básica, reformas que dan cuenta de un mundo en constante cambio y en consonancia con la diversidad que caracteriza a los ciudadanos del siglo XXI.

El Documento Base emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2003: 87) para sustentar las reformas curriculares establece:

“...es necesario que el profesor de educación básica cuente con las competencias necesarias para apreciar y respetar la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, como un componente valioso de la nacionalidad, y acepte que dicha diversidad está presente en el entorno donde realiza su trabajo, con el fin de que tenga la capacidad de aplicar los programas de estudio con las adaptaciones que se requieran para responder a las especificidades locales” (SEP; 2003, 18).

La formación docente hoy en día enfrenta la necesidad de educar en la comprensión de un mundo culturalmente diverso y complejo. Con el propósito de profundizar en esta dimensión educativa, se ha realizado una investigación que tiene por objeto indagar en la cultura ciudadana de los estudiantes de educación normal que como futuros docentes habrán de enfrentar la formación de una cultura ciudadana democrática en las nuevas generaciones. Para ello se seleccionó una muestra de los estudiantes de las siguientes escuelas normales: Benemérita Escuela Nacional de Maestros, cuya función principal es formar docentes para el nivel de educación primaria; la Escuela Superior de Educación Física, que forma docentes en Educación Física para los niveles preescolar, primaria y secundaria y la Escuela Normal Superior de México, cuya tarea se dirige a la formación de profesores para las diversas asignaturas que se imparten en la secundaria.

MARCO TEÓRICO

¿QUÉ ES LA CIUDADANÍA?

La noción de ciudadanía remite a la democracia, porque no hay sociedad democrática sin ciudadanía. Sin embargo, la palabra ciudadanía se puede usar sin el rigor debido, lo que lleva a malinterpretarla. Constantemente se difunde en los medios de comunicación esta palabra, producto de los discursos de los funcionarios de instancias públicas, como de políticos profesionales y de candidatos a ocupar algún puesto importante. En esta noción, la ciudadanía se entiende como al conjunto de personas de un país, de un estado o de un distrito electoral que desean información y que deben ser informadas. Muchos políticos, en momentos de campaña, envían mensajes impactantes a la *ciudadanía* para buscar su preferencia electoral. La argumentación política no importa sino las frases que pueden penetrar en el pensamiento de los electores.

Desde esta noción de ciudadanía, se asume que el voto es la máxima expresión de la democracia. Es imposible negar la relación entre ciudadanía y democracia, sin embargo, el voto es sólo uno de los componentes de ésta. La democracia es una forma de vida que se expresa en las diferentes facetas de la vida cotidiana, esto es, en las diversas actividades que cada persona realiza en sus espacios de acción. Un cacique, en una zona rural, ejerce su derecho al voto pero este acto no lo convierte en una persona democrática, porque su autoritarismo e intolerancia le impiden respetar a sus familiares y a sus vecinos. De igual forma, un habitante de una gran urbe, con alta escolaridad, participante activo en los procesos electorales, puede ser completamente intolerante con las personas que tienen una preferencia sexual distinta de la dominante. La intolerancia va de la mano con los prejuicios clasistas, racistas, religiosos, sexuales, independientemente de que la persona ejerza su derecho al voto.

La ciudadanía es, ante todo, una construcción social,¹ producto de las instituciones políticas que imperan en una sociedad, las cuales se encargan de la legislación, de su difusión y de su respeto, de las labores sociales que proporciona el estado a sus habitantes. También de la información que cada ciudadano posee acerca de política, economía, derechos civiles y humanos. Para Durand (2004), la ciudadanía es la relación que mantienen el individuo y el estado, a través de normas, garantías y responsabilidades que éste le proporciona, pero también de los deberes u obligaciones que éstos le expresan al estado. El Estado tiene obligaciones y reglas que hace que todos sus ciudadanos las respeten, que son tanto civiles, políticas, sociales o socioeconómicas, pero espera que sus miembros las acepten y respeten. Este vínculo entre estado y ciudadanos constituye la ciudadanía. Si el primero proporciona las condiciones de vida decorosas para su población, así como las instituciones democráticas y abiertas para los ciudadanos, entonces se entiende que la ciudadanía contribuye con la democracia.²

En su acepción general, la ciudadanía son los agentes que participan en los procesos políticos democráticos y que son conocedores de sus derechos y de sus deberes con el Estado; son los individuos libres e iguales ante la ley, dispuestos a exigir a sus gobernantes y funcionarios públicos que cumplan con sus tareas. La ciudadanía implica, a su vez, un estado de derecho, administradores y políticos profesionales, instituciones que informen y permitan la participación de los ciudadanos para hacer valer sus derechos y así participar activamente en la construcción de la democracia.

En su acepción particular, la ciudadanía es además una forma de vida democrática posible cuando los agentes individuales respetan a las personas, las reglas, las leyes, como también a las personas distintas por su condición biológica, su religión de preferencia, su orientación sexual, su etapa vital, su raza o su sexo. La democracia como forma de vida, es posible si en un país, estado, municipio y comunidad existen los ciudadanos capaces de reproducir y promover estas formas de comunicación dentro de las diversas actividades que

se generan en la vida cotidiana.³ Lo mismo en la escuela, la casa, la calle, el autobús, la fábrica, la parcela agrícola, el centro comercial, el cine, etc. No se es ciudadano sólo cuando se ejerce el voto para elegir gobernantes y representantes ciudadanos, sino que es una actitud de los agentes que se enuncia en acciones específicas en los diversos escenarios sociales en donde participa, interactúa y convive diariamente. Un profesor, por ejemplo, tiene una familia, vecinos, colegas, alumnos, con quienes comparte puntos de vista, con algunos transmite un contenido, con otros soluciona asuntos profesionales y con otros comparte la hora de alimentos, pero las actitudes en cuanto al respeto y la tolerancia en uno y otro lugar pueden ser similares o distintas.

La persona que ha incorporado una *cultura ciudadana democrática* expresa un comportamiento de respeto similar en todos los escenarios en los cuales participa. La ciudadanía es importante cuando se incorpora en el mundo vital de la persona, cuando es parte constitutiva de sus actividades diarias. La vida cotidiana es un espejo de la sociedad.

Cuando los ciudadanos eligen activamente a sus gobernantes (con base en su propuesta política) y son capaces de respetar y aceptar a todo aquel sujeto que es diferente, ya sea por la edad, el sexo, la raza o la clase social. Esto se opone a todo tipo de práctica patrimonial o de uso arbitrario y privado de los espacios y funciones públicas, así como de las expresiones de intolerancia. El apego a las reglas escritas como el respeto y la tolerancia hacia todos los individuos que comparten un territorio son valores fundamentales en la constitución de la ciudadanía. Esto lleva a que Touraine considere:

El peligro más actual es el de la correspondencia impuesta entre un Estado, una sociedad y una cultura. Ya no hay ni ciudadanía, ni democracia cuando las minorías son así destruidas, a veces a hierro y fuego. Es por eso que la idea de ciudadanía es tan indispensable para el pensamiento democrático: descansa sobre la separación de la sociedad civil y la sociedad política; garantiza los derechos jurídicos y políticos de todos los ciudadanos de un país, cualquiera sea su pertenencia social, religiosa, étnica, etcétera. (Touraine, 2001:107)

Los estudiantes de las escuelas normales, por su nivel de escolaridad, tienen bastantes posibilidades para un ejercicio democrático, aún reconociendo que la escolaridad no es el único factor que interviene en la conformación de una cultura ciudadana de este tipo, dado que ésta es una construcción social que depende de los agentes involucrados en ella, de sus estilos de vida, de sus valores y creencias o representaciones sociales. La cultura ciudadana, se elabora en los pequeños espacios de interacción cotidiana y en su consolidación, transmisión y recreación participan las personas con quienes se comparten espacios cercanos (familiares, amigos, compañeros o colegas), como las imágenes proyectadas en los distintos medios de comunicación y de la información personal y grupal apropiada. La ciudadanía y la consecuente cultura ciudadana democrática, es heredera de la particularidad social de los agentes, esto es, de sus condiciones de vida, del ambiente familiar, vecinal, escolar, del nivel educativo y del grado de información. La ciudadanía responde al mundo de la vida de los agentes inmersos en una determinada sociedad, a sus condiciones materiales de existencia y a sus relaciones entabladas en sus espacios de convivencia diaria; es una construcción social porque en ella participan las personas cercanas, aquellas con quienes se entabla relación cotidiana, como las personas que comparten un mismo espacio a pesar que las interacciones no sean diarias ni duraderas, pero sí ocasionales. Las actitudes de inclusión o exclusión de los grupos marginados es, de igual forma, consecuencia de esta construcción social Lozada, 2005: 45).

El interés por la ciudadanía en México responde a que un Estado moderno y democrático requiere de una cultura ciudadana o lo que Lozada llama *ciudadanía cultural*,

término similar al empleado por García Canclini (2005). Para ello, los estudiosos de lo social y de la política se han dado a la tarea de conocer las características que tienen los ciudadanos mexicanos de las ciudades y de las zonas rurales, lo mismo hombres que mujeres, como jóvenes y adultos (Flores y Meyemberg, 2000). La ciudadanía requiere de una cultura política democrática, esto es, del comportamiento activo del ciudadano, de valores y símbolos de los grupos y de los ciudadanos (Peschard, 2001) que permitan acercar y sostener la democracia.

Las sociedades contemporáneas son heterogéneas. Están compuestas por personas distintas por su credo, su orientación sexual, su raza, su edad, entre otras. La sociedad mexicana es heterogénea, la conforman distintos tipos de personas. Interesa, en consecuencia, conocer cuál es la actitud que tienen los estudiantes normalistas con respecto a las personas que se encuentran en desventaja social para obtener un trabajo, o bien para compartir un espacio o actividad compartida, ya sea por su edad, su sexo, su raza o su preferencia sexual.

METODOLOGÍA

Se diseñó un cuestionario con 4 indicadores y 60 preguntas. Algunas de éstas se apegan al deber ciudadano, en otras se buscó su opinión con respecto a las autoridades gubernamentales y universitarias. Otro tipo de preguntas se diseñaron bajo la técnica de dilemas, que consiste en interrogar al estudiante sobre su actuación en un escenario hipotético. En la última sección del instrumento se formularon preguntas cuyo propósito fue conocer el perfil del estudiante (edad, lugar de residencia, estado civil, escolaridad de los padres, etc.). Se eligieron tres escuelas normales: Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Escuela Superior de Educación Física y Escuela Normal Superior de México. Se seleccionaron estudiantes de las tres escuelas que cursaran diferentes semestres y la proporción de cuestionarios aplicados se hizo con base en un porcentaje acorde con el número total de matrícula. Se aplicaron en total 169 instrumentos en las tres escuelas.

En este documento se exponen los resultados expresados sólo en las preguntas relativas a la inclusión/exclusión en la totalidad de la muestra, por género y por institución.

LA ACTITUD ANTE LA INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

En el cuestionario se preguntó a los estudiantes acerca de la actitud que asumirían ante personas desfavorecidas socialmente por su preferencia sexual, edad, raza, sexo o una enfermedad o con capacidades distintas.

La pregunta específica fue ¿Con quién de estas personas aceptarías compartir un viaje de 10 días con todos los gastos pagados? En este viaje imaginario el estudiante deberá convivir y compartir infraestructura y actividades con una persona en desventaja física o social.

El sentido de sus respuestas da pauta para indagar sus inclinaciones personales en términos de su aceptación o rechazo hacia los grupos considerados marginales. También permite ahondar en la cultura ciudadana del estudiante normalista al poner al descubierto actitudes de inclusión y exclusión.

CUADRO 1. CON QUIEN COMPARTIRÍAS UN VIAJE (TOTAL DE LA MUESTRA):

Categoría	Sí (%)	No (%)	No sé (%)	No contestó (%)
Homosexual	69.8	14.2	10.7	5.3
Anciano	73.4	10.7	9.5	6.5
Minusválido	63.	10.1	18.9	7.7
Indígena	85.8	6.5	4.7	3.0
Enfermo de VIH	61.5	7.7	25.4	5.3
Mujer embarazada	77.5	5.3	10.7	6.5

Como se observa en el cuadro 1, los datos demostraron algo distinto a lo que esperábamos: que una aplastante mayoría de estudiantes tendría una actitud altamente incluyente. Sin embargo, lo expresado fue una cultura ciudadana que podría catalogarse de regular a poca con respecto a la inclusión, situación altamente preocupante por tratarse de una población que va a tener entre sus funciones prioritarias la formación de los futuros ciudadanos.

El que presenta una alta preferencia como compañero de viaje es el indígena, porque 85.8% de Los estudiantes de la muestra mostró aceptación. Dicha preferencia nos habla de una alta valoración por la figura de uno de los grupos sociales que hoy en día constituye una de las minorías de nuestro país y que en el caso de la ciudad de México presenta un alto patrón de migración, especialmente los grupos indígenas provenientes de los diversos estados del país.

Esta problemática la viven directamente los alumnos de educación normal porque al realizar sus prácticas docentes se encuentran en las escuelas la presencia de estos grupos, situación educativa ante la cual tienen que responder. Con la modificación curricular se han integrado dos espacios denominados Asignatura Regional I y II las cuales tienen como objetivo abordar las circunstancias educativas específicas de cada región del país.

En el caso de las escuelas normales de la Ciudad de México estas asignaturas se encuentran orientadas a abordar entre otras problemáticas educativas, las de la integración de los alumnos con características heterogéneas en el entorno de la diversidad cultural, sean diferencias de tipo étnico, religioso, de orientación sexual, minusválidos, entre otros.

Sin embargo, llama la atención que un porcentaje importante (42%) no estaría dispuesto a compartir el viaje con algunos de ellos, como con el homosexual. También destaca el alto porcentaje de respuestas negativas (10.7% y 10.1%) y las que se han considerado ambiguas, esto es, el *no sé* podría significar un rechazo no abierto o no comprometedor. De esta forma 25.4% de estudiantes no saben si viajarían con un enfermo de VIH y 18.9% con un minusválido, mientras que 10.7% y 9.5% no saben si elegirían a un homosexual, a un anciano o a una mujer embarazada. Si sumamos los porcentajes ambiguos (no sé y no contestó) en algunos casos rebasan el no explícito, que denotan actitudes de discriminación y exclusión, lo que nos lleva a pensar que los futuros docentes no enfrentan directamente su rechazo a los grupos marginales, sino que lo encubren, probablemente por la carga social que significa ser maestro.

El análisis de estos datos resulta altamente preocupante por la función social que tienen las escuelas normales de preparar a los futuros docentes, responsables de la educación de los niños y adolescentes. La enseñanza de una cultura ciudadana constituye los fundamentos del sistema social –sociedad democrática- en el que habrán de vivir como ciudadanos no sólo de su país, sino del mundo.

HOMBRES Y MUJERES ANTE LA INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL

En el caso de la inclusión por género (cuadro 2) encontramos que la mayoría de los hombres prefieren viajar con la mujer embarazada (85.7%), mientras que las mujeres prefieren viajar con el indígena (87.2%). Las mujeres también muestran preferencia por viajar con el homosexual (78.6%) y los hombres con el indígena (81.65%).

CUADRO 2. CON QUIEN COMPARTIRÍAS UN VIAJE (RESULTADOS POR GÉNERO):

Categoría	Mujeres				Hombres			
	Sí %	No %	No sé %	N/C %	Sí %	No %	No sé %	N/C %
Homosexual	78.6	9.4	6.8	5.1	46.9	26.5	20.4	6.1
Anciano	72.6	12.0	8.5	6.8	73.5	8.2	12.2	6.1
Minusválido	61.5	9.4	20.5	8.5	65.3	12.2	16.3	6.1
Indígena	87.2	4.3	6.0	2.6	81.6	12.2	2.0	4.1
Enfermo VIH	57.3	6.0	30.8	6.0	69.4	12.2	14.3	4.1
Mujer embarazada	73.5	6.0	12.8	7.7	85.7	4.1	6.1	4.1

En los datos destaca el rechazo abierto de los hombres a viajar con un homosexual: sólo el 46.9% lo aceptaría como compañero de viaje. También se observa un rechazo encubierto a través de las respuestas ambiguas -no sé (20.4%) y no contestó (6.1%)-, de lo que se deriva que si sumamos estos últimos datos con el no abierto el resultado es 53% cifra que rebasa el nivel de aceptación manifiesto. Estos datos refieren una carencia de cultura ciudadana en los estudiantes normalistas y poca aceptación a la diversidad cultural, como es la orientación sexual diferente. Es posible interpretar estos resultados vinculados directamente con las actitudes machistas y patriarcales que durante siglos han caracterizado a la sociedad mexicana.

Con respecto a las mujeres también destaca la poca aceptación hacia los enfermos de VIH (57.3%) y los minusválidos (61.5%) y los altos porcentajes de respuestas ambiguas (30.8% y 20.5%) que remiten a considerar que también este grupo de la población normalista tiene actitudes excluyentes y de discriminación hacia las personas diferentes, lo que refleja poca cultura ciudadana en estos jóvenes.

RESULTADOS POR INSTITUCIÓN

De los resultados generales obtenidos por escuela (cuadro 3), se observan actitudes de mayor exclusión en la Escuela Normal Superior de México, en donde sólo la mitad de la población expresa su aceptación a viajar con el minusválido (56.6%), el enfermo de VIH (60%) o el anciano (63.3%). Los altos porcentajes de respuestas negativas (16.7%) y ambiguas (23.3%, 13.3%) puede interpretarse como no aceptación velada, es decir, el estudiante no expresa abiertamente su rechazo.

CUADRO 3. CON QUIEN COMPARTIRÍAS UN VIAJE (RESULTADOS POR INSTITUCIÓN):

Categoría	Benemérita Escuela Nacional de Maestros				Escuela Superior de Educación Física				Escuela Normal Superior			
	Sí %	No %	No sé %	N/C %	Sí %	No %	No sé %	N/C %	Sí %	No %	No sé %	N/C %
Homosexual	68.5	11.1	14.8	5.6	70.9	14.5	9.1	5.5	70.0	16.7	8.3	5.0
Anciano	75.3	9.3	9.3	5.6	81.8	5.5	5.5	7.3	63.3	16.7	13.3	6.7
Minusválido	66.7	5.6	18.5	9.3	67.3	10.9	14.5	7.3	56.7	13.3	23.3	6.7
Indígena	94.4		3.7	1.9	83.3	5.5	3.6	7.3	80.0	13.3	6.7	
Enfermo de VIH	61.1	5.6	27.8	5.6	63.6	5.5	25.5	5.5	60.0	11.7	23.3	5.0
Mujer embarazada	72.3	3.7	14.8	9.3	89.1	3.6	3.6	3.6	77.7	8.3	13.3	6.7

(Las preferencias son primera opción; segunda opción; tercera opción; cuarta opción)

En el caso de la Benemérita Escuela Normal Superior de México también son considerables los bajos porcentajes de aceptación a ciertos grupos minoritarios como el enfermo de VIH (61.6%), el minusválido (66.7%) y el homosexual (68.5%). Aunque muestran una evidente aceptación al indígena (94.4%), las respuestas negativas y ambiguas (27.8%; 18.5%) también representan actitudes de rechazo y exclusión.

En la Escuela Superior de Educación Física aunque el índice de aceptación es mayor que en las otras normales, también presenta altos porcentajes de rechazo; por ejemplo, a los homosexuales (14.5%) y a los minusválidos (10.9%). Destacan también elevados porcentajes de respuestas ambiguas (25.5%, 14.5%) que pueden interpretarse como posibles actitudes de discriminación hacia estos grupos. Tales comportamientos denotan poca cultura ciudadana entre los futuros maestros, quienes al no incorporar en su persona esta dimensión, difícilmente podrán transmitirla a sus alumnos, en quienes la enseñanza de la cultura ciudadana quedará incompleta.

CONCLUSIONES

El interés por la ciudadanía en México es cada vez mayor, porque la transición hacia la democracia requiere de una cultura ciudadana democrática. La consolidación de la democracia en nuestro país será posible si se cuenta con instituciones y formas de comunicación e interacción participativas, de respeto y tolerancia. Los mayores niveles de escolaridad son una posibilidad para fomentar la cultura ciudadana, sin embargo, la relación no es lineal. La cultura ciudadana es una construcción social producto del mundo de vida de los agentes y de sus condiciones de vida particulares. Las actitudes que tienen los estudiantes hacia las personas en desventaja social son particulares porque se edifican en los espacios de convivencia diaria.

Una sociedad democrática necesita ciudadanos respetuosos de las diferencias humanas. La aceptación de la convivencia de los estudiantes de las escuelas normales con las minorías socialmente desfavorecidas es un punto que indica una cultura ciudadana democrática, indispensable en el momento actual en México. Aunque la mayoría (más del 50%) de los estudiantes que respondieron el cuestionario mostró aceptación por emprender

un viaje imaginario con personas diferentes, los altos índices de respuestas negativas y ambiguas demuestran que aún cuando se trata de un sector social portador de información escolar por estar en el nivel de licenciatura, todavía no existe una cultura ciudadana incluyente y respetuosa.

La población objeto de esta investigación tiene varias características en común, no obstante, no todos los actores tuvieron la misma inclinación. ¿Quiénes fueron los que mostraron resistencia para compartir un espacio de 10 días con una persona incluida entre los denominados grupos minoritarios? Los hombres mostraron un alto rechazo hacia el homosexual, mientras las mujeres rechazan al enfermo de VIH.

Es necesario señalar que no es posible generalizar estos resultados porque las escuelas normales aunque presentan cierta similitud en el perfil de sus estudiantes, cada una tiene características muy particulares. Existen otras 3 escuelas normales que hasta este momento no han sido incluidas en la investigación (Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, Escuela Normal de Especialización y Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos) pero los futuros resultados indicarán las representaciones de los estudiantes de estas instituciones, lo que permitirá entonces, tener mayores argumentos para caracterizar la cultura ciudadana de este sector social responsable de la educación de los niños y adolescentes en la ciudad de México.

BIBLIOGRAFÍA

Arnaut, Alberto (1998) *Historia de una profesión, Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, SEP/CIDE, México, 246p.

Berger, Peter y Thomas Luckmann (1991), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, editores.

Cortina, Adela (1997), *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial.

Durand, Víctor Manuel (2004), *Ciudadanía y Cultura política. México, 1993-2001*, México: Siglo XXI, editores.

Flores, Julia y Yolanda Meyemberg (2000), *Ciudadanos y cultura de la democracia. Reglas, instituciones y valores de la democracia*, México, Instituto Federal Electoral, en http://deceyec.ife.org.mx/encuesta_1.pdf.

Heller, Ágnes (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, ediciones Península, colección Historia/Ciencia/Sociedad No. 144.

Lozada, Mireya (2005), "Práticas cidadãs- representação e resignificação em tempos de globalização" en Denize Cristina de Oliveira e Pedro Humberto Faria Campos, *Representações sociais, uma teoria sem fronteiras*, Rio de Janeiro, Museu da Republica, pp. 35-48.

Peschard, Jacqueline (2001), *La cultura política democrática*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas/UNAM.

SEP (1997) Plan de estudios *Licenciatura en Educación Primaria*, México, Comisión Nacional de libros de Texto Gratuitos, 94p.

SEP (1999) Plan de estudios *Licenciatura en Educación Preescolar*, México, Comisión Nacional de libros de Texto Gratuitos, 94p.

SEP (2002) Plan de estudios *Licenciatura en Educación Física*, México, Comisión Nacional de libros de Texto Gratuitos, 94p.

SEP (2003) *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Documento base. Cuadernos de Discusión 1, SEP, México, 87p.

Ramírez, Juan Manuel (2005), "Derechos de los ciudadanos" en Edgar Esquivel e Israel Covarrubias (coordinadores), *La sociedad civil en la encrucijada. Los retos de la*

ciudadanía en el Contexto global, México, Cámara de Diputados-Tecnológico de Monterrey-Miguel Ángel Porrúa, pp. 69-98.

Tassin, Etienne (2001), "Identidad, ciudadanía y comunidad política: ¿qué es un sujeto político?" en Hugo Quiroga, *et. al.*, *Filosofías de la ciudadanía. Sujeto político y democracia*, Santa Fé, Argentina, Homo Sapiens, ediciones, pp. 49-68.

Touraine, Alain (2001), *¿Qué es la democracia?*, México, FCE, 1ª. Reimpresión, 2001.

Vermeren, Patrice (2001), "El ciudadano como personaje filosófico" en Hugo Quiroga, *et. al.*, *Filosofías de la ciudadanía. Sujeto político y democracia*, Santa Fé, Argentina, Homo Sapiens ediciones, pp. 19-32.

NOTAS

¹ Tanto el género como la democracia son resultado de una construcción social. Esta idea se retoma de Berger y Luckmann (1991). Para estos autores, la sociología del conocimiento tiene como propósito estudiar el conocimiento de la persona común, su conocimiento cotidiano, lo que para él es real desde su experiencia. Esto es posible porque el mundo humano es un mundo cultural, producto de las interacciones, de la incorporación y externalización de prácticas, normas, leyes. El sentido común es la dirección de las acciones compartida por los miembros de una comunidad. Cuando la democracia se convierte en una actividad cotidiana, en una forma de vida, significa que la mayoría de los integrantes de una sociedad conoce y vive cotidianamente la democracia en sus diversas acciones. No es obra de una persona o de un grupo sino del sentido común de los individuos de una sociedad.

² De acuerdo con Ramírez (2005: 73), la ciudadanía tiene 4 dimensiones: la civil, la socioeconómica, la política y la cultural.

³ Se emplea la definición de Agnes Héller (1977: 19): "Para reproducir la sociedad es necesario que los hombres particulares se reproduzcan a sí mismos como hombres particulares. La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social."

64. LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS PARA TRATAR LA ACTUAL DIVERSIDAD FAMILIAR.

A. Lleonart Sitjar, M. R. Terradellas Piferrer.

Resumen:

En esta comunicación analizaremos la adaptación que hemos llevado a cabo, desde el curso 2005-06, al Espacio Europeo de Educación Superior de una de las asignaturas obligatorias que impartimos, Salud y bienestar en la educación infantil, obligatoria para la especialidad de maestro de educación infantil, que compartimos dos profesoras de distintos departamentos, Pedagogía y Psicología, la cual tiene la particularidad de tratar unos contenidos que engloban conocimientos, ideas previas, prejuicios, estereotipos y creencias establecidas, al tratar temas que son objeto de opinión a nivel social, de manera que pueden condicionar las actuaciones profesionales del futuro profesorado si no somos capaces, desde la formación inicial, de transformar el conocimiento vulgar en conocimiento avalado científicamente.

Para llevar a cabo esta adaptación al EESS hemos analizado:

- En primer lugar, las competencias que queríamos trabajar en esta asignatura a nivel genérico, instrumental, interpersonal y sistémico.
- En segundo lugar, los contenidos que queríamos tratar en la asignatura con la finalidad de adecuarlos a la actual concepción de diversidad familiar.
- En tercer lugar, las metodologías mediante las cuales queríamos abordar los contenidos de la asignatura de manera que hicieran replantear al alumnado sus conocimientos previos construidos a nivel vulgar y acercarlos hacia un conocimiento científico.

Todo ello nos ha llevado a rediseñar las actividades de enseñanza y aprendizaje hacia dos grandes competencias que, a nivel genérico, desde nuestra perspectiva, aparecen como trasfondo de las demás competencias que hemos seleccionado y van a permitir a los futuros maestros de educación infantil comprender y tratar la actual diversidad familiar existente en nuestra sociedad,

- El reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad y
- El desarrollo de habilidades para establecer relaciones interpersonales.

La primera competencia nos ha llevado a trabajar el contenido, que ya trabajábamos desde el curso 2000-2001, en que se inició esta asignatura, sobre la diversidad de tipologías familiares, de formas de vida de los niños y de sus familias, y la diversidad de modelos mediante los cuales los padres y madres educan a sus hijos e hijas, y ello lo hemos llevado a cabo a través de diversas metodologías que nos permitían hacer aflorar las ideas, muchas veces llenas de estereotipos y prejuicios, que los futuros maestros tenían respecto a los niños, sus formas de vida y sus familias.

La segunda, nos ha conducido a diseñar actividades donde los futuros profesionales de la infancia desarrollen habilidades que les permitan trabajar en equipo y mantener unas relaciones interpersonales fluidas con todas las personas, instituciones y organismos que integran los contextos donde se desarrolla la infancia.

Todo ello nos ha llevado a replantear tanto los contenidos como las sesiones teóricas y prácticas de la asignatura.

En relación a las sesiones teóricas hemos modificado los contenidos adecuándolos a las concepciones actuales y los hemos agrupado en cuatro bloques temáticos:

- Diversidad de las formas de vida de la infancia en una misma sociedad. Las situaciones de riesgo en la infancia.
- Las familias y el desarrollo de los niños/as.
- La relación familia-escuela.
- Los servicios dirigidos a la infancia y a las familias más allá de la escuela.

A nivel práctico hemos rediseñado las actividades prácticas tanto a nivel presencial como no presencial con la finalidad que los estudiantes tengan la posibilidad de reformular sus concepciones previas y acercarlas a otras elaboradas a nivel científico.

A nivel presencial hemos rediseñado el trabajo que llevamos a cabo en las clases prácticas, partiendo de los conocimientos previos del alumnado y diseñando las clases de manera que implique trabajo en pequeño grupo, puesta en común colectiva y trabajo y reflexión a nivel individual para volver a replantear la modificación de conocimientos llevada a cabo.

En cuanto a las actividades de aprendizaje las hemos fundamentado en una gran diversidad metodológica, que implica trabajar también con una gran variedad de recursos que incluyen la aportación tanto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información como de materiales audiovisuales elaborados a nivel científico y de divulgación. Entre las distintas actividades que llevamos a cabo queremos destacar: Vídeo forum, debates, sesiones de Rol-playing, asistencia a conferencias i participación en relatos de experiencias profesionales, trabajo mediante lecturas orientadas, participación en estudio de caso, participación en pequeñas investigaciones. La selección de unas u otras la hacemos en función de los contenidos que queremos tratar.

Las conclusiones del trabajo que hemos llevado a cabo son bastante positivas, respecto a los aprendizajes llevados a cabo por el alumnado, incluso cuando constatamos que determinadas actitudes, valores, creencias, prejuicios y estereotipos, muy enraizados en determinado alumnado, son de difícil modificación desde una asignatura semestral llevada a cabo en la formación inicial, ya que consideramos que son necesarios planteamientos más globales y de mayor duración para poder incidir en su transformación.

1. Introducción.

La experiencia que presentamos se enmarca en el trabajo que hemos desarrollado en la asignatura “Salud y bienestar en la Educación Infantil”. Es una asignatura obligatoria de 6 créditos (3 teóricos y 3 prácticos) que impartimos en los estudios de Maestro/a de Educación Infantil dos profesoras de diferentes departamentos, una del de Pedagogía y la otra del de Psicología.

Esta asignatura, que se imparte a un número de entre 70 a 90 estudiantes, en función de los años, tiene la peculiaridad de tratar unos contenidos¹ sobre los que los estudiantes tienen un número importante de conocimientos, ideas previas, prejuicios, estereotipos y creencias establecidas, ya que son temas objeto de opinión a nivel social, los cuales pueden condicionar sus actuaciones profesionales. Por ejemplo, consideramos que hoy en día un maestro debe conocer y actuar teniendo en cuenta, tanto la diversidad de tipologías familiares existentes, como los modelos de educación con que actúan las familias, los modelos

¹Vinculados a los contextos de vida de los niños/as y sus familias. Las practicas educativas familiares, conductas parentales, creencias y expectativas sobre la educación de los hijos/as. Las relaciones familia y escuela. Los servicios a la infancia y los programas de formación de padres y madres. La falta de bienestar en los niños/as vinculadas a situaciones de riesgo.

educativos con que el propio educador ha estado formado, las actuaciones que pueden ayudar a modificar prácticas educativas poco adecuadas, la reflexión sobre la adecuación del modelo educativo adoptado y de que manera, si hace falta, podemos cambiarlo, etc...

2. Competencias a desarrollar desde la asignatura.

Las competencias, que trabajamos desde la asignatura "Salud y bienestar en la Educación Infantil", las clasificamos en genéricas o transversales, instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Competencias genéricas.

Desde esta asignatura ponemos especial acento en trabajar dos competencias transversales², de forma que los contenidos y la forma de trabajarlos están orientados a su consecución. Las dos competencias son:

- Reconocer la diversidad y multiculturalidad.
- Ser hábil en las relaciones interpersonales.

Competencias instrumentales.

Las competencias instrumentales son aquellas que hacen referencia a las herramientas básicas que debemos desarrollar en los maestros para el ejercicio profesional, desde la asignatura "Salud y bienestar en la educación infantil" perseguimos la consecución de las siguientes:

- Comprender y analizar la diversidad y complejidad de los contextos de vida de los niños/as y de sus familias.
- Trabajar desde Internet y desde intranets, para alcanzar como hábito integrado el hecho de hacer consultar y contrastar contenidos e informaciones en los servidores de organismos oficiales y privados vinculados a la infancia, las familias y la escuela.

2.1. Competencias a nivel interpersonal.

Las competencias a nivel interpersonal se refieren a aquellas habilidades y capacidades vinculadas a la relación con los otros, es decir, en nuestro caso, centramos el trabajo de las relaciones interpersonales con los compañeros de trabajo, maestros y otros profesionales, y con los padres, elemento clave en la educación y en el desarrollo infantil. Las competencias seleccionadas son:

Trabajar en equipo con otros compañeros y profesionales de la comunidad educativa y del entorno.

Actuar como orientador de padres y madres en cuestiones de educación familiar en el período de cero a seis años y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada alumno y con el conjunto de familias.

Competencias a nivel sistémico.

Las competencias a nivel sistémico están vinculadas sobretudo a las capacidades y habilidades que permiten el proceso circular de reflexión y acción.

Reconocer y detectar la diversidad de actuaciones con que las familias educan a sus hijos y diseñar actuaciones que inciden en favorecer las relaciones entre familias y escuela.

Detectar situaciones de falta de bienestar del niño/a que sean incompatibles con su desarrollo y promover su mejora.

²Libro blanco del Título de grado en Magisterio (I).

3. Contenidos de la asignatura.

En la asignatura “Salud y bienestar en la Educación infantil” trabajamos una serie de contenidos, desde nuestro punto de vista fundamentales para entender, respetar y actuar en consecuencia a la diversidad de niños y niñas de nuestras escuelas y sus familias, e intervenir en las situaciones donde no está garantizado el bienestar del niño/a. Los contenidos de la asignatura giran entorno a cuatro bloques temáticos:

1. Diversidad de las formas de vida de la infancia en una misma sociedad. Las situaciones de riesgo en la infancia.
2. Las familias y el desarrollo de los niños/as.
3. La relación familia-escuela.
4. Los servicios dirigidos a la infancia y a las familias más allá de la escuela.

Diversidad de formas de vida de la infancia y situaciones de riesgo.

Durante nuestra experiencia como docentes hemos constatado que un número importante de estudiantes de magisterio llegan a los estudios con la creencia de que todos los niños/as y sus familias tienen una vida muy parecida y sólo entienden la diferencia como casos excepcionales y extremos. Desde la asignatura ponemos de manifiesto, a través de la presentación de estudios desarrollados en nuestro país, la diversidad de modos de vida de la infancia que se configuran a partir de los distintos contextos en los que participan y analizamos las variables que influyen en configurar uno u otro modo de vida.

Los estudiantes desarrollan dos tipos de actividades en relación a este contenido:

Un video-forum, donde niños y niñas del país procedentes de distintos entornos: rural, urbano, interior, costa, clase social más o menos acomodada, etc. explican como viven, que hacen, con quien lo hacen, etc.

Utilización de sus conocimientos cotidianos y traducción de los mismos a la teoría. El alumnado organizado en pequeños grupos, debe pensar en algún niño o niña que conozca y representar gráficamente su ambiente ecológico (Bronfenbrenner, 1987). Posteriormente, se presenta el trabajo a todo el grupo clase de manera que puedan comparar los modos vida de los diferentes niños y niñas seleccionados por los distintos grupos de estudiantes.

Las dos actividades están orientadas a que constaten la diversidad de sistemas de vidas existentes en una misma sociedad y a que reflexionen sobre las implicaciones de esta diversidad en el trabajo en el aula con los distintos niños y niñas, analizando sus experiencias, conocimientos previos, etc. y dándose cuenta de que son distintos y que es desde ésta realidad sobre la que se debe construir el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Por otro lado, constatamos que muchos estudiantes desconocen los distintos tipos de maltratos que puede sufrir un niño o una niña y cuales son los protocolos de actuación que deben seguir. Desde esta realidad se explican las situaciones de riesgo que se pueden detectar en los micro- exo- meso- macrosistema en los que se desarrollan los niños y las niñas, los distintos tipos de maltrato, algunos indicios para detectarlos, y las distintas variables que pueden desencadenar estas conductas por parte de los padres y madres, otros adultos u otros niños. Finalmente se aclaran los canales existentes en nuestro país para actuar en caso de sospecha de maltrato. Para afianzar el contenido trabajado se les pone un caso práctico real y se les hace identificar el maltrato, analizar sus raíces y las actuaciones que cabe desarrollar.

3.1. Diversidad de familias y desarrollo infantil.

Actualmente, nuestros estudiantes deben concebir la diversidad, cada vez mayor, de estructuras familiares existentes en nuestra sociedad, y evitar prejuicios, poco fundamentados,

hacia determinadas estructuras familiares y su posible incidencia positiva o negativa para el desarrollo de la infancia. Desde esta perspectiva nuestro objetivo fundamental es analizar que es realmente importante en una familia y que no, para el correcto desarrollo del niño o de la niña.

Para ello, analizamos la diversidad de estructuras familiares que conviven en nuestra sociedad, examinando las funciones que debe cumplir la familia para el bienestar infantil y en como éste tiene poco o nada que ver con la estructura familiar, el nivel de ingresos, la formación académica, etc. Ponemos, por tanto, el acento en aquello, que a nivel científico, Bronfenbrenner (1987), se considera importante para el desarrollo infantil, es decir, las relaciones que se establecen entre los miembros de la familia y en especial entre cada uno de ellos con el niño o la niña; en las actividades en las que participa el niño/a y el sentido que tienen para el/ella y los otros miembros de la familia; los roles que se le atribuyen y los soportes, formales o informales que reciben los padres para llevar a cabo su labor de educadores... Para ello, presentamos investigaciones sobre la diversidad de prácticas educativas familiares y sobre las distintas creencias parentales relativas al desarrollo de las criaturas.

Este contenido los tratamos también a través de actividades que desarrollan los estudiantes como:

Video-forum: donde niños/as con familias diversas en su composición, sexo, origen, etc. de sus miembros, nos las presentan y nos señalan que es para ellos/as una familia.

Debate: a partir de frases llenas de estereotipos, que han oído decir de forma habitual y reiterada en la escuela, en su propia familia, etc. Se analiza el valor de verdad o no de cada sentencia y el porque, las frases son del estilo: “este niño es claro que tiene problemas, con los padres separados”, “esta madre sola no se preocupa nada de su hijo/a no le viene a buscar nunca”, etc.

Lecturas sobre los cambios en las estructuras familiares, conciliación entre la vida laboral, familiar y personal; las relaciones de autoridad en las familias.

Pequeñas investigaciones: en la red; recogida de datos sobre los modos de vida de las familias, mediante instrumentos utilizados en otras investigaciones, etc.

3.2. Las relaciones familia-escuela.

Este bloque de contenido implica abordar de forma directa la tendencia que existe en nuestras escuelas de culpabilizar a los padres de todo lo que no va bien en el niño/a, en vez de corresponsabilizarlos y ayudarles caminando juntos hacia un mismo objetivo.

Algunas actividades que desarrollamos con los estudiantes son:

- Teniendo en cuenta que nuestros estudiantes conocen los distintos canales que la escuela ofrece a las familias para comunicarse, analizamos a qué objetivo responde mejor cada uno de ellos, qué problemas puede plantear y posibles soluciones. Para analizar la bondad de cada uno de ellos y su potencial nos basamos en algunas hipótesis de Bronfenbrenner (1987) sobre el mesosistema y les damos a conocer también experiencias innovadoras en este campo.

- A través del rol-playing simulamos distintos contactos de padres con maestros y analizamos su intención, contenido y la dinámica que se establece.

3.3. Servicios socioeducativos.

Los futuros maestros esperan trabajar en la escuela y muchos de ellos no conocen otros servicios, a parte de la escuela infantil, dirigidos a la pequeña infancia y a sus familias, que incidan en que puedan crecer juntos aprendiendo. Les damos a conocer diferentes experiencias de nuevos servicios de atención a la infancia más allá de la escolarización, y analizamos el porqué de estos servicios y su pertinencia y valor. Lo mismo hacemos en

relación a las actuaciones de escuelas de padres u orientación de los mismos llevadas a cabo desde instituciones públicas o privadas.

Las actividades que desarrollamos para presentar los servicios y el papel de los maestros en la orientación de los padres son:

- Audiovisuales
- Una conferencia en la que profesionales del mundo educativo expongan las experiencias educativas sin carácter escolar, que han llevado a cabo de atención a la pequeña infancia,
- Rol-playing.

4. Metodologías de trabajo en la asignatura.

La asignatura consta de sesiones teóricas y prácticas, en las sesiones prácticas utilizamos metodologías distintas que permiten partir de las ideas y concepciones previas de los alumnos y reflexionar sobre su valor de verdad y/o pertinencia y si cabe modificarlas.

4.1. Las sesiones teóricas.

Las sesiones teóricas se imparten en gran grupo. Los alumnos tienen a su disposición en la intranet de la universidad todos los materiales vinculados a los distintos contenidos que necesitarán para realizar la asignatura, desde “powerpoints” y resúmenes que utilizamos las profesoras en las clases expositivas, esquemas de trabajo, informes, artículos de ampliación.... En este espacio también pueden encontrar enlaces, informes de consulta, materiales, etc. donde pueden obtener más información.

4.2 Les sesiones prácticas.

Respecto a la modalidad de trabajo en las sesiones de los créditos prácticos, es importante señalar que se desarrollan con un número menor de estudiantes (una tercera parte del grupo total), y distinguimos dos situaciones claramente diferenciadas: el trabajo presencial dentro del aula y el trabajo dirigido fuera del aula.

4.2.1. Créditos prácticos: trabajo presencial en el aula.

Un recurso fundamental, para la dinámica de trabajo en las sesiones prácticas, es aquello que ellos conocen.

Al margen de las modalidades de trabajo establecidas y de las diversas metodologías empleadas, queremos subrayar que, siempre que es posible, utilizamos como a recurso fundamental, sobre lo que vamos a trabajar, la aportación, por parte de los estudiantes, de situaciones vividas que ejemplifiquen o pongan de manifiesto, alguno de los contenidos trabajados en el aula, por ejemplo:

- Exponer como vive un niño/a que conocen, situaciones en las que participa en su vida cotidiana, con quién, etc.
- Inferir cuales serían las actuaciones de padres que conocen en diversas situaciones hipotéticas.
- Aportar experiencias de relación familia y escuela que hayan vivido, como padres, educadores....

Respecto al trabajo dentro del aula este implica siempre tres modalidades básicas: trabajo en pequeño grupo, puesta en común y trabajo/reflexión individual.

- Trabajo en pequeño grupo, los componentes del grupo son entre 3 y 6 personas; mediante esta manera de trabajar incidimos fundamentalmente en desarrollar la competencia relativa a adquirir habilidades en las relaciones interpersonales,

- sobretudo la que se refiere a “Trabajar en equipo con otros compañeros y profesionales de la comunidad educativa y del entorno”. La idea de la que partimos es que a trabajar en equipo se aprende trabajando, con orientaciones y guías para la mejora y, por lo tanto, en el futuro serán competentes para trabajar en equipos profesionales si ahora se les permite hacerlo y se les ayuda a mejorar este proceso. Sin duda, ésta es una competencia que para alcanzarse se debe trabajar desde más de una asignatura, sobretudo porque requiere un tiempo amplio para adquirirse y siempre se puede y debe perfeccionar.
- Puesta en común: Este trabajo en equipo implica siempre compartirlo en gran grupo por tal de enriquecernos, complementar, poner en cuestión el trabajo realizado, darse cuenta de nuestras propias lagunas, “vicios”, etc. Es decir, permite una reflexión sobre la tarea desarrollada por el propio grupo, al poder ser contrastada con el resto de grupos, y a la vez permite ampliar, a nivel conceptual, procedimental o actitudinal, aquello que hemos aprendido.
 - Trabajo/reflexión individual. En cada una de las sesiones planificadas de trabajo en grupo se plantea como mínimo un espacio y tiempo de reflexión/síntesis individual:
 - Donde se trabajan los contenidos que se tratan en la sesión de la siguiente manera:
 - Antes de iniciar la sesión: Nos interesa que los estudiantes hagan explícitos sus conocimientos o ideas previas y sus expectativas respecto el tema que se inicia. Es decir, les hacemos responder preguntas del tipo: ¿qué sé? ¿Como lo veo?, ¿qué me gustaría aprender?, etc. Esta manera de trabajar se inspira en la concepción constructivista del proceso de aprendizaje (Barberà, et.al., 2000; Carretero, M. 1993, Coll et.al., 1993), que entiende que aprender implica un proceso de construcción personal del conocimiento en base, entre otros, a las ideas previas. Por lo tanto, conocer no equivale a copiar, a repetir, a reproducir; sino que para conocer se debe construir partiendo de aquello que uno ya sabe. En este proceso de construcción del conocimiento, para aproximarlos a aquel científicamente establecido en un momento dado, la participación de los otros es fundamental.
 - Al finalizar la sesión: Reflexionamos sobre el proceso de aprendizaje que hemos llevado a cabo, con preguntas del tipo: ¿qué he aprendido?, ¿he modificado algo respecto a mis concepciones, ideas previas?, si es que si, en qué sentido: ¿ampliar, reemplazar, matizar, etc.? Este momento nos posibilita, antes de dar por cerrado el proceso de aprendizaje, incidir, si cabe, en aquello que no parece que sea necesario ampliar, aclarar, etc. Es, por lo tanto, un momento de evaluación del aprendizaje que se ha realizado y, en función de los resultados, permite poner las medidas correctoras que se consideren necesarias, por lo tanto, se utiliza como herramienta de evaluación formativa. También les hacemos contrastar lo que han dado de si las sesiones respecto a sus expectativas y, si se considera interesante, intentemos no ignorar aquellas no completadas: ampliando información, haciéndoles llegar otras perspectivas teóricas o prácticas que no se habían considerado, etc.
 - Y, al margen del contenido de las sesiones, también se incluye un tiempo de reflexión individual sobre la dinámica de grupo. ¿Como ha funcionado el grupo? ¿Qué dinámica se ha establecido? Aspectos a mejorar, pulir, etc.; este proceso finaliza con la puesta en común, a nivel de pequeño grupo, de los aspectos surgidos.

4.2.2. Créditos prácticos: trabajo fuera del aula.

El trabajo dirigido fuera del aula implica siempre una tarea individual que, a posteriori, será utilizada en el trabajo en pequeño grupo que realizaremos en el aula, con la dinámica que hemos comentado anteriormente. Esta tipología de trabajo tiene como objetivo fundamental buscar la información en la fuente, ya sean artículos, informes de investigación, personas a quien entrevistar, a la vez que pretende enfrentarlos al trabajo con ésta información o con otra, como puede ser la que proviene del estudio de un caso. Este trabajo está muy pautado, desde los siguientes puntos de vista:

- Existe un calendario para su realización y entrega,
- Los objetivos están claramente definidos,
- Se piden tareas muy concretas.

4.3. Metodologías específicas.

A continuación enumeramos las distintas actividades que hemos diseñado, utilizando diversas metodologías, y qué contenidos abordamos a través de ellas.

4.3.1. Vídeo forum.

Los vídeos forum los concebimos como espacios de debate e intercambio a partir del visionado de un vídeo que plantea elementos para la reflexión. Para desarrollar estas sesiones a lo largo del curso se proponen dos vídeos forum dirigidos a constatar y reflexionar sobre:

- La diversidad de las formas de vida de los niños/as que pueden confluir a un aula.
- La diversidad de las familias de estos niños/as, respecto su estructura, actividades, roles, relaciones, condiciones de vida, creencia, valores, etc.

4.3.2. Debate.

A lo largo del curso realizamos un debate primero virtual, a través del Forum de la asignatura en la intranet de la universidad, y después presencial. El debate se inicia a partir de estereotipos, extendidos a nivel social, sobre la diversidad familiar y su impacto sobre el desarrollo de los niños/as. La idea de dos momentos de debate, no es otra que permitir entrar en contacto con los argumentos y opiniones de los compañeros para ir reflexionando, consultando la información que se precise, y hacer el debate más fundamentado y enriquecedor. Las frases, como se ha señalado anteriormente, son por ejemplo: “este niño/a es claro que tiene problemas, con los padres separados”, “esta madre sola no se preocupa nada de su hijo/a no le viene a buscar nunca”, etc.

4.3.3. Rol-playing.

A través del rol-playing o simulaciones pretendemos poner a los estudiantes en contacto directo con dos situaciones relevantes para su desarrollo profesional:

- Como maestros dinamizadores de reuniones con padres: individuales y grupales.
- Como orientadores de padres.

Como maestros dinamizadores de reuniones con padres: Estas simulaciones se realizan en grupo, cada miembro del grupo interpreta un papel previamente fijado, es decir, se señalan los valores de las distintas variables que pueden configurar el carácter distinto de cada relación: qué miembros de la familia intervienen, con qué ideas, de qué niños se trata, sobre qué tema, etc. Los estudiantes disponen de tiempo para prepararlo y lo deben poner a la práctica. Finalmente, el resto de grupos y el propio grupo de dramatización valoran el desarrollo de la sesión.

Como orientadores de padres: En ésta situación ponemos a los estudiantes en

contacto con material de formación de padres que proviene de diversas administraciones y maneras de entender la misma, es una forma de conocerlas y utilizarlas.

4.3.4. Conferencias i experiencias.

A lo largo del curso planteamos dos tipos de situaciones que permiten a los estudiantes acercarse de forma vivencial a su ámbito profesional:

- Asistir a una conferencia en la que profesionales de la educación nos hablan de su experiencia en los servicios socio comunitarios de atención a la pequeña infancia.
- Conocer, a partir de vídeos, experiencias diversas, de variedad de servicios socio comunitarios y de nuevas formas de relación entre familia y escuela.

Las conferencias nos permiten acercarnos la realidad de personas que están desarrollando experiencias diversas de innovación y mejora de los servicios socio comunitarios de atención a la pequeña infancia. Este contacto directo permite a los estudiantes hacerles llegar a los profesionales sus dudas, intereses, etc.

La aproximación a la realidad que realizamos a través de los videos permite mostrar las experiencias de manera visual y participar de la valoración que hacen las distintas personas implicadas.

4.3.5. Lecturas orientadas.

Se plantean tres lecturas orientadas con materiales distintos: Informes, artículos, bibliografía y datos actuales.

- Artículos de prensa sobre la diversidad familiar. Ejemplo: El País Semanal, del 9 de octubre de 2006, La revolución familiar. “La Vanguardia” Las adopciones internacionales. febrero de 2007
- Informes sobre las formas de vida de los niños y las niñas y sus familias en Cataluña y España. Informe 2004. Institut d’infància y Món Urbà. Informe 2003 y 2007. Estado Español.
- Informe sobre conciliación vida laboral y familiar: Informe Cardús, 2003.

Las lecturas orientadas parten de materiales de divulgación, como son reportajes de prensa, uno de ellos relativos a la diversidad de familias de nuestra sociedad, informes elaborados por diversos equipos de investigación, relativos a la vida de los niños/as, sus contextos, las relaciones familiares, los sistemas de autoridad, o algunas propuestas de conciliación de la vida laboral, familiar, personal y escolar, y especialmente la escolar, datos sobre la infancia maltratada y materiales de prevención, detección y actuación en casos de maltrato.

4.3.6. Estudio de caso.

Analizar un caso de situación de riesgo que se da en un niño de una aula de educación infantil y reflexionar sobre las actuaciones a realizar. Qué necesitamos saber, qué tenemos claro, hacia donde debemos ir, con quién debemos hablar, de qué, etc.

4.3.7. Pequeñas investigaciones.

Durante el curso se llevan a cabo dos pequeñas investigaciones: Una mediante buscadores de Internet y enciclopedias temáticas y la otra mediante la utilización de un instrumento de recogida datos para llevar a cabo una investigación.

- Utilizar un instrumento para recoger datos y analizar los resultados. Para poder trabajar con instrumentos de recogida de información, primero deben conocerlo, saber como se recogen, ver algunos resultados obtenidos a través de ellos y,

- finalmente, aplicarlo. Los instrumentos que se utilizan analizan básicamente las características del hogar, las ideas de los padres, las formas de vida de los niños/as.
- Búsqueda individual, en buscadores de Internet y enciclopedias temáticas, por ejemplo sobre el concepto actual de familia.

5. Conclusiones.

La valoración que hacemos de los contenidos tratados y de la metodología empleada es muy buena a pesar de que constatamos la dificultad de incidir en las ideas relativas a los valores, creencias y actitudes que se aprenden sobre todo a través de modelos y a veces tenemos poca disposición a poner en cuestión. Si analizamos los distintos elementos señalados y su valoración específica señalamos:

- Aspectos relativos al contenido trabajado:
 - Los temas son de gran interés para los estudiantes y les sorprende la diversidad de formas de vida y familias de los niños/as.
 - Constatamos de manera global cambios en las concepciones de los estudiantes desde las ideas previas hasta las posteriores, una vez finalizado el proceso de aprendizaje.
 - A pesar de estos cambios, constatamos también algunas concepciones que se mantienen a pesar de todo el trabajo de reflexión desarrollado, por lo tanto, se pone de manifiesto la dificultad de cambiar los prejuicios y concepciones más arraigadas a nivel social y a nivel del ámbito profesional.
 - Los contenidos que trabajamos están en constante debate social, por ejemplo actualmente las adopciones por parte de familias homosexuales, las inseminaciones artificiales en madres de edad avanzada, las madres de alquiler, etc. lo que nos obliga a estar permanentemente en alerta y a trabajar con documentos de prensa diaria que hace falta contrastar con debates llevados a cabo a nivel científico. Todo ello hace que el alumnado encuentre estas prácticas muy útiles y que manifiesten que les abren la mente para estar alerta a aquello que sucede a nivel social.
- Aspectos relativos a la metodología de trabajo:
 - Constatamos que el trabajo en grupo es altamente motivador para los estudiantes.
 - Señalar que las propuestas de trabajo en el aula han gustado mucho a los estudiantes y su participación ha sido activa y constructiva.
 - Respeto al trabajo dirigido, fuera del aula, cabe señalar que existe un número reducido, pero real, de estudiantes que no realizan la tarea propuesta, con las dificultades que supone después a la hora de trabajar.
 - Otro elemento que se pone de manifiesto es que los grupos son excesivamente estables en su composición. Nosotras consideremos que sería más interesante un cierto nivel de rotación, tampoco excesivo, porque hay que establecer dinámicas de trabajo, que les ayudase a ser competentes en las relaciones para poder trabajar con la mayor diversidad de personas posibles.

Referencias bibliográficas.

- Barberà, E. et al. (2000) El constructivismo en la práctica. Barcelona: Graó.
Bronfenbrenner, U. (1987) La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
Carretero, M. (1993) Constructivismo y educación. Zaragoza: Editorial Luis Vives.
Coll, C. et al. (1993) El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.

“Guies per a l’adaptació a l’Espai Europeu d’Educació Superior”. Universitat de Girona
[HTTP://WWW.UDG.ES/VRDPA/01_GUIA_ADAPTACIO_EEES.PDF](http://www.udg.es/vrdpa/01_GUIA_ADAPTACIO_EEES.PDF).
[HTTP://WWW.UDG.ES/VRDPA/02_GUIA_ADAPTACIO_EEES.PDF](http://www.udg.es/vrdpa/02_GUIA_ADAPTACIO_EEES.PDF).
[HTTP://WWW.UDG.ES/VRDPA/03_GUIA_ADAPTACIO_EEES.PDF](http://www.udg.es/vrdpa/03_GUIA_ADAPTACIO_EEES.PDF).
[HTTP://WWW.UDG.ES/VRDPA/04_GUIA_ADAPTACIO_EEES.PDF](http://www.udg.es/vrdpa/04_GUIA_ADAPTACIO_EEES.PDF).
[HTTP://WWW.UDG.ES/VRDPA/05_GUIA_ADAPTACIO_EEES.PDF](http://www.udg.es/vrdpa/05_GUIA_ADAPTACIO_EEES.PDF).
[HTTP://WWW.UDG.ES/VRDPA/06_GUIA_ADAPTACIO_EEES.PDF](http://www.udg.es/vrdpa/06_GUIA_ADAPTACIO_EEES.PDF).

Las competencias clave (2002) Eurydice [HTTP://WWW.EURYDICE.ORG](http://www.eurydice.org)

Terradellas, M.R. (2007) Noves families, nous estils educatius? *Reflexions Jornades festival de la infància*. Barcelona, Edita CIIMU (Consorci-Institut d’Infància i Món Urbà)
http://www.ciimu.org/uploads/20080107/Revista_FamA_lies_que_Eduquen_completa.pdf

Terradellas, M. R., Lleonart, A. (2007): “L’elaboració de material docent a través de la realització de sessions pràctiques en el aula”. A: *II Jornades en Xarxa sobre l’Espai Europeu d’Ensenyament Superior. Compartint noves pràctiques docents*. Ed. UOC , pàg. 92-97. CD-RW. Edició digital.

Terradellas, M.R.; Lleonart, A. (2007): La Diversificació de metodologies d’ensenyament, aprenentatge per a l’adaptació d’una assignatura a l’EEES. V *Jornades d’Investigació en Docència Universitària*. Alacant. Universitat d’Alacant

Terradellas, M.R.; Ortoll, C.; Pujol, M.A. (2007): *¿Por qué es tan importante la educación infantil? Recomendaciones para las familias sobre la educación de sus hijos e hijas de 0 a 6 años*. Madrid. Ed. CEAPA

Terradellas, M.R.; Lleonart, A. (2007): “De la docència centrada en l’ensenyament a la docència centrada en l’aprenentatge. Les classes pràctiques basades en situacions vivencials i experiencials que permetin adquirir competències bàsiques per fer de mestre d’educació infantil “ A: *Aproximació a l’Espai Europeu d’Educació Superior des de les aules*. Edita Vicerectorat de Docència. Universitat de Girona. Pàg. 213-239.

Terradellas, M.R.; Lleonart, A. (2007): El Desenvolupament de competències professionals vinculades als estudis de Magisteri d’Educació Infantil des de l’assignatura Salut i benestar a l’educació infantil . *Mestres del segle XXI*. Girona, CCG Edicions

Terradellas, M.R.; Lleonart, A. (2007): L’Elaboració de material docent a través de la realització de sessions pràctiques a l’aula. A.: *II Jornades en Xarxa sobre l’Espai Europeu d’Educació Superior. Compartint noves pràctiques docents*. Barcelona, Ed. UOC. Pàgs. 92-97. http://www.uoc.edu/symposia/eees2007/pdf/Espai_europeu_2007_complet.pdf

Terradellas, M. R., Pujol, M. A. (2008): “Los Programas de formación de padres y madres desde la perspectiva ecológica del desarrollo humano” A. *Infancias Possíveis, Mundos Reais. 1º Congreso Internacional em Estudos da Criança*. Ed. - Universidade do Minho. Braga-Portugal. Pàgs. 1-10. CD-RW. Edició digital.

Terradellas, M.R., Lleonart, A. (2008): “La formación de profesionales de la infancia. Hacia un proceso más reflexivo en la formación inicial de maestros de educación infantil”. A: *Infancias Possíveis, Mundos Reais. 1º Congreso Internacional em Estudos da Criança*. Ed. - Universidade do Minho. Braga-Portugal. Pàgs. 1-14. CD-RW. Edició digital.

67. EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

L. M. Sobrado Fernández, E. Fernández Rey, A. I. Couce Santalla, C. Ceinos Sanz, R. García Murias.

Introducción

Las competencias de carácter socio-emocional son necesarias para el desarrollo de la persona de un modo equilibrado y armónico (Goleman, 1999).

Las competencias emocionales se pueden clasificar en personales como la autoconciencia, el autocontrol, la autorregulación y la motivación, y sociales como la empatía y las habilidades comunicativas.

Este tipo de habilidades representan para el sujeto el garantizar una mejor convivencia y bienestar personal y social.

La formación socio-emocional posee como metas principales la prevención de las repercusiones de las emociones negativas y el desarrollo de las positivas y cómo lograr un mayor bienestar y satisfacción personal y social. (Bisquerra, 2006).

El desarrollo emocional debe tener en cuenta diversas realidades vitales y sociales en la persona así como diferentes situaciones psicopedagógicas que hagan posible su evaluación y orientación adecuada.

En la sociedad del conocimiento existen una serie de competencias principales en la vida de la persona como son el ser, saber, hacer y convivir y también transversales necesarias para la satisfacción personal y social del sujeto muy relacionadas con las capacidades sociales y emocionales como son la adaptación, simpatía, creatividad, iniciativa, curiosidad, expresión, crítica, cooperación, motivación y solución de problemas.

Una vez evaluadas las necesidades socio-emocionales de la persona es preciso elaborar una propuesta pedagógica de desarrollo personal y social teniendo en cuenta los siguientes aspectos de la intervención educativa: Cognitivo, toma de decisiones, control emocional, competencias sociales, tolerancia, actividades de empleo del tiempo libre, colaboración y proyecto personal de autosuperación. (Álvarez y otros, 2001).

Las habilidades sociales y emocionales precisan de un diagnóstico previo de las competencias del alumnado, con la perspectiva ulterior del diseño de un programa de formación socioemocional para el desarrollo de las capacidades de los escolares, especialmente en el ámbito de la educación primaria, en la que el profesorado tutor posee un rol relevante.

1. Conceptualización de las competencias socioemocionales

Los aspectos afectivo-emocionales, es decir, los sentimientos y afectos que el alumnado escenifica cuando se va a enfrentar a ciertas realidades interpersonales y sociales se hallan estrechamente conexiones con los cognitivos.

Por competencias socioemocionales se entiende las categorías de la conducta de comunicación socio-afectiva del sujeto que varían entre las más globales a las de carácter intermedio hasta llegar a las más específicas en un grado de análisis de naturaleza molecular.

Las capacidades socioemocionales más genéricas hacen referencia a las habilidades para cooperar, las vinculadas con las emociones y afectos y el grado de análisis intermedio se caracteriza por la expresión y recepción de emociones y sentimientos, respeto a los derechos y opiniones de los demás, defender los derechos y opiniones propios, según las reglas establecidas en la interacción social, etc. (Carpena, 2003).

El nivel de análisis más molecular se expresa mediante conductas como son: saludar, sonreír, escuchar, controlar las emociones, despedirse gestualmente, etc.

Entre las competencias básicas de comunicación socio-afectiva figuran las siguientes: **Mirada** (contacto ocular que se establece con otra persona); **Sonrisa** (expresión facial que expresa satisfacción y alegría); **Expresión verbal**: Habla; **Escucha activa** (prestar atención a lo que dicen las otras personas) y **actitud cordial y amistosa**: Respuesta afectivo-social hacia los demás mediante la mirada, la sonrisa, etc.

En cuanto a las habilidades vinculadas con los sentimientos y emociones se pueden mencionar la expresión de nuestros sentimientos y emociones agradables o desagradables hacia otras personas (mediante la palabra o los gestos) y la respuesta a las emociones y sentimientos agradables o desagradables de las otras personas (situaciones anímicas en que se hallan).

Como habilidades de interacción social (Paula, 2000) se pueden expresar el inicio de la interacción por iniciativa propia mediante la conversación, la actividad, etc.; el comenzar la interacción por iniciativa de otras personas, en respuesta a su deseo de comunicación; mantener la interacción con otras personas un período de tiempo, una vez iniciada de forma que sea placentera para los interlocutores; y finalizar la interacción por deseo propio o por iniciativa de los demás.

Sobre las habilidades para cooperar cabe mencionar las que a continuación se relacionan: expresión de nuestros sentimientos y emociones agradables o desagradables hacia otras personas (mediante la palabra o los gestos); seguir pautas sociales acordadas o reglas de convivencia, con expresión de actitudes y conductas de convivencia, respeto de las costumbres sociales del ambiente en que se halla la persona, etc.; mostrar compañerismo y relación con otros sujetos de un modo cordial y amistoso y poseer amabilidad y cortesía a través de expresiones como “gracias”, “perdón”, “por favor”, etc. (Renom, 2003).

Entre las competencias autoafirmativas se pueden enumerar la defensa de las propias opiniones y derechos, con expresión de lo que pensamos y participárselo a las otras personas; el respeto de los derechos y opiniones de los demás, reconociéndoselos; el refuerzo a los demás: Elogio, felicitación, etc. y el autoreforzo (autoelogio, aceptación de que nos feliciten los demás...).

2. Diseño de la investigación

Los resultados esperados en el desarrollo de acciones y programas de educación social y emocional son un aumento y mejora de las competencias de: adaptación escolar, familiar y social; autoestima; habilidades sociales; homogeneidad de los grupos; rendimiento académico y relaciones interpersonales.

Asimismo se espera una disminución o eliminación de las conductas negativas en los siguientes sectores: ansiedad y estrés; conductas antisociales: agresiones, acoso, violencia, etc.; desórdenes alimentarios: anorexia, bulimia...; consumo de drogas y sintomatología depresiva.

2.1. Objetivos

Son básicamente los siguientes:

- 1º. Analizar la conceptualización y características del desarrollo social y emocional en los escolares de Educación Primaria.
- 2º. Describir las dimensiones generales y específicas del instrumento elaborado.
- 3º. Valorar la fiabilidad del cuestionario de desarrollo socio-emocional del alumnado de Educación Primaria.
- 4º. Analizar los valores estadísticos principales del instrumento aplicado.

5º. Evaluar el desarrollo socio-emocional de los alumnos/as por contextos y en comparación con los resultados de otras poblaciones estudiadas.

Los aspectos principales del desarrollo social y emocional a evaluar se refieren a los sectores siguientes: valoración de sí mismo; autopercepción física; relaciones familiares; sociabilidad; popularidad y competencia escolar.

2.2. Metodología investigadora

Se refiere esencialmente a las pruebas realizadas y al muestreo seguido.

2.2.1. Características del instrumento aplicado

En el cuestionario sobre el Desarrollo Social y Emocional aplicado se consideraron seis dimensiones, una general (valoración de sí mismo) y cinco específicas: autopercepción física, sociabilidad, popularidad, competencia académica y relaciones familiares. El total de cuestiones es de 30 en una escala de valoración tipo Likert de 5 apartados.

2.2.2. Muestra

Se aplicó el cuestionario mencionado a un colectivo de 610 escolares de treinta Centros docentes de Galicia (veinte públicos y diez privados). Se siguió un muestreo estratificado de carácter aleatorio atendiendo a los grupos de alumnado existente en 6º curso de Educación Primaria. En el supuesto de existir más de una línea (grupo) en los Centros educativos de la muestra seleccionada se seleccionó uno al azar.

3. Análisis de datos e interpretación de resultados obtenidos

Los aspectos estadísticos a evaluar hacen referencia básicamente a: fiabilidad, descripción de las cuestiones, promedios y desviación típica de los datos y al análisis factorial efectuado.

3.1. Análisis de fiabilidad (Escala Alfa)

Los resultados son muy semejantes en el conjunto de las cuestiones y oscilan entre 0'72 y 0'77. El coeficiente de fiabilidad Alfa obtenido es de 0'7425 presentando un valor moderadamente elevado.

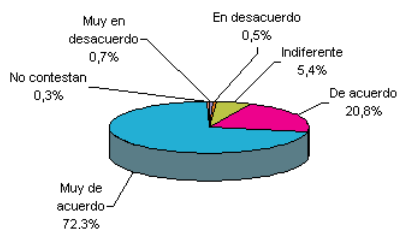
3.2. Descriptiva: Valores promedio y de desviación típica

Referente al análisis de los resultados de los ítems 20 a 25 (relaciones familiares) los datos obtenidos son los siguientes:

Tabla 1. Ítem 20

Valoraciones de los ítems	Frecuencia	Porcentaje
1	4	,7
2	3	,5
3	33	5,4
4	127	20,8
5	441	72,3
Total de respuestas	608	99,7
No contestan	2	,3
Total de la muestra	610	100,0

Gráfico 1

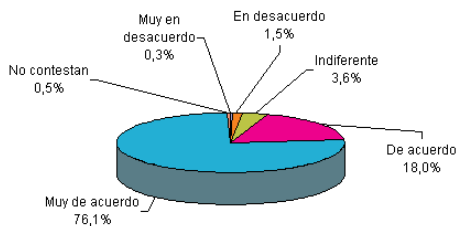


Un porcentaje altísimo del alumnado (93%) destaca que posee una buena relación con sus padres/madres.

Tabla 2. Ítem 21

Valoraciones de los ítems	Frecuencia	Porcentaje
1	2	,3
2	9	1,5
3	22	3,6
4	110	18,0
5	464	76,1
Total de respuestas	607	99,5
No contestan	3	,5
Total de la muestra	610	100,0

Gráfico 2

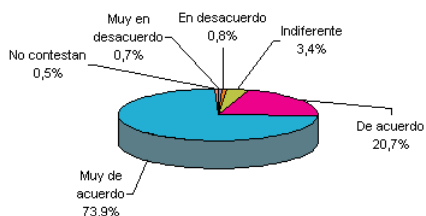


Un porcentaje elevadísimo (94%) del alumnado señala que se siente a gusto con su familia.

Tabla 3. Ítem 22

Valoraciones de los ítems	Frecuencia	Porcentaje
1	4	,7
2	5	,8
3	21	3,4
4	126	20,7
5	451	73,9
Total de respuestas	607	99,5
No contestan	3	,5
Total de la muestra	610	100,0

Gráfico 3

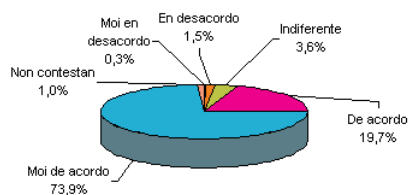


Un altísimo porcentaje 94'6% de los estudiantes destacan que se llevan bien con sus padres/madres.

Tabla 4. Ítem 23

Valoraciones de los ítems	Frecuencia	Porcentaje
1	2	,3
2	9	1,5
3	22	3,6
4	120	19,7
5	451	73,9
Total de respuestas	604	99,0
No contestan	6	1,0
Total de la muestra	610	100,0

Gráfico 4



Un porcentaje muy alto del alumnado expresa que les gusta vivir en casa de sus padres/madres (93.60%)

Tabla 5. Ítem 24

Valoraciones de los ítems	Frecuencia	Porcentaje
1	5	,8
2	6	1,0
3	41	6,7
4	151	24,8
5	400	65,6
Total de respuestas	603	98,9
No contestan	7	1,1
Total de la muestra	610	100,0

Gráfico 5



Un elevado 90'4% del alumnado considera que sus padres/madres los escuchan cuando lo precisan.

Destacan como resultados promedio alto los ítems 21, 22, 23, 24 y 20 según su ordenación de calificación que corresponden todos ellos con el factor de relaciones familiares excepto el 10 (relaciones con los compañeros). Con valores promedio aparentemente más bajos están las cuestiones 5 y 9 que se vinculan con la sociabilidad del alumnado pero los resultados tienen una interpretación positiva al estar redactados con un sentido negativo.

3.3. Análisis factorial: Desarrollo socioemocional del alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria

Tabla 6. Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,706	20,380	20,380	5,706	20,380	20,380	3,391	12,112	12,112
2	2,623	9,369	29,749	2,623	9,369	29,749	2,619	9,354	21,466
3	2,043	7,298	37,047	2,043	7,298	37,047	2,575	9,195	30,661
4	1,851	6,611	43,658	1,851	6,611	43,658	2,478	8,848	39,509
5	1,351	4,825	48,483	1,351	4,825	48,483	1,849	6,603	46,112
6	1,058	3,778	52,261	1,058	3,778	52,261	1,591	5,682	51,794
7	1,011	3,611	55,872	1,011	3,611	55,872	1,142	4,078	55,872

Método de extracción: Análisis de componente principales.

Destaca el primer factor con un 12% de la varianza explicada. Le siguen tres factores con un 9% de ella cada uno.

Los factores obtenidos por el análisis factorial efectuado son los siguientes:

- 1º. Está formado por las cuestiones de la 20 a la 24, que pertenecen al ámbito de las relaciones familiares.
- 2º. Se refiere al sector de popularidad básicamente (ítems 1, 2, 4, 9 y 10).
- 3º. Viene dado principalmente por el ámbito de la competencia académica (cuestiones 12, 13, 18 y 19).
- 4º. Está generado por el sector de autopercepción física (ítems 3, 26, 27, 28 y 29).
- 5º. Valoración de sí mismo (cuestiones 7, 8, 11, 14 y 15).
- 6º. Sociabilidad (ítems 5, 6 y 17).

3.4. Valoración de los promedios de desarrollo social y emocional del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria (contexto 2, medio alto)

Tabla 8

Cuestiones	Comparación de promedios		
	Galicia	Resto del Estado	Observaciones y comentarios
1. Relaciones familiares	99'7	99	Destaca ligeramente el alumnado gallego en este ámbito
2. Autopercepción física	71	70	Valores semejantes
3. Valoración de sí mismo	72	72	Ídem
4. Competencia académica	60	62	Ídem
5. Popularidad	70	72	Ídem
6. Sociabilidad	60	60	Ídem

Los resultados son semejantes en los del alumnado gallego en relación con los de las restantes Comunidades Autónomas, en base al contexto sociocultural medio alto, valorado principalmente por los criterios de estudios y profesión de los padres y madres.

3.6. Relación de los promedios de desarrollo social y emocional del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria (contexto 3, medio-bajo)

Tabla 9

Cuestiones	Comparación de promedios		
	Galicia	Resto del Estado	Observaciones y comentarios
1. Relaciones familiares	90	80	Destaca ligeramente el alumnado gallego en este ámbito
2. Autopercepción física	68	57	Valores semejantes
3. Valoración de sí mismo	75	75	Ídem
4. Competencia académica	62	58	Ídem
5. Popularidad	69	74	Ídem
6. Sociabilidad	52	53	Ídem

En los ámbitos de las relaciones familiares, autopercepción física y competencia académica existe una ligera diferencia del alumnado gallego y en popularidad predominan los resultados de los escolares del resto del Estado. En las demás cuestiones existen resultados similares.

Conclusiones

Como conclusiones más relevantes de este estudio figuran las siguientes: El coeficiente de fiabilidad del cuestionario aplicado fue de 0'7425, lo que representa un valor moderadamente alto.

Las puntuaciones más elevadas del instrumento aplicado están conexas con la dimensión de las relaciones familiares excepto una que es la de relación con los compañeros.

Asimismo, los resultados son similares en el alumnado gallego del contexto medio-alto en comparación con los promedios de las demás Comunidades Autónomas del Estado, mientras que en los procedentes del contexto medio-bajo predominan los resultados promedio de los escolares gallegos en competencia académica y en la popularidad destaca el alumnado del resto del Estado.

El análisis factorial presenta un primer factor prevalente que es el de las relaciones familiares (cuestiones que abarcan a los ítems del 20 al 24 de la prueba).

En síntesis el diagnóstico de las competencias socioemocionales del alumnado es fundamental para el diseño y posterior realización de acciones y programas de educación de las habilidades afectivas y sociales.

Referencias bibliográficas

Álvarez González, M. y otros (2001). **Diseño y evaluación de programas de educación emocional**. Barcelona: CISS Praxis.

Bisquerra, R. (2000). **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: CISS-PRAXIS.

Bisquerra, R. (2005). **Acción tutorial y educación emocional**. Barcelona: Donbosco.

Bisquerra, R. (2006). "Orientación psicopedagógica y educación emocional". *Revista de Estudios sobre Educación*. 11, págs. 9-25.

Brockert, S. (1997). **Los tests de inteligencia emocional**. Barcelona: Robinbook.

Carpena, A. (2003). **Educación socioemocional en la etapa de primaria**. Barcelona: Octaedro.

Csikszentmihaly, M. (1998). **Creatividad**. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1999). **La práctica de la inteligencia emocional**. Barcelona: Kairós.

López Cassá, E. (2003). **Educación Emocional. Programa para 3-6 años**. Barcelona: CISS-PRAXIS.

Luengo, M^a.A. y otros (1998). **Programa para o desenvolvemento persoal e social**. Santiago de Compostela: Consellería de Educación.

Pascual, V. y Cuadrado, M. (2001). **Educación emocional. Programa de actividades para la ESO**. Barcelona: CISS Praxis.

Paula Pérez, I. (2000). **Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación**. Barcelona: ICE-Horsori.

Renom, A. (2003). **Educación emocional. Programa para la educación primaria**. Barcelona: Praxis.

Salmurri, F. y Blanxer, N. (2002). "Programa para la educación emocional en la escuela". En R. Bisquerra, **La Práctica de la Orientación y la tutoría** (págs. 145-179). Barcelona: Praxis.

Sastre, G. y Moreno, M. (2002). **Resolución de conflictos y aprendizaje emocional**. Barcelona: Gedisa.

Shapiro, L.E. (1997). **La inteligencia emocional de los niños**. Barcelona: Ediciones B.

Sobrado, L. (2006). **A calidade educativa dos Centros Docentes**. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade.

Sobrado, L. (2008). **Aviación da calidade e innovación dos Centros Docentes**. Santiago de Compostela. Servizo de Publicacións da Universidade.

73. ESTADO, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA. UN ESTUDIO DE LA REFORMA EDUCATIVA EN LA ESCUELA VENEZOLANA 1948-1998.

B. C. Rojas de Chirinos.

RESUMEN EN ESPAÑOL

Esta comunicación oral resume una investigación documental histórica, de carácter interpretativo cuyo propósito consiste en comprender la relación Estado, Educación y Ciudadanía en las distintas reformas educativas en la Escuela Venezolana entre 1948 cuya política educativa estaba inspirada en la Tesis de la Escuela Nueva y 1998 cuando la transformación educativa se sustentó en la transversalidad, cuyo propósito esencial consiste en el fortalecimiento del ser de los niños y niñas cursantes de Educación Básica. El proceso de investigación se inició con un arqueo de fuentes para obtener información sobre el contexto sociopolítico en el cual se dieron las reformas educativas en el ámbito temporal definido. La recolección de información se obtuvo a partir de documentos escritos. Se utilizó la técnica de análisis de contenido para construir matrices que permitieron apreciar la relación Estado, Educación y Ciudadanía en cada período de gobierno y concluir que a pesar de que el contexto sociopolítico en el cual se dieron las reformas educativas en la escuela venezolana en el período histórico 1948-1998 fue muy heterogéneo, la mayoría de ellas estaban orientadas a la formación de un ciudadano apto para vivir en democracia.

INTRODUCCIÓN

Educar para la ciudadanía supone según (Martínez, 2001) apostar a un modelo pedagógico, no solamente escolar, en el cual se procura que la persona construya un modelo de vida feliz y a la vez contribuya a la construcción de un modo de vida en comunidad justo y democrático. Esta doble dimensión individual o particular y grupal o comunitaria debe conjugarse en el mismo tiempo y espacio si pretendemos construir ciudadanía en sociedades plurales y diversas, es decir un modelo de ciudadanía activa que requiere acciones pedagógicas orientadas a la persona en su globalidad, a la inteligencia, a la razón, al sentimiento y a la voluntad.

La ciudadanía tal como lo sostiene (Gimeno, 2002) es una forma de ser persona en sociedad que parte del reconocimiento del individuo como poseedor de unas posibilidades y de unos derechos. Se trata de una construcción histórica muy elaborada, cuya esencia radica en comprendernos y respetarnos como seres humanos libres, autónomos e iguales, al tiempo que se vive con otros; condición de la que se deriva una forma de percibirse a sí mismo en relación con los demás: una identidad que se construye en la experiencia cotidiana, mediada por los significados adquiridos en las condiciones reales en las que se vive, aunque también por los que proporcionamos a través de la educación formal.

En este sentido la educación es entendida como la preparación de ciudadanos, capaces de profundizar, de utilizar la democracia de tal modo que no se pervierta o desaparezca por falta de práctica o uso indebido. Es decir producir personas capaces de vivir, de convivir, de utilizar de manera crítica y creadora instituciones democráticas.

Bajo esta concepción la acción pedagógica del profesorado para una educación en valores y para la ciudadanía debe estar orientada al cultivo de tres condiciones a saber:

1. El cultivo de la autonomía de la persona, el respeto a su forma de ser y pensar.
2. El diálogo es la única forma legítima de abordar las diferencias y los conflictos.
3. Educar y promover situaciones en que podamos aprender a ser tolerantes y

respetuosos de manera activa.

Desde esta perspectiva la participación en la vida social requiere ser alimentada por la educación para que la vida democrática sea una cultura enraizada en la mente y en los corazones y la escuela como agente nutriente de las raíces de la democracia y como espacios sociales debe estar consciente de que la socialización de las generaciones jóvenes tal como lo señala (Prieto,1990), se logra por la asimilación de los hábitos, costumbres, tradiciones, ideales y sentimientos, que son bienes y valores de las generaciones adultas que constituyen el tesoro cultural de una comunidad y en su transmisión se asegura la supervivencia de ésta.

Es decir que la escuela en una sociedad democrática debe organizarse precisamente no sólo para preservar los bienes y valores tradicionales, sino para promover el cambio, propiciar el progreso, recrear y perfeccionar la democracia. En este sentido la función del maestro cobra una alta significación educativa, su responsabilidad crece con el desarrollo y necesidades de las comunidades y por ende su preparación debe estar a la altura de sus tareas sociales. En sí el maestro debe estar provisto de cuatro características esenciales:

1. Confianza en la educación como fuerza de transformación de la vida humana y como instrumento para el cambio de las estructuras sociales.
2. Fe en el porvenir, hacia el cual se proyecta la obra educativa.
3. Confianza en las posibilidades educativas, en la posibilidad de cambio del ser que recibe educación y de la sociedad donde actúa.
4. Capacidad creadora y habilidad para poner al servicio de la obra educativa todos los recursos materiales y espirituales.

Al respecto Simón Rodríguez, pensaba que el magisterio es una profesión en la cual: “El maestro reemplaza al padre de familia, ejerce las funciones de padre con él; por consiguiente debe ser elegido por sus aptitudes, ser dueño de la materia que promete enseñar, conocer el arte de enseñar que consiste en saber llamar, captar y fijar la atención. Estas aptitudes no bastarán si no se tiene genio para insinuarse e ingenio para crearse medios de conseguir los dones que se proponen en cada rama de la enseñanza” (citado en Prieto,1982: 316).

Bajo esta exigencia, ser maestro hoy en día, es una responsabilidad grande y quien la asuma debe tener pleno conocimiento de la contribución que debe prestar para que los hombres alcancen mayor conciencia de la misión que cumplen en el mundo, con el fin de que la ciencia trabaje en beneficio del hombre y la técnica se humanice. Es decir la función del maestro debe estar orientada fundamentalmente a formar ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, fortalecer los sentimientos de nacionalidad y ciudadanía. Acrecentar en los educandos el espíritu de solidaridad humana y fortalecer el tesoro cultural de su comunidad.

A partir de los planteamientos anteriores, surgió esta investigación cuya direccionalidad estuvo orientada por los siguientes objetivos:

1. Explorar el contexto sociopolítico en el cual se dieron las reformas educativas en la escuela venezolana entre 1948 y 1998
2. Comprender la relación Estado, Educación y Ciudadanía en ese lapso temporal definido.

Esta investigación se realizó bajo la modalidad de una investigación documental, tipo histórica, en el área temática Historia de la Educación y en la línea de Pedagogía , Currículo, Formación Docente y Formación Profesional El proceso de investigación se inició con un arqueo de fuentes documentales, bibliográficas y hemerográficas con la finalidad de obtener información sobre el contexto sociopolítico en el cual se dieron las reformas educativas en el

ámbito temporal definido. La recolección de la información se hizo a partir del análisis de documentos escritos tales como Constitución de la República de Venezuela de 1947 y 1961, Leyes de Educación 1940, 1948, 1955 y 1980 y los primeros diez planes de la nación.

El análisis de contenido de los documentos escritos permitió construir una matriz que resume el contexto sociopolítico en el cual se dieron las distintas reformas educativas y la relación Estado, Educación y Ciudadanía. En el cuerpo de esta ponencia se presentan los aspectos más relevantes extraídos de la interpretación de dicha matriz de análisis.

ESTADO, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA 1948-1998

Respecto a los fines de la educación venezolana según el artículo 1º de la Ley de Educación, promulgada el 27 de Julio de 1940, el Estado Venezolano considera a la educación como un proceso integrador del individuo desde el punto de vista de su desarrollo biológico y de su desenvolvimiento mental y moral. Como fines primordiales el Estado venezolano asigna a la educación pública los de levantar progresivamente el nivel espiritual y moral de la Nación venezolana, adiestrar a los ciudadanos para el desarrollo de su capacidad productora, intelectual y técnica y fortalecer los sentimientos de cooperación y solidaridad nacional.

Al referirse a los propósitos de la reforma educativa, Arturo Uslar Pietri en la Memoria que como Ministro de Educación presentó al Congreso Nacional en sus sesiones ordinarias de 1941, expone lo siguiente: "Una reforma educacional venezolana no podría, pues, tener otro objeto que formar hasta donde sea posible los hombres que Venezuela está necesitando. Hombres de recia disciplina moral y social contra la anarquía y la indolencia que por tantos años nos han destruido; hombres de capacidad técnica para el trabajo y la producción, contra el empirismo, la improvisación y el escaso rendimiento; hombres capaces de luchar con éxito contra la naturaleza hostil; hombres con un claro sentido de sus deberes para con la patria, para con los demás venezolanos y para consigo mismo; hombres, en una palabra, capaces de sacar adelante la empresa, de crear una nación en el maravilloso marco geográfico de Venezuela". (Uslar ,1982:251).

Desde ese punto de vista la reforma educativa estaba concebida para la formación del carácter moral y del cultivo de la responsabilidad como valor fundamental en el educando, mediante una extensión suficiente y una estrecha coordinación entre los distintos planes de estudio que garanticen al alumno en cada etapa y en cada sector la adquisición y la asimilación del mínimo conocimiento científico y de cultura general, y en consecuencia formar e informar adecuadamente al hombre y a la mujer para que sean útiles en el medio que les corresponda actuar. Todo ello indudablemente, requiere de disposiciones legales generales y uniformes que garanticen una verdadera reforma educativa en el sentido amplio de la palabra: "la reforma del existir, del conocer, del obrar" (Uslar 1982:257).

Es decir que la escuela no es y no puede ser un organismo aislado dentro de la nación, sino por el contrario tal como lo plantea Prieto Figueroa en la Memoria que presenta en 1948 a la Asamblea Constituyente como encargado del Ministerio de Educación Nacional de los Estados Unidos de Venezuela: "se encuentra conectada en tal forma a la vida nacional que su acción debe encontrarse coordinada para fomentar, auxiliar, corroborar lo que en diversos departamentos realiza el Estado"

(Fernández ,1981:743).

Trienio 1945-1948

Respecto a los fines de la educación En el artículo 2º de la Ley Orgánica de Educación, promulgada el 18 de Octubre de 1948, "la educación tiene por objeto lograr el desarrollo armonioso de la personalidad, formar ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, fortalecer los sentimientos de nacionalidad, acrecentar el espíritu de solidaridad

humana y fomentar la cultura...”

En sí bajo la dirección del doctor Prieto Figueroa, en el trienio 1945-1948, se asumen los principios de la Escuela Nueva, como filosofía educativa del Estado Venezolano que se reflejó en los principios de la Tesis del Humanismo Democrático al quedar definidos por (Prieto, 1959) del modo siguiente:

1. Formación del hombre en la plenitud de sus atributos físicos y morales, como un factor positivo del trabajo de la comunidad.
2. Capacitar para la defensa del sistema democrático dentro del cual tienen vigencia y son garantizados los derechos civiles políticos esenciales de la personalidad humana, y
3. Capacitar para el trabajo productor mediante el dominio de las técnicas reclamadas por el desarrollo técnico de la época.

Según estos principios la reforma educativa estaría orientada a transformar una escuela centrada en su actividad intelectualista, suministradora de conocimientos memorísticos, sin aplicación práctica en la vida, en una escuela formadora de hombres y mujeres socialmente útiles, responsables y libres.

Se trata de una nueva manera de comprender la formación del hombre dentro de un medio nuevo, con nuevas tareas, de aplicar lo que se ha llamado humanismo democrático cuya tesis brinda al ideario pedagógico del doctor Luis Beltrán Prieto Figueroa un adecuado contexto de filosofía política para establecer valiosas correlaciones, donde la educación es proyectada en función del hecho social, económico y político para conducirlo a una mayor perfectibilidad “y pone a éste, al hecho social, económico y político a descansar y enriquecerse sobre la naturaleza humana, el hombre, mejorada por el influjo beneficioso de la educación en el desarrollo de las virtudes ciudadanas y de la capacidad” (Fernández, 1997: 124).

Ahora bien, respecto al propósito fundamental de la Educación en los primeros seis grados de la Escuela Venezolana, está claramente expresado en el artículo 20 de la Ley Orgánica de Educación Nacional de 1948: “La Educación de Primer Ciclo tiene por objeto proporcionar a los niños instrumentos básicos de cultura, desarrollar hábitos individuales y sociales que faciliten su ulterior incorporación a la vida ciudadana y al trabajo productor, y prepararlos, de acuerdo con sus aptitudes, para los estudios del Segundo Ciclo” (Estados Unidos de Venezuela, 1948:342). Según el artículo 21 de la referida ley la Educación de Primer Ciclo atenderá a los niños entre 7 y 14 años, y comprende por lo menos los primeros seis grados de la escuela Venezolana. Junto con las prácticas educativas encaminadas a crear hábitos y conductas, los alumnos adquirirán las nociones elementales de lectura y escritura, lenguaje, cálculo, ciencias sociales, ciencias naturales y las demás materias consideradas fundamentales para la formación del ciudadano.

Década 1948-1958

La Ley de Educación de 1955, en su artículo 1º, establece que la educación pública tiene por finalidad la formación y desarrollo intelectual de los habitantes del País, y contribuir a su mejoramiento moral y físico. Tal finalidad ha de armonizarse con el propósito de preparar ciudadanos que, con exacta valoración de nuestra tradición, tengan conciencia del destino histórico de Venezuela y capacidad para colaborar eficazmente al cumplimiento de este destino, dentro de los principios en los cuales se sustenta nuestra democracia y con definida voluntad de cooperación internacional.

Respecto al objeto de la educación primaria, la mencionada ley en su artículo 23 establece que el objeto de la educación Primaria es proporcionar instrumentos básicos de cultura, formar hábitos individuales y sociales que faciliten la incorporación a la vida ciudadana y al trabajo útil y, de acuerdo con las aptitudes, capacitar para la realización de estudios

ulteriores.

Década 1958-1968

El artículo 78 de la Constitución de la República de Venezuela (1961) establece los siguientes fines de la educación:

1. El pleno desarrollo de la personalidad.
2. La formación de ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia.
3. El fomento de la cultura.
4. El desarrollo del espíritu de solidaridad humana.

La Educación en sí, estaba orientada a formar la personalidad de los individuos dentro de los principios de la solidaridad humana, capacitándolos para comprender y ejercer la democracia, para adquirir conciencia de buen productor y de buen consumidor. En líneas generales la reforma educativa estaba consustanciada con el pensamiento renovador de la Escuela Nueva y por consiguiente con la Tesis del Humanismo Democrático.

Entre los principios orientadores de las acciones y programas para el sector educativo, el referido a la obligatoriedad y gratuidad inspirado en el Decreto de 1870, se mantuvo en los tres planes de la nación elaborados entre 1960 y 1968, y constituyó el tema de mayor preocupación para los Ministros de Educación: Julio de Armas, Rafael Pizani, Reinaldo Leandro Mora y J.M. Siso Martínez.

El acceso masivo al sistema escolar se consideraba importante por razones ideológicas y económicas, pues la educación era la mejor defensa del régimen democrático y de allí el porqué el mayor énfasis de la acción educativa estuvo orientada básicamente a inculcar valores, tradiciones y principios con el propósito de promover la unión y la disciplina y por supuesto al logro del consenso en torno al modelo de desarrollo escogido por los grupos dominantes, tal como lo sostiene Sosa, s/f.

Segunda década de democracia representativa 1968-1978

El eje central de la reforma educativa en la segunda década de la democracia denominada “La Modernización” que se inició con el primer gobierno del Dr Rafael Caldera bajo el Lema: “Educación como Empresa Nacional”, radicó en la acción del sistema educativo orientada básicamente a desarrollar la posibilidad humana en su integridad y a fortalecer la expansión del hombre en todos los órdenes. Es decir que la tarea de la educación era trabajar por la perfección humana en los diversos momentos existenciales, por lo tanto no tendría comienzo ni fin en edades determinadas. En consecuencia la escuela debía ser centro de apoyo para la educación permanente y no ambiente exclusivo para el aprendizaje.

Según el IV Plan de la Nación (CORDIPLAN, 1971), la reforma educativa debía orientarse a la generación de cambios positivos en el sistema social, la educación debía estar en función del bien común, cuyas exigencias están establecidas en el Preámbulo de la Constitución, donde se inspira la política educativa: “El objetivo fundamental es la conformación de una sociedad que se realice dentro de un proceso de desarrollo sostenido y autónomo. Esta sociedad se entiende de manera general como democrática y participante, con el hombre como autor y sujeto de las transformaciones, y en la cual cada persona encuentre las condiciones y oportunidades necesarias para su liberación y personalización crecientes”. (Fernández, 1981: 193)

Desde ese punto de vista se asumía el desarrollo autónomo con un sentido social y se planteaba en oposición el concepto de dependencia, principalmente científica y tecnológica y al neo-colonialismo fomentado por los países hegemónicos. Todo ello podía contrarrestarse a través del sistema educativo, desarrollando políticas de rescate de talentos, imprimiendo un claro sentido humanista a la educación, y tratando de distanciarse de la Teoría del Capital

Humano, que asumía al hombre como un recurso y a la educación como inversión reproductiva.

La fuente principal de inspiración en el V Plan de Desarrollo de la Nación: “parecía estar en lograr la continuidad del régimen democrático, como meta esencial del momento histórico de transformaciones por el que había transcurrido la población” (Rodríguez, 1998 2:56). Es por ello que en dicho plan la educación era considerada el factor importante para el fortalecimiento de la democracia, al establecer que el sistema educativo venezolano debía alcanzar el ideal pedagógico de: “Formar hombres críticamente conscientes y responsables, tanto a sí mismos como de la realidad física y social que nos rodea, capaces de aprender y de innovar, a fin de que puedan actuar cooperativamente en la construcción de su propio futuro en un ambiente de democracia, de convivencia constructiva y de libertad. Fernández, 1981:600)

Tercera década de la democracia 1978-1988

Los fines claramente establecidos en la carta magna de 1961, los desarrolla La Ley Orgánica de Educación de 1980. específicamente en el artículo 3º dispone que “La educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa, libre, basada en la familia como célula fundamental y en la valorización del trabajo; capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social; consustanciado con los valores de la identidad nacional y con la comprensión, la tolerancia, al convivencia y las actitudes que favorezcan el fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración y solidaridad latinoamericanos; ...” (República de Venezuela, 1980:5)

En el primer quinquenio de la Tercera década de la democracia, denominada “Deterioro y Desafíos”, la reforma educativa en atención al VI Plan de la Nación (M.E., 1982), se fundamentó en el concepto de Estado Promotor, el cual a su vez se sustentó en un principio socialcristiano llamado el principio de la subsidiariedad, según el cual el Estado debía dejar que las ‘sociedades intermedias’ llevaran a cabo lo que podían realizar por sí mismas.

El Programa de gobierno de Herrera Campins: “Mi compromiso con Venezuela”, declara la prioridad bajo el lema: “La educación es primero”, definiéndola como un proceso de perfeccionamiento de la persona humana, continuo y permanente: “cuya finalidad básica consiste en impulsar a los hombres para que desarrollen sus potencialidades y su vocación. Así realizándose como personas podrán lograr la felicidad propia, del grupo familiar y de las comunidades regional, nacional e internacional” Fernández 1981:882).

Los principios orientadores de la política educacional eran la democratización, que respondía a la necesidad de un acceso equitativo a las oportunidades de educación, la diversificación que armonizaba las oportunidades ofrecidas con las necesidades y demandas individuales y de los grupos sociales, la regionalización para que estas oportunidades se correspondieran con los intereses de las variables características regionales; y la participación, puesto que uno de los objetivos fundamentales del VI Plan de la Nación era el fortalecimiento del sistema democrático. Se buscaba el desarrollo de una sociedad y un ciudadano más autogestionario y menos dependiente del Estado.

En atención al VII Plan (1984-1988), la reforma educativa centró su interés en: “Consolidar las bases para la formación de un ciudadano creativo, crítico e integral en el marco de una democracia más participativa. Este será un proceso continuo, persistente que debe ser perseguido y realizado con tenacidad. Para ello es necesaria una educación que responda a las necesidades colectivas mediante una organización más moderna y eficiente, que permita una mayor igualdad de oportunidades tanto en el acceso y permanencia en el sistema educativo como en la incorporación al mercado de trabajo”. Cordiplan 1986: p.6)

La Ley de Educación de 1980 establece que el sistema educativo venezolano está estructurado por niveles y modalidades. La Educación Básica es el segundo nivel del sistema y debe guardar relación e interdependencia con los demás elementos constituyentes (Educación Preescolar, Media Diversificada y Profesional y la Educación Superior). La concepción filosófica en la cual se fundamenta, orienta la formación del venezolano en atención al cultivo de valores morales, sociales y culturales, con la intención de que ciudadano pueda incorporarse armónicamente a la sociedad y satisfacer sus necesidades esenciales como individuo.

Se fundamenta en el principio de la autodeterminación, mediante el cual los pueblos tienen plena libertad para decidir sus propias formas de vida, para organizarse y desarrollarse, expresa que la Educación Básica Venezolana no está asociada a ninguna escuela filosófica en particular. Toma de las diferentes corrientes en que se fundamenta el pensamiento pedagógico contemporáneo, aquellas orientaciones inmersas en los postulados de la Constitución de la República de 1961 y en los de la Ley Orgánica de educación de 1980.

El proceso educativo en el nivel de Educación Básica debe formar un alumno capaz de analizar, profundizar e indagar permanentemente. Ofrecer conocimientos abiertos al análisis, a la reflexión, al cambio y al crecimiento integral del ser humano. En consecuencia la formación de profesores para los primeros seis grados de la Educación Básica en la Escuela Venezolana tendrá carácter amplio de dirección del docente hacia la formación del niño hasta los once años, con enseñanzas globales en relación con la mente del educando, con aplicación de mano y mente; el taller y el aula, la herramienta y el libro, la palabra y la obra en armónica labor, trabajando para la formación integral en el niño en el cual ha de verse el futuro ciudadano, pero sin olvidar la naturaleza del niño.

La formación del maestro ha de tender: “más que a la de enseñador, a la del docente como incitador de conductas para la convivencia dentro de la sociedad. Se requiere de maestros con ideas e iniciativas, con una conciencia clara de sus funciones primordiales. Capaz de conducir al dominio de las técnicas instrumentales, indispensables para penetrar en el mundo de la ciencia y de la técnica, pero sobre todo para el dominio del difícil arte de vivir en armonía con la sociedad, limado al egoísmo personal, pero sin inhibir la propia personalidad, que en cada alumno es y debe ser el sello de su expresión humana” (Prieto, 1990:318).

En líneas generales apreciamos que la fundamentación filosófica y legal de la Educación Venezolana está orientada a formar ciudadanos aptos para vivir en democracia. La visión hoy en día es que la educación debe tender hacia la formación de individuos para la convivencia en una democracia moderna pluralista que entiende la ciudadanía como una forma de identidad política que consiste en la afirmación de la libertad y la igualdad para todos, tal como lo propone (Chantal, 1999).

Desde esta perspectiva, el bien común funciona, tal como lo sostiene este autor, por un lado como “imaginario social”, o sea, de condición de posibilidad de cualquier representación en el espacio que delimita. Por otro lado podemos apelar a la “gramática de la conducta” que coincida con la lealtad a los principios éticos-políticos constitutivos de la democracia moderna: libertad e igualdad para todos. Sin embargo puesto que estos principios están abiertos a muchas interpretaciones que entran en competencia, hay que reconocer que la comunidad política plenamente inclusiva nunca podrá realizarse, siempre habrá un exterior a la comunidad y la verdadera condición de su existencia.

Cuarta década de la democracia 1988-1998

En la cuarta década de la Democracia 1989 –1998, cabe resaltar la concepción en la cual se sustentó la reforma educativa de la Escuela Básica en atención a lo planteado en el IX Plan de la Nación en uno de sus documentos denominado “Proyecto de País”: “El desafío

principal de la reforma del Estado es abrirlo a la sociedad... esto es, valorizar a la sociedad como fuente originaria de legitimidad" CORDIPLAN (1995) Un Proyecto de país p.226. En sí, la reforma educativa se asume a partir de una concepción de la escuela como ente integrado al contexto sociocultural y al mismo tiempo como un centro de reflexión y de discusión de los problemas éticos-morales que afectan al colectivo venezolano.

De esta manera, la reforma aspira alcanzar una renovación de la práctica pedagógica a través de una orientación que permita no sólo la interrelación entre el contexto escolar, familiar y social, sino también la interrelación entre las áreas curriculares diferentes en sus contenidos conceptuales, pero íntimamente relacionadas en la atención prioritaria de contenidos procedimentales y actitudinales claramente definidos en los programas de las diferentes etapas del Nivel de Educación Básica.

Para lograr la integración señalada anteriormente se proponía un enfoque fundamentado en la transversalidad. Asumiendo los ejes transversales como una dimensión educativa global interdisciplinaria que impregnan todas las áreas y que se desarrollan transversalmente a lo largo y ancho del currículo. Considerando cuatro ejes en la Primera Etapa de Educación Básica: Valores, Desarrollo del pensamiento, Lenguaje y Trabajo, los cuales no pueden trabajarse como contenidos paralelos a las áreas que integran el currículo, sino como medios entretnejidos en cada una de ellas que le dan funcionalidad al aprendizaje porque complementan la formación científica con una dimensión ético-moral que permite el desarrollo integral del ser humano cónsono con los nuevos tiempos. Esta dimensión, presente en las diversas disciplinas, deberá orientar la actuación de directivos, docentes y representantes, como modelos en la vida diaria, de un sistema de valores y actitudes.

Esta concepción de la transversalidad no niega la importancia de las disciplinas sino que obliga a una revisión de las estrategias didácticas aplicadas tradicionalmente en el aula al incorporar al currículo, en todos sus niveles, una educación significativa para el niño a partir de la conexión de dichas disciplinas con los problemas sociales éticos y morales presentes en su entorno.

REFERENCIAS

Bibliográficas

CHANTAL, M (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

FERNÁNDEZ H (1981) *Memoria de Cien Años. Historia de la Educación en Venezuela* (9vols) Tomos V, VI (volumen I y II) Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.

FERNÁNDEZ H (1997) *La Educación Venezolana bajo el signo de la Escuela Nueva*. Caracas. Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia

GIMENO S, (2002) *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata S.L.

MARTÍNEZ, M (2001) *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer

PRIETO F, L (1959) *El Humanismo democrático y la educación*. Caracas: Las Novedades.

PRIETO F, L (1982) *Estudio preliminar del tomo XXI. Primer volumen de las obras completas de Andrés Bello*. Caracas: Fundación La Casa de Bello.

PRIETO F, L, (1990) *Principios generales de la educación*. Caracas: Monte Ávila Editores.

RODRÍGUEZ, N. (1998) *Historia de la educación venezolana*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

SOSA, J (s/f) *Estado y la Educación superior en Venezuela*. Caracas: Equinoccio

USLAR P, A. (1982) *Educación para Venezuela*. Madrid-Caracas: Lisboa.

Documentales

CORDIPLAN (1971) *IV Plan de la Nación 1970-1975*. Caracas: Oficina Central de Coordinación y Planificación: Autor

CORDIPLAN (1986) *VII Plan de la Nación 1984-1988*. Caracas: Oficina Central de Coordinación y Planificación: Autor

CORDIPLAN (1995) *Un Proyecto de País. Venezuela en consenso*. Documentos del IX Plan de la Nación. Caracas. Oficina Central de Coordinación y Planificación de la Presidencia de la República.

ESTADOS UNIDOS DE VENEZUELA(1940). *Ley de Educación de 1940*. Gaceta Oficial No Extraordinario, Julio,23,1940. Caracas:Autor.

ESTADOS UNIDOS DE VENEZUELA(1947). *Constitución de 1947*. Caracas:Autor.

ESTADOS UNIDOS DE VENEZUELA(1948). *Ley orgánica de educación nacional (1948)*, Gaceta Oficial No 211. Extraordinario. Octubre,18,1948. Caracas: Autor

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1948) *Memoria que presenta el Ministro de Educación al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela en sus sesiones ordinarias de 1948*.Caracas: Imprenta Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1982) *VI Plan de la Nación*. Cuadernos de Educación No 91-92 (Enero-Febrero 1982). Caracas: autor

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1984) *VII Plan de la Nación (1984-1988) Proyecto Estratégico No 10*. Caracas, Marzo, 1986. Caracas: Ministerio de Educación.

REPÚBLICA DE VENEZUELA (1961) *Constitución de la República de Venezuela de 1961*.Gaceta oficial No662. Extraordinario (Enero23,1961)

REPUBLICA DE VENEZUELA(1980) *Ley orgánica de educación de 1980*. Gaceta Oficial de la República de Venezuela 2635 (extraordinaria). Julio 28, 1980. Caracas: Autor

EDUCATION AND CITIZENSHIP: A STUDY OF THE EDUCATIONAL REFORM IN THE VENEZUELAN SCHOOL 1948-1998

ABSTRACT

This oral communication summarizes a historical documentary research, interpretative type, whose purpose is to understand the relation State, Education and Citizenship in the different educational reforms in venezuelan school between 1948, whose educational policy was inspired by the new school thesis, and 1998 when the educational transformation was supported by transversality, whose essential purpose consists on the strength of being of children studying Basic Education. The research process was initiated by a search of sources to get information about the sociopolitical context in which educational reforms occurred in the defined temporary field. Data collection was got by written documents. Content analysis technique was used to build tables that allowed to appreciate the relation State, Education and Citizenship in every period of government and to conclude that, in spite of the fact that the sociopolitical context in which educational reforms occurred at the venezuelan school in the historical period 1948-1998 was very heterogeneous, most of them were guided towards the formation of a capable citizen to live in democracy.

Perfil Académico y Profesional de la autora

Blanca Rojas de Chirinos, Doctora en Educación, Docente Investigadora adscrita al

Programa de Promoción al Investigador (PPI, Nivel I), Profesora Dedicación Exclusiva de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Barquisimeto(UPEL-IPB). Miembro Activo del Centro de Investigaciones Históricas y Sociales “Federico Brito Figueroa”, Coordinadora de la línea de Investigación Pedagogía, Currículo y Formación Docente. Coordina los Seminarios de Investigación en el Doctorado en Educación.

Palabras claves: Estado, educación, ciudadanía, reforma educativa
Key words: State, education, citizenship, educational reform.

75. PRÁXIS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL CENTRO ESCOLAR: FORMACIÓN CÍVICA BASADA EN UNA PERSPECTIVA HOLÍSTICA.

M. C. Robles Vílchez.

El interés por el tema de la ciudadanía se debe, entre otras cosas, a una pluralidad de hechos políticos y cambios sociales muy dispares: desde la pasividad y apatía de los votantes, al resurgimiento de los movimientos nacionalistas; desde la crisis del Estado de Bienestar, al hecho del multiculturalismo que inunda la sociedad de una heterogeneidad antes inexistente. En nuestras sociedades avanzadas y complejas, la educación es una actividad social tan fundamental e importante para la dinámica social como el mismo trabajo. En primer lugar por la importancia que tiene de cara al bienestar personal y la calidad de vida particular de los ciudadanos. Pero también porque de ella se espera contribuya de manera imprescindible y aporte las condiciones necesarias para el desarrollo económico y para la cohesión y el progreso sociales. Estos son los matices que introduce esta investigación con respecto al discurso habitual en torno a cómo, dónde y quién debe educar en valores de ciudadanía y se traducen precisamente en la negación a determinar ámbitos separados e independientes para esta función. Ejercer la ciudadanía es una forma de vida, y por tanto, intentar limitarla a un espacio, dos o tres sería ineficaz.

La evolución del concepto de ciudadanía. Una referencia histórica.

El concepto de ciudadanía tiene una clara dimensión histórica, que le confiere un significado variado a lo largo de los años. Hablar de ciudadanía es hablar de cultura, porque entendemos ambos conceptos íntimamente relacionados entre sí y vinculados con la democracia como forma necesaria e insustituible de ordenamiento político civilizado de una sociedad (Jans, 2007). Es decir, cada grupo cultural o país va, a través de su historia, definiendo y redefiniendo, con el trasfondo teórico y filosófico disponible, lo que entiende por ciudadanía. “*El concepto de ciudadanía se forma con el tiempo y a través de las luchas culturales (...)*” (Abowitz y Harnish, 2006). Actualmente, teniendo como referencia la multitud de definiciones que de ciudadanía se han elaborado, nos atrevemos a esbozar una propia, mediante la cual la consideración de ciudadano implicaría un status político, jurídico y social, en el que predominan la participación, los derechos y deberes y el sentimiento de pertenencia. Es decir, mediante la identificación de los individuos con el Estado en el que viven, adquieren unos derechos y unos deberes para con la colectividad, que los convierten en demandantes de los primeros y ejercientes de los segundos.

A continuación nos centramos en explicar la continuidad existente entre la concepción de ciudadanía en la época clásica y la concepción moderna de la misma, teniendo en cuenta que esta linealidad de conceptualizaciones a través de la historia han logrado definir los derechos de los individuos frente al Estado y las clases sociales (Marshall, 1998). Esta idea de ciudadanía política tiene su nacimiento en la Grecia de la Antigüedad. Schnapper (2001) nos traslada al concepto de *polis* para explicar lo que la actividad política suponía para los griegos. Aristóteles la definía como “*la comunidad de ciudadanos organizada en constitución (politeia)*” (Schnapper, 2001; 82). La ciudadanía aludía a la relación de un individuo con su ciudad y el ciudadano era considerado el habitante de una ciudad que se constituía como una colectividad relativamente libre, en la que sus miembros estaban exentos de lazos y de compromisos. “*Cada cual es libre de hacer lo que le plazca, mientras cumpla las leyes y no perjudique a sus conciudadanos*” (Schnapper, 2001; 82). La dicotomía “vida pública – vida

privada” que esta organización generó, pone de manifiesto la limitación que los griegos le dieron a la *polis* en cuanto a que la sociedad política era algo bien distinto de la sociedad en su totalidad. El miembro de esta sociedad política se definía por el hecho de participar personal y directamente en la gestión de los asuntos comunes. La *polis* griega se identifica con valores propios de la democracia, como son la libertad y la igualdad. Añade Schnapper (2001; 83), citando a Aristóteles, que el ideal de libertad vendrá caracterizado por “*ser gobernante y gobernado (...), vivir como uno quiere (...)*”, además de igualdad de todos ante la ley, derecho a no ser condenado sin juicio e idea de igualdad de oportunidades. “*Un ideal de igualdad formal, jurídica y política (...) característica de la democracia liberal moderna*” (Schnapper, 2001; 84). No obstante, es necesario diferenciar entre el concepto de ciudadanía en Grecia y en Roma. La ciudadanía romana prefigura en más aspectos que la griega la moderna concepción de ésta.

Pérez Ledesma (2001) pone de relieve que a partir del siglo XVIII, el concepto de ciudadanía pasa a tener implicación en los derechos políticos, civiles y/o sociales. Si bien éstos estarán determinados por las condiciones institucionales o socioculturales propias de una idea de sociedad política y democrática elaborada por atenienses y romanos y reinventada por las ciudades-Estado de Europa occidental (Schnapper, 2001). Conviene detenerse un instante en la consideración del modelo de ciudadano elaborado a partir de la Revolución Francesa y su evolución, ya que de éste surgirá también el modelo que influencia a los liberales españoles, frente al que se posicionan los republicanos. Son varios los autores y autoras que coinciden en determinar el nacimiento del concepto de individuo-ciudadano tal y como lo entendemos hoy aproximadamente en 1789 (Cortina, 1998; Schnapper, 2001; Rosanvallon, 2006). La idea de ciudadanía se inspiró en los principios de la democracia griega y en la república romana, sobre la base de la libertad civil: libertad de opinión, libertad de asociación y de decisión política; derechos que, posteriormente, serían reconocidos como derechos naturales y sagrados (Jans, 2007).



Figura 1: Evolución concepto ciudadanía.

La ciudadanía es considerada un todo abstracto (Arango, 2006) e indivisible, igual que la nación, que debe ser organizado por un Estado centralizado (Schnapper, 2001). Es a partir del siglo XIX cuando, tras la consecución de derechos propios de la vida política (libertad de

reunión, de asociación, derechos a sufragio, a la participación política, etc), es decir, los derechos que se ejercen colectivamente, se concibe al sujeto como un individuo libre, que toma las decisiones sobre su propio destino y que, con su opinión y participación, contribuye al bienestar de la sociedad. La noción moderna de ciudadanía arrastra el ideal de libertad que defiende la autonomía individual, poniendo de manifiesto la gran influencia que en este concepto ha tenido el liberalismo. La crisis profunda del modelo liberal, unida al cuestionamiento en torno a los excesos propios de un empacho de “colectividad”, dio paso a una “reconstrucción” del republicanismo más tradicional, convertido en neo-republicanismo (Rubio, 2007), que comporta una concepción de la ciudadanía que rescata la participación en lo público que el liberalismo había convertido en individualismo y pasividad. La política es concebida como una moral social, con la necesidad de vertebrarla con la educación, para de esta forma “expandir las virtudes sociales que la política promulga” (Cotom y Rincón, 2006; 116). La comunidad es importante, por las normas y valores construidos desde la colectividad que ésta conlleva, pero lo verdaderamente importante es el ciudadano en comunidad. Lo más característico de la ciudadanía republicana es “*compromiso permanente con lo público*” (Rubio, 2007; 86). El individuo es educado desde la infancia como un ciudadano, cuya vinculación a lo público le caracteriza como tal, juntos con sus conciudadanos, conviviendo desde el compromiso con las instituciones democráticas, con la finalidad de buscar el bien común, sin excluir la consecución del bien común. Entendemos que la modernización del concepto de ciudadanía republicana es una de las influencias más potentes en la significación actual de ésta, y es por ello que dedicamos especial atención a las características propias de la visión republicana recogidas por Rubio (2007):

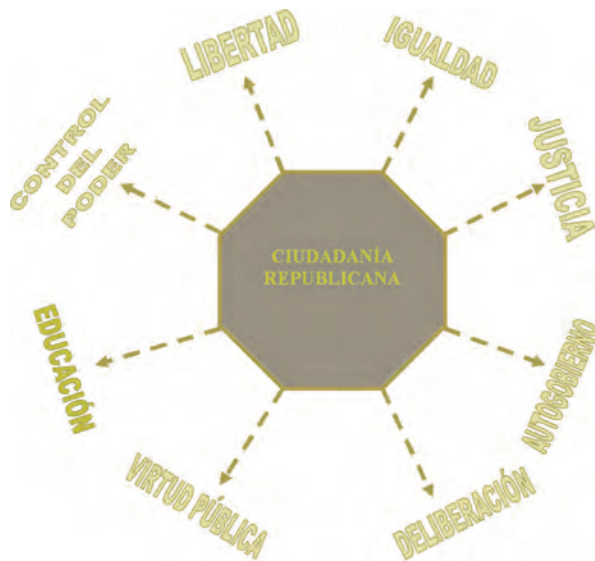


Figura 2: Características ciudadanía republicana.

Conceptualización de Educación para la Ciudadanía desde una perspectiva basada en competencias

Según hemos podido ver, tras la revisión histórica de la variación que el concepto de ciudadanía ha sufrido a lo largo de los años, una posible definición de ésta sería aquella

condición de los individuos por la cual se les reconoce y garantiza una serie de derechos, disponen de un estatus jurídico dependiente de la pertenencia a una comunidad con base en un territorio y amparado en unas leyes que, a su vez, aseguran el reconocimiento legal de estos derechos (Gimeno Sacristán, 2003).

El republicanismo es aquella concepción de la vida que preconiza un orden democrático dependiente de la responsabilidad ciudadana (Giner, 2000; 3).

Si las personas necesitamos educación moral, en cuanto a normas, actitudes y valores, como parte imprescindible de nuestro desarrollo individual y social, será necesario, para empezar, especificar en qué valores debemos ser educados. Tal y como afirma Pérez Tapias (2002), estamos sometidos a un proceso de “desdibujamiento axiológico”, que aparece con la cultura postmoderna y que afecta muy especialmente a la educación. Esta crisis viene provocada, en gran medida, por la imposibilidad de conjugar valores individuales con valores propios de un marco común, en el que no sólo se convive, sino que se persigue el bien compartido (Dubet y Martuccelli, 2005), así como al hecho de que vivimos en una sociedad de continuos cambios, una sociedad de flujos más que de estructura (Rojo, 2005). Estos autores especifican que, en una sociedad donde los contextos de socialización son tan variados, se producen conflictos entre la socialización y la subjetivación de las normas, que llevan al individuo a un estado de rebeldía que dificulta o impide la asimilación de los procesos de interiorización cultural y normativa.

Las instituciones habrían perdido la capacidad de marcar en parte las subjetividades, con la progresiva debilidad para regular conductas; lo que –en el plano personal– se vive como una pérdida de apoyaturas que orientaban la conducta de los sujetos. (Bolívar, 2007; 26).

La educación que exigen las sociedades democráticas actuales, de acuerdo con la tradición republicana, no consiste sólo en proporcionar a los niños y los jóvenes más conocimientos instrumentales ni más habilidades cognitivas, artísticas o afectivas, sino que debe educarse a las nuevas generaciones para el ejercicio de una ciudadanía libre, solidaria, participativa y democrática. La cuestión que inmediatamente se nos plantea es, por tanto, la definición de qué ciudadanía deseamos, qué formación y educación debemos proporcionar a los futuros ciudadanos y a través de qué medios. La Comisión Europea estableció, en 2004, lo que podría ser la base sobre la que se constituyera el capital cultural que debe estar al alcance de todos y todas, como garantía de equidad e inclusión. Esta base, compuesta por ocho competencias denominadas clave, deben suponer un marco de referencia que fruto del consenso social, represente el compromiso y demandas de la sociedad, una especie de *contrato social* (Bolívar, 2007).

1. Comunicación en la lengua materna. Entendida como habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral y escrita, así como interactuar lingüísticamente con otros sujetos.
2. Comunicación en una lengua extranjera. Comprende la capacidad para escuchar, leer, comprender, hablar y escribir en una lengua diferente a la materna.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
 - La Competencia matemática es la habilidad para resolver problemas, dentro de la vida cotidiana, utilizando el cálculo mental y escrito (pensamiento lógico y espacial).
 - Competencia científica entendida como la habilidad y capacidad de usar los conocimientos para explicar la naturaleza.
 - Competencia tecnológica como la capacidad de aplicar dichos conocimientos para modificar el entorno natural ante la demanda de las necesidades.

4. Competencia digital. Implica el uso de las tecnologías de la sociedad de la información y la comunicación de forma crítica, en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana (laboral, ocio, etc.). Requiere del desarrollo de destrezas y de pensamiento lógico y crítico.
5. Aprender a aprender. Requiere de la capacidad para organizar el propio aprendizaje y está muy relacionado con el aprendizaje a lo largo de la vida, lo que supone un alto grado de consciencia del proceso de aprendizaje, de las necesidades y de las oportunidades de éxito en el aprendizaje.
6. Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica. Supondría todas aquellas habilidades que preparan a las personas para desenvolverse de forma adecuada en la vida social, las destrezas que facilitan las relaciones interpersonales tanto en el ámbito público como privado. La competencia cívica recogería aquellas formas de comportamiento que promueven la participación en la vida pública, mediante la adquisición de los conocimientos necesarios para garantizar un compromiso social y político que favorezca el ejercicio de la ciudadanía de forma activa.
7. Espíritu emprendedor. Se entienden todas aquellas destrezas que proporcionan a la persona la habilidad para transformar las ideas en actos, para planificar y gestionar proyectos desde la responsabilidad de las acciones propias, con la finalidad de alcanzar objetivos pensados con anterioridad.
8. Expresión cultural. Esta competencia promueve la expresión de experiencias y emociones de forma creativa, a través de distintos medios, como música o artes plásticas.

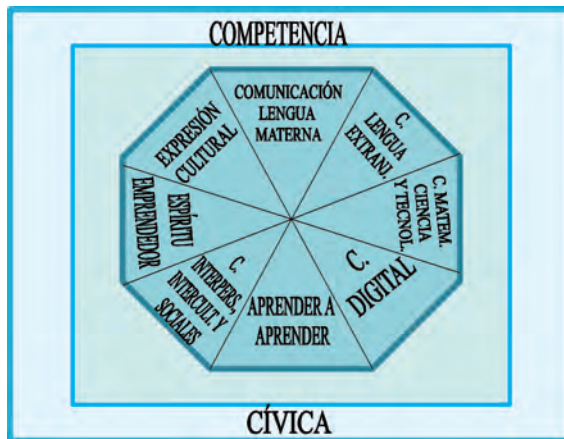


Figura 3: Competencias clave.

Nos posicionamos junto a la definición de Eurydice (2005), que conceptualiza las competencias como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros de la sociedad. Es por esto que entendemos que la competencia cívica engloba a todas las demás, es decir, los comportamientos que el individuo debe dominar para ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva en la vida social (Educación y Formación, 2010), requieren de la previa adquisición de todos aquellos conocimientos que le garantizan un bagaje cultural adecuado. Este planteamiento ya ha sido defendido por Bolívar (2007), al afirmar que educar para una ciudadanía activa no se reduce a un conjunto de valores cívicos o éticos; en sentido amplio e

inclusivo, comprende todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública. Es necesario entonces considerar que no se es ciudadano pleno, es decir con una vida digna, si no se posee el capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva (Bolívar, 2008).

Tanto en la escuela como en su entorno, ejercitar unas buenas prácticas ciudadanas implica asimilar y desarrollar las ocho competencias básicas que están recogidas en los Decretos de Enseñanzas Mínimas (2006) y que están basadas en las indicaciones ofrecidas por la Comisión Europea en 2004 a través de las “*Competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida*”, a las que dedicamos especial atención, justificando, desde las experiencias realizadas en el Proyecto Atlántida, su aportación a la no compartimentación del currículum (Robles, 2007). El trabajo en las áreas y materias del currículum para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas. En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho competencias básicas (Decreto de Enseñanzas Mínimas, 2006):

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

De esta forma, las competencias se definen, en esta ley, en relación a los niveles que deben alcanzar los alumnos al terminar la etapa educativa correspondiente (Marina y Bernabeu, 2007). Continúan estos autores aclarando que la competencia cívica viene denominada como **competencia social y ciudadana**.

Que la educación ha de contemplar, como una de sus metas, la formación de ciudadanos es una afirmación obvia. El proceso educativo ha de contribuir no sólo a desarrollar las capacidades lingüísticas o matemáticas de los niños o de los jóvenes, sino también a que el educando adquiera el comportamiento propio de un buen ciudadano, que en eso consiste la ciudadanía. En todas las materias del currículum se transmiten, a través de los temas transversales antes mencionados, además de contenidos y procedimientos, actitudes, orientadas éstas a despertar y consolidar una sensibilidad ciudadana y una conciencia cívica (Morado, 2006). Desde el punto de vista del currículum escolar, la educación para la ciudadanía puede enfocarse de distintas maneras, en función de los niveles educativos y de la organización del currículum en el país correspondiente. Puede ofertarse como una **materia independiente** obligatoria u optativa, o **integrada** en una o más materias. Otra posibilidad es la de impartirla como **tema de educación transversal**, de modo que los principios de la

educación para la ciudadanía estén presentes en todas las materias del currículo, no siendo ninguno de estos enfoques excluyentes entre sí (Eurydice, 2005). En lo que respecta al currículum no formal, nos centraremos en explicitar sus dimensiones e importancia en la educación para la ciudadanía, puesto que representa el estandarte sobre el que se sustenta nuestra investigación.

El centro escolar como contexto global para la educación para la ciudadanía

Así, explica Taylor (2006) que, sucede a menudo que lo que comienza como una teoría mantenida por un grupo de personas termina infiltrándose en el imaginario social. La propuesta que realizamos a la hora de justificar la necesidad de realizar esta investigación, se ampara en las concepciones propias de una ciudadanía democrática, en cuanto pilar principal de la educación pública. Nos amparamos en las tareas, procesos y significados que se ponen en práctica en la organización y estructura institucional de un centro escolar para afirmar que, si todas éstas se desarrollan desde el ejercicio y convicción plena de una ciudadanía activa y democrática, el aprendizaje de los valores propios de una sociedad democrática se realizará en forma de vivencia y no sólo de transmisión de conocimientos. Si queremos que los ciudadanos ejerzan como tales en sociedad, será fundamental que el centro educativo en el que pasan la mayor parte del tiempo durante su infancia y juventud esté organizado bajo las premisas de una ciudadanía democrática. Desde un punto de vista que considera que la escuela no está, ni debe estar, aislada del resto del sistema social en el que funciona, el currículum no formal, representa un contexto intermedio entre el currículum formal y el informal, en el que educar a la ciudadanía supondría la vivencia (no sólo la transmisión) de los valores democráticos que garantizan el doble sentido de la misma: educar *para* y *en* la democracia. Las dimensiones que integran este currículum serían, según Bolívar (2007):

El *êthos* del centro escolar, que incluirá todo lo relacionado con el ambiente escolar, la cultura organizativa del centro, el liderazgo informal o las relaciones que dentro del centro se producen.

La participación en la toma de decisiones del centro, es decir, la contribución a los Consejos Escolares, la vida del aula o los movimientos asociacionistas que se producen partiendo del centro.

Las actividades escolares, incluyendo proyectos, visitas organizadas por el centro, intercambios escolares, campañas o trabajos voluntarios.



Figura 4: Dimensiones del contexto no formal.

Cualquier proyecto escolar y educativo, por lo tanto, que pretenda ser congruente con los principios propios de una ciudadanía democrática, no puede ser sino un proyecto en el que ésta habrá de figurar en el centro de sus propósitos, compromisos y actuaciones. Esta tarea y responsabilidad no quedaría bien tratada si fuera confinada a espacios particulares de la formación de los estudiantes, o adscrita a contenidos específicos, profesores u otros profesionales presuntamente especializados (Escudero y Flecha, 2005). Desde este documento no discutimos ni ponemos en duda la necesidad de una concepción teórica de la educación cívica, de hecho, la apoyamos en cuanto complemento. Desde las aportaciones de El Proyecto Atlántida, recopilamos aquellos ámbitos que, dentro de la organización, estructuración y finalidades del proyecto educativo del centro escolar, posibilitan y dan coherencia, a modo de núcleos globalizadores, a una cultura y educación democráticas (Bolívar, 2002). El eje sociopolítico representa el ámbito central sobre el que han de girar los otros tres, es decir, aglutina al resto de ámbitos, en cuanto a que en él intervienen todas las dimensiones que constituyen el ejercicio de una cultura democrática. El eje sociocultural, incluye dimensiones referidas a la igualdad, la solidaridad y la equidad, valores fundamentales y garantías imprescindibles del reconocimiento de una cultura democrática. el eje socioeconómico, entendido como valores propios de la justicia social, fundamental en las aulas como inequívoca señal de equidad. Por último, el ámbito socioafectivo, que incluye dimensiones relacionadas con lo personal, como autoestima, educación sexual, para la salud e higiene, etc., es decir, todos aquellos valores y actitudes que configuran un adecuado desarrollo afectivo y emocional de las personas.



Figura 5: Ejes globalizadores Atlántida de una cultura democrática.

Así, desde esta premisa, hacemos hincapié en una serie de principios que, desde nuestra forma de entender la educación *para* y *desde* la ciudadanía, y apoyándonos en los ámbitos mencionados, garantizarían unas condiciones apropiadas para la vivencia y aprendizaje de ésta en los centros escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- Abowitz, K.K. y Harnish, J. (2006): Contemporary discourses of citizenship, *Review of Educational Research*, 76 (4), 653-690.
- Arango, J (2006): "Ciudadanía: la llamativa popularidad contemporánea de una vieja noción". En Revista *Circunstancia*, nº 10. Edición Electrónica. Consultado el 10-03-2008 en <http://www.ortegaygasset.edu/circunstancia/numero10/art5.htm>
- Bolívar, A. (2002): "Nuestra propuesta de educación democrática". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 317, pp. 53-57.
- Bolívar, A. (2007): *Educación para a ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2008): "Escuela y formación para la ciudadanía". En Revista *Bordón*, nº 59, pp. 353-375.
- Colom, A.J. y Rincón, J.C. (2006): *Educación, república y nueva ciudadanía*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Comisión Europea (2004): *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas. Dirección General de Educación y Cultura (Grupo de trabajo B "Competencias Clave").
- Comisión Europea. Programa De Trabajo "Educación Y Formación 2010" (2004): *Competencias clave: Aprendizaje a lo largo de la vida*. Grupo de Trabajo B.
- Cortina, A. (1998): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Decreto De Enseñanzas Mínimas (2006): *REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2005): *¿En qué sociedad vivimos?* Madrid: Losada.
- Escudero, J. M. Y Flecha, R. (2005): *Ciudadanía: mucho más que una asignatura*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Eurydice (2005): *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/055ES.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (2001): *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2003): "Volver a leer la educación desde la ciudadanía". En Martínez, J. (Coord.): *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- Giner, S. (2000): "Cultura republicana y política del prevenir". En GINER, S. (Ed.): *La cultura de la democracia*. Barcelona: Ariel.
- Jans, S. (2007): "Ciudadanía y cultura". Disponible en: <http://www.geocities.com/sebastianjans/ciudadania.htm>. Consultado el 24-03-2008.
- Marina, J.A. Y Bernabeu, R. (2007): *La competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial
- Morada, G.J. (2006): *Educación para la ciudadanía*. http://www.lavozdegalicia.es/se_opinion/noticia.jsp?CAT=130&TEXTO=5372239 Consultado el 12-01-2008.
- Pérez Ledesma, M. (2000): "La conquista de la ciudadanía política: el continente europeo". En Pérez Ledesma, M. (comp.): *Ciudadanía y democracia*. Madrid: Editorial Pablo Iglesias, pp. 115-147.
- Pérez Tapias, J.A. (2002): *Educación democrática y ciudadanía intercultural: Cambios educativos en época de globalización*. Córdoba, Argentina: III Congreso Nacional de Educación.
- Robles, M.C. (2008): "Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura". En *Education Review*, nº enero 2008. <http://edrev.asu.edu/reviews/revs172index.html>
- Rojo, R. E. (2005): "Alain Touraine: a new paradigm or the end of social discourse on

social reality". En Revista Sociologias, nº 14. Porto Alegre July/Dec.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222005000200020

Rosanvallón, P. (2006): *Democracy: Past and Future*. Columbia: Waisman.

Rubio, J. (2007): *Teoría Crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta.

Schnapper, D. (2001): *La comunidad de los ciudadanos. Acerca de la idea moderna de nación*. Madrid: Gallimard.

Taylor, Ch. (2006) *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.

76. EDUCACIÓN POPULAR, EMPOWERMENT Y PSICOLOGÍA COMUNITARIA. M. E. Avila Guerrero, J. A. Vera Jiménez, T. I. Jiménez Gutiérrez y G. Musitu Ochoa.

Resumen

En este trabajo situamos a la Educación Popular como una estrategia fundamental de la intervención comunitaria, orientada a promover procesos de cambio social entre distintos sectores de comunidades marginadas. Su principal característica es el compromiso con los sectores más pobres. La mayoría de sus prácticas se desarrollan en comunidades indígenas, campesinas o suburbanas en condición de marginalidad. Fundada en una perspectiva de naturaleza proactiva, sus principios se orientan al desarrollo de las capacidades de los sectores populares, a efectos de que asuman el control de su existencia como sujetos sociales, reconozcan sus derechos y se constituyan plenamente en ciudadanos autónomos. Coincidente con la perspectiva del *empowerment* de la psicología comunitaria, la EP busca movilizar y potenciar los recursos de personas, grupos y comunidades, convirtiéndolas en fuerzas que permiten mejorar su calidad de vida y bienestar. Asimismo, ambas perspectivas consideran que la participación de la comunidad en el proceso de su propia transformación (investigación-acción), representa el mecanismo que permite concretar el derecho de las personas a ser sujetos de la historia, al permitir la toma de decisiones que afectan su vida colectiva en vías de mejorarla cualitativamente. Planteamos como fin último de la intervención el desarrollo de la capacidad autogestiva, lo que se convierte en el mejor indicador de que una comunidad ha alcanzado el grado de desarrollo y autonomía necesarios para mantener y llevar a cabo sus procesos de transformación sin la ayuda de agentes externos a la propia comunidad.

Palabras clave: educación popular, *empowerment*, psicología comunitaria, ciudadanía.

Introducción: El origen de la EP

Hablar de intervención comunitaria en América Latina es referirse a la corriente socioeducativa gestada en la década de los 60 por Paulo Freire conocida, en sus inicios, como educación problematizadora y, más adelante, como Educación Popular (EP). En las décadas de los 60, 70 y 80, esta corriente educativa acompañó los movimientos de transformación sociopolítica en distintos contextos nacionales, dando origen a diversos modelos de desarrollo comunitario (Aguilar y Barquera, 1985). En esencia, la EP plantea la necesidad de promover procesos de concientización sobre la posición que cada persona ocupa en el mundo (opresores-oprimidos) con el propósito de liberarse de esquemas dominadores e ir creando un mundo más justo e igualitario que favorezca el desarrollo humano. Así, para Freire, la génesis de la concientización está en la capacidad de reconocerse y afirmarse como "sujeto" capaz de transformar el mundo, de tomar en sus manos la marcha de las cosas. Para ello, es necesario provocar un primer momento crítico en el cual se asuma la situación actual de vida como un problema. Durante este proceso se indaga, a través del diálogo y la pregunta, las causas de la situación actual a fin de descubrir y, a su vez, criticar las respuestas encontradas. Esto implica estimular los actos de crítica y creatividad que se concretarán cuando queden ligados a una práctica transformadora de la situación de opresión. Con ello se invita a las personas a valorar sus cosas y su mundo, al mismo tiempo que lo problematizan.

La consolidación de la EP como una corriente comunitaria se ubica en la década de los

setenta. En este momento histórico se define como una práctica vinculada a los movimientos populares de movilización y organización de personas y grupos de comunidades marginadas, y relacionada con los procesos productivos, tanto en el campo como en la ciudad (Rodríguez, 1985). Nuevamente, tanto el discurso como la reflexión y la propia praxis son tomados de la producción freiriana. Así, conceptos como educación concientizadora y liberadora acompañaron permanentemente a dichos movimientos. La EP de las décadas posteriores (80 y 90) es diferente en sus presupuestos y prácticas pedagógicas en los distintos contextos de América Latina. Esto obedece a que en cada una de las regiones y países del continente latinoamericano, la EP fue asumiendo los matices particulares que el contexto y el momento histórico le demandaron. Por ejemplo: mientras que en países del Cono Sur (como Argentina y Chile) estuvo muy ligada a los procesos de lucha contra las dictaduras y a los procesos de democratización, en países andinos (como Bolivia y Perú) es evidente el acento en lo étnico y lo indígena. En países de América Central (como Nicaragua y El Salvador) estuvo asociada con los procesos insurgentes; mientras que en México tuvo su comienzo en las iniciativas de autogestión de organizaciones no gubernamentales que buscaban opciones de desarrollo independientes a las del partido en el gobierno de ese momento histórico (De Souza, 2004; Mejía, 2004; Núñez, 2000, 2004).

Siguiendo la lógica de la realidad, los múltiples rostros de *lo popular* en América Latina se han expresado tanto en la persistencia como en la emergencia de diferentes escenarios, temáticas y sujetos educativos. Por ejemplo: como *escenarios* encontramos los centros de promoción popular - hoy englobados bajo las siglas ONG -, centros de alfabetización y educación de adultos, organizaciones de base, comunidades rurales y urbanas, etc. En relación con las *temáticas*, tenemos los derechos humanos, equidad de género, educación ciudadana, educación indígena, educación ambiental, entre otras. Y como *sujetos educativos*: hombres y mujeres menores, jóvenes, adultos, adultos mayores, grupos étnicos desplazados por la violencia, inmigrantes, jornaleros agrícolas, etc. Esta variedad y simultaneidad de tiempos, espacios, prácticas, discursos y actores de la EP ha hecho que no exista un discurso único y monolítico de la misma. Pese a ello, se ha convertido en una corriente y campo intelectual con identidad frente a otras maneras de intervenir en la realidad. Desde hace cuatro décadas, para muchos educadores, profesionales, instituciones y redes sociales del continente latinoamericano se trata de un referente de identidad (Fals Borda, 2004; Montero, 2006; Muñoz, 2004; Núñez, 2004, 2006; Picón, 2004).

Es necesario resaltar que la EP como corriente educativa y como movimiento comunitario, ha seguido la lógica de los movimientos culturales. Es decir, como práctica social e histórica, se ha alimentado simultáneamente de diferentes dimensiones de la realidad: referentes teóricos, creencias y valores, experiencias compartidas, así como de la reflexión permanente de las prácticas socioeducativas. Por tanto, la EP es una corriente político-pedagógica que se ha construido históricamente respondiendo a las necesidades planteadas por la realidad concreta y en un momento también concreto. En ella han confluído prácticas y discursos diversos, tanto temporal como espacialmente. En este sentido, podemos afirmar que no constituye una teoría o cuerpo doctrinal homogéneo, puesto que, tanto los presupuestos como las prácticas educativas generadas en cada década, han sido distintas entre sí. En consecuencia, no podemos hablar de un momento primigenio en el que se propusieron unos fundamentos, unos principios generales, unas bases conceptuales o doctrinales, desde los cuales se generaron unas prácticas posteriores, porque la EP no es unidireccional ni deductiva. De lo que sí podemos hablar es de un discurso fundacional para referirse a los rasgos que la identifican desde fines de los sesenta hasta comienzos de los ochenta y, aún más, hasta nuestros días (Azmitia, 2000; Pagano, 2000; Ubilla, 2000; Zarco, 2000).

Rasgos de la EP y afinidades con la Psicología Comunitaria

Freire inicia su trabajo en el área de la alfabetización de adultos, persuadido de que la lectoescritura era la condición para obtener y ejercer la ciudadanía. No se trata de un simple conocimiento de letras, palabras y frases, sino que se fundamenta en la conciencia de la realidad cotidiana vivida por la población y transforma el trabajo educativo en una acción para la democracia. Esta concepción concientizadora de la educación de Freire se operacionaliza en el método de alfabetización de adultos, conocido en sus inicios como “sistema Paulo Freire” (Freire, 1974) y más tarde como “método psicossocial de alfabetización de adultos”. Así, el método psicossocial es un método de concientización. Con él se persigue favorecer la reflexión de las personas sobre la realidad a través del análisis de situaciones socialmente significativas que, previamente codificadas, posibilitan su interpretación crítica (Freire, 1966). Con ello, se pretende una educación que estimule la colaboración, la decisión, la participación y la responsabilidad social y política (Russo, 2001). Estas ideas coinciden con los planteamientos de la psicología comunitaria de corte anglosajón, la que, desde la perspectiva del *empowerment*, tanto en los planteamientos de Rappaport (1994) como en los de Zimmerman (2000), señala que el fomento de la participación ciudadana en distintas organizaciones de la comunidad (como las de vecinos, grupos cívicos, movimientos sociales, voluntariado, etc.), favorece el conocimiento crítico del medio social.

Este marco se convirtió, de acuerdo con Maritza Montero, en uno de los referentes más importante de la psicología comunitaria en América Latina, ya que al carecer esta última de respuestas de amplio alcance para contribuir al cambio social, acudió a campos tan variados como la educación popular, la filosofía, la sociología y la antropología. De hecho, la psicología comunitaria en América Latina nace en el seno de prácticas transformadoras de la realidad sociopolítica de los sectores populares y se nutre de las metodologías participativas de la EP, tales como la investigación acción, la observación participante y, de manera particular, la investigación-acción participativa, al demostrar su eficacia con respecto a las formas tradicionales de estudio y trabajo con sectores marginados (método positivista). Así, antes de ser nombrada como *psicología comunitaria*, su práctica fue identificada como una *psicología de la acción para la transformación* (Martín-Baró, 1997; Montero, 2004, 2006). De este modo, uno de los referentes más importantes de la EP para la psicología comunitaria latinoamericana, se encuentra en la intencionalidad de la intervención hacia la transformación sociopolítica. Indiscutiblemente, sus precedentes se encuentran enraizados en el corazón de las prácticas de transformación sociopolítica de los movimientos populares de liberación nacional, inspiradas en los fundamentos del movimiento socioeducativo (Freitas, 1996; Vera, 2002). Esta característica, es la que ha distinguido a la psicología comunitaria latinoamericana de la psicología comunitaria gestada en Estados Unidos, cuyo origen se encuentra estrechamente vinculado al movimiento comunitario de salud mental. De igual forma, la distingue de la psicología comunitaria del contexto europeo, cuyo origen se vincula a un movimiento más académico.

Es en este contexto que varios profesionales, incluidos psicólogos comunitarios, comienzan a acercarse a las localidades más desfavorecidas para implementar alternativas de intervención educativa y desencadenar procesos de desarrollo comunitario. De acuerdo con lo anterior, al tratar el tema de la EP nos adentramos a la génesis de la psicología comunitaria en América Latina en su perspectiva liberadora (Martín-Baró, 1998; Montero, 2004, 2006). Otra contribución de la EP a la psicología comunitaria es la crítica que Freire hace a la posición neoliberal del capital humano adoptado por la educación de adultos como ‘alianza para el progreso’, la cual asumía, según el propio Freire, una posición domesticadora que contribuía a la perpetuación de la estructura opresora (Torres, 2001). Desde esta perspectiva se ubicaba la intervención comunitaria en su dimensión psicossocial antes de ser influenciada por el

pensamiento freiriano; es así como más adelante se constituye en una psicología comunitaria para la transformación histórico-cultural.

De acuerdo con Maritza Montero (2006: 232), a raíz de las aportaciones de Paulo Freire, la psicología comunitaria en América Latina tiene hoy día un carácter liberador y desideologizador, el cual tiende a construir y reconstruir una conciencia integral que rompa con lo que Freire (1970, 1987, 1997) llamó la "domesticación". Ésta se caracteriza por la repetición de rutinas que mantienen y reproducen la alienación y la cosificación en la vida cotidiana; esto es, la *sumisión*, o lo que las teorías psicológicas han identificado como "los otros poderosos". Dicha domesticación de la mente y de la acción convierte a los sujetos en receptores pasivos de las decisiones que emanan de "entes superiores", inhibiendo las posibilidades de que los sujetos sean actores y constructores de la realidad. Confirma lo anterior las ideas de Blanco (1988) en torno a esta disciplina aún en otros contextos, cuando afirma que la psicología comunitaria es una disciplina comprometida socialmente con una clara vocación aplicada.

Al respecto, Martín-Baró (1986:1) sostiene que el método de la alfabetización concientizadora, surgido de la síntesis de diversas disciplinas de las ciencias sociales como la educación, la psicología, la filosofía y la sociología, articula la dimensión psicológica de la conciencia personal con la dimensión sociopolítica. La dialéctica entre el saber y el hacer, el crecimiento individual y la organización comunitaria, la liberación personal y la transformación sociocultural se pone de manifiesto. Asimismo asevera que la concientización constituye una respuesta histórica a la carencia de palabra personal y social de los pueblos oprimidos, no sólo limitados para leer y escribir el alfabeto, sino para leerse a sí mismos y para escribir su propia historia. Además, para el autor, este método de conocimiento es la aportación más significativa de las ciencias sociales latinoamericanas al desarrollo de la psicología en general y, en particular, de la comunitaria. Más aún, es la esencia de la psicología comunitaria en el contexto latinoamericano. Podemos afirmar que la EP se ha convertido en la herramienta fundamental de una psicología comunitaria interesada en desencadenar la transformación de las condiciones de existencia y favorecer el desarrollo de los sectores oprimidos. Asimismo, ha permitido trascender el psicologismo en la investigación e intervención al interactuar con diferentes disciplinas de las ciencias sociales. Este 'psicologismo' de la intervención comunitaria se encontraba reflejado en conceptos como: "rasgos de actitud", "cambio de actitudes", "necesidad de logro", "motivación intrínseca", "comportamientos interconectados", "cohesión social", etc. (Almeida, 1995).

La horizontalidad y el diálogo son el fundamento del proceso concientizador. Con ello Freire propone romper con estilos educativos tradicionales, propios de lo que él mismo denomina "concepción bancaria de la educación", en alusión a la función de la institución bancaria en la cual se deposita el dinero. Para Freire, esta educación era un proceso repetidor y desmovilizante que depositaba contenidos preestablecidos en los sujetos. En contraposición a ello, sugiere asumir y promover estilos participativos y respetuosos de los saberes de todos. El diálogo se convierte así en el instrumento pedagógico por excelencia, aunado al fomento de relaciones horizontales entre educador y educandos, sobre la base del respeto al saber y cultura popular. En este mismo sentido Martí-Barón (1986) señala la necesidad de potenciar las virtudes de los pueblos como la gran tarea de la acción educativa liberadora, a lo que el denomina la tercera tarea de la psicología latinoamericana de la liberación. Consecuentemente, el rol de los actores en la intervención comunitaria se transforma: ya no es el profesional experto, que sabe y transmite de forma vertical y autoritaria un saber a una comunidad pasiva, receptora y acrítica. Ahora, el profesional es el que orienta la reflexión, problematiza la realidad, aprende de la comunidad, coordina el debate colectivo y apoya el proceso de aprendizaje y ejercitación de los nuevos conocimientos, sin negar o disfrazar su condición de educador y guía del proceso. Por su parte, la comunidad es pensada como una entidad de sujetos reflexivos, críticos, activos y propositivos, capaces de leer críticamente la

realidad. Ambos, se asumen como parte activa de un proceso de reflexión de la realidad para, de manera conjunta, proponer alternativas de transformación de la misma.

Lo anterior se confirma en la idea de Freire (1968) “somos seres de relaciones en un mundo de relaciones”, la cual hace referencia a la necesidad de entender que el conocimiento no se produce en personas aisladas, sino en la intersubjetividad que es el producto de la interacción. Idea que fue también desarrollada en América Latina por la teología de la liberación (Dussel, 1998) y por la psicología comunitaria (Guareschi, 1996; Moreno, 1993). De hecho, en este mismo sentido, la psicología comunitaria pugna por el establecimiento de relaciones dialógicas, puesto que el diálogo es capaz de generar un espacio de acción ciudadana que permite la expresión de las comunidades y, por lo tanto, el ejercicio de la democracia (Montero, 2006). Así, la psicología comunitaria en América Latina se entiende como una psicología de relaciones para un mundo relacional, en donde, su objeto, versa sobre formas específicas de relación entre personas unidas por lazos identitarios construidos en relaciones históricamente establecidas, que a su vez construyen y delimitan un campo: la comunidad (Montero, 2004: 107, 2006).

Estos planteamientos coinciden con la perspectiva epistemológica del rol del profesional desde la perspectiva del *empowerment*, en la cual se rompe con el binomio clásico sujeto-objeto de investigación, dando paso a un proceso de influencia mutua sujeto-sujeto en el proceso de investigación-acción, cuya esencia se remonta a los planteamientos del modelo de acción social propuesto por Kurt Lewin (Musitu, 2000). En dicho modelo, conocer e intervenir se combinan e integran a lo largo del tiempo en diferentes grados, de tal suerte que al generar conocimiento e información, se programan, ejecutan y evalúan acciones que generan transformación y un nuevo conocimiento, lo que facilita, a su vez, la planificación, ejecución y evaluación de nuevas acciones. Asimismo, la psicología comunitaria latinoamericana retoma de la EP el concepto de la participación, a la cual otorga un carácter político que se manifiesta en la función desalienante, movilizadora de la conciencia y socializadora. Así, la participación y el diálogo buscan generar conductas que respondan a una proyección activa del individuo en su medio social, así como una concepción equilibrada de ese medio y de su lugar en él (Montero, 2004, 2006). Coincidente con las ideas anteriores, para la teoría del *empowerment* la participación representa el mecanismo básico de adquisición de dominio y de control que se asocia con la posibilidad de influir en el entorno. Desde esta perspectiva, Zimmerman (2000) considera que la participación proporciona oportunidades para aprender, perfeccionar y poner en práctica habilidades relacionadas con la toma de decisiones y la solución de problemas. En síntesis, el objetivo primordial del método, a través de las fases que lo integran, es el de propiciar una mayor participación popular, propósito que lo confirma como un método de acción política, más que como un método de enseñanza-aprendizaje. Es en este sentido que la propuesta freiriana se ha constituido en uno de los fundamentos psicosociales de la intervención comunitaria.

Experiencias de EP en América Latina

Congruentes con sus referentes, las experiencias gestadas en América Latina en este campo educativo se sustentan en un enfoque de cambio estructural y se orientan a generar estrategias de desarrollo para satisfacer necesidades percibidas por los sectores populares, vinculándose estrechamente con las comunidades. Asimismo, son un instrumento importante de movilización y desarrollo de conciencia política (Torres, 1995), orientadas a lo que en la praxis comunitaria latinoamericana se entiende por fortalecimiento de las comunidades, esto es, hacer hincapié en el aspecto colectivo en la toma de decisiones, en el carácter liberador de las acciones, en el control y poder centrados en la comunidad y sus miembros organizados y en el carácter de actores sociales constructores de realidad que asumen los sujetos

(Montero, 2005). En coincidencia con esto, Zimmerman y Rappaport (1988: 126), plantean que el *empowerment* (o fortalecimiento) se trata de un “constructo que une fortalezas y competencias individuales, los sistemas naturales de ayuda y las conductas proactivas con asuntos de política social y de cambio social”. Lo cual muestra, de acuerdo con Montero (2005: 71), el carácter holístico del término así como su naturaleza psicosocial, que lo liga tanto a lo individual como a lo social. En este sentido, las experiencias de EP resultan de capital importancia, pues si bien es de reconocer que no han generado una transformación estructural, sí han promovido en los sujetos el desarrollo de una capacidad más crítica para analizar la realidad, impulsando la participación de sujetos, grupos y sectores capaces de lograr cambios en la comprensión de las condiciones que mediatizan el desarrollo de las comunidades empobrecidas, y logrando así lo que Zimmerman y Rappaport (1998: 726) entienden como fortalecimiento psicológico de los sujetos. Este fortalecimiento se entiende como la expresión del constructo (*empowerment*) en el nivel de las personas individuales; esta situación favorece la superación del fatalismo que mantiene en la resignación y conformismo a los sectores populares, y facilita la transformación de las condiciones estructurales que mantienen el sistema de opresión y exclusión.

Así, detrás de cada experiencia de EP subyace una concepción de sociedad, una visión de cambio y una estrategia para el cumplimiento de objetivos sociales. En ese sentido, para Gajardo (1985: 19), las experiencias constituyen “una práctica que aparece indistintamente como espacio de participación social y método de acción política; como una forma renovada de hacer política y una forma alternativa de hacer educación”. Las experiencias actuales de EP enfatizan la ‘opción por los pobres’, esto es: asumir la pobreza como el principal reto de nuestra época, optando por el impulso de un desarrollo que priorice la integridad de la persona. Ante los modelos de desarrollo centrados en el factor económico, se torna insoslayable impulsar un desarrollo humano que rescate la ética y los derechos. Así, temas como educación ciudadana, protección de la salud, derechos humanos, participación, conciencia ambiental, diversidad cultural, interculturalidad, etc., constituyen los temas emergentes de la EP. En el XXXI Congreso Internacional sobre Educación Popular, Comunidad y Desarrollo Sustentable, celebrado en Lima, Perú (2000), se asumió a la EP como una “propuesta ética, política y pedagógica para transformar la sociedad, de modo que los excluidos se conviertan en sujetos de poder y actores de su vida y de un proyecto humanizador de sociedad y de nación”.

Las experiencias de EP han tenido como finalidad principal promover la participación social de los grupos pobres y el cambio en sus propias maneras de interpretar y actuar frente a los problemas que afectan su vida cotidiana. Por ejemplo, los programas de prevención en salud, los que impulsan el desarrollo de la organización a nivel vecinal y local, los que promueven la participación de los padres en la escuela, los de transferencia tecnológica, etcétera (Martinic, 2004:133). Es claro que los procedimientos más recurrentes en los proyectos analizados son la investigación temática en la línea de Paulo Freire y la definición del proyecto mismo como proceso de investigación-educación. Esto implica un proceder metodológico basado en la comunicación, la cultura, el diálogo y la participación. De hecho, se sabe que el éxito o fracaso de las acciones emprendidas en este sentido, dependen, en mucho, de la calidad de la interacción y de la comunicación que se establece entre los diferentes actores participantes en el proceso. Si entre ellos no existe una cooperación mutua para el entendimiento y reciprocidad interpretativa, los proyectos están condenados al fracaso. Esta es la especificidad educativa de la acción social (p. 133). Así, sin lugar a dudas, la cooperación y el cambio en el propio sujeto para tener un rol activo en la solución de sus problemas, dependerá también de la eficacia de los proyectos y de su capacidad para reconocer y respetar la identidad de dichos sujetos.

Finalmente, cabe decir, que en cada experiencia se reafirma la convicción que se tiene de la EP como una mediación a través de la cual los sectores empobrecidos pueden

vislumbrar horizontes distintos, pues la pobreza hoy no sólo consiste en pasar hambre y carecer de trabajo remunerado; también implica una minimización de los aspectos humanos y sociales y, por consiguiente, de ciudadanía (Fe y Alegría, 2000: 56). En este sentido, la EP al trabajar en la creación y desarrollo de las condiciones subjetivas y objetivas que posibiliten la construcción de sujetos históricos, demuestra su pertinencia al depositar en la fuerza de la comunidad la generación de un desarrollo humano integral sustentable. Para finalizar, es importante señalar las coincidencias e influencias, en cuanto a fines y propósitos entre la educación popular y la psicología comunitaria, tanto la gestada en América Latina, como la desarrollada en el contexto anglosajón y europeo. Con ello, resaltamos la importancia y la necesidad de trabajar transdisciplinariamente, cuando lo que importa es la búsqueda de caminos que faciliten la planeación, instrumentación y evaluación de acciones que conduzcan al bienestar de los sectores más vulnerables de nuestras sociedades.

Nota

Esta investigación se ha elaborado en el marco del proyecto “La educación popular con jornaleros agrícolas de origen indígena y condición migratoria de naturaleza golondrina en el estado de Morelos, México” (A/9154/07), financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional.

Referencias

- Aguilar, R. y Barquera, H. (1985). Freire: una síntesis crítica de lo que propone y una perspectiva. En P. Latapí y A. Castillo (Comps.), *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina*. Retablo de Papel No. 14. (66-92). Pátzcuaro: CREFAL.
- Almeida, E., et. al. (1995). *Psicología social comunitaria*. Puebla: BUAP.
- Azmitia, O. (2000). Los desafíos de la educación popular para el Siglo XXI. *La Piragua*, 18, 41-44. México: CEAAL.
- Blanco, A. (1988). La psicología comunitaria. ¿Una nueva utopía para el final del siglo XX?. En A. Martín, F. Chacón y M. F. Martínez, M.F. (Eds.), *Psicología Comunitaria*. Madrid: Visor. (pp 11- 33).
- De Souza, J. (2004). A vigencia da Educacao Popular. En: Debate Latinoamericano sobre Educación Popular II. *La Piragua*, 21, 47-55. México: CEAAL.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Fals Borda, O. (2004). Pertinencia actual de la Educación Popular y proyección en los años venideros. En: Debate Latinoamericano sobre Educación Popular II. *La Piragua*, 21, 106-109. México: CEAAL.
- Federación Internacional Fe y Alegría (2000). *Educación Popular, Comunidad y Desarrollo Sustentable*. Documento Final del XXXI Congreso Internacional, Lima, Perú, 2000.
- Freire, P. (1966). *Manual del método psico-social para adultos*. Santiago de Chile: Corporación de la Reforma Agraria (Mimeo).
- Freire, P. (1968). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1974). *Concientización*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993/1996/1997). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freitas, M. F. Q. (1996). Psicología en la comunidad, psicología de la comunidad y psicología (social) comunitaria. Prácticas de la psicología en comunidad en las décadas del 60 al 90, en Brasil. En. R. H. F. Campos (Comp.), *Psicología social comunitaria: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes.

- Gajardo, M. (1985). *Teoría y práctica de la Educación Popular*. Pátzcuaro: CREFAL.
- Guareschi, P. A. (1996): "Relações comunitarias – Relações de dominação", en R.H. de Freitas Campos (Coord.), *Psicología Social Comunitaria* (da solidariedade à autonomia). Florianópolis: Vozes.
- Martín-Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología*, 22, 219-231. San Salvador: UCA Editores.
- Martín-Baró, I. (1987/1998). El reto popular a la Psicología en América Latina. En I. Martín-Baró (Ed.), *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Martinic, S. (2004). La dimensión pedagógica de las políticas sociales y el aporte de la Educación Popular. En: Debate Latinoamericano sobre Educación Popular II. *La Piragua*, 21, 132-135. México: CEAAL.
- Mejía, M. R. (2004). Profundizar la Educación Popular para construir una globalización desde el sur y desde abajo. En: Debate Latinoamericano sobre Educación Popular II. *La Piragua*, 21, 81-87. México: CEAAL.
- Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2005). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, A. (1993). *El aro y la trama*. Caracas: CIP-Universidad de Carabobo.
- Muñoz, J. (2004). Desafíos para la Educación Popular en Colombia. En: Debate Latinoamericano sobre Educación Popular II. *La Piragua*, 21, 37-41. México: CEAAL.
- Musitu, G. (2002). *El Empowerment en la Psicología Comunitaria*. Barcelona: UOC.
- Núñez, C. (2000). ¿Refundamentación de la educación popular?. En: Educación popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos. *La Piragua*, 18, 22-26. México: CEAAL.
- Núñez, C. (2004). Aportes para el debate latinoamericano sobre la vigencia y proyección de la Educación Popular. En: Debate Latinoamericano sobre Educación Popular II. *La Piragua*, 21, 13-20. México: CEAAL.
- Núñez, C. y otros. (2006). *Paulo Freire "Entre Nosotros"*. Guadalajara: IMDEC.
- Pagano, A. (2000). Los desafíos de la educación popular para el Siglo XXI: elementos para pensar sobre la teorización, la acción cultural y los sentidos de las prácticas. En: Educación popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos. *La Piragua*, 18, 27-29. México: CEAAL.
- Picón, C. (2004). La Educación Popular: caminando hacia el futuro. En: Debate Latinoamericano sobre Educación Popular II. *La Piragua*, 21, 30-36. México: CEAAL.
- Rappaport, J. (1994). Some ethical issues in community intervention. *American Journal of Community Psychology*, 17(3), 323-342.
- Rodríguez-Brandao, C. (1985). Los caminos cruzados: formas de pensar y realizar educación en América Latina. En: Pablo Latapí y Alfonso Castillo (Comps.), *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina*. Retablo de Papel No. 14. 39-65. Pátzcuaro: CREFAL.
- Russo, H. (2001). La educación ¿sigue siendo estratégica para la sociedad?. En: Carlos Alberto Torres (Comp.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO. (p. 135-148).
- Torres, C. A. (1995). *La política de la educación no formal en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Torres, C. A. (2001). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. En: Carlos Alberto Torres (Comp.), *Paulo Freire y la agenda de la educación*

latinoamericana en el siglo XXI. Buenos Aires: CLACSO. (p. 23-52).

Ubilla, P. (2000). Los desafíos de la educación popular para el Siglo XXI. En: Educación popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos. *La Piragua*, 18, 45-48. México: CEAAL.

Vera, J. A (2002). *La intervención psicosocial en comunidades autóctonas*. Tesis doctoral. Dir. Gonzalo Musitu Ochoa. Valencia: Universidad de Valencia.

Zarco, C. (2000). Educación Popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos. En: Educación popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos. *La Piragua*, 18, 1-12. México: CEAAL.

Zimmerman, M. A. y Rappaport, J. (1998). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment, *American Journal of Community Psychology*, 16, pp. 725-750.

Zimmerman, P. (2000). Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. En J. Rappaport y Seidman, E. (Eds.), *Handbook of Community Psychology*. Nueva York: Kluwer Academic Plenum. (p.43-64).

Perfil de los autores

María Elena Ávila Guerrero y Alejandro Vera Jiménez han trabajado en el diseño e implementación de numerosos programas dirigidos a promotores comunitarios y educadores de adultos en México y otros países de Latinoamérica. Ambos son doctores en Psicología Social y actualmente profesores de Psicología Comunitaria en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México).

Teresa I. Jiménez Gutiérrez es doctora en Psicología Social y autora de diferentes artículos y publicaciones relacionadas con la promoción del bienestar en familias y adolescentes. Gonzalo Musitu Ochoa es Catedrático de Universidad y autor de numerosos libros y artículos relacionados tanto con el ámbito de la familia como de la teoría e intervención comunitaria. Entre otros, desde 2001 dirige proyectos de colaboración con universidades mexicanas para la intervención con comunidades indígenas de este país.

78. UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LAS INICIATIVAS SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA ESPAÑOLA EN CASTILLA LA MANCHA.

M. G. Herraiz Gascúña, A. Martínez Cano.

Los sistemas educativos europeos, en el último cuarto del Siglo XX iniciaron unos procesos de Reforma que supusieron cambios en las concepciones y modelos educativos.

Aportaciones muy diversas, que tal vez tengan uno de sus orígenes en la Escuela Nueva, pasando por el Naturalismo, el Socialismo, el Psicoanálisis etc., incluso el “Mayo del 68”, contribuyeron a extender la idea de que la niñez es un estado de inocencia. Por tanto, los educandos de Primaria y Secundaria serán seres inocentes. Desde esta visión, al profesor le será muy difícil plantear objetivos, que le supongan a los mismos alumnos asumir esfuerzos, el orden, la disciplina, el decoro, el respeto, etc., incluso la capacidad de crítica, formación etc. - si no tienen el refuerzo de la estructura familiar, ya que el refuerzo social está muy diluido -, porque en último término se puede estar agrediendo al supuesto de la libertad individual.

Conforme ha pasado el tiempo, tristemente, se ha constatado que aquellos presupuestos antropológicos no se adecuan a una realidad social tan compleja, como la que se ha generado a finales del S. XX y principios del S. XXI, donde se ha impuesto cierto Neoliberalismo salvaje y unas concepciones globalizadoras que impiden y frenan el desarrollo de los más débiles. Y nada nos ha aproximado a aquellas concepciones teóricas, provenientes de los sectores más diversos, que pretendían crear las condiciones para la aparición de Sistemas Sociales más igualitarios y más respetuosos con la dignidad de las mujeres y los hombres del planeta y la vida.

Esta realidad social tan compleja, donde los muros familiares han sido derribados por el Mercado, los Medios de Comunicación y las Nuevas Tecnologías, y con ello, han salpicado el hogar con los comportamientos propios de la sociedad, donde la violencia gratuita es uno de sus fenómenos más evidentes y acusados, que, por supuesto, también ha salpicado al Sistema Educativo.

La lógica de una instrucción opresora, como la que se desarrolló en prácticamente toda la historia de la Escuela, hasta bien entrado el Siglo XX; necesitaba de una lógica destinada a derribar o reformar los presupuestos de aquella Escuela encerrada en si misma, como la lógica de una educación segregadora requería de una respuesta Democrática, Normalizadora e Inclusiva, que rompiera aquellas concepciones.

Pero la misma dinámica educativa, también, advirtió que un sistema homogéneo no es válido para todos, y aunque nos empeñemos en que todos, hasta los dieciséis años, deben de estar en un mismo Sistema Educativo por exigencias sociales y democráticas, la práctica cotidiana nos demuestra que esta idea es inadecuada sino va acompañada de currículos alternativos. Y sobre todo, no es válido – nos referimos a un Sistema Educativo homogeneizador - para aquellos que no quieren estar en el mismo. El Sistema Educativo ha puesto recursos que, en un principio estaban destinados a facilitar la formación a aquellos que más dificultades tenían para su aprendizaje, por procedencia social, causas biológicas etc; han servido para apuntalar una determinada concepción educativa, y en contadas ocasiones ha servido de apoyo para los que más dificultades encuentran en el Sistema Educativo.

Como el modelo inclusivo (por ahora utópico) del Sistema Educativo está muy lejano, y todos los sujetos de doce a dieciséis años deben de recibir formación y educación, el mismo debe proporcionar alternativas reales para los que no quieren compartir aulas. Y esta, es una afirmación valiente, porque todavía no nos hemos quitado en la Educación Española dos

complejos:

1. La Educación Española hasta fechas recientes sólo era accesible para aquellos que tenían recursos. Esta especie de complejo de culpabilidad nos ha llevado a la creación de un Sistema generalista, que prima la homogeneidad; todos deben estar en sus aulas hasta los dieciséis años, pero no se ofrecen alternativas reales para esos escolares que viven dicho Sistema como un fracaso constante, y que por tanto, acrecientan sus problemas de socialización. Una de sus respuestas **será la violencia hacia otros.**
2. Como hasta fechas recientes la Formación Profesional, fue la hermana pobre del Sistema Educativo y ella era el camino obligado de los que no tenían posibilidades de acceso al Bachillerato y la Universidad, hemos elaborado un miedo que nos impide anticipar una Formación Profesional, para aquellos que no quieren estar en las aulas y dificultan su funcionamiento. También la violencia será una de las respuestas.

Posiblemente debemos repensar nuestro Sistema Educativo y ofrecer auténticas vías alternativas que faciliten o dispongan para una maduración social adecuada, la Formación Profesional adaptada, graduada y adecuada a la madurez social, con los necesarios complementos instructivos, culturales, deportivos etc; creemos que constituyen un factor muy positivo en el proceso de formación social, para aquellos que rechazan la citada homogeneidad y que acrecienta el sentimiento de fracaso de determinados sectores de la población y que también afecta, a través de esta población escolar, a otros escolares que por sus características personales, familiares y sociales se desenvuelven de forma natural en el Sistema Educativo.

Por ello, consideramos que aunque se empiezan a tomar iniciativas, siempre loables, desde la Administración Educativa (MEC, Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas), creemos que si estas iniciativas pueden tener cierta incidencia en la Educación Primaria, poco van a incidir en la Educación Secundaria, porque dichas Etapas Educativas difieren significativamente en la en la gravedad del problema de la violencia, en las concepciones educativas que sustentan los profesores de las mismas, en la implicación de los padres, y en la forma en que dichos centros van a aplicar los citados consejos administrativos ante el problema de la violencia.

Suponemos que en la Educación Secundaria española, sólo supone un enmascaramiento del problema, que no va a desaparecer e incluso ni se va a reducir (tenemos el ejemplo de los países de nuestro entorno), porque requiere la participación de más agentes sociales (la Educación es una cosa de todos, mercado, televisión , etc;), abrir alternativas dentro del Sistema Educativo e incidir en la formación de profesores y maestros.

La iniciativa tomada por la Junta de Comunidades de Castilla la Mancha, que vamos a analizar, puede tener incidencia en la Educación Obligatoria española si profesores y directores dejan de ver dichas iniciativas como otro papeleo administrativo, que en el fondo dificulta y dispersa su labor docente y que sólo tiene repercusiones organizativas y administrativas.

Destacamos en el ámbito Nacional el “Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar”, del Ministerio de Educación y Ciencia. (1)

*“El Acuerdo Básico entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Organizaciones Sindicales sobre condiciones sociolaborales del profesorado, de 20 de octubre de 2005, estableció en su apartado 2, el compromiso del Departamento Ministerial de potenciar, entre otras, las actuaciones relacionadas con la convivencia y las estrategias de resolución de conflictos. ACUERDAN, ESTABLECER un **PLAN DE ACTUACIÓN para la promoción y la***

mejora de la convivencia escolar en el marco competencial existente y de acuerdo con lo previsto en el proyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE) sobre los planes de convivencia como elementos básicos del Proyecto Educativo del Centro”

De la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha, son significativos: 1) “Acuerdo para la Convivencia en los Centros Escolares de Castilla- La Mancha” 2) “Modelo de Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha” y, 3) Decreto de la Convivencia Escolar en Castilla la Mancha, del cuál ha surgido el Equipo de Apoyo a la Convivencia Escolar .

De Abril del 2006, el **“Acuerdo para la Convivencia en los Centros escolares de Castilla- La Mancha”** (Consejería de Educación, 2006). Por unanimidad los grupos parlamentarios de las Cortes Regionales aprobaron esta Resolución de apoyo al gran acuerdo por la convivencia escolar en la que se insta al Gobierno Regional a impulsar un plan de Convivencia Escolar, fruto del consenso social y en el que se realizan las siguientes propuestas:

1. Creación de un Observatorio Regional de la Convivencia, para analizar el fenómeno de la violencia y hacer un seguimiento de las medidas llevadas a cabo para prevenir y erradicar los conflictos escolares.
2. Establecimiento de un Decálogo de derechos y obligaciones del alumnado, profesorado y familias.
3. Mejora de la Formación del profesorado, inicialmente, incorporando contenidos referidos a prevención, práctica de convivencia y mediación en las escuelas y ofertando posteriormente una formación relacionada con la convivencia en las aulas.
4. Estrechar Relaciones entre Ayuntamientos, Familias y Administración, a través de los proyectos llevados a cabo por las Ciudades Educadoras, con el fin de fomentar y desarrollar actividades orientadas a la prevención de los problemas de convivencia dentro y fuera del ámbito escolar.
5. Alcanzar un Acuerdo con los Medios de Comunicación, para conseguir mayor presencia de programas formativos y no violentos en los horarios en que los niños y jóvenes pueden acceder.
6. Compromiso de la Administración para elaborar y divulgar en los medios de comunicación campañas que refuercen el papel de maestros, profesores en la educación en valores y la implicación que debe de adoptar la familia.
7. Seguir trabajando por la coeducación en los centros educativos, articulando los medios necesarios para superar conflictos cuyo origen sea las desigualdades de género.

Se trataba de un acuerdo entre todos los sectores educativos, sociales y políticos de la región y de los colectivos e instituciones que quisieran sumarse para apoyar y desarrollar iniciativas que fomenten buenas relaciones de convivencia en los centros escolares.

Este acuerdo por parte de la Administración se plasmó en el desarrollo de un Plan de Atención Socioeducativa, que impulsa un modelo de interculturalismo y de cohesión social, así como en la elaboración de una Carta de Convivencia en todos los colegios e institutos, la divulgación de materiales sobre la mejora de la convivencia, la potenciación de la mediación, oferta educativa a los profesores, el impulso de la aplicación del Protocolo de actuación ante el maltrato entre alumnos.

Fruto del acuerdo para la convivencia en los centros escolares, se planteó la creación de un Observatorio Regional (2), la Carta de Derechos y Deberes de los Alumnos y

Profesores, el Protocolo de Asistencia Jurídica para Docentes y el Equipo de Atención Multidisciplinar.

Las reacciones al Acuerdo para la Convivencia fueron muy favorables desde todos los sectores implicados, admitiendo que era un acuerdo muy positivo desde la Federación de Municipios y Provincias de Castilla La Mancha y a través de la Federación Regional de Asociaciones de la Prensa (3 y 4). También encontramos voces que planteen que aunque sea muy beneficioso, quizá llegue un poco tarde, como se hace desde alguna organización sindical, admitiendo no obstante que el Acuerdo para la Convivencia va en consonancia con el Plan para la promoción y mejora de la Convivencia Escolar del Ministerio de Educación y Ciencia.

En octubre del 2006, la Consejería de Educación y Ciencia realiza el **“Modelo de convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha”** (5), y en el que se incluye el “Acuerdo Regional para la convivencia en los Centros de Castilla- La Mancha”. En este Acuerdo Regional queda patente que aunque la responsabilidad de promover la convivencia recae en toda la Comunidad Educativa, hay que señalar algunas figuras claves para la misma en los Centros Educativos:

1. *El Equipo Directivo*, que coordinará todas las actuaciones que en esta materia se realicen.
2. *El Claustro de Profesores*, que definirá el currículo e incluirá la convivencia como un contenido clave.
3. *El Consejo Escolar*, que aprobará el PEC (Proyecto Educativo de Centro) y resolverá conflictos además de hacer propuestas para la mejora de la convivencia. Dentro del Consejo Escolar la Comisión de Convivencia, según R. D. 732/1995, canalizará la promoción de la convivencia. El Consejo Escolar elegirá una persona de entre los miembros de la Comunidad Escolar que actuará con funciones de *Mediación y de arbitraje*.
4. *Equipos de Mediación*. Figura novedosa que aparece en este Acuerdo, junto con la persona que tiene funciones de mediación y arbitraje.

En enero de 2008 de la Consejería de Educación y Ciencia aparece el **“Decreto Modelo de convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha”** (6). Este Decreto, en la línea de la actual Ley de Educación y en su artículo 4, establece:

“La finalidad de las normas de convivencia y la Educación es crear un clima en los centros docentes y en la comunidad educativa, que mediante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje facilite la educación del alumnado en el respeto de los derechos humanos y del ejercicio de una cultura ciudadana democrática, mediante la práctica y el compromiso su defensa activa por parte de toda la comunidad educativa”.

Aparece de nuevo la figura del Mediador Escolar (art. 8) y de las funciones del proceso de mediación:

“Las personas mediadoras deberán ser propuestas por la dirección del centro de entre el alumnado, padres, madres, personal docente o personal de administración y servicios, que dispongan de formación adecuada para conducir el proceso de mediación”.

Especifica que serán los profesores del Claustro, Dirección, Consejo Escolar, Comisión de Convivencia del Consejo Escolar los responsables de las actuaciones para la aplicación de las normas y mejora de la convivencia. Continúa en el Título III, especificando las medidas correctoras y el procedimiento para su aplicación, para terminar en el Título IV nombrando el papel del Observatorio de la Convivencia Escolar en Castilla la Mancha, Órgano Colegiado de carácter consultivo de la Administración Autonómica y que tiene como finalidad:

“Analizar el fenómeno de la convivencia para buscar las causas y los efectos que

provocan su ruptura en los centros educativos.....“.

Con la entrada en vigor de este Decreto se crea el **Equipo de Apoyo de la Convivencia Escolar** (7). Se trata de un equipo de atención, asesoramiento y respuesta inmediata en casos de especial relevancia.

Sus referentes son: (8)

1. LOE; 2/2006 de 3 de mayo.
2. Acuerdo Regional para la convivencia de los centros de Castilla la Mancha.
3. Decreto, 3/2008 de la convivencia escolar.

Sus objetivos son:

- a. Proporcionar asesoramiento directo a los diferentes sectores de la comunidad educativa implicados en una situación de conflicto.
- b. Ofrecer apoyo especializado a los centros educativos, familias, alumnado y cualquier miembro de la comunidad educativa que lo demande.
- c. Recopilar información de los casos presentados y efectuar un seguimiento. Derivar las demandas relacionadas con las necesidades de formación hacia las estructuras competentes.
- d. Elaborar informes de la D.G. competente ante las demandas del Observatorio Regional relacionada con las funciones de dicho equipo.
- e. Coordinar periódicamente con otros servicios que comparten responsabilidades y competencias en materia de convivencia especialmente con el Servicio de Igualdad y Calidad y con el Servicio de Inspección General de Educación.
- f. Colaborar con la Fiscalía de Menores, Servicios Sociales y otros organismos o entidades.

Esta compuesto por profesionales de la Psicopedagogía, docentes y personal especializado de la asesoría jurídica, personal administrativo y se encuentra ubicado en Toledo.

Esperamos que estas iniciativas sean asumidas por los Centros Escolares como un elemento propio de su funcionamiento interno, y no como una traba burocrática más. Sólo así podrá mitigar el problema de la violencia escolar mientras el Sistema Educativo se plantea el problema de la revisión de sus estructuras y asuma realmente la diversificación de los currículos.

Referencias:

[1] GOBIERNO DE ESPAÑA-MINISTERIO DE EDUCACIÓN POLÍTICA TERRITORIAL Y DEPORTES. “Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar”, Ministerio de Educación y Ciencia. <http://www.convivencia.mec.es/plan-conv/>

[2] El Observatorio para la convivencia funcionará en enero *El Digital Castilla-La Mancha. Educación* (24 de noviembre, 2006) http://eldigitalcastillalamancha.es/articulos_impreso.asp?idarticulo=7631&fuente=&tip...

[3]. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (Junio 2006). Acuerdo por la convivencia. Un gran acuerdo para toda la sociedad de la Región. *Revista Educar*, núm. 34. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. www.jccm.es/educacion.1 XHTML 1.1 y CSS válidos

[4] FEDERACIÓN DE ENSEÑANA USO- CASTILLA LA MANCHA. (2006): Acuerdo por la convivencia en los centros escolares http://h135.dinserver.com/hosting/fuso.es/feuso/index.php?option=com_contend&task

[5] CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA Modelo de Convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (Octubre de 2006).

[6] D.O.C.M de 11 de enero de 2008, de la Convivencia Escolar en Castilla- La Mancha.

[7] equipoconvivencia@uclm.es

[8] http://educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm.

80. CONVIVENCIA ESCOLAR Y NIVELES DE APRENDIZAJE ALCANZADOS POR EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

J. Gil Flores, J. Clares López.

Introducción

El rendimiento escolar ha sido uno de los tópicos más investigados en el ámbito educativo. A través del rendimiento es posible calibrar la consecución de los objetivos pretendidos por la acción educativa y, a partir del mismo, se adoptan decisiones sobre promoción y se fundamentan medidas dirigidas a reorientar las actuaciones de los agentes educativos y a mejorar los resultados.

Al intentar explicar el rendimiento académico, se han tenido en cuenta toda una serie de factores que intervienen en el mismo, y que tienen que ver con variables personales, escolares, institucionales o sociofamiliares. El papel de las escuelas en el rendimiento de su alumnado ha sido especialmente destacado por las investigaciones enmarcadas en el modelo denominado de escuelas eficaces (Scherens y Creemer, 1989; Davis y Thomas, 1992; Scherens, 1992; Reynolds, 2001), preocupado por analizar las características de las instituciones escolares que se asocian a niveles elevados de aprendizaje.

Durante décadas se han venido analizando los factores que contribuyen a la calidad de los centros educativos, incluyéndose el clima escolar o el clima de aula entre los principales factores de eficacia. En la revisión de investigaciones acerca del clima escolar, realizada por Anderson (1982), ya se revelaba una relación directa entre el rendimiento escolar y una serie de variables tales como la interacción profesor-alumno, o la percepción de orden y organización en el aula. La importancia del clima escolar ha llevado incluso a que se le considere el factor clave determinante del resto de los factores que contribuyen a la calidad (Cid, 2003), y ello se ha confirmado en estudios internacionales sobre factores asociados al rendimiento en lengua y matemáticas, en los que se ha encontrado que este factor llega a ser el más influyente sobre el rendimiento escolar (LLECE, 2000).

En definitiva, puede afirmarse que la existencia de un buen clima escolar es un factor que contribuye a la eficacia escolar, y en particular a la consecución de niveles altos de rendimiento en los centros. Y por el contrario, se ha constatado la incidencia que los conflictos entre alumnos o de éstos con los profesores tienen sobre la armonía interpersonal y la convivencia en el centro, hasta el punto de “hacer imposible la formación” (Martínez- Otero, 2001). En los últimos veinte años hemos visto incrementarse la atención que desde diferentes sectores de la sociedad se ha prestado al progresivo incremento de la violencia entre escolares, haciendo que la convivencia en los centros se haya convertido en uno de los temas que en mayor medida preocupan no sólo al profesorado (el denominado malestar docente encontraría, en parte, sus fuentes en los problemas de convivencia) sino también a las familias que ven en este fenómeno, además de un riesgo físico para sus hijos, un obstáculo serio para el desarrollo normal del proceso educativo en los centros.

Durante ese mismo periodo, la relación de la convivencia y el clima de centro con el rendimiento educativo ha estado presente en la investigación realizada en nuestro país. Como ejemplo de ello, pueden citarse trabajos como el de Villar y Marcelo (1985), en el que se destacaba la relación entre las percepciones sobre el ambiente de clase y el rendimiento del alumnado de la segunda etapa de la EGB, o el de Campos y Calero (1988) con alumnado de la misma etapa educativa, en el que se constató la relación entre la percepción del ambiente escolar y la existencia o no de retraso escolar (uno o más años de desfase entre edad académica y edad cronológica). González (1996) analizó las variables escolares que tienen mayor peso en la explicación del rendimiento, incluyendo entre éstas las interacciones con los

compañeros, y Castejón y Pérez (1998) al construir un modelo causal del rendimiento en los niveles de 7º y 8º de EGB, destacaron la influencia significativa en la explicación del criterio alcanzada por las percepciones que el alumnado tiene sobre el clima escolar.

En estudios recientes sobre el alumnado que asiste a institutos de Educación Secundaria se ha puesto nuevamente de manifiesto la relación existente entre la calidad de las relaciones y el rendimiento académico en las aulas (García, 2006), y precisamente por ello se ha tratado de potenciar la calidad mediante la mejora de la convivencia en los centros educativos (Calvo y Marrero, 2004). Las conclusiones a las que se llega sobre la relación entre convivencia escolar y rendimiento del alumnado son ampliables a sus expectativas de rendimiento; en el trabajo de Campo, Fernández y Grisaleña (2005), el alumnado de tres centros de Educación Secundaria en los que se analizan las respuestas dadas a los problemas de convivencia, manifestaron bajas expectativas de rendimiento.

El propósito del presente trabajo ha sido analizar la relación entre la convivencia escolar y los resultados de aprendizaje en los centros de Educación Secundaria Obligatoria, focalizando la atención sobre dos aspectos básicos de la convivencia en los centros, como son las relaciones entre las personas y el control de las conductas a través de las normas que se han establecido en el centro para lograr un buen clima de convivencia. De manera consistente con la investigación anterior al respecto, nuestra hipótesis de partida es que un buen nivel de relaciones y un respeto del alumnado por las normas se asocian a niveles elevados de aprendizaje.

Método

Metodológicamente, el estudio se apoya en los procedimientos de encuesta y en la medición del nivel alcanzado por el alumnado en las competencias matemática y en comunicación lingüística. Los datos utilizados provienen de la Evaluación de Diagnóstico llevada a cabo en Andalucía durante el curso 2007/2008. Esta evaluación responde a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, por la que todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos habrán de realizar una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado.

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, la evaluación de diagnóstico viene realizándose anualmente desde el curso 2006/2007, y supone la administración de pruebas de rendimiento en competencias básicas al alumnado que inicia los niveles de 5º de Educación Primaria y 3º de Educación Secundaria Obligatoria en todos los centros públicos y concertados de nuestra Comunidad. En la edición correspondiente al curso 2007/2008, las competencias evaluadas han sido la competencia matemática y la competencia en comunicación lingüística.

Centrándonos en los alumnos y alumnas que iniciaban el nivel 3º de la ESO en el curso 2007/2008, las pruebas generaron una puntuación directa en competencia matemática y otra para la competencia en comunicación lingüística. Las puntuaciones directas obtenidas en las pruebas por este alumnado han sido transformadas en puntuaciones típicas derivadas, usando una escala de media 500 y desviación típica 100.

Junto a estas pruebas de evaluación, se utilizan cuestionarios dirigidos a alumnado, familias y centros para recoger datos sobre una serie de variables personales, familiares y escolares que pudieran aportar información relevante de cara a contextualizar los resultados de aprendizaje observados. Concretamente, en el cuestionario dirigido al alumnado se incluían dos ítems para que los encuestados indicaran con qué frecuencia (nunca / a veces / bastante / mucho) se producían en sus clases las situaciones descritas en los mismos, que hacían referencia al cumplimiento de normas y a las relaciones entre el alumnado:

- Mis compañeros/as de clase cumplen las normas del centro.
- Mis compañeros/as se llevan bien.

Además, los alumnos y alumnas valoraron las relaciones con sus compañeros/as y con sus profesores/as, utilizando una escala de cuatro puntos que iba desde “no son buenas” (valor más bajo de la escala) hasta “muy buenas” (valor más alto):

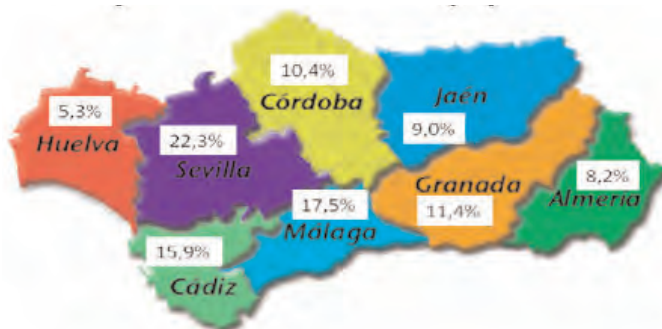
- Señala, en tu opinión, cómo son tus relaciones con tus compañeros y compañeras de clase.
- Indica cómo son tus relaciones con tus profesores y profesoras.

Una vez medidos los niveles alcanzados en las competencias matemática y lingüística, y obtenidas las respuestas del alumnado a las cuestiones relativas a la convivencia en los centros, se ha contado con una cifra final de 79300 alumnos y alumnas de 3º de ESO. En la tabla 1 hemos recogido la distribución por titularidad de los centros y sexo del alumnado participante en el estudio, y en la figura 1 se muestra su distribución por provincias.

Tabla 1: Distribución del alumnado por titularidad de los centros y sexo

	Titularidad		Sexo		Total
	Públicos	Concertados	Alumnos	Alumnas	
n	60780	18520	33593	36407	79300
%	76,65	23,35	47,99	52,01	100

Figura 1: Distribución del alumnado por provincias



El análisis de los datos se ha basado en la descripción de las respuestas a cada uno de los ítems, a partir de las correspondientes distribuciones de frecuencias, y en la comparación de los niveles de rendimiento obtenidos en función del respeto a las normas y de la valoración de las relaciones entre el alumnado. Para esto último, se ha recurrido al análisis de la varianza.

Resultados

a) La convivencia en los centros

Las opiniones del alumnado andaluz de 3º de ESO acerca de la convivencia en los centros son mayoritariamente positivas en lo que respecta a las relaciones mantenidas con el profesorado y con los compañeros y compañeras de clase. En cambio, su percepción sobre el cumplimiento de las normas del centro apunta a un bajo nivel de respeto a las mismas por parte del alumnado.

De acuerdo con los valores recogidos en la tabla 2, más de la mitad de los alumnos y

alumnas encuestados han afirmado que sus compañeros de clase no cumplen las normas del centro nunca (5,0%) o sólo a veces (52,6%), lo cual dibuja una situación algo alejada de lo que sería deseable de cara al logro de un clima de convivencia positivo.

Mejores son los resultados en lo que respecta a las relaciones personales. Más del 80% de los sujetos se han posicionado en opciones de respuesta cuyo significado indica que con bastante (41,3%) o mucha frecuencia (39,0%) sus compañeros/as de clase se llevan bien. Esos porcentajes se elevan aún más cuando el juicio se hace sobre las relaciones que mantiene el propio encuestado y no sobre las que se dan entre el alumnado de la clase en su conjunto. Así, más de la mitad de los sujetos (51,8%) afirma mantener unas relaciones muy buenas con el resto de compañeros y compañeras, y el porcentaje se eleva claramente por encima del 90% si acumulamos a éstos los que han valorado sus relaciones como buenas (41,6%).

Tabla 2: Porcentajes de respuestas obtenidas para los ítems sobre convivencia en el centro

Ítem	% de respuestas			
	Nunca	A veces	Bastantes veces	Muchas veces
Mis compañeros/as de clase cumplen las normas del centro	5,0	52,6	33,7	8,7
Mis compañeros/as se llevan bien	1,0	18,8	41,3	39,0
	No son buenas	Regulares	Buenas	Muy buenas
Señala cómo son tus relaciones con tus compañeros y compañeras de clase	1,0	5,6	41,6	51,8
Indica cómo son tus relaciones con tus profesores y profesoras	1,4	12,7	62,4	23,5

En el caso de las relaciones con el profesorado, quienes las tienen por buenas o muy buenas suman el 85,9%, aunque en este caso se da un claro predominio de los que consideran buenas estas relaciones (62,4%), que casi triplican a los que las consideraron muy buenas (23,5%).

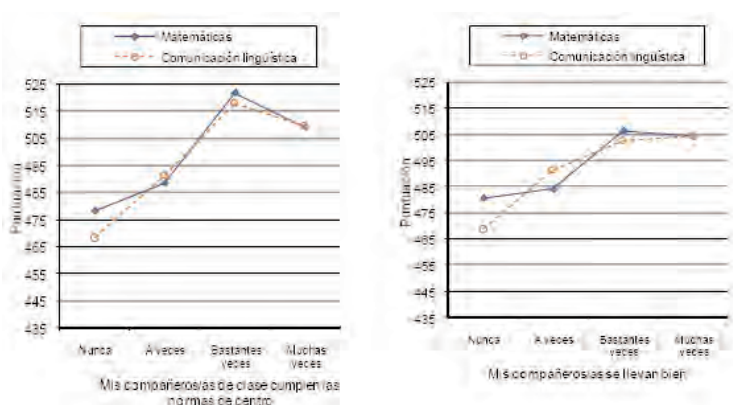
b) Niveles de aprendizaje en función de la convivencia escolar

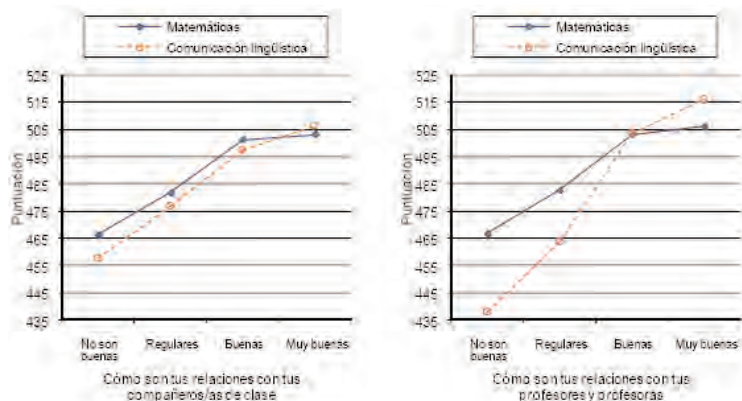
Hecha la anterior descripción sobre las percepciones del alumnado acerca de algunos aspectos relativos a la convivencia escolar, presentamos ahora resultados del análisis de la incidencia que tales aspectos tienen sobre el nivel de aprendizaje logrado. Para ello, comenzamos presentando la puntuación media alcanzada en la competencia matemática y la competencia en comunicación lingüística, por alumnos y alumnas que han valorado de modo diferente la convivencia en los centros (ver tabla 3 y figura 2).

Tabla 3: Niveles de aprendizaje en función de las percepciones del alumnado sobre la convivencia escolar

Mis compañeros/as de clase cumplen las normas del centro				
	Nunca	A veces	Bastantes veces	Muchas veces
Competencia matemática	478,22	488,61	521,92	509,35
Competencia en com. lingüística	468,12	491,49	518,11	509,74
Mis compañeros/as se llevan bien				
	Nunca	A veces	Bastantes veces	Muchas veces
Competencia matemática	480,47	484,01	506,46	504,23
Competencia en com. lingüística	468,50	491,41	502,64	504,44
Señala como son tus relaciones con tus compañeros y compañeras de clase				
	No son buenas	Regulares	Buenas	Muy buenas
Competencia matemática	466,48	481,92	501,41	503,39
Competencia en com. lingüística	457,70	477,04	497,68	506,52
Indica cómo son tus relaciones con tus profesores y profesoras				
	No son buenas	Regulares	Buenas	Muy buenas
Competencia matemática	466,89	482,80	503,34	506,44
Competencia en com. lingüística	438,21	463,80	503,73	516,06

Figura 2: Nivel de competencia del alumnado en función de la convivencia escolar





Los resultados muestran que los niveles logrados por los sujetos, tanto para la competencia matemática como para la competencia en comunicación lingüística, tienden a ser superiores a medida que las valoraciones realizadas sobre la convivencia escolar resultan más positivas. Así, en el caso de las valoraciones sobre el cumplimiento de normas, cuando éste se da en bastantes o muchas veces el alumnado alcanza niveles de rendimiento por encima de 500, mientras que cuando se produce nunca o a veces, los niveles descienden hasta valores muy por debajo de esa referencia.

La tendencia observada es aún más clara cuando consideramos las percepciones sobre las relaciones entre personas, y en particular cuando se trata de la relación entre el alumno o alumna y el profesorado. En este caso, la diferencia de puntuaciones entre quienes consideran que las relaciones no son buenas y quienes las consideran muy buenas llega a ser de unos 40 puntos en competencia matemática y casi el doble para la competencia en comunicación lingüística.

La presencia de un clima de convivencia negativo incide en mayor medida sobre el rendimiento lingüístico que matemático. Así lo evidencia el mayor gradiente de crecimiento observado en las puntuaciones logradas para la competencia en comunicación lingüística, especialmente en función de las relaciones del alumnado con sus profesores y profesoras.

Las diferencias observadas han sido contrastadas estadísticamente a través del análisis de la varianza. La tabla 4 muestra los resultados del análisis, comprobándose que el grado de significación asociado al estadístico de contraste F es, en todos los casos, inferior a 0,001. En consecuencia, puede rechazarse la hipótesis nula de igualdad de medias, y con una confianza próxima al 100% puede afirmarse la existencia de diferencias significativas en el nivel de competencia logrado por los alumnos y alumnas que poseen distintas percepciones sobre el clima de convivencia en los centros.

Tabla 4: Análisis de la varianza para los niveles de rendimiento en función de las variables relativas a la convivencia escolar

Ítem	Competencia matemática		Competencia en comunicación lingüística	
	F	sig.	F	sig.
Mis compañeros/as de clase cumplen las normas del centro	654,11	0,000	513,89	0,000
Mis compañeros/as se llevan bien	182,25	0,000	81,16	0,000
Señala cómo son tus relaciones con tus compañeros y compañeras de clase	85,33	0,000	173,67	0,000
Indica cómo son tus relaciones con tus profesores y profesoras	166,86	0,000	720,56	0,000

Conclusiones

Un primer aspecto a destacar es la valoración positiva que se hace sobre la convivencia en los centros, especialmente en lo que respecta a las relaciones entre el alumnado o entre éste y el profesorado. A pesar de que la convivencia en los centros escolares es un tema que preocupa dentro y fuera de la institución escolar, especialmente cuando deriva en episodios de violencia escolar de los que se hacen eco los medios de comunicación, diferentes estudios han revelado que los implicados directamente en el tema suelen expresar opiniones no tan negativas como podría suponerse. Aquí hemos encontrado valoraciones positivas del alumnado, que vienen a sumarse a las que en estudios anteriores se han hallado para miembros de los diferentes sectores de la comunidad escolar. Así, las relaciones entre alumnos y profesores son buenas a juicio de los profesores de Educación Secundaria (Marchesi y Martín, 2002), y tanto para el alumnado como para las familias se observa una tendencia a percibir la convivencia de modo positivo, aunque sean necesarias algunas mejoras (Rodríguez, 2003).

Mantener esta percepción positiva sobre las relaciones interpersonales que se dan en la escuela es un reto que han de plantearse los centros. Ha de tenerse en cuenta que para el logro de buenas relaciones entre el alumnado, es importante la existencia de buenas relaciones entre el profesorado, traducidas en la coordinación de sus actuaciones y la existencia de un clima positivo, que traslade al alumnado un modelo de relación adecuado para la construcción de la convivencia en el centro.

En cambio, las percepciones sobre un relativamente bajo nivel de cumplimiento de las normas del centro apuntan un problema que requiere una especial atención de las instituciones escolares. Los resultados encontrados en este estudio resultan consistentes con los datos incluidos en el Informe sobre la Convivencia en los Centros Educativos andaluces (Consejo Escolar de Andalucía, 2005). Según los datos registrados oficialmente por los centros, por cada centro y año escolar se producen una media de 17,3 casos de conductas gravemente perjudiciales para la convivencia, las cuales suponen haber contravenido las normas incluidas en los respectivos Reglamentos de Organización y Funcionamiento de los centros. Y el número se incrementa considerablemente al incluir los casos de conductas que representan faltas leves, las cuales suponen el 80% de las registradas. Esta situación observada en los centros andaluces vendría a justificar la baja percepción del alumnado sobre el cumplimiento de normas.

El logro de un clima adecuado de convivencia en los centros pasa por la necesidad de

contar con normas claras, difundidas y aceptadas por todos. La existencia de un marco normativo de referencia y el respeto al mismo es una condición necesaria para el normal desarrollo de las actividades educativas en el centro. Este marco normativo no es estático, sino sujeto a revisión, contando para ello con la participación del propio alumnado. En consonancia con ello, es preciso llamar especialmente la atención sobre la necesidad de un aprendizaje de normas basado en la participación del alumnado en la elaboración de las normas del aula, asumiendo sus responsabilidades en la regulación de la convivencia, y descartando así modelos tradicionales autoritarios de escaso valor educativo y probada ineficacia (Pérez, 2004-2005).

En definitiva, la relación de las variables de convivencia con el nivel de aprendizaje logrado por el alumnado de Educación Secundaria considerado en el presente estudio, viene a corroborar los resultados de estudios anteriores a los que hicimos referencia en la introducción de este trabajo. La consistencia en los resultados debe hacernos valorar la importancia de contar con un clima de convivencia positivo, que contribuya a la eficacia de la actuación educativa desarrollada en los centros. Frente a factores exógenos como el origen social del alumnado, el entorno familiar, de amistades, o los medios de comunicación, es preciso destacar el valor de los factores endógenos, como son el ambiente tranquilo y ordenado, el ejercicio de un liderazgo eficaz, el trabajo coordinado de los equipos docentes, etc. (Campo, Fernández y Grisaleña, 2005).

Junto a los dos elementos aquí analizados (cumplimiento de normas y relaciones entre el alumnado), cabría considerar la importancia que para la construcción de un buen clima de convivencia tienen aspectos tales como la participación e implicación de las personas en las estructuras organizativas de gestión y gobierno de los centros, y en la toma de decisiones, o la labor ejercida desde las tutorías de cara a desarrollar actitudes positivas para el respeto y la convivencia en las aulas, que pasan por una formación en valores, el incremento de la competencia social de los sujetos, o estrategias para la mediación y la resolución de conflictos. Todos ellos son elementos fundamentales de cara a la intervención educativa dirigida a mejorar la convivencia escolar en los centros educativos.

Así pues, una consecuencia directa que se deriva de los resultados obtenidos es el claro interés que para lograr un buen nivel de rendimiento posee la existencia de un clima positivo de convivencia en los centros. Pero con independencia de su posible contribución a la mejora de los aprendizajes, no debe olvidarse que el aprendizaje de la convivencia es en sí mismo un objetivo prioritario de la escuela para contribuir a la formación de ciudadanos participativos y respetuosos que habrán de integrarse en una sociedad democrática. Tal y como se recoge en el Informe sobre la Convivencia en los Centros Educativos andaluces (Consejo Escolar de Andalucía, 2005:13), *“los centros educativos son espacios privilegiados para que los niños, niñas y jóvenes aprendan a vivir juntos, desarrollen las capacidades necesarias para convertirse en ciudadanos que defiendan y favorezcan valores como la no discriminación, la tolerancia y la solidaridad y, lo que es más importante, los pongan en práctica”*.

Referencias

- ANDERSON, C.S. (1982). The search for school climate: a review of the research, *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- CALVO, P. y MARRERO, G. (2004). La convivencia en los centros escolares como factor de calidad, *El Guiniguada*, 13, 13-27.
- CAMPO, A.; FERNÁNDEZ, A. Y GRISALEÑA, J. (2005). La convivencia en los centros de Secundaria: un estudio de casos, *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 121-145.
- CAMPOS, M.L. Y CALERO, M.D. (1988). El retraso escolar y su relación con el clima

escolar percibido (tratando de identificar situaciones escolares de riesgo, *Bordón*, 40 (4), 649-657.

CASTEJÓN, J.L. Y PÉREZ, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico, *Bordón*, 50 (2), 171-185.

CID, A. (1996). El clima escolar como factor de calidad, *Educación, desarrollo y diversidad*, 6 (1), 5-18.

CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA (2005). *Informe sobre la Convivencia en los Centros Educativos*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía.

DAVIS, G.A. Y THOMAS, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.

GARCÍA, J. (2006). El clima de aula como escenario de convivencia y aprendizaje en Educación Secundaria, *Organización y Gestión Educativa*, (4), 15-18.

GONZÁLEZ, M.P. (1996). Factores escolares que determinan el rendimiento de los estudiantes: reflexiones teórico-empíricas, *Innovación Educativa*, (6), 25-34.

LLECE (2000). *Primer estudio internacional comparativo en Lenguaje, Matemática y factores asociados. Segundo Informe*. Santiago: UNESCO.

MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria: fotografía de una etapa polémica*. Madrid: SM.

MARTÍNEZ-OTERO, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones, *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 295-318.

PÉREZ, C. (2004-2005). Prevención de la violencia en los centros escolares: estrategias de intervención, *Kikiriki*, 75-76, 13-18.

REYNOLDS, D. (2001). *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.

RODRÍGUEZ, V.M. (2003). Las relaciones de convivencia en los centros escolares. Un estudio en centros de la comunidad de Madrid, *Tendencias Pedagógicas*, 8, 143-154.

SCHEERENS, J. (1992). *Effective schooling*. Londres: Cassell.

SCHEERENS, J. Y CREEMERS, B.P. (1989). Conceptualization of schools effectiveness, *International Journal of Educational Research*, 13, 7.

VILLAR, L.M. Y MARCELO, C. (1985). Estudio y evaluación del ambiente escolar en relación a otras variables: contextualización del rendimiento escolar, *Bordón*, 37 (257), 255-272.

81. IDENTIFICACIÓN DE PERFILES DOCENTES A PARTIR DE LOS DISCURSOS DE PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA.¹

J. Clares López, J. Gil Flores.

Introducción

A partir de la Declaración de Bolonia, firmada en 1999, se ha generado un proceso de armonización y convergencia de los sistemas europeos de educación universitaria, que se concreta en la construcción del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ello implica una serie de cambios que habrán de tener lugar en el sistema universitario, y en particular en la actuación del profesorado, afectando a su forma de planificar la docencia, la metodología de enseñanza, los sistemas y técnicas de evaluación empleados y el modo de ejercer la tutoría y el apoyo al aprendizaje de los estudiantes (Álvarez y otros, 2004). Las exigencias que derivan de estos cambios podrían establecerse en tres ejes fundamentales:

- Centrar la enseñanza en el desarrollo de competencias académico-profesionales, enfocadas no sólo a la adquisición de conocimientos, sino también de las habilidades, actitudes y valores que resultan útiles y son demandados para el desempeño en el mercado laboral.
- Configurar una variedad de oportunidades de aprendizaje, de tal manera que la metodología de enseñanza, en lugar de reducirse a la transmisión de conocimientos en clases presenciales, incluya otras situaciones en las que el alumnado pueda aprender de modo autónomo (seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos o tutelados, etc.).
- Diversificar los procedimientos de evaluación, estableciendo sistemas en los que se integran diferentes técnicas, entre las que pierden protagonismo los exámenes de lápiz y papel, en favor de otras técnicas orientadas a la evaluación continua y formativa (realización de trabajos, técnicas de observación, matrices de valoración, portafolios, diarios, autoevaluación, evaluación por pares, etc.)

Para afrontar el nuevo escenario configurado por el EEES, resulta por tanto clave la actuación del profesorado. De éste se esperan una serie de competencias docentes acordes con el tipo de enseñanza y aprendizaje universitario que se propugna.

La investigación sobre competencias docentes ha contado con una dilatada trayectoria, tanto en niveles universitarios como no universitarios. Algunos de estos estudios se han centrado en analizar las competencias del profesorado (Smith y Simpson, 1995; Tigelaar y otros, 2004), dibujando un marco de competencias percibidas o atribuidas al profesorado universitario. En otros casos se han analizado las competencias deseables para el profesor en la educación superior, con la finalidad de establecer un modelo de referencia en función del cual llevar a cabo la evaluación de la docencia (Roelofs y Sanders, 2007).

En nuestro contexto nacional, puede citarse la propuesta realizada por Zabalza (2003), quien atribuye al profesorado universitario las siguientes competencias: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejar las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse y relacionarse

¹ Este trabajo recoge resultados parciales del proyecto "Perfiles docentes para el EEES: diseño de un recurso virtual de ayuda al profesorado universitario para el desarrollo de competencias docentes", aprobado por el MEC en la convocatoria de Proyectos de I+D 2006.

con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo.

La formación y desarrollo profesional del profesorado constituye una pieza clave para conseguir las competencias docentes exigidas por el nuevo marco definido por el EEES. Dicha formación habría de partir de una definición de los perfiles docentes requeridos para la enseñanza universitaria, y una caracterización de los mismos de acuerdo con las competencias exigidas.

En este sentido, el proyecto de investigación en el que se inserta el presente trabajo se ha planteado como objetivos el análisis de las competencias docentes de los profesores universitarios y la elaboración y validación empírica de un recurso informatizado que les sirva de ayuda para el desarrollo de las competencias exigidas por el EEES. Centrándonos en la primera de las metas, se ha partido de una identificación previa de los tipos de profesorado que requiere la enseñanza universitaria. Nuestro propósito ha sido determinar los tipos de profesorado que demanda la enseñanza actual y los perfiles atribuidos a los mismos, recurriendo para ello a las opiniones del profesorado, expresadas a través de reuniones grupales. Concretamente, los resultados aquí mostrados se circunscriben al ámbito institucional de la Universidad de Sevilla.

Método

La recogida de información se ha apoyado en la metodología de investigación mediante grupos de discusión, también denominados grupos focales. Las principales decisiones que vienen a concretar el desarrollo de esta metodología se han adoptado siguiendo las pautas que suelen aparecer en la literatura al respecto (Ibáñez, 1986; Krueger, 1991; Callejo, 2001; Suárez, 2005).

Los grupos de discusión constituyen una técnica de recogida de datos que consiste en reunir a un grupo de entre ocho y doce personas, con el fin de celebrar una discusión libre acerca de un tema, con la presencia de un moderador. Atendiendo a la posible existencia de diferentes modos de entender los perfiles docentes por parte del profesorado de distintas áreas de enseñanza universitaria, se han constituido tres grupos de discusión, integrados por profesores y profesoras de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Experimentales y Humanidades.

En cada uno de los grupos han participado entre seis y once sujetos, teniendo en cuenta los criterios habituales para determinar el tamaño de los grupos, de tal manera que queden garantizados el desarrollo fluido de la reunión y la producción del discurso: por debajo de cinco o seis miembros, la discusión puede agotarse pronto, al tiempo que un grupo de más de doce o catorce personas puede resultar complejo a la hora de moderar la discusión, y haría difícil conseguir una disposición espacial de los participantes en la que todos ellos puedan tener un contacto visual entre sí.

En cuanto a la composición de los grupos, se ha buscado un equilibrio entre la homogeneidad y la heterogeneidad de los participantes. Los grupos deben ser homogéneos, pues la espontaneidad y la revelación de opiniones y experiencias se ven favorecidas cuando los sujetos se encuentran entre personas que comparten sus mismas características o se ven envueltas en las mismas situaciones. Todos los participantes en los grupos han tenido en común el ser profesorado universitario de una misma área de enseñanza, pero difieren en su categoría profesional, y también en las titulaciones en las que imparten docencia. La composición de los tres grupos, en lo que respecta a la categoría docente de sus miembros, queda recogida en la tabla 1.

Tabla 1: Composición de los grupos de discusión

CATEGORÍA DOCENTE	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias Experimentales	Humanidades
Catedráticos de Universidad	-	1	-
Profesores Titulares	8	3	4
Ayudantes Doctores	-	-	1
Profesores Contratados Doctores	2	4	-
Profesores Colaboradores	1	-	-
Profesores Asociados	-	1	1
Ayudantes	-	1	-
Total	11	10	6

Para el desarrollo de las reuniones se han utilizado espacios que reúnen las condiciones adecuadas para que un grupo de personas puedan discutir sobre un tema: mobiliario apropiado, ausencia de ruidos, bajo riesgo de interrupciones. Las discusiones grupales tuvieron lugar a lo largo del mes de marzo de 2008. La duración de las mismas fue de en torno a una hora y media, estando fijadas tanto la hora de inicio como la hora de finalización.

Determinados el tamaño y la composición de los grupos, y fijados el lugar y fecha de la reunión, el siguiente paso consistió en la captación del profesorado participante. La captación consiste en localizar a personas concretas que reúnan las características requeridas para formar parte del grupo y conseguir que acudan a la reunión. En el momento de la captación, se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones:

- La localización de participantes se hizo recurriendo a redes informales, contactando con profesores o profesoras que reunieran el perfil requerido para cada grupo. En la medida de lo posible, se intentó que los participantes no se conocieran entre sí, entendiendo que entre personas que no tienen una relación previa es más fácil la expresión libre y espontánea de las propias opiniones.
- Una norma habitual en la captación de participantes en grupos de discusión es informar sobre el ámbito en el que se sitúan el estudio, sin concretar exactamente el tema sobre el que se discutirá. De esa forma se evita que los participantes acudan con un discurso prefabricado. En el momento del contacto (personal o telefónico) se explicó la finalidad del proyecto de investigación, pidiendo a los sujetos que participaran en una reunión de profesores de su área de enseñanza, en la que se que se debatiría sobre temas relacionados con la docencia.
- Con la intención de ofrecer algún tipo de contrapartida por el esfuerzo que supone la participación en el grupo, se asumió el compromiso de facilitar al profesorado participante las conclusiones del estudio, y se ofreció la posibilidad de proporcionar, si así lo requerían, algún documento acreditativo de su colaboración en el proyecto.

La producción del discurso requiere la intervención del moderador, que debe facilitar el desarrollo de la reunión. En el grupo de discusión, el moderador no formula preguntas; se limita a plantear el tema y dejar que los participantes vayan abordando libremente los aspectos que consideren más interesantes. Tras recibir a los participantes, el moderador del grupo inició la reunión introduciendo el tema sobre el que se centraría la discusión grupal. En la intervención inicial se aprovechó además para aclarar la necesidad de la grabación en audio y para estructurar el desarrollo de la reunión.

Aunque la discusión de los grupos discurrió libremente, el moderador perseguía unos

objetivos que se concretan en la obtención de información sobre determinados aspectos del tema estudiado. Para garantizar que éstos se alcanzaran, se elaboró un listado de temas auxiliares, que serían planteados en el caso de que los participantes no los aborden en el curso de su discusión libre, incluyendo aspectos tales como las funciones a desarrollar, las competencias docentes características, las competencias que habrían de desarrollar en su alumnado, las metodologías didácticas empleadas o los procedimientos de evaluación que ponen en práctica.

El análisis de los discursos se realizó siguiendo estrategias cualitativas, basadas en el análisis de contenido. Se extrajeron los significados relativos a cada uno de los temas objeto de estudio, sintetizando los mismos y utilizando citas textuales para ilustrarlos.

Resultados

El análisis de los discursos generados durante las reuniones de los tres grupos de discusión revela un planteamiento común en cuanto a no establecer, en principio, una rígida diferenciación de perfiles docentes, entendiéndose que la figura del profesor debe aglutinar una multiplicidad de facetas y funciones que le permitan afrontar las exigencias que plantea su trabajo. Es decir, por encima de cualquier diferenciación, se apuesta por un único tipo de profesor, al que se califica como “*profesor/a competente*”, o también “*profesor/a multifunción*”. Es más, se llega a considerar que el pretender clasificar al profesorado supone de alguna manera encorsetarlo y limitar sus posibilidades de actuación.

No obstante, y a pesar de este planteamiento inicial, cabría inferir de las opiniones vertidas por el profesorado participante una posibilidad de diferenciación, que vendría determinada por las distintas funciones que el profesorado asume en el ejercicio de su labor diaria, identificándose tanto las que se incluyen en el ámbito de la enseñanza como las que desbordan este marco y aluden a otras áreas de actuación del profesorado universitario. Así, se llegan a diferenciar como tareas propias del profesorado la docencia, docencia práctica, investigación y también la coordinación y gestión.

De un modo sintético, trataremos de presentar en las páginas que siguen las principales ideas expresadas por los profesores y profesoras universitarios que han participado en los grupos.

a) *Un modelo único: el profesor competente*

Los discursos generados en el grupo de Ciencias Sociales y Jurídicas y en el grupo de Ciencias Experimentales han subrayado la idea de un modelo único de profesor. Aun entendiéndose que la figura del profesor es única, y no cabe diferenciar tipos de profesores, se asume la multiplicidad de estilos docentes y formas de abordar la enseñanza. Cada profesor tiene su propia forma de enseñar y resulta peculiar frente a otros profesores, llegándose a afirmar que podrían existir tantos tipos de profesorado como docentes que ejercen su trabajo en nuestra universidad. Salvando esta realidad diversa, se opta por considerar cuál sería el modelo deseable de profesor, al que se ha identificado como *profesor competente*.

Una primera caracterización de este tipo de profesor se hace definiéndolo como aquel o aquella que “*forma a una persona capaz de desenvolverse en diferentes situaciones personales, sociales, profesionales*”, aludiendo por tanto a diferentes tipos de competencias exigibles a los titulados universitarios para el desempeño laboral. En esta idea subyace el planteamiento de que la formación universitaria implica la adquisición de una serie de competencias, que incluyen aspectos técnicos (saber, saber hacer) y personales (saber ser, saber estar). Y ello estaría en la línea de una concepción de la enseñanza orientada a la adquisición de competencias, que constituye uno de los principios básicos del nuevo marco

de la enseñanza universitaria definido por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

- Funciones

Un profesor competente, desde la perspectiva asumida por los participantes en las discusiones grupales, ejercería funciones docentes entre las que se destacan las que enumeramos a continuación:

- Detección de necesidades y demandas del alumnado, con el fin de adaptar a ellas el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como punto de partida para la planificación de la docencia, se contempla el conocimiento de los estudiantes en lo que respecta a sus experiencias e intereses. Se entiende que sólo si se parte de sus necesidades se puede generar un *“aprendizaje con garantías”*.

“Hay que conocer a los estudiantes, su ocio, su vida, sus valores (...) se necesita saber cómo son, estar más cerca”.

- Motivación del alumnado. Considerando que una buena parte del alumnado que accede al sistema universitario no se encuentra suficientemente motivado, una de las funciones del profesor es motivar e ilusionar a sus alumnos, logrando interesarlos por la materia y por el campo profesional para el que se están formando.

La motivación del alumno pasaría por conocer previamente cuáles son sus experiencias y sus necesidades para, a partir de ahí, *“plantear cosas estimulantes”, “que vean las salidas profesionales”*.

La motivación del alumnado se vería favorecida cuando se les ayuda a comprender *“las habilidades que hacen falta para el desempeño laboral”*, y se procura mostrar la conexión entre los contenidos impartidos y la realidad social y profesional *“buscando ejemplos prácticos en el mercado de trabajo, usando ejemplos de la vida real”*.

Además, la motivación del alumnado se ha vinculado a la propia motivación del docente, la cual se considera una condición previa. Al profesor corresponde, por tanto, *“ilusionarse e ilusionar a un alumnado que llega desmotivado”*.

- Acción tutorial sobre el alumnado. En los discursos de grupo ha quedado reflejada la creciente importancia que el profesorado atribuye a la orientación y a la acción tutorial, como elemento importante de cara a conseguir una enseñanza universitaria de calidad. Las funciones del profesorado en este campo pasan por una *“acción tutorial planificada y organizada”*, que supera el reduccionismo que ha caracterizado a las prácticas tradicionales basadas en la consideración de un espacio horario para la atención al alumnado, sin un contenido definido.
- Adaptación a la diversidad del alumnado. La presencia de esta función en el profesorado universitario se justifica por la aparición de un creciente número de estudiantes procedentes de otros países, en parte motivado por el fenómeno de la inmigración y en parte por la movilidad estudiantil que viene produciéndose en los últimos años a través de programas de intercambio, y que se verá favorecida en el marco del sistema de créditos europeos (ECTS).
- Reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre las opiniones vertidas se encuentra el papel del profesor como profesional reflexivo, que analiza su propia práctica y plantea mejoras en la misma. Frente a las formas de enseñanza

que se promueven desde la institución universitaria, el profesorado debe participar activamente en el debate sobre *“qué hacer y cómo hacerlo”*. Se entiende que esta reflexión ha de ser compartida, y que ayudará además al profesorado a paliar *“el sentimiento de soledad docente e investigadora”* que embarga a un importante número de docentes.

• Competencias docentes

Muy unido a las funciones anteriores, el grupo de discusión generó un discurso en torno a las competencias que debería desarrollar el profesorado universitario, entre las cuales se encuentran algunas vinculadas al ámbito de las actitudes, las relaciones personales y los conocimientos y habilidades. A continuación hacemos un recorrido por las principales ideas recogidas al respecto:

- Ser consciente de la importancia de la función docente: *“hay que subrayar que el profesor tiene que ser consciente de la importancia de su función docente, la labor docente es la hermana menor de nuestra trayectoria”*.
- Saber relacionar la materia con la práctica profesional: *“hacer comprender para qué sirve, utilizando ejemplos de la vida real”*.
- Saber planificar la docencia: *“es muy importante la planificación, aunque los nombres raros pueden aburrir a la gente, por ejemplo, competencias, guías docentes...”*
- Reflexión sobre la práctica: *“el profesor debe llevar un trabajo reflexivo que es difícil hacerlo cuando tienes que llevar una guía-corsé de tu trabajo”*.
- Proyección internacional: *“hay que salir fuera y ver lo que se hace, mirar lo que hacen otros, intercambiar experiencias”*.
- Empatía: *“tiene que mostrar empatía hacia el alumnado”* *“no olvidar lo que esperaba una como alumna”*.
- Capacidad para ilusionar: *“ilusionarse e ilusionar a un alumnado que llega desmotivado”*.
- Conocimiento de la materia que imparte, y de las materias de su área de conocimiento.
- Conocimiento de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.
- Dominio de idiomas: Conocimientos de lengua para comunicarse con el alumnado procedente de otros contextos nacionales.

• Metodologías de enseñanza

Las opiniones del profesorado participante acerca de las metodologías que caracterizan la actuación de un profesor o profesora competente apuntan hacia los métodos que promueven la actividad del alumnado. En la concepción de la docencia que se explicita en los discursos, parecen haber sido superados los métodos de la enseñanza tradicional, basada en la lección magistral, que conferían al estudiante el papel de receptor de informaciones. Se ha destacado aquí la necesidad de utilizar metodologías de enseñanza que fomenten el aprendizaje autónomo por parte de alumnado, las que permitan a éste *“aprender a aprender”*, en lugar de las que llevan a *“contar lo que ya está en los libros”*, y que facilitan el desarrollo del sentido crítico o la capacidad de trabajo en equipo.

• Competencias a transmitir

Al tratar sobre las competencias que el profesorado debería desarrollar en sus alumnos, más que hacer referencia a competencias específicas de una materia o conjunto de materias afines, se ha hablado de competencias genéricas o transversales, las cuales podrían ser alcanzadas a través del estudio de una buena parte de las materias presentes en una

titulación. Así, se han mencionado las siguientes:

- Espíritu crítico. El desarrollo del sentido crítico implica formas de conocimiento más elevadas que el simple recuerdo de información. Lograr niveles elevados de aprendizaje en sus estudiantes es algo característico del profesor competente, que *“debe saber fomentar el espíritu crítico en el alumnado”*.
- Trabajo en equipo. El trabajo en grupo representa una de las vías fundamentales para el desarrollo de la competencia social en el alumnado, la cual forma parte de los perfiles profesionales vinculados a una gran mayoría de titulaciones universitarias.
- Responsabilidad. En el ámbito de las actitudes y los valores, se ha hecho referencia a la necesidad de que el profesorado sea capaz de *“enseñar a ser responsables en su aprendizaje individual y grupal”*. Esta responsabilidad sobre el propio aprendizaje enlaza con la pretensión de formar ciudadanos y profesionales activos, capaces de seguir aprendiendo de forma autónoma en respuesta a las exigencias del contexto social y profesional en el que han de desenvolverse.

- Instrumentos o medios

Por último, en cuanto a los instrumentos, medios o equipos que tendría que manejar el profesorado, las personas participantes en el grupo de discusión hicieron hincapié en la utilización de las tecnologías de la información y comunicación, a las que consideran un recurso más para la enseñanza que habrá de integrarse con otros medios didácticos utilizados tradicionalmente en la educación superior.

“...sin que sean únicas o el centro del proceso de enseñanza, utilizarlos con otras herramientas, como la pizarra”.

b) La diferenciación funcional

Sin que lleguen a constituir figuras diferenciadas de profesorado, se ha destacado en los grupos la multiplicidad de funciones que se integran en la labor del docente. La división clásica entre docencia e investigación se presenta como las dos caras de una misma moneda, y por tanto como roles indisolubles que son asumidos por el profesorado:

“No se concibe un profesor universitario que no realice investigación. Del mismo modo no se concibe un profesor universitario que no consiga comunicar a sus alumnos los contenidos de sus asignaturas y fomentar el desarrollo de las competencias a conseguir”.

En los grupos se ha reflexionado sobre este doble plano de la labor del profesorado universitario, destacándose una vez más la idea de que el sistema ha priorizado tradicionalmente la investigación, en detrimento de la docencia y la innovación docente. Como ejemplo de ello, se señala la diferente repercusión que en el estatus o en la promoción profesional tienen las evaluaciones del rendimiento docente y de la actividad investigadora. Dando por sentada la convergencia de docencia e investigación, se plantea la posible existencia de categorías de profesores que, sin ser excluyentes, suponen conceder más relevancia a una u otra de estas funciones.

- La investigación como perfil principal del profesor. Cabría considerar que determinados docentes sean, ante todo, investigadores y, como tales, desarrollarían su labor prioritariamente en el campo de la investigación. La docencia de este profesorado podría ir dirigida a materias claramente vinculadas con sus tareas investigadoras, y especialmente en los estudios de postgrado, como es el caso de los estudios de Doctorado y Máster.

Entre las ventajas que supondría disponer de profesorado con este perfil, se indica que *“facilitaría la implicación en sus investigaciones y coordinaría investigaciones llevadas a cabo por los propios alumnos”*.

- La docencia como perfil principal del profesor. La existencia de profesorado dedicado prioritariamente a la docencia es una posibilidad mencionada en los grupos. Este tipo de profesorado podría poseer una mayor formación didáctica, habiendo desarrollado competencias para la motivación del alumnado y su implicación en el proceso de aprendizaje. Incluso la actividad investigadora de este tipo de profesorado se concibe vinculada a la propia docencia, centrándose en aspectos relacionados con la enseñanza de las materias que imparten.

A las dos categorías de docentes, identificados con la investigación y la docencia, cabe añadir perfiles menos marcados en la conciencia colectiva del profesorado universitario:

- La coordinación. Pensar en la figura de un coordinador docente viene determinado, entre otras argumentaciones posibles, por la importancia concedida en los planteamientos actuales a la enseñanza y aprendizaje de competencias transversales o genéricas. A este perfil de profesorado correspondería una idea clara sobre el perfil profesional y el conjunto de competencias que la titulación pretende desarrollar, una amplia perspectiva de las diferentes materias del departamento o área, y una reconocida capacidad de negociación.
- Por último, las tareas de gestión no constituyen en sí mismas el soporte para una categoría docente, si bien representarían una de las facetas claramente diferenciadas en el profesorado. Para facilitar el desarrollo de las tareas de gestión, se plantea la necesidad de reducir la asignación de docencia.

En particular, en el grupo de Ciencias Experimentales se ha incluido además el perfil del profesor de prácticas. A esta figura correspondería un conocimiento amplio de la docencia, el manejo de técnicas experimentales, conocimiento de técnicas de primeros auxilios, o conocimiento sobre la peligrosidad real de los productos de laboratorio con los que se trabaja.

Para terminar, el profesorado ha llamado la atención sobre la necesidad de una mejora en las condiciones en que se lleva a cabo su trabajo. Entendido como un *“profesor multifunción”*, el ejercicio real de este profesor requeriría, a juicio de los participantes en las discusiones grupales, una serie de factores que facilitarían su tarea docente, tales como un menor número de alumnado en las aulas, menor carga de asignaturas, motivación del profesorado para aprender y renovarse, o reconocimiento del tiempo dedicado a las tutorías como parte de la docencia.

Conclusión

El análisis de los discursos grupales ha revelado las dificultades que existen para compartimentalizar la figura del profesor en tipos rígidamente delimitados. A juicio del profesorado universitario, la docencia conlleva la asunción de funciones diversas, destacándose en particular las que tienen que ver con la atención al alumnado (respuesta a sus necesidades, motivación, acción tutorial, atención a la diversidad) y con la reflexión sobre la propia enseñanza.

Más que separar tipos de profesorado en función de la actividad docente, la posibilidad de una diferenciación entre perfiles de profesorado universitario se contempla a partir de la separación de distintos roles que éste asume. Desde esta perspectiva, emerge la tradicional distinción entre docencia e investigación, e incluso se manejan otras facetas tales como la coordinación o la gestión.

Referencias

ÁLVAREZ, V. Y OTROS (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.

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

IBÁÑEZ, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI.

KRUEGER, R. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

ROELOFS, E. Y SANDERS, P. (2007). Towards a framework for assessing teacher competence, *European Journal of Vocational Training*, 40 (1), 123-139.

SMITH, K.S. Y SIMPSON, R.D. (1995). Validating Teacher Competencies for Faculty members in Higher Education: A national study using the Delphi method, *Innovative Higher Education*, 19 (3), 223-234.

SUÁREZ, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

TIGELAAR, E.H. Y OTROS (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in Higher Education, *Higher Education: the International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 48 (2), 253-268).

ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

91. LOS INMIGRANTES HABLAN: LA ESCUELA Y LA ADQUISICIÓN DEL CONCEPTO DE CIUDADANÍA.

M. S. Ortega Velasco, M. T. Rascón Gómez.

*“Las utopías del hoy
serán las realidades del mañana”
(T. Calvo)*

¿CON QUIÉN ESTAMOS HABLANDO?

Ciudadanía e inmigración son conceptos que reclaman de forma urgente el establecimiento de continuidades entre ambos, dada la tendencia hacia una sociedad global con referentes culturales cada vez más diversos. Para esto se ha acudido a entrevistar a un grupo de inmigrantes de diferentes edades que, además de estar viviendo en la provincia de Málaga desde hace años, han realizado algunos cursos en la escuela obligatoria en España (ver cuadro adjunto). Los temas abordados han estado relacionados con la ciudadanía, la participación y las experiencias escolares vividas en la escuela española. Además han completado un cuestionario que recoge, entre otros aspectos, su experiencia en la escuela y el proceso de adquisición del concepto de ciudadanía a lo largo de sus vidas.

Identificador	País de procedencia	Nº de años en España	Curso de ingreso en la escuela en España	Nivel educativo adquirido
1	Argentina	18 años	8º E.G.B.	Universitarios (3 años)
2	Colombia	22 años	6º E.G.B.	Universitarios (5 años)
3	Argentina	18 años	3º E.G.B.	Formación Profesional
4	Noruega	7 años	Desde 6º en un colegio noruego de Málaga; bachiller en un instituto español	Secundaria (sigue estudiando)
5	Paraguay	3 años	2º E.S.O.	Primaria
6	Argelia	9 años	3º E.G.B.	Primaria (sigue estudiando porque retoma el estudio con cursos de formación ocupacional)
7	Paraguay	4 años	1º ESO	Secundaria (sigue estudiando)
8	Paraguay	4 años	6º E.G.B.	Primaria (sigue estudiando)
9	Paraguay	4 años	5º E.G.B.	Primaria (sigue estudiando)
10	Francia	26 años	8º E.G.B.	Secundaria
11	Francia	18 años	8º E.G.B.	Secundaria
12	Francia	18 años	7º E.G.B.	Secundaria
13	Belgica	26 años	5º E.G.B.	Primaria
14	Inglaterra	10 años	6º E.G.B.	Secundaria
Identificador	País de procedencia	Nº de años en España	Curso de ingreso en la escuela en España	Nivel educativo adquirido
15	Filipinas	9 años	5º E.G.B.	Secundaria
16	Paraguay	8 años	5º E.G.B.	Secundaria (sigue estudiando)
17	Paraguay	4 años	1º ESO	Primaria (sigue estudiando)
18	España. Su abuela es árabe, y ha estudiado en Melilla. Sus rasgos árabes tan marcados le ha llevado a sentirse como un extranjero en su propio país.		1º E.G.B.	Secundaria (sigue estudiando)

Cuadro 1: Listado de los datos relevantes de las personas que han participado de este estudio.

A lo largo del presente documento se harán referencias directas a estas personas en la forma Id.nº.

Es importante aclarar que en este estudio no se pretende representar a toda la población inmigrante con las características anteriormente expuestas, siendo este objetivo una cuestión a abordar en la tesis dirigida por D. José Manuel Esteve Zarazaga que está desarrollándose en la actualidad dentro del Grupo de Investigación de Teoría de la Educación y de la Educación social de la Universidad de Málaga. Para esta ocasión basta con permitir la manifestación de los inmigrantes en torno al tema que nos ocupa.

IDEAS SOBRE LA CIUDADANÍA Y LA PARTICIPACIÓN.

La ciudadanía tiene diferentes aspectos que nos lleva a definirla de una u otra manera en función del punto de vista que adoptemos. Las definiciones en cada encuestado podrían parecer diferentes, aunque en realidad no serían sino diferentes aspectos del macro concepto que supone la ciudadanía. En la publicación “La Educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo” puede encontrarse cuáles son las diferentes denominaciones nacionales de ciudadanía que encontramos en Europa, y la idea que estos términos esconden tras de sí.

Son muchos los autores que han incidido en esta línea. Así por ejemplo, Kymlicka distingue tres ámbitos dentro del concepto de ciudadanía en su sentido liberal crítico: el estatus legal, el aspecto social, y el cultural.

Al preguntar a las personas participantes sobre lo que para ellas significa ser ciudadano, además de una respuesta en blanco, encontramos otras que se diferencian, principalmente, en el agente que actúa para conseguirlo y en el objeto de esa acción. Podemos hacer así cuatro grupos que podrían integrarse en el esquema propuesto por Will Kymlicka: el primero y el cuarto quedarían representados en el ámbito social de la ciudadanía, el tercero aunaría el ámbito social y el cultural, y el segundo con algunos encuestados del primero podrían enmarcarse en el aspecto legal del concepto de ciudadanía como dotación de derechos y responsabilidades al ciudadano.

Por su parte, Gimeno define la ciudadanía como “una “invención”,[...] una forma “inventada” de ejercer la socialidad de la persona en el seno de la sociedad jurídicamente regulada” (Gimeno, 2001, 152), que surge a raíz de la aparición de los Estados Modernos. Manifiesta que “en su origen [...] sirve al desarrollo de la razón que faculta el ejercicio responsable de la convivencia, el diálogo, de la libertad y de la autonomía del ciudadano” (Gimeno, 2001, 164) Este autor nos habla, por tanto, de un concepto artificial apoyado en lazos naturales en el que se ven reflejados los principios de igualdad, de libertad, de autonomía y los derechos de participación, aspectos que serán abordados desde la experiencia de los encuestados en este trabajo.

- Ciudadanía como acción desde la persona hacia la sociedad.

Se da en 9 de las 18 respuestas, si bien en una de ellas se considerando a su vez la respuesta del tipo 2. Es la persona la que se sitúa desde ella y actúa para incidir en la sociedad. Es el encuestado de respuestas del tipo “*compartir y respetar la cultura y tradiciones de donde vives*”, “*cumplir derechos y obligaciones*”, “*estar integrado en la sociedad*”, “*formar parte de la sociedad en la que vivo*”, “*ser respetuoso, honesto y trabajador con las personas que te rodean*”, “*personas con unos principios propios; personas con derechos y libertades*”, “*es vivir en el país y eso, compartiendo todo, las actividades culturales y todo eso de ese país*”, “*ser partícipe en todo lo relacionado con la ciudad*”, “*formar parte de una ciudad; vivir en una ciudad*”.

En estas respuestas podemos observar que algunos de ellos identifican *ser ciudadano* con “*participar de lo que realice el lugar donde vives*”, y otros con “*estar integrado en la*

sociedad". Vemos con esto que el concepto de *ciudadanía*, el de *integración* y el de *participación* tienen puentes directos entre sí, tanto que llegan a confundirse. Esta superposición de términos y la prioridad que el inmigrante da al concepto de integración al hablar de ciudadanía puede quedar explicada por el mismo fenómeno de la inmigración entendida como acomodación a una sociedad diferente. De ahí que este concepto de ciudadanía parte del ciudadano para llegar a la sociedad.

Lo mismo ocurre al analizar las respuestas que nos hablan sobre el concepto de *participación*: se vuelve a observar que en tres de los encuestados se identifica ésta con la *integración* en la sociedad o con un requisito indispensable para ello. Esta idea los lleva a participar de la vida cultural española (actividades, fiestas...) como forma de integración en la sociedad, sin abandonar por ello sus costumbres y fiestas, que siguen manteniendo en el ámbito familiar (es el encuestado de id. 6 o de id. 18), o en asociaciones de personas de su mismo lugar de origen (es el encuestado de las personas procedentes de Paraguay). Esto no es generalizable ya que, en algunos encuestados, esta necesidad de integración en España ha supuesto priorizar la relación con españoles ante la que pudiera tener con otros inmigrantes de la zona diferentes de su propia familia (id.1).

Con todo esto se está cuestionando lo que Will Kymlicka llamaría "pertenencia cultural" de estos sujetos, entendida como compartir valores morales y estilos de vida con el grupo al que te sientes ligado. Según este autor, aunque al relacionarte con otra cultura se pueden abandonar las costumbres primeras, el sentimiento de vinculación a la nación aumenta.

Por último resaltar que para 8 de los 9 encuestados que estamos considerando dentro de este grupo, la participación es una acción personal de cara a la sociedad, bien estando presente en ella mediante la participación o el apoyo en actividades que ella promueve, bien relacionándose con los que te rodean, bien actuando de cara a cambiar la sociedad. El encuestado que no contesta en esta línea plantea que no sabe cómo definir la participación.

- Ciudadanía como relación bidireccional entre el estado de derecho y la persona.

Son cuatro los encuestados que nos lo indican, y hacen referencia al tradicional concepto jurídico del término. Respuestas como "*ser ciudadano es cumplir derechos y obligaciones*" o "*personas con unos principios propios y con derechos y libertades*" lo indican.

Al hablar con ellos sobre este aspecto reluce que con derechos se refieren a aquellos que no permiten ni el dominio entre grupos ni la opresión interna dentro de un mismo grupo cultural, dando pie a la igualdad "entre" y "dentro" de los diferentes grupos (Kymlicka, 1995). Uno de los participantes parece haber sido víctima de esta última forma de presión:

"El colegio noruego me afectó negativamente. Mi reacción física comenzó a ser muy violenta. Podemos decir que me provocaban, insultaban y decían que yo parezco "un español de esos porque yo salía al parque, jugaba con ellos..." (id. 4)

Podría considerarse igualmente en este tipo de respuestas la que habla de "*tener las mismas posibilidades que cualquiera para conseguir en un estado de derecho lo que uno se proponga como meta*", si bien el término "posibilidades" puede referirse, además a la igualdad de trato en el ámbito laboral (id. 3), estando por tanto a un paso del siguiente conjunto de respuestas.

- Ciudadanía como relación bidireccional entre "los otros" y la persona.

Con este tipo de respuestas (dos en total) se pasa del terreno jurídico al social-cultural, al decir que "*ser ciudadana es poder ser valorada en la sociedad, poder contar con los demás y que los demás cuenten contigo*", o "*tomar hábitos de los que me rodean, participar con los otros ciudadanos*". Estamos por tanto en el ámbito de la relación personal, del concepto de

sí mismo y de la percepción que se hace de la valoración del otro¹, aterrizando con ello en el día a día de la relación social.

La superación del sentido jurídico del término identifica a sujetos que se consideran “miembros de una sociedad independientemente de la nacionalidad, sexo, u origen social”. Se refiere por tanto a un enfoque más amplio del término “ciudadanía”, tradicionalmente vinculado a su connotación jurídica. En concreto esta desvinculación se plantea como reto a conseguir desde las líneas de actuación de la Unión Europea, que busca como fin el ejercicio de una “ciudadanía responsable”, lo que implica la internalización de valores cívicos (democracia, solidaridad, igualdad, participación, tolerancia a la diversidad y justicia social) junto al ejercicio de derechos y responsabilidades comunes. Es posible que este salto conceptual se esté dando en muchos de los inmigrantes asentados desde hace años en nuestro país, y que el sentido de ciudadanía que adquieren los inmigrantes, dada su experiencia y su necesidad de sentir que pertenecen a la sociedad en la que se adentran, ayude a acelerar este proceso.

Esta teoría de la ciudadanía se ve respaldada por Margarita Bartolomé cuando distingue la ciudadanía como estatus jurídico de ésta misma como proceso social y práctica deseable que requiere para el mantenimiento de la democracia la formación en la participación ciudadana y en la responsabilidad social.

Respecto de la participación, las dos únicas personas que han considerado en su definición los requisitos sociales para que exista una verdadera participación podrían incluirse en este grupo. Una de ellas (id.3) alude a que no debe existir discriminación en este sentido, y otra a que su opinión debe ser atendida y escuchada: *“que cuenten con mi opinión, que escuchen mis opiniones, que cuenten conmigo... Poder cambiar todo a mejor”* (id.15)

- Ciudadanía como sentimiento de pertenencia.

Dos encuestados definen la ciudadanía como un sentimiento positivo generado al estar aquí y que podría identificarse con el sentimiento de pertenencia al que alude Margarita Bartolomé, que define como un sentimiento necesario para la formación de una ciudadanía común, formado lentamente en base a unas interacciones constantes con el medio (Bartolomé, 136)

Uno de los encuestados que se incluyen en este grupo es la única persona nacida en España de todos los participantes, para la que su ascendencia árabe, sus rasgos físicos marcados, y su estancia en la escuela de Melilla durante sus primeros años ha dificultado su paso por la escuela en Málaga (id.18). Su aportación, considerando todo esto, resulta bastante significativa: *“para mí ser ciudadano es sentirme bien en España y pertenecer a España como una persona más de aquí”*. Vuelve a adentrarse en el terreno de lo social, y vuelve a hablarnos de sus necesidades y prioridades en la vida desde su experiencia personal, pero ya no se basa en la relación con los otros, sino en el sentimiento que esa relación le genera como ciudadano. Esta generación del sentimiento de pertenencia, a pesar de la falta de aceptación que ha tenido en la escuela en España podría explicarse porque “lo insoportable [más aún que ser rechazado] es ser indiferentes para los demás” (Gimeno, 2001, 124).

La otra chica, al hablar de ciudadanía hace referencia a que le ha costado adaptarse a la forma de vida de los ciudadanos, *“pero con el tiempo me he adaptado muy bien y me siento bien aquí”*. Quizás de nuevo por su experiencia personal plantea que para ella participar *“es estar ahí cuando te necesitan y apoyar a la sociedad, familia y el medio que te rodea”*.

Como resumen de estas ideas podríamos decir que cuando la ciudadanía se entiende como cuestión de una parte respecto de otra sin implicarse emocionalmente la participación suele tener un matiz práctico de cara a la sociedad o a la integración de la persona; por el contrario, cuando comienza a aflorar una conciencia de ciudadanía enmarcada en un contexto de relaciones interpersonales, aumenta la conciencia de los cauces, las formas y limitaciones

para la participación. Estamos a las puertas de una “identidad cívica compartida”, que, según Kymlicka, junto con el compromiso mutuo, la solidaridad, la cohesión y la unidad social puede conducirnos a una estabilidad social deseable.

En pos de esta ciudadanía que no es cuestión de uno, sino de varios (personas y sociedad como institución), debemos seguir caminando, y las personas que pasan por periodos críticos de adaptación, como es el encuestado de los inmigrantes, tienen la oportunidad de desarrollarlo.

LA ADQUISICIÓN DEL CONCEPTO DE CIUDADANÍA.

Son muchos los factores que pueden influir en el proceso de adquisición de ciudadanía. Gimeno resalta en este sentido la existencia de diferentes “agentes de enculturación” que serían los entornos primarios del mundo real accesible (familia, pequeñas comunidades...), los secundarios (participación en actividades ligadas a los papeles que se desempeñan), entornos terciarios de carácter simbólico (ambiente de estímulos del que se reciben influencias asistemáticas, involuntarias y también autoiniciadas), y la escuela o entorno normativo (Gimeno, 2001, 233). A continuación se va a analizar qué papeles han jugado estos agentes en la vida de los encuestados.

Al preguntar sobre las experiencias que les ha llevado a construir su propia manera de entender la ciudadanía, los encuestados nos han hablado de las experiencias personales o familiares que lleva la vida en sí, especificando en algunos encuestados las problemáticas como punto de inflexión en su manera de enfrentarse al mundo y de situarse como ciudadanos. En estas ocasiones ha sido importante el papel jugado por personas de referencia -generalmente familiares: hermanos o tías- que han ayudado a entender y a superar determinadas situaciones. También la relación con los demás ha tenido un papel importante para cuatro de las personas entrevistadas.

El papel de “los otros” ha sido estudiado en muchas ocasiones por muchos autores. Gimeno, por ejemplo, plantea que son ellos los que aportan las herramientas para interpretar lo no visible, y los que nos permiten adentrarnos en sus representaciones más allá del tiempo y del espacio.

“Las representaciones que alcanzamos acerca del mundo a través de las diferentes modalidades de experiencia, [...] tienen en las relaciones con los demás (bien sean del tipo cara a cara o estén mediadas) un decisivo vehículo mediador y una de las fuentes esenciales del capital cultural que llegan a acumular a lo largo de la vida con los demás” (Gimeno, 2001, 103)

Por otra parte, haciendo alusión a la participación en relación con la ciudadanía, parece que el carácter de la persona y la forma de abordar las situaciones difíciles pudieran condicionar ambos conceptos. En concreto, id. 11 e id.12 son hermanos y se han enfrentado a una problemática familiar común que, según los encuestados, ha marcado su vida y ha condicionado la forma de enfrentarse al mundo. Aunque la situación vivida ha sido la misma, las implicaciones a nivel de comportamiento parece no coincidir: como resultado de ello uno entiende por ciudadanía “*formar parte de la sociedad*” (id. 11), por lo que apuesta por hacer pequeñas cosas para cambiar el mundo, y el otro entiende que es una cuestión personal de “*ser respetuoso, honesto y trabajador con las personas que te rodean*”, optando por no ser muy participativo en cuanto a la presencia en actividades.

Algunas veces las actividades diarias como salir a la calle o leer un periódico te llevan a interiorizar determinados aspectos de su ser ciudadano. Id. 4 nos decía en su entrevista: “*con mi familia y mis amigos fuera del colegio, en el parque... Por ejemplo, también jugué en*

un equipo de baloncesto... eso. También por los periódicos y los medios, y también por los vecinos”

Algunos de ellos incluyen actitudes personales como herramienta para poder ser ciudadanos en nuestro país: *“mi interés por el mundo”* (id. 16), o *“mi idea de la vida”* (id. 12). Otros hacen hincapié en valores necesarios para la convivencia como base para entender el concepto de ciudadanía *“a base de respeto y de entendimiento”* (id. 8), *“por sentido común, desde la empatía”* (id. 2).

Muchos, explícita o implícitamente, coinciden en que la adquisición del concepto ha sido paulatina: *“poco a poco”* (id.3, id. 12), *“con el tiempo”* (id. 5), *“viviendo, aprendiendo de los demás.”* (id. 10.); si bien 3 de los 8 que siguen estudiando lo identifican con la asignatura de educación para la ciudadanía que ha visto en el instituto o con la escuela directamente. En este sentido se podría decir que la adquisición del concepto de ciudadanía para los encuestados ha sido un proceso continuo con puntos importantes de inflexión tanto a nivel teórico (cuando se cuenta con la oportunidad de que alguien te plantee estos términos) como a nivel práctico (ante las situaciones especialmente relevantes en sus vidas). En cualquier encuestado las personas de referencia o los valores cívicos como guía han sido muy importantes en este proceso.

Por todo esto se podría decir que el proceso por el que te construyes como ciudadano está ligado a las experiencias familiares y personales de una forma muy fuerte, al tiempo que tu propio carácter y la forma en la que se afrontan los problemas condiciona el resultado del mismo. Es muy importante asentar los valores cívicos como base para la adquisición de un concepto de ciudadanía, acompañados de una clara conciencia de la importancia de constituirnos en ciudadanos activos² para con el otro en pos de la misma. Podría decirse que *“es en el hogar donde aprendemos –no de memoria, sino con sentimientos profundos- las actitudes más cruciales ante la vida y ante los otros, de ahí la responsabilidad de los padres en la sensibilización contra el racismo y la educación de valores hospitalarios con los diferentes”* (Calvo,153)

EXPERIENCIA EN LA ESCUELA E INFLUENCIA EN LA FORMA DE ENFRENTARSE AL MUNDO.

Son muchas las razones que nos llevan a relacionar la ciudadanía con la educación (Cfr. Gimeno, 2001, 155-162). En nuestro encuestado, al abordar la adquisición del concepto de ciudadanía en estas 18 personas se ha visto que la experiencia cotidiana es lo relevante para construir su identidad como ciudadano, independientemente de que se esté en la escuela, en la calle o en casa. En base a esto parece obvio que si la escuela quiere participar activamente de este proceso tiene que abordar explícitamente estas situaciones diarias de su alumnado, uno a uno y de manera individualizada: sus dificultades, sus reacciones, sus deseos y expectativas, su forma de enfrentarse al mundo, sus relaciones con los demás, etc. Sólo así podrá ir forjando en ellos una idea de ciudadanía que, de una forma dinámica, seguirá madurando de manera consciente a lo largo de sus vidas. En este sentido estoy de acuerdo con Gimeno Sacristán cuando reclama una nueva reorganización de los saberes especializados de la escuela, ya que ni la hiperespecialización ni la separación de saberes permiten la comprensión de la realidad global y compleja en la que nos movemos día a día (Gimeno, 2001, 102)

A continuación se aportan las ideas que han surgido en base a la experiencia en la escuela y a la influencia de ésta en la forma de enfrentarse al mundo y de entenderse a sí mismos.

Valoración de la experiencia escolar.

Para 15 de los 18 encuestados la experiencia se recuerda como agradable, teniendo en ello especial peso la relación con los demás compañeros y con los profesores; parece que la dificultad por superar la diferencia de nivel académico con la que se han encontrado muchos de ellos influye en menor medida en esa percepción, e incluso la ha afianzado en aquellos encuestados en los que el esfuerzo por superarse ha supuesto una fuente de refuerzos por parte de profesores y compañeros.

Para los otros tres la experiencia ha sido desagradable durante el periodo de adaptación o ante situaciones de inadaptación por parte de ellos o del grupo de iguales, y parece que también los demás tienen especial importancia en esta percepción, quizás porque el sentimiento de aceptación sea un requisito muy importante para aprender en la escuela española:

“Desagradable los tres primeros meses. Agradable después porque “me lo pasaba bien con los compañeros”(id.14)

“Desagradable en el colegio noruego porque se metían conmigo y me decían que parezco “un español de esos”. En el colegio español agradable porque todos los compañeros me ayudaron mucho y sabían que me iba a costar mucho trabajo pero me ayudaron, eran buenos compañeros.” (id. 4)

Desagradable “porque no me adapté mucho. Lo notaba en el trato de mis compañeros hacia mí... quizás sin darse cuenta me trataban diferente o me ignoraban.”(id.5)

Este último encuestado es un claro ejemplo de una adaptación negativa al sistema educativo, tanto en lo social (sin relaciones satisfactorias) como en lo académico (no ha sido posible superar la diferencia de nivel al cambiar de sistema educativo, ni se ha contado con padres, profesores o monitores de apoyo para abordar esta situación con éxito). En este encuestado la angustia con la que se ha vivido este proceso ha sido clave en la posterior falta de redes sociales y en el desarrollo de un autoconcepto global muy negativo en la persona. Al hablar con ella manifiesta que si se hubiera sentido acompañada por la escuela en este proceso su vida ahora sería diferente. Volvemos así a la idea con la que comenzábamos este apartado.

Influencia en la manera de situarse ante el mundo.

Cuando hablamos de la forma en la que la experiencia en la escuela ha influido en su forma de enfrentarse al mundo destacamos:

- Adquisición de valores como ser educado con el otro, constancia, capacidad de trabajo y de esfuerzo, respeto ante las opiniones del otro, o respeto ante los que son extranjeros.
- Adquisición de valores y actitudes negativas como la timidez, el reparo o la competitividad mal entendida.
- Puesta en marcha de estrategias para afrontar las situaciones conflictivas: de apertura, de defensa con el uso de la violencia *“en un sitio duro tienes que ser duro”* (id.8), de autocontrol *“allí dejé de pelearme tanto con los demás y me iba la cosa mejor, me castigaban menos”* (id. 6)
- Otros aprendizajes: la escuela hace que te sitúes y que adecues tus expectativas a la realidad, la escuela te hace ser más independiente del juicio del otro.

Es importante considerar que 5 de las personas encuestadas creen que la escuela no

afecta a su forma de vivir o que lo hace muy poco, bien porque consideran que no influye en la vida posterior ni en su forma de afrontarla, bien porque piensan que no prepara para el paso a secundaria, ni para abrirles al mundo que viene después. Ante esto me parece importante hacer consciente de alguna manera la importancia de la escuela en el aprendizaje social del niño, de forma que no quede este conocimiento a espaldas de muchos de los futuros padres de nuestra sociedad. Igual ahondando en este tipo de respuestas, y haciendo partícipes a toda la sociedad, podríamos encontrar respuesta a la falta de apoyo social que recibe la escuela en nuestros días.

Influencia en la forma de valorarse a sí mismos.

En este aspecto se observan reacciones opuestas, sobre todo en función del rendimiento académico, de la aceptación social y de la evolución observada:

En tres de los encuestados se repite el patrón de estar hundido, desanimado o con baja autoestima a la llegada al sistema educativo, recuperándose con el paso del tiempo (entre meses y años, según el encuestado), para pasar a sentirse fuerte, satisfecho o a valorarse positivamente.

Seis de las 18 personas afirman que la experiencia escolar les ha servido para sentirse más capaces, para tener confianza en ellos mismos, para valorarse más como personas, para hacerse valientes o para superarse a sí mismos. En cambio, para otros tres de los encuestados la experiencia no ha aportado demasiado en positivo, sintiéndose poco capaces, valorándose muy poco como personas, hundiéndose o reaccionando muy violentamente ante cualquier comportamiento en el otro. Uno de ellos ha salido muy reforzado en actitudes competitivas en un sentido negativo, como mecanismo de defensa *“mucho, me ha hecho valorarme y superarme y superar a otros”* (id. 8)

El resto cree que la escuela ha influido en su autoconcepto en muy poco o en nada, siendo cuando mucho *“como una etapa trampolín para llegar a entenderme más a nivel personal”* (id. 3).

Una aportación generalizada: el respeto en la relación social.

La mayoría de ellos, independientemente del tiempo que llevan aquí, nos dicen que les sorprendió mucho la forma de tratarse al profesor que tienen los chicos y chicas de aquí, y la manera en la que los profesores tratan a su alumnado.

Como reacción a ello normalmente se produce una adaptación a este comportamiento aprovechando, por ejemplo, las ventajas que para ellos puede tener el salir del instituto a desayunar sin que nadie te controle. Esta forma de adaptarse normalmente no pasa por actuar con los profesores en la misma forma que sus compañeros, salvo que no se sienta integrado positivamente en la escuela. El comportamiento ante situaciones en las que, según ellos, de trata con falta de respeto, suele ser la de observar y callarse, si bien toma un carácter más activo en las personas de mayor edad. Es el encuestado de id. 10, a la que sorprendía tremendamente que los profesores le dijeran en clase cuando era alumna *“tú, sal a la pizarra”*, y que en la actualidad exige que su hija se dirija a los profesores siendo cortés y amable con ellos, aunque no tengan razón en lo que plantean.

En todos estos encuestados lo que está en juego es la “hibridación cultural” a la que las personas que han vivido durante años en una cultura diferente a la originaria parecen verse expuestas, aunque sea de manera unidireccional. Esto consiste en una interacción desordenada entre diferentes formas de ver el mundo de manera que, al final, bien de forma periférica o nuclear, “lo ajeno se suma a lo propio, lo enriquece, lo cuestiona, lo anula o le da otra perspectiva” (Gimeno, 2001, 89) En este último encuestado esta hibridación ha permitido que se modifiquen los rasgos periféricos, no los nucleares de respeto al otro. Un ejemplo de una hibridación cultural nuclear lo constituiría id.13, ya que ella no ve diferencia entre su forma

de ser y de pensar antes de llegar a España y la que tiene después de veintiséis años aquí.

Cuando en este proceso de hibridación se mantiene un aspecto con tanta fuerza como puede ser el del respeto para estas personas entrevistadas, son ellas las que pueden cambiar la forma dominante de la sociabilidad que impera en nuestra sociedad española en lo que a ese aspecto se refiere³. Así, este aspecto nuclear de la cultura francesa, el respeto al otro manifestado en las fórmulas de cortesía en el trato, nos da una idea del papel que los inmigrantes pueden asumir de forma activa en nuestras escuelas y en nuestra sociedad, defendiendo con ello valores cívicos de primera necesidad que, en muchos encuestados, tienden a quedar en un segundo plano en nuestra cultura. Volvemos con ello al concepto de ciudadanía activa del que ya se ha hablado.

“Los principales problemas sociales y políticos de nuestro tiempo nos piden continuos juicios de valor, colectivos y complejos [...] Puede que, entonces, hablemos más razonablemente de la necesidad de que los inmigrantes se acomoden a la forma de vida que está ahora en proceso de creación, un proceso en el cual su influencia es tan válida como la nuestra, y nuestro esfuerzo de reacomodación tan necesario como el suyo” (Chanan, G. Gilchrist, L, 153)

PARA CONCLUIR: ¿Puede la escuela influir en la adquisición del concepto de ciudadanía?

Por todo lo comentado hasta el momento podemos concluir con sí rotundo a esta cuestión, a pesar de la aparente invisibilidad de la experiencia escolar al preguntar a los participantes sobre cómo se ha asentado en ellos dicho concepto: la influencia de la escuela para los encuestados ha sido sutil en este sentido, casi pasó desapercibida, pero en la mayoría de los encuestados ha cobrado un sentido con el paso del tiempo. En palabras de Gimeno, la ciudadanía se forma en todo momento, también en la escuela y no solo en ella, “mediada por los significados adquiridos en las condiciones reales” (Gimeno, 2001, 153)

En concreto con los participantes se observa que cuando la experiencia escolar se funde con el proceso migratorio afloran valores, habilidades y estrategias que inciden en nuestras competencias sociales y cívicas de una manera muy especial. Es la escuela la que tiene que velar porque esas cuestiones cotidianas se integren de manera positiva a favor de una sociedad en la que cada persona tenga un papel único e irrepetible como persona del mundo.

Para ello es necesario que la escuela ofrezca instrumentos para entender las relaciones sociales, que apoye a un modelo de individuo social, y propicie en su propio ambiente las relaciones más convenientes para conseguirlo. (Gimeno, 2001, 105). Para esto la participación democrática en la escuela “sugiere que la escuela abandone esfuerzos inútiles por aislar a los alumnos de la realidad social, y por el contrario, encuentre nuevos caminos para integrarlos como ciudadanos activos” (Bárcena, F., Gil, F; Jover, G., 140), lo que supone más que un cambio organizativo en nuestras escuelas, una modificación del estilo de enseñanza.

Ante esto, José Manuel Esteve, alude al cambio de énfasis generalizado que va de la figura del alumno como protagonista del aprendizaje a la del profesor o profesora, y plantea que es necesario reconocer socialmente la labor de los profesores ya que la responsabilidad educativa no es solo suya, al tiempo que demanda el fortalecimiento de estructuras de formación continua que faciliten la adaptación de los docentes a los sucesivos cambios de esta sociedad. Para ello propone la realización de cursos específicos en los que se incluya una visión clara del contexto en el que se trabaja y se aporte herramientas claves como las referidas a las destrezas sociales en el ámbito relacional y organizativo, al planteamiento de la disciplina o a la forma de afrontar los conflictos.

Con todo esto, lo único que faltaría sería que tanto las relaciones sociales como el individuo que trata de construirse como ciudadano activo en la escuela sea funcional en una sociedad encauzada hacia la hibridación cultural. Para esto tendremos que seguir construyendo una teoría de la ciudadanía que apoye al sistema democrático en el que estamos inmersos. En este camino andamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BÁRCENA, F.; GIL, F.; JOVER, G. (1999) *La escuela de la ciudadanía. Educación, Ética y Política*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

CALVO BUEZAS, T. (2003) *La escuela ante la inmigración y el racismo. Orientaciones de Educación Intercultural*. Madrid: Popular. 2ª Ed.

CHANAN, G.; GILCHRIST, L. (1982) *Para qué la escuela. Diálogos en educación..* Madrid: Cincel.

ESTEVE, J.M. (2003) *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós Ibérica.

EURYDICE (2006) *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Eurydice.

GIMENO, J. (2001) *Educar y convivir en la Cultura Global*. Madrid: Morata.

KYMLICKA, W. (1995) *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

NOTAS.

² Margarita Bartolomé, entre otros autores, establece la existencia de una ciudadanía activa basada en el concepto de responsabilidad como contraposición a pasiva, directamente relacionada con la adquisición de derechos. (Bartolomé, 89)

³ Gimeno distingue diversas modalidades de sociabilidad en función de la densidad de las relaciones que establecen las personas, pudiendo ser afectivas, políticas y jurídicas, de solidaridad, de cooperación, culturales, o de los extraños (las no relaciones).

94. RESISTENCIA, ADAPTACIÓN Y ESCUELA MULTICULTURAL: ANÁLISIS CUALITATIVO DEL DISCURSO DE ALUMNOS INMIGRANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

L. Pastor Gil, S. Serrano Díaz, I. Corregidor Gordo, S. Fernández Gómez.

I.- LA INVESTIGACIÓN:

Objetivos.

Generales:

1. Acercarnos y constatar la problemática existente en los centros de educación secundaria con alta tasa de inmigración.
2. Identificar posibles propuestas de mejora que se podrían llevar a cabo en los centros para atender de manera eficiente ante la diversidad de alumnado.

Específicos:

1. Describir la visión de los alumnos inmigrantes ante la llegada a aulas españolas.
2. Descubrir y analizar las interacciones sociales existentes tanto dentro como fuera del aula, así como las actitudes en el alumnado.
3. Detectar la percepción que tienen los alumnos en cuanto a: diferencias en el trato con el profesorado, diferencias culturales, diferencias semánticas...
4. Examinar el grado de implicación de dichos estudiantes y su perspectiva de futuro.

Metodología.

El análisis del discurso nos plantea una realidad vivida por los alumnos inmigrantes que influye en su integración en las aulas y en general en el medio social en el que están inmersos. Así mismo, destacamos una serie de categorías comunes que describen la problemática y los escenarios que se dan en los institutos de la ESO, a través de unos grupos de discusión creados por varios alumnos emigrantes.

Nos situamos ante una investigación exploratoria, cuya finalidad es principalmente descriptiva, además de plantear propuestas posibles de mejora. Se sigue una metodología cualitativa basada en grupos de discusión, en los que han participado alumnos procedentes de otros países y pertenecientes a la etapa de educación secundaria obligatoria. Ellos nos describen la realidad que viven en su día a día en el centro escolar, así como sus perspectivas, creencias, gustos y planes de futuro.

La muestra.

Entre el 30 de mayo y 7 de junio de 2007 se realizaron 2 grupos de discusión que tuvieron lugar en dos institutos públicos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, uno concretamente de la zona centro y otro de la zona sur, donde el nivel socio económico es medio – bajo.

El perfil de los participantes en los grupos y de los centros implicados en cada grupo es el siguiente:

Tabla resumen:

GRUPO N° 1.				
Perfil: Estudiantes inmigrantes		Fecha de realización: 30 de Mayo 2007		
Hombres: /	Mujeres: 5	Duración: 2h. aprox.		
PARTICIPANTES.				
Centro.	Ocupación o puesto.	Sexo.	Edad.	Lugar de procedencia.
I.E.S. Iturralde (Carabanchel - Madrid).	Estudiante ESO.	Femenino.	16 años.	Bolivia.
		Femenino.	15 años.	Bolivia.
		Femenino.	15 años.	Bolivia.
		Femenino.	15 años.	Chile.
		Femenino.	15 años.	Argentina.
GRUPO N° 2.				
Perfil: Estudiantes inmigrantes		Fecha de realización: 7 de Junio 2007		
Hombres: 4	Mujeres: 2	Duración: 2h. aprox.		
PARTICIPANTES.				
Centro.	Ocupación o puesto.	Sexo.	Edad.	Lugar de procedencia.
I.E.S. Fortuny (Madrid - Centro).	Estudiante ESO.	Masculino.	15 años.	Ecuador.
		Masculino.	16 años.	Ecuador.
		Masculino.	16 años.	Ecuador.
		Femenino.	17 años.	Marruecos.
		Femenino.	14 años.	R. Dominicana.
		Masculino.	15 años.	Filipinas.

Finalmente se ha contado con una participación total de dos centros, en un grupo cinco chicas procedentes de Sur América y en el otro, un grupo mixto: dos niñas y cuatro chicos.

En el apartado siguiente, tratamos de abordar las principales conclusiones que nos llevó el análisis del contenido del discurso, de los dos grupos de discusión.

II.- ANÁLISIS DE CONTENIDO DEL DISCURSO DE LOS GRUPOS.

Difficil inicio.

VOLUNTAD IMPUESTA: la mayoría de los alumnos inmigrantes no quieren estar en España, no ha sido una decisión propia e incluso muchos se niegan y se resisten a seguir con la formación académica. Ello sufre un enfrentamiento con sus familias, la institución escolar y con el medio social.

La decisión impuesta de vivir en España, hace que estos alumnos no afronten los problemas que se encuentran en el nuevo lugar como forma de mejora y crecimiento personal. A la mínima dificultad responsabilizan a sus familias, por lo que no luchan ante los obstáculos propios de un cambio de residencia, de país y de cultura.

- *“Mi madre ha querido que yo venga; yo no quería venir”. “En mi caso también”.*
- *“Cuando llegué me parecía no tener amigos, yo no quería estar aquí”.*
- *“Yo no quería venir aquí, no quería, lo pintaban como lo más bonito. pero yo no estoy acostumbrada a lo de acá”*

MALAS EXPERIENCIAS AL INICIO: Los alumnos sienten su experiencia vivida como algo negativo. Esto, está muy unido al miedo a lo diferente. La actitud que se tiene a la hora de afrontar los problemas derivados de la convivencia en un sitio distinto, va a depender mucho de la percepción que se tenga.

Los alumnos inmigrantes vienen con miedo, con expectativas negativas porque no quieren estar aquí y cualquier primera experiencia que vivan se convierte en negativa y como punto de partida a que todo les vaya mal.

- *“Estuve un tiempo y me marché, no encajaba, este año lo llevo bien. Entré en la mitad de curso y me encontraba muy perdida.”*
- *“El tercer día me quería ir de aquí, el primer día ya tuve una mala experiencia porque me perdí.”*

Agrupaciones como signo de identificación.

CREACIÓN DE BANDAS: los adolescentes necesitan una identidad social que les dé seguridad por lo que surgen las llamadas pandillas y bandas, con el propósito de autoafirmarse y rebelarse contra el sistema del que no se sienten partícipes. Los alumnos inmigrantes se quejan de la existencia de bandas nazis, y pandillas que les humillan, existiendo, quejas, también de la existencia de bandas de latinos.

La problemática de las bandas, preocupa a familias y profesorado, puesto que, empiezan en los centros y amplían su actuación a los barrios. Es sabido, como las bandas crean una falsa identidad que les da seguridad, les hace sentir pertenecientes a algo muy propio, les singulariza y a la vez les cohesiona, pero al margen de la sociedad, por lo que esa problemática propia de la edad adolescente se agrava, planteando cosmovisiones y planes de futuro irreales y abocados al fracaso.

“Me llevo bien con los españoles, pero más me llevo con los latinos”. “No ligo tanto con los españoles como con la gente de mi país”

MIEDO A LO DIFERENTE: Los alumnos inmigrantes sienten miedo a enfrentarse a una realidad desconocida y nueva, que les paraliza y obstaculiza para la adaptación a la nueva cultura. Muchos de ellos tienen creados unos estereotipos sobre lo que se van a encontrar. *“Yo me sentía mal y no quería venir aquí, bueno en realidad sí que quería pero tenía miedo”*

AFINIDAD AL MISMO GRUPO CULTURAL: La mayoría de los alumnos inmigrantes, al llegar aquí, empiezan teniendo pocos amigos. Se establece una relación de ayuda para poder desenvolverse y a partir de aquí la amistad. Esta amistad casi siempre se profundiza con alumnos de su país de origen o grupo cultural, puesto que encuentran mayor afinidad, se sienten más comprendidos y pueden incluso entenderse mejor compartiendo experiencias vividas parecidas.

- *“A veces uno cuenta cosas de su país que al otro le gusta: el tipo de comida, por ejemplo, y si se lo cuentas a un español, como que dicen “estos qué raros””.*
- *Nosotros tenemos un tipo de cultura y ellos tienen otro”.*
- *“Me relacioné con ella porque era más fácil, ella era latina como yo.”*
- *“No me sentaba con mis compañeros porque actúan raro, pero poco a poco vamos progresando, ya puedo hablar con mis compañeras aunque no sean latinas.”*
- *“Yo me llevo bien con todos, no digo que los latinos son buenos y los españoles malos, porque hay de todo, no generalizo, y han sido buenos conmigo, pero me llevo mejor con latinos.”*
- *“Aprendemos a liberarnos, porque cuando llegamos aquí solo vamos con latinas”*

El miedo a lo diferente empieza a ser preocupante en el mismo momento en el que paraliza, hace no actuar, genera ansiedad, baja el ánimo e impide la adecuada integración.

Problemas de integración.

RACISMO Y Humillación: no es la mayoría, pero hay alumnos inmigrantes que se quejan de una minoría de compañeros que les molesta, e incluso de profesores que no les tienen en cuenta o no les presta la atención que se merecen. Generando en ellos un

sentimiento de injusticia y de pasotismo muy poco adecuado en el proceso de aprendizaje.

Quizá un comentario deja de ser gracioso en el mismo momento que empieza a ser ofensivo para alguien. Esto es lo que los alumnos refieren e incluso aluden a compañeros suyos como víctimas de los comentarios, burlas, bromas y gracias de algunos compañeros.

- *“Se creen que pueden decir lo que quieran a la gente que no es de su país”. “Pero en casos concretos: no todos son así” –le dice uno de los compañeros-. “Como no eres español, no puedes estar aquí. Hubo una persona que le dijo a una alumna que en vez de los dominicanos estar aquí molestando y metiéndose en lo que no le conviene, pues que nos fuéramos para nuestro país: la profesora de Biología, y le ha dicho muchas cosas feas a esta chica que le han hecho llorar y todo”. “No sólo los españoles nos tratan mal, también la gente de Europa, que tampoco es de aquí”*
- *“Hay gente que no acepta que aquí venga gente y se pone en su contra y le hace sentir mal.”*
- *“En mi clase hay tres, conmigo no se han metido pero con otra chica de mi clase le han hecho sentir muy mal. Se toman a broma cosas que no tienen gracia”*
- *“Ahora nos sabemos defender y no nos dejamos humillar. Antes eran como bichos raros.”*
- *“En mi país también hay inmigración y se da racismo en mi clase había bolivianos, argentinos... y había racismo.”*
- *“Pero la diferencia de aquí a mi país (Chile) es la inmigración. Por ejemplo, en mi país también había mucha gente de otros países. Yo tenía en mi curso a argentinos y bolivianos y peruanos, y nos llevábamos bien, pero allí también había problemas de racismo. Por ejemplo, veían a un peruano y le imitaban.”*
- *“En mi país existe racismo pero entre ciudadanos, entre ciudad y ciudad.”*

ORGULLO LATINO: El identificarse con lo más singular que se tiene, cuando uno no se siente participe de un lugar es algo que les ocurre a los alumnos inmigrantes, destacando su “orgullo latino” como la estrategia de solución y afrontación de problemas. En ocasiones, no existen tales problemas, sino que perciben que deben de defenderse ante la amenaza de lo diferente.

- *“Yo no actúo como un español; y si no le gusta, pues que se aguante. Así como yo no aguanto a un español, pues ellos no tienen que aguantarme a mí”. “Yo no voy a cambiar porque me digan que cambie: si les caigo, bien y si no, también.”*
- *“Ahora nos sabemos defender y no nos dejamos humillar, antes eran como bichos raros.”*
- *“Bolivia es un país pobre y yo más todavía. La gente pobre somos pobres pero con orgullo.”*

Esfuerzo y lucha: querer y poder.

VOLUNTAD DE TRABAJO, ESTUDIO, ESFUERZO: La mayoría de los alumnos destacan su esfuerzo y ánimo para poder estudiar. Saben que si quieren aprobar tienen que estudiar, el problema que existe es que no mantienen su esfuerzo.

El escaso control volutivo, puede ser debido a diferentes causas, muchas de ellas propuestas en este análisis, como pueden ser los problemas de integración, las escasas habilidades para afrontar las dificultades generadas por el cambio, la edad y la diferencia metodológica.

“Si la profesora pasa de mí, pues yo paso de ella”. “Yo me paso el día dibujando, porque los profesores pasan de mí”.

“Depende del alumno, si llega nuevo y piensa que es muy difícil porque las cosas son diferentes pues va a suspender. El tiene que tener la idea de que va a aprobar.”

Deficitario sistema escolar.

ESCASAS MEDIDAS: Por sorprendente que parezca los alumnos no perciben que desde la institución se haga algo por ayudarles a su adecuada integración.

“En el instituto no han hecho nada para que nos comuniquemos o nos conozcamos”. “La forma de presentarnos es decir tu nombre y ya está”. “Aquí los profesores pasan de nosotros... en mi país, el profesor nunca va a pasar de ti –porque saben lo mucho que tus padres se están esforzando para tener esa educación, aclara- y ellos te exigen, te exigen y te exigen cuando la persona está atrás”. “Los profesores allí quieren que aprendamos, y aprendemos: aquí pasan de nosotros y te ponen en un rincón y ya está” (Todos afirman: “Sí, es verdad”).

En cuanto a las intervenciones del instituto para favorecer la comunicación intercultural:

- *“No recuerdo nada, yo tampoco”.*
- *“No lo único en tutoría ha venido gente de la universidad para rellenar encuestas y dar su opinión”.*

DIFERENCIAS METODOLÓGICAS: Los sistemas educativos de los que proceden la mayoría de los alumnos inmigrantes, son sistemas autoritarios basados en un estilo directivo. Cuando llegan a las aulas de los Centros españoles, con una metodología más democrática y un estilo más libre, los alumnos inmigrantes se sienten perdidos. No saben regularse en un ambiente donde se les exige cierta autonomía de trabajo.

- *“Era todo diferente en general.”*
- *“Yo el estudio lo veo más fácil, lo que veo difícil es acostumbrarse.”*
- *“Hay profesores que les da igual y te cuentan las cosas mal”*
- *“No entiendo muchas cosas de lo que hacen aquí. Allí te dan las cosas diferentes y luego llegas aquí y te lo dan de otra forma, así te lo van a pedir en la universidad pero como lo voy a hacer así si no lo entiendo. Yo he venido aquí este año y he visto todo en Bolivia pero diferente”*
- *“Las cosas son las mismas, pero te lo explican de distinta forma, y como no estoy acostumbrada y no entiendo muy bien”*

La mayoría de los alumnos observan que los estudios en España no es que sean más difíciles sino que explican de forma diferente, tan diferente que no se entiende:

- *“Aquí son más horas de estudio”.*
- *“Aquí el aprendizaje es más fuerte”.*
- *“Aquí los que tenemos más dificultades para aprender, nos sacan fuera”.*
- *“En mi país (Ecuador) hay más asignaturas: tenemos Economía...”. “Lengua no tiene que ver nada con lo que dan aquí...”.*
- *“Allí los profesores son más estrictos y, si te dicen: trae los este trabajo, lo tienes que traer –dice con firmeza-, aquí no ... si no lo traes, a los profesores les da igual”*

Diversidad de valores.

DIFERENCIAS DE EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR: La diferencia de cultura, hace que existan diferencia en valores y en la visión de entender y ver la vida. Sobre todo, las alumnas inmigrantes observan diferencias importantes con sus compañeras. Estas diferencias se refieren a los valores y a la forma de crianza y de experiencia vivida.

- *“Era todo diferente en general.”*
- *“Son más liberales, más atrevidas, un poco mal educadas, la mayoría que yo conozco son muy contestones con los padres, con los profesores.”*
- *“Han tenido otra forma de criarlos”*

- *“No porque hay gente que está bien educada y no contesta”*
- *“Yo creo que no es mal educada, sino otra forma de criarlo, allí hasta los profesores nos pegan si dices algo.”*
- *“Allí nos crían en una jaula, son más estrictos, a mí me parece que la educación de la casa aquí no es buena, la del colegio sí. Como los padres no están en casa andan trabajando pues aprovechan a hacer cosas.”*

Confianza.

SEGURIDAD DEL ÉXITO: Destacamos esta categoría como parte esencial en la personalidad del alumno y para la consecución de sus objetivos. La mayoría de los alumnos inmigrantes no se sienten capaces de aprobar, de sacar buenas notas, de seguir estudiando.

- *“Depende del alumno, si llega nuevo y piensa que es muy difícil porque las cosas son diferentes pues va a suspender. Él tiene que tener la idea de que va a aprobar.”*
- *“Yo tenía esa idea el año pasado porque entré tres meses después del instituto y decía no puedo, no puedo, no apruebo, yo no voy al instituto porque no quiero, no me gusta y me quedo en mi casa, y este año si me lo planteé.”*

El percibir escasas habilidades académicas trae consigo el inicio de un pasotismo, dejadez y abandono en los estudios.

“Yo en mi escuela iba a ser el mejor alumno, pero cuando me trajeron aquí ... no quería serlo”

Recuerdos que perduran en sus mentes.

“MI PAÍS ES MÁS BONITO”: los alumnos idealizan su ciudad. Todo tiempo anterior fue mejor que ahora. Sus casas, sus calles, sus amigos... todo lo que han dejado pasa a ser idealizado y recordado como la “vida ideal”.

“Lo pintaban como lo más bonito, pero yo no estoy acostumbrada a lo de acá, y para mí no es bonito, para los de aquí sí es bonito porque están acostumbrados”.

NOSTALGIA Los alumnos inmigrantes han sido arrancados de su lugar de origen y frecuentemente, recuerdan la gente, la comida, los amigos, la familia, los edificios, las calles... que dejaron.

- *“Echamos mucho de menos a la familia”*
- *“Lo primero es que está la familia allá y los amigos”.*
- *“Yo extraño mi país, lo único que me gusta de mi país es donde yo vivo, mi ciudad, la forma de vivir, a mis amigos, a mi familia”*
- *“Madrid es grande y hay más inseguridad, nuestras ciudades eran pequeñas, extrañas caminar un poco y llegar a casa de tu amigo”*
- *“Añoro casi todo. Lo primero, que está tu familia allá, la mayoría, y mi madre es boliviana y mi padre chileno, entonces yo tenía la mitad de mi familia en Bolivia, y la otra mitad en Chile, donde yo vivía, y la familia de Chile que tenía era muy poca, mis abuelos y unos tíos. Y ahora, cuando llegué aquí, estaba aquí toda mi familia boliviana. Así que conocí a mi familia de Bolivia, porque no conocía a casi ninguna, y después vino mi familia de Chile, así que aquí ya tengo a casi todos. Sólo tengo algunos hermanos en mi país porque son de otra madre y sólo me queda eso. Algunos familiares y los amigos que tenía allá.”*
- *“Yo extraño mi país, no, mi ciudad, porque lo único que me gusta de mi país es donde yo vivo, mi ciudad, lo demás no. Extraño eso, extraño la forma de vivir, a mis amigos, a mi familia.”*

Choque entre culturas diferentes.

DIFERENCIAS LINGÜÍSTICAS: La mayoría de los alumnos de origen latino, destacan como suerte y ventaja el compartir el mismo idioma, aunque hacen referencia a cambios semánticos que impiden la comprensión.

Destacan su acento, que es percibido por ellos de manera negativa.

“Yo me entiendo bien, a veces tienes algunas palabras que no entiendes, pero el idioma es el mismo: no es como si hablaras inglés y no entendieras nada”. “Uno tiene su acento y a veces, se ríen de ti por eso”

DIFERENTES COSTUMBRES, HÁBITOS. CHOQUE CULTURAL. Ante este escenario que vamos describiendo, donde se mezclan percepciones, miedos, nostalgia... es frecuente que surjan conflictos en las diferencias culturales.

“Llegar aquí y ser de otra cultura... al intentar integrarse aquí cuesta lleva mucho trabajo –lo de uno no lo puede olvidar, señala- porque cuando uno está aquí, tiene que actuar como si fuese un español, para no molestar a las personas”. “Uno tiene unos valores que aquí a veces ven mal”. “Nosotros tenemos unas costumbres que aquí no tienen y como que chocan”

También se puede apreciar en las siguientes afirmaciones vertidas por los miembros de los grupos:

- *“Era todo diferente en general.”*
- *“Yo en mi país ya no salía sola porque conoces la gente mala, aquí si me atrevo a salir porque no tengo miedo.”*
- *“Yo me encuentro mucho más segura en mi país es todo muy chiquito, se conocen todos y si algo te pasa, sabes que alguien va avenir a ayudarte.”*
- *“En Argentina también es diferente acá, yo acá vivo sofocada con tanto edificio tanta gente. Los edificios son de dos tres pisos, todas las calles tienen patio y no ves filas de coches en la calle.”*
- *“Allí hay mas libertad para jugar en la calle y para hacer fiestas aquí haces una fiesta y te viene la gente hay libertad.”*
- *“Como Madrid es una ciudad muy grande hay más inseguridad, en todas las ciudades grandes hay inseguridad, porque puede haber más atracos, y en cambio en las ciudades en las que nosotros vivíamos eran más chiquititas. Salir de casa, caminar un poco, y llegar a casa de tu amigo, caminar otro poco y ya está, o tomar un taxi o lo que sea. En cambio aquí, tienes que hacer muchas cosas, tomar el metro, hay mucha inseguridad en muchos sitios.”*
- *“Tengo un montón de familia allá, y me cuentan, mi abuela me dice: “Allá no sé por qué la gente es así (porque mi abuela ve la diferencia con los españoles). La gente prefiere cantidad que calidad.” Y por eso la gente puede vivir menos años, porque no come saludablemente y entonces la esperanza de vida es menor.”*

DIFERENTE NIVEL DE VIDA: la mayoría de los alumnos inmigrantes destacan que en España se vive mejor, pero solo referido a la parte económica porque se puede encontrar trabajo y pagan más dinero.

- *“Aquí hay más posibilidades de encontrar un trabajo en el que te paguen más, no se...” –apunta dubitativa-. “Aquí son más liberales”*
- *“Cuando yo llegué, una chica española me ayudó a relacionarme”*
- *“Es porque allá hay más mortalidad porque no hay la misma sanidad que aquí.”*
- *“Pero para ganar un montón hay que ser político, porque aunque seas profesor, no ganas bien. A los profesores les pagarán 180 euros mensuales, 1800 bolivianos.”*
- *“Pero por ejemplo allá pueden ganar una cantidad de dinero y tienen que poner los precios para que puedan comprar, porque si los ponen muy elevados los precios,*

- no pueden comprar, tiene que concordar con el sueldo de la gente.”*
- *“No se muere de hambre uno acá. Allá el dinero ya casi no alcanzaba para que coman todos, porque allá en una casa grande viven los abuelos, un hijo y cuatro nietos. Algunas veces el dinero no alcanza para pagar la luz y el agua. Pero aquí sí alcanza el dinero, es lo único bueno que veo acá, el dinero.”*
 - *“Allá en Bolivia, como mucho el agua costaba 50 céntimos, 5 bolivianos.”*

Prospectiva de futuro.

EXPECTATIVAS DE FUTURO: Las expectativas de los alumnos inmigrantes son las mismas que la de los alumnos nacionales. Si se encuentran diferencia en que los alumnos inmigrantes se perciben con menos habilidades para la consecución de sus metas. Así mismo, los alumnos inmigrantes tienen menor voluntad para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *“Yo quiero ir a la universidad, pero otra cosa es que yo pueda –porque no sé si tendré las posibilidades económicas–, pero la posibilidad de que yo me esfuerce, sí”.*
- *“Yo haré 4º de ESO y luego un módulo”.*
- *“Yo termino 4º de ESO y haré un módulo”.*
- *“Yo quiero ser informático técnico, pero no sé si lo voy a conseguir”.*
- *“Yo quiero ser veterinaria, pero otra cosa es que pueda”.*
- *“Yo quiero ser policía; me gusta”*
- *“Terminar el curso e irme a mi país. Cuarto como mucho y ya.”*
- *“Yo pienso en estudiar, hacer una carrera, trabajar aquí y cuando este estable ir a mi país no me gusta esto, pero en mi país no hay dinero.”*
- *“Yo pienso igual, hacer una carrera y trabajar, terminar cuarto y hacer bachillerato aunque va a ser muy difícil.”*
- *“Me gustaría ir a la universidad, pero es muy difícil 3º en comparación con 2º.”*
- *“Yo no me quiero quedar acá o no sé. Parece que una ya va teniendo amigas y se va acostumbrando más, pero acá no, a las amigas y eso me ayuda a pensar que quiero hacer y a pensar que podemos estar aquí.”*

III.- PROPUESTAS DE MEJORA.

Favorecer, desde los centros educativos, la comunicación intercultural. Se puede trabajar estableciendo relaciones por correspondencia con centros de otros países, con asociaciones de inmigrantes en España, etc.

Trabajar dinámicas de grupo con el fin de favorecer la cohesión grupal donde todos los alumnos, independientemente de su origen están integrados.

Trabajar la riqueza cultural, propiciando un mayor conocimiento del resto de culturas, a través de jornadas, exposiciones, etc.

Ofrecer, un servicio de apoyo dentro del centro, para el alumnado inmigrante que le permita pedir ayuda cuando le sea necesario.

Crear la figura de alumnos-tutores (procedentes del mismo lugar de origen) para el alumnado inmigrante que accede por primera vez al centro con el fin de que la integración sea más rápida y satisfactoria.

Conocimiento de “el otro” –reconocimiento y aceptación de las diferencias culturales– se hacen imprescindibles para una integración social y escolar real, sin perder la propia identidad.

Elaborar programas de participación activa de las familias en los centros: favorecer comunicación e intercambio de experiencias.

Hacer una reunión inicial y programar reuniones a lo largo del curso donde los alumnos

inmigrantes conozcan el funcionamiento del centro, los profesores... y sepan la metodología del curso y el estilo del profesor.

Trabajar habilidades sociales y comunicativas entre los diferentes grupos y también con los profesores.

Trabajar las habilidades emocionales, seguridad, autoestima, autorregulación

Trabajar estrategias de aprendizaje: marcar objetivos, planificación, organización, elaboración y metacognición.

96. DIAGNOSTICAR PARA MELHOR FORMAR - NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS MILITARES PARA AS MISSÕES INTERNACIONAIS.¹

S. M. De Oliveira Marques Gonçalves Queiroz.

0 - INTRODUÇÃO

O trabalho, que neste documento, apresento à Comissão Científica do XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía resulta de um estudo de necessidades realizado no ano de 2007 e constitui uma parte preliminar de uma investigação mais ampla, contudo ainda não concluída, e que conduzirá à elaboração da Tesis Doctoral do Curso de Doctorado frequente na Universidade de Sevilla.

Considero que o tema se enquadra nos conteúdos a desenvolver nesta jornada científica, nomeadamente no eixo em que inscrevi a minha comunicação: **Escuela y formación para la ciudadanía**. É na escola que intervimos na formação. É na escola que podemos ir construindo identidades. É na escola que, para as Forças Armadas e para os Exércitos, ajudamos a formar para a excelência do desempenho nas Missões fora do Território Nacional. A escola deve proporcionar uma formação adequada, fundamentada e bem estruturada face às exigências do Teatro Operacional. Fomos pesquisar os elementos que participaram em Missões. Fomos identificar as suas dificuldades. Fomos analisá-las para a construção de um Programa de Intervenção Formativo que prepare o Exército para os diferentes contextos onde são realizado as Missões internacionais. É a escola que se tem de responsabilizar-se na formação dos seus efectivos e é a instituição Militar que tem de perceber onde intervir, como intervir na formação dos seus efectivos. A realidade do terreno operacional, a diversidade das populações com as quais os militares contactam, os modelos de intervenção em situação de crise e o conhecimento das diferenças sócio culturais e religiosas para um agir social adequado justificou a inquirição dos que já participaram nas Missões para que se possa, na garantia da qualidade e da excelência do desempenho, conceptualizar, implementar e avaliar um Programa de Formação para os Militares que participem no futuro em Missões no exterior do território nacional.

1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Ao longo da história, as pessoas foram tendo que abandonar as suas casas e as suas regiões ou territórios procurando segurança noutra lugar afim de escapar à perseguição, aos conflitos armados, à violência política e até a riscos naturais quando estes se tornaram verdadeiras catástrofes e calamidades para a humanidade.

As catástrofes ou calamidades a que nos referimos, podem ter uma origem natural isto é, ter como causa as forças da Natureza, de uma forma mais ou menos inopinada, ou ser provocadas pela acção do Homem no decorrer de intervenções político-militares ou de crises territoriais, étnicas, religiosas e outras, surgindo de uma forma mais ou menos previsível.

No que diz respeito às vítimas das situações calamitosas existe um tipo de vítimas, muitos desalojados ou mesmo refugiados, em resultado do uso da força e da guerra, que tantas vezes necessitam de abandonar as suas terras, bens e demais património salvando a

¹ Programa de Doctorado – UNIVERSIDADE DE SEVILHA – A autora é Mestre e Doutoranda em Ciências de Educação – Trabalho de Investigação orientado pelo Professor Doutor **Victor Alvarez Rojo** Catedrático da Universidade de Sevilla– Departamento de Métodos de Investigação e Diagnóstico em Educação.

sua vida e a dos seus. Estes homens e mulheres, jovens, idosos e até crianças, são de todas as raças, de qualquer contexto cultural, de todas as religiões e podemos encontrá-los em todas as regiões do mundo.

Para além dos conflitos e das guerras referimo-nos, igualmente, às vítimas de situações de catástrofe natural em que as chuvas, derrocadas, cheias e inundações, vulcões, terramotos, furacões, tempestades tropicais e outros fenómenos da natureza que têm como consequência directa imensas perdas humanas, milhares de feridos e, por vezes, para um incontável número de desalojados.

Os militares, ainda que de uma forma e intensidade diversificada, têm colaborado com as populações civis actuando, ao longo dos tempos, não só na defesa dos seus territórios através da utilização da força, como também nas intervenções de socorro e auxílio através da assistência militar na reconstrução países afectados, ajuda às populações em países devastados, apoio a desalojados ou protecção de refugiados.

Portugal, tem participado activamente, desde 1991, em Operações de Apoio à Paz (OAP), nos diversos Teatros Operacionais onde decorrem as Missões Internacionais. Estas Missões, têm como principal objectivo o apoio e auxílio de populações vitimadas por desastres naturais e por catástrofes causadas por acções humanas, intervenções civis e até mesmo por situações de guerra. Os ambientes em que se desenvolvem estas missões são hostis e adversos, e exigem dos seus participantes grande profissionalismo, capacidade de resposta imediata e adequada em situações inopinadas e um planeamento eficaz muitas vezes traçado com escassez de tempo e de recursos.

A elaboração deste trabalho constitui, nesta perspectiva, uma oportunidade para reflectir sobre as necessidades das populações e os problemas mais comuns das vítimas de fenómenos catastróficos e, a partir da sua caracterização, como se pode identificar as necessidades de formação dos militares envolvidos nas missões internacionais de forma a melhor poderem preparar, intervir e concretizar o auxílio às populações em sofrimento.

Apesar da preparação e treino operacional a que são submetidos os militares no garante do seu apontamento para a missão, existem, no entanto, algumas lacunas percebidas e reconhecidas pelos próprios na sua formação, para uma acção verdadeiramente dirigida às necessidades das vítimas de situações calamitosas resultantes da acção das forças da Natureza ou fruto da acção destruidora do Homem; Assim, a preocupação de indagar sobre as necessidades de formação dos militares envolvidos nas missões internacionais para poderem ser planeados modelos de intervenção e apoio mais eficazes e definir a abordagem psicopedagógica mais adequada aos indivíduos afectados, conduziu-nos à Questão de Investigação e aos objectivos que de seguida se apresentam:

Quais as necessidades de formação percebidas pelos Militares Portugueses do Serviço de Saúde para que possam assegurar uma intervenção humanitária eficaz nas missões internacionais em que participam, tendo em conta os problemas evidenciados pelas pessoas vítimas de sofrimento extremo devido a situações catastróficas ou calamitosas provocadas por desastres naturais ou antropogénicos?

OBJECTIVO GERAL

- Identificar as necessidades de formação percebidas pelos Militares Portugueses para que possam assegurar uma intervenção humanitária eficaz nas Missões a que são chamados a intervir, satisfazendo as necessidades fundamentais à vida e sobrevivência das vítimas de situações catastróficas ou calamitosas em consequência de desastres naturais ou antropogénicos.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever as principais calamidades que afectaram a humanidade ao longo dos últimos 50 anos
- Caracterizar psicológica e sociologicamente as vítimas de situações calamitosas
- Caracterizar as actividades de ajuda das organizações prestada nos territórios em situação de crise humanitária
- Descrever o Modelo de Intervenção mais adequado na abordagem ao indivíduo vítima de trauma
- Identificar as principais características do modelo de intervenção/ajuda relativamente às vítimas de calamidades
- Descrever a Formação Específica ministrada aos Militares do Serviço de Saúde das Forças Armadas que integram as Missões Internacionais no âmbito das Intervensões Humanitárias
- Caracterizar o papel dos militares portugueses numa Missão Internacional no âmbito do Serviço de Saúde

2 - PORTUGAL E AS MISSÕES INTERNACIONAIS

Portugal teve a sua primeira participação em Operações de Paz no âmbito das Nações Unidas em 1956 na UNOGIL (United Nations Observer Group in Lebanon), missão que se destinava a assegurar o encerramento das fronteiras do Líbano à entrada de armas e mercenários e na qual participaram alguns observadores.

Portugal tem participado em Missões de Apoio à Paz em conjugação com outros países no âmbito das organizações onde se insere (entre outras a OTAN/NATO, UE, e ONU), de forma a contribuir para a promoção da resolução de conflitos e garantia da paz mundial. Tem ainda participado noutro tipo de acções de cooperação com outros países, especialmente africanos, visando a paz e o desenvolvimento, como é o caso do Programa de Apoio às Missões de Paz em África (PAMPA).

O Programa de Apoio às Missões de Paz em África (PAMPA), tem por objectivo aproveitar experiência e conhecimento do Ministério da Defesa Nacional e das Forças Armadas Portuguesas adquirida pela participação na União e na Aliança, pela longa relação bilateral com os parceiros Cooperação Técnico Militar, utilizando-a em proveito dos Países africanos e da Segurança e Desenvolvimento de África, contribuindo, naturalmente, para a afirmação e visibilidade externa de Portugal.

Os diferentes cenários/países/regiões para onde foi decidido deslocar militares foram:

LOCAIS ONDE PORTUGAL DESENVOLVEU MISSÕES INTERNACIONAIS

<ul style="list-style-type: none"> – Afeganistão – África do Sul – Albânia – Angola – Bósnia Herzegovina – Burundi – Cabo Verde – Costa do Marfim – Croácia – ExJugoslávia – Moçambique 	<ul style="list-style-type: none"> – Federação Russa – Golfo Pérsico – GuinéBissau – Irão – Iraque – Itália – Kosovo – Libéria – Libano – Macedónia – Mali – Marrocos 	<ul style="list-style-type: none"> – Namíbia – Sara Ocidental – R. D. Congo – Ruanda – Paquistão – São Tomé e Príncipe – Sérvia – TimorLeste – Turquia – Zaire – Mediterrâneo Ocidental e Oriental
---	--	---

3 - O SERVIÇO DE SAÚDE DAS FORÇAS ARMADAS PORTUGUESAS

Desde os tempos mais remotos, associado às guerras e demais conflitos, existia sempre a missão de tratar dos feridos e enterrar os mortos. VIEIRA (2006: 817)

A necessidade de criação e organização de um Serviço de Saúde assentava, essencialmente, na necessidade de retirar rapidamente os feridos do campo de batalha, evacuá-los para uma unidade de tratamento onde se procedesse à sua recuperação rápida para depois, ser possível, voltarem ao campo de batalha

É também sua missão, interferir na moral dos combatentes, elevando-a; estes, por outro lado, ficavam mais confiantes por saberem que se caíssem no campo de batalha tinham quem lhes prestasse os primeiros socorros.

GOMES (2006: 938) define que, em sentido alargado: “ ... o Serviço de Saúde tem por missão genérica apoiar os efectivos militares por todas as formas e acções que concorram, a nível individual e colectivo, para a promoção e manutenção do mais elevado estado sanitário, capaz de garantir o mais elevado potencial de combate ...”,

Neste enquadramento, é entendido pelo mesmo autor que o Serviço de Saúde Militar deverá ter capacidade de estabelecer o dispositivo necessário e proporcional às forças envolvidas, contemplando um escalonamento correcto de unidades de saúde, de dimensões e valências adequadas ao Teatro de Operações e às condições do evento; também o apoio à linha da frente deve ser constante e total, quer por intermédio de unidades móveis, quer recorrendo a tecnologias de comunicação bilaterais disponíveis. Deverá ainda planear e estabelecer a evacuação sanitária e o tratamento de feridos, de acordo com as necessidades operacionais, procurando sempre criar as condições de obtenção do máximo reforço possível.

Acresce-se também referir, as condições em que os elementos deste serviço prestam cuidados de saúde uma vez que, as escolhas, as respostas, a actuação e as intervenções do Serviço de Saúde, são muitas vezes vividas em circunstâncias inopinadas, as decisões são tomadas em tempo real, e a acção é desenvolvida em ambientes adversos, com pouca disponibilidade de tempo e escassez de recursos.

Várias são as especialidades que integram o Serviço de Saúde mas, os profissionais que serão alvo do estudo estão circunscritos à condição de terem participado em Operações de Apoio à Paz e possuírem formação base na área científica da Medicina, Enfermagem, Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, Farmácia, e Veterinária.

A formação básica dos militares e militarizados pertencentes ao Serviço de Saúde das Forças Armadas varia de acordo com a classe profissional a que pertencem; assim, podemos referir que o Serviço de Saúde na sua missão de assistência sanitária, integra profissionais que desempenham funções com características muito próprias, formações distintas e autonomia funcional reconhecida, nomeadamente:

- Médicos
- Enfermeiros
- Veterinários
- Farmacêuticos
- Médicos Dentistas
- Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica (Fisioterapeutas, Analistas Clínicos, Radiografistas, Cardiopneumografistas).

4 - ALGUMAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO IDENTIFICADAS À PRIORI

A partir do contacto com alguns militares dos Serviços de Saúde Militares foi possível, em diversos momentos formais e informais de interacção, identificar alguns depoimentos sobre “a sua apreciação individual relativamente ao Modelo de Preparação que lhes é proporcionada

antes do início da Missão”;

Assim, analisado o conteúdo das informações obtidas, nas entrevistas exploratórias, relativamente à forma como avaliam a formação preparatória da missão que lhes é proporcionada os militares referem que:

- Não existe uma **formação específica** que prepare as equipas sanitárias para as diferentes missões Internacionais que o Serviço de Saúde integra
- A aquisição de conhecimentos específicos é reconhecida como essencial para enquadrar o militar nas funções que vai desenvolver no teatro de operações,
- A formação deveria contemplar sempre conteúdos de carácter **técnico-profissional, militar e social**, os quais deveriam estar enquadrados no contexto da missão a realizar e nas características do território onde esta se desenrola.
- A formação poderia ser planeada, por módulos, atendendo às características de cada missão ou serem, os conteúdos, todos desenvolvidas num plano curricular contínuo constituindo uma formação mais alargada na área da Saúde Militar.
- Os nomeados para integrarem este tipo de Missões deveriam ter um tempo mínimo de experiência profissional (3 anos) porque a autonomia na tomada de decisão, implica segurança nos conhecimentos e na intervenção.

Foram ainda consideradas algumas variáveis que emergiram de depoimentos de alguns militares do Serviço de Saúde pertencentes aos Ramos considerados no Estudo e que participaram, também, em Missões Internacionais, os quais foram obtidos em Entrevistas Exploratórias, realizadas numa fase prévia do presente trabalho (sem nele se integrar), e que face à questão: “Quais as principais lacunas sentidas na sua formação, que podiam ter contribuído para uma intervenção mais segura e eficaz na Missão Internacional em que participou?” identificaram os seguintes aspectos:

- Condições de trabalho na Unidade Sanitária
- Definição das Competências e Funções (elementos do Serviço de Saúde)
- Ambiente envolvente no Terreno Operacional
- Condições de trabalho na Unidade Sanitária
- Instrução Militar/Treino físico/Doutrina NATO para apoio sanitário
- Formação Básica Essencial
- Montagem e/ou utilização do Hospital de Campanha
- Utilização de Fatos de protecção individual - NRBQ
- Condições de alojamento
- Alimentação disponível para os efectivos da Força
- Idioma da região/ Comunicação interpessoal
- Condição climatérica do território
- Condições Socio-Económicas da população
- Gastronomia Tradicional Local
- Interação Social com a população local
- Caracterização das Especificidades /Diferenças étnico-cultural, social e religiosa da população local
- Actividades de transporte/evacuação de doentes
- Intervenção de Saúde junto da população
- Articulação da estrutura da Unidade de Saúde, Militar e Local
- Acesso aos Recursos de apoio sanitário disponíveis

A partir destas informações, foi possível identificar algumas áreas de formação consideradas importantes para serem desenvolvidas num eventual plano preparação para as Missões ou até mesmo enquadrar um plano de formação específica em Saúde Militar que

pudesse garantir competências do Profissional de Saúde quando chamado a intervir em todo e qualquer tipo de Missões Militares.

Estas temáticas foram consideradas importantes e foram definidas como **necessidades definidas à priori** tendo sido explicadas através dos conceitos considerados importantes para o estudo e desenvolvidos pelo investigador.

5 - METODOLOGIA

5.1 - DESIGN OU TIPO DE ESTUDO

De acordo com a problemática definida, o estado de conhecimentos sobre esta área da pesquisa e ainda considerando a Questão de investigação que orienta o presente trabalho e os objectivos definidos para o mesmo podemos afirmar que se desenvolveu um Estudo Descritivo Simples, transversal, de abordagem qualitativa e quantitativa.

5.2 - POPULAÇÃO E AMOSTRA DE PARTICIPANTES

A População de participantes considerada para o estudo de investigação que se apresenta corresponde a todos os Militares das Forças Armadas Portuguesas, pertencentes ao Serviço de Saúde Militar, do Exército, da Força Aérea e da Guarda Nacional Republicana que tenham participado em Missões Internacionais.

Considerando os registos oficiais obtidos nas Direcções de Saúde do Exército, da Força Aérea e da Guarda Nacional Republicana relativamente aos Militares de Especialidades pertencentes ao Serviço de Saúde que haviam participado em Missões Internacionais, de acordo com os compromissos assumidos pelas Forças Armadas e pelo Governo Português, o número de participantes em condições de integrar o estudo correspondia a um total de cento e cinquenta e oito (158) militares. Apresentamos, seguidamente, os Critérios de Inclusão e Exclusão, ou seja as características comuns definidas como condição específica para a participação dos sujeitos no estudo.

Considerámos para o estudo o Total da População identificada, isto é os 158 participantes, Militares do Serviço de Saúde Militar do Exército, da Força Aérea e da Guarda Nacional Republicana.

A análise de dados foi realizada tendo por base as cento e quinze respostas obtidas, o que corresponde a uma amostra de cerca de 73% do Universo de Militares do Serviço de Saúde, do Exército, Força Aérea e Guarda Nacional Republicana, no activo, que participaram em Missões Internacionais.

5.3 - DIMENSÕES E VARIÁVEIS

Discriminam-se, de seguida, as Dimensões e Variáveis consideradas no Trabalho de Investigação e que orientaram o estudo.

As Dimensões onde se enquadram as Variáveis que orientam o presente estudo são quatro, respectivamente:

- **Características das Vítimas**
- **Intervenção Humanitária**
- **A Intervenção do Serviço de Saúde Militar**
- **Necessidades de Formação dos Militares**

A cada uma das Dimensões correspondem as Variáveis consideradas adequadas para orientar a fundamentação teórica deste trabalho científico, cuja descrição se apresenta de seguida:

DIMENSÕES	VARIÁVEIS
<p style="text-align: center;">Catástrofes Calamidades e Vítimas</p>	<p style="text-align: center;">Características das Adversidades:</p> <p style="text-align: center;">Conceitos (catástrofe, calamidades, refugiado, desalojado, etc) Tipos Histórico das calamidades nos últimos 50 anos Dados Estatísticos sobre vítimas, desalojados e refugiados</p>
	<p style="text-align: center;">Reacção Psicológica Perante a Catástrofe:</p> <p style="text-align: center;">Stress Pós Traumático O Sofrimento/ Resiliência A perda e o luto</p>
	<p style="text-align: center;">Implicações Sociais com Origem na Crise:</p> <p style="text-align: center;"><u>NA FAMÍLIA</u> Importância da estrutura Consequências da perda</p> <p style="text-align: center;"><u>NA SOCIEDADE</u> Pobreza Racismo/Xenofobia Estar Desalojado e Viver Refugiado Exclusão Social.</p>
	<p style="text-align: center;">Necessidades Especiais Imediatas:</p> <p style="text-align: center;">Satisfação das Necessidades Básicas (fisiológicas e segurança)</p> <p style="text-align: center;">A abordagem psicopedagógica ao indivíduo submetido a trauma profundo (instrução e recreação de crianças após o trauma)</p>
<p style="text-align: center;">Intervenção Humanitária</p>	<p style="text-align: center;">Modelos de Intervenção:</p> <p style="text-align: center;">História da Intervenção Humanitária Crises da Humanidade Formas de intervenção Modelo Conceptual (teoria, instrumentos e recursos)</p>
<p style="text-align: center;">Intervenção do Serviço de Saúde Militar</p>	<p style="text-align: center;">Formação para o Serviço de Saúde:</p> <p style="text-align: center;">História da Intervenção Humanitária Portuguesa Serviço de Saúde Militar Formação/Preparação dos Militares (para a Missão)</p>
<p style="text-align: center;">Necessidades de Formação dos Militares</p>	<p style="text-align: center;">Percepção sobre os seus Conhecimentos:</p> <p style="text-align: center;">Necessidades de Formação (identificadas à priori) Importância da Formação Específica Dificuldades no Terreno Operacional Domínio de Conhecimentos (para uma intervenção de excelência) Identificação das temáticas mais importantes</p>

5.4 - INSTRUMENTO DE PRODUTOR de INFORMAÇÃO

O Questionário utilizado, de resposta individual e confidencial, é constituído por uma nota introdutória que visa apresentar as orientações gerais do estudo foi organizado em seis partes distintas, as quais se debruçam para diferentes áreas; assim, no primeiro grupo pretende-se efectuar uma caracterização sócio-demográfica dos sujeitos inquiridos, através de nove questões formuladas em que, para além do género, faixa etária, profissão/especialidade, posto na carreira, e antiguidade na profissão/carreira, solicita-se ainda aspectos relativos à participação em Missões Internacionais e à identificação do local ou locais onde estas decorreram; seguem-se três perguntas sobre a formação a que o militar foi submetido antes da missão e sobre o interesse desse tipo de formação/preparação antes da deslocação. Posteriormente, surge um grupo de proposições em que, através de uma **escala de dificuldade** (classificada de zero a sete), o inquirido procederá à identificação do nível de dificuldade sentido no terreno em cada uma das especificidades enumeradas e que constituem uma listagem de Proposições/Afirmações relacionadas com a Missão e com algumas circunstâncias que a caracterizam ou que foram encontradas no teatro Operacional.

Numa outra fase do questionário solicita-se que o inquirido pondere sobre os conhecimentos que considerava possuir quando participou na Missão Internacional e que constituíram o garante de uma intervenção de excelência. Estes conhecimentos estão subdivididos em conhecimentos sobre **Preparação da Missão, Satisfação das Necessidades Básicas e de Segurança da População e Intervenção face às Necessidades Especiais das Vítimas** e são classificados através de uma Escala de Likert adaptada (com quatro posições) que compreende as seguintes posições: SEMPRE, MUITAS VEZES, POUCAS VEZES e NUNCA.

Por fim, a última parte do Questionário, é direccionado para as lacunas, eventualmente, sentidas pelo militar na sua formação básica para o desempenho de funções em Missão, solicitando que este avaliasse em termos de importância uma listagem de temas que se apresentavam, na perspectiva de poderem vir integrar a estrutura teórica de um de Curso de Formação Específica que valorize o enquadramento dos Militares na Missão Internacional em que venham a participar. Foi novamente utilizada a Escala de Lickert, desta vez com cinco opções de escolha, cujas posições variavam entre o MUITO IMPORTANTE, BASTANTE IMPORTANTE, IMPORTANTE, POUCO IMPORTANTE e NADA IMPORTANTE.

5.5 - ANÁLISE DE DADOS

A análise de todas as questões que integravam do Instrumento Produtor de Informação foi realizada através da utilização dos **Programas Statistical versão 7** e do **Statistical Package for the Social Sciences SPSS 14.0 for Windows** (SPSS).

Com esta análise prendeu-se directamente com a descrição da amostra e análise descritiva dos dados recolhidos pelo Questionário, no sentido de concretizar o objectivo da realização do presente Trabalho de Pesquisa e que pretendeu apurar as necessidades de formação dos Militares Portugueses do Serviço de Saúde que prestam ajuda humanitária em missões internacionais. Para algumas variáveis em estudo, foi ainda utilizada a Análise Univariada, Bivariada e Multivariada, esta última também designada de Análise Factorial.

6 - CONCLUSÕES

Ao finalizar a investigação, cujo principal objectivo foi identificar as necessidades de formação percebidas pelos Militares Portugueses do Serviço de Saúde para que possam assegurar uma intervenção humanitária eficaz nas Missões Internacionais, pretendemos

descrever as principais conclusões decorrentes do estudo.

Torna-se importante referir que a Investigação foi realizada em duas partes distintas: uma primeira parte relativa à **Pesquisa Documental** sobre a Ajuda Humanitária e os Modelos de Intervenção utilizados no auxílio de vítimas de calamidades e catástrofes de índole natural ou antropogénica, que deu resposta aos objectivos teóricos definidos previamente, e uma **Fase Empírica** em que através de um **Estudo Descritivo**, com a intenção de descrever rigorosa e claramente uma determinada realidade, se procurou identificar as Necessidades de Formação dos Militares que participaram em Missões Internacionais desenvolvendo não só actividades no âmbito do Serviço de Saúde, como de natureza Humanitária.

As Calamidades e Catástrofes que afectaram a Humanidade nos últimos cinquenta anos tiveram como origem, tanto os desastres naturais em resultado de fenómenos inesperados como terremotos, tsunamis, furacões, cheias e inundações, deslizamentos de terra, ciclones e tempestades tropicais, como também em crises e conflitos provocados pelo homem devido a guerras mais ou menos violentas e prolongadas, desentendimentos e invasões territoriais, diferenças étnicas, culturais e religiosas, luta pelo poder, colonialismo, ditaduras políticas, perseguições e lutas diversas. Estas adversidades provocaram e continuam a provocar muitos milhões de vítimas pelos cinco Continentes sem excepção; em todas as guerras e conflitos, assim como nos desastres provocados por fenómenos naturais, para além do número incontável de mortos, muitas vezes não divulgados correctamente, existem também um valor elevado de indivíduos feridos e milhares de refugiados, sejam eles homens ou mulheres, adultos idosos, jovens, adolescentes e muitas, muitas crianças.

Para avaliar o impacto que a catástrofe tem num determinado contexto é necessário que se conheçam as condições sociais existentes antes da situação de emergência; este conhecimento prévio pode ajudar a caracterizar as alterações após o desastre e a capacitar a equipa de assistência no terreno das dificuldades com que se poderá debater no local da intervenção.

Neste reconhecimento, deve também apreciar-se a dimensão do trauma através do registo de aspectos como: o tipo e a intensidade da catástrofe, a duração da emergência e o número de pessoas afectadas, a magnitude dos danos em pessoas e bens, o tipo e o número de vítimas afectadas e os recursos pessoais que cada vítima tem ao seu dispor para contrariar as adversidades resultantes do acidente.

Quando falamos do impacto da situação calamitosa na pessoa humana, temos de fazer referência ao: Stress traumático, ou seja, a forma como cada ser humano reage vai depender da sua adaptação à situação traumatizante mas, no caso de surgirem transtornos eles podem ir da ansiedade e depressão ligeira aos distúrbios psicóticos e alterações permanentes da personalidade.

Também a Perda e Luto são situações podem decorrer de situações extremas de conflito ou surgir inesperadamente em consequência de um desastre da natureza. A morte de alguém próximo, é reconhecida como uma das experiências mais dolorosas que o ser humano pode sentir; aliado à perda, o luto é, também ele, uma experiência angustiante mas que deve ser vivido em todas as fases que o constituem, para o podermos ultrapassar. Caso não isso aconteça, pode surgir o luto patológico manifestada negação da vivência do luto e recusa em aceitar a perda, que pode conduzir a uma expressão intensa da tristeza, prolongamento exagerado do luto com sofrimento e melancolia permanentes, para além do prolongado desinteresse pelas actividades do quotidiano, ou ainda sintomas psicóticos e tentativas suicidas. Também as crianças são afectadas pela perda. São também problemas decorrentes das crises e que causam impacto no indivíduo, o elevado número de refugiados e de desalojados, o flagelo da pobreza, a contínua violação dos direitos humanos com relação directa com os males da sociedade relativos à xenofobia/racismo, e à exclusão social.

Quanto às necessidades básicas e de sobrevivência mais prementes nos indivíduos

após uma catástrofe, elas dizem a respeito a todas as acções desenvolvidas para mobilizar os recursos necessários para assegurar a entrega da ajuda de emergência, disponibilizar equipas de socorro, instalar hospitais de campanha e criar sistemas de comunicação temporários. A ajuda de emergência inclui o fornecimento de tendas, cobertores e outros bens de primeira necessidade como alimentos, medicamentos, equipamento médico, sistemas de depuração da água e combustível; esta ajuda pode também ser disponibilizada em numerário para que o país doador ou mesmo o receptor, quando possível, possa adquirir os bens de primeira necessidade, tais como medicamentos, alimentos e abrigos ou para financiar as obras de reconstrução após a catástrofe. Há, ainda, que garantir o acesso a sistemas de saneamento básico ou a água potável, a cuidados de saúde, a campanhas de prevenção de doenças infecciosas, e, numa fase mais tardia, proporcionar-se programas de educação básica, oportunidade de um emprego ou até mesmo segurança económica e social.

Perante uma situação de desastre convém enfatizar que as pessoas afectadas não são indivíduos isolados mas sim constelações familiares dinâmicas e interactivas com actividades sociais relacionadas, nomeadamente, com a escola, com o trabalho, com responsabilidades sociais e actividades associativas etc, que são afectadas na sua estrutura e no ritmo do quotidiano das suas vidas. As consequências que uma calamidade pode ter num agregado familiar podem manifestar-se como: dificuldade ou tendência a abandonar as relações com os membros da família, pobre comunicação e interacção, relações instáveis e alteração da dinâmica familiar, em algumas ocasiões pode também ocorrer situações de violência doméstica, medo e angústia da família relativamente à sua segurança, baixa tolerância às dificuldades e às alterações do quotidiano, chantagem afectiva entre os membros da família entre si. Por outro lado, quando a catástrofe surge, provoca uma ruptura do quotidiano das pessoas, famílias e comunidades que, ao ficarem fragilizadas, vivenciam uma situação de crise pessoal, de fracasso e de impotência que faz, muitas vezes, emergir uma necessidade imperiosa de estarem próximos uns dos outros.

A ajuda humanitária consiste em prestar assistência a cidadãos de países terceiros, vítimas de catástrofes naturais (terramotos, inundações, secas, tempestades), de desastres provocados pelo homem (guerras, conflitos, rebeliões) ou de crises estruturais (graves rupturas de natureza política, económica ou social) e centra-se principalmente no fornecimento de bens e serviços (por exemplo, alimentos, medicamentos, vacinas, abastecimento de água, apoio psicológico, vestuário, abrigo, reabilitação) e, o seu único objectivo é evitar ou aliviar o sofrimento humano.

Este tipo de ajuda é concedida, normalmente, sob a forma de auxílio financeiro para prover às primeiras necessidades sejam elas: medicamentos, alimentação, abrigos, combustível, pessoal - ou para financiar reparações essenciais após um desastre, devendo, por conseguinte, ser rápida e flexível.

No âmbito psicopedagógico da intervenção de ajuda devem ser, também, valorizados os aspectos relacionados com a promoção de actividades lúdicas e jogos tanto a adultos como a crianças, assim como se devem promover momentos de interacção e formação para os mais jovens, de forma a poderem regressar a um quotidiano mais próximo possível das suas vidas anteriores.

É, particularmente, neste atendimento personalizado das crianças, atentos às suas manifestações e ao seu comportamento, que podem ser detectados sinais de distúrbio psicológico pós-traumático com o fim de precocemente poderem ser auxiliados por um especialista.

Falar de adversidades e do sofrimento humano é falar de Intervenção Humanitária; esta é considerada uma relação de compromisso que permite a concretização dos direitos mais básicos, nomeadamente, o Direito à Vida, expresso em necessidades de cuidados de saúde, alimentação e abrigo enquadradas nas intervenções de emergência, e ainda todas as

acções de promoção das potencialidades humanas, respeitantes às intervenções para o desenvolvimento.

Analisando os diferentes contextos em que a ajuda humanitária dá respostas às necessidades individuais e colectivas dos indivíduos, vítimas dos diferentes tipos de adversidades que atingem os diversos cenários geográficos, podemos verificar que, também os militares, ainda que de uma forma e intensidade diversificada, têm colaborado com as populações civis actuando, ao longo dos tempos, não só na defesa dos seus territórios através da utilização da força, como também nas intervenções de socorro e auxílio através da assistência militar na reconstrução países afectados, ajuda às populações em países devastados, apoio a desalojados ou protecção de refugiados, em resultado de fenómenos naturais ou conflitos armados.

Apesar da preparação e treino operacional a que são submetidos estes militares no garante do seu aprontamento para a missão, existem, no entanto, algumas lacunas percebidas e reconhecidas pelos próprios na sua formação, para uma acção verdadeiramente dirigida às necessidades das vítimas de situações calamitosas resultantes da acção das forças da Natureza ou fruto da acção destruidora do Homem; Assim sendo, os problemas mais comuns vivenciados pelos refugiados vítimas da guerra e de desastres naturais, as questões relacionadas com o impacto que a situação calamitosa tem nas vítimas, as alterações de natureza psicológica e sociológica que podem ser identificadas nas populações vítimas de situações de catástrofe e a identificação das necessidades especiais mais prementes, não constituem temas na formação destes Militares.

Esta preocupação agrava-se quando verificamos que, a todos os elementos das diferentes especialidades que integram o Serviço de Saúde não é ministrada, de forma sistematizada, uma estruturada e efectiva formação, resultando daí algumas fragilidades e carências formativas que ficam evidenciadas quando os militares portugueses entram em contacto com os parceiros internacionais.

Neste contexto, podemos afirmar que a especificidade do ensino e formação do pessoal de Saúde Militar para as Missões, deve ser reconhecida como importante e necessária, pois é ela que garante aos profissionais da área da Saúde, um conjunto de conhecimentos específicos que os prepara para as funções que irão desempenhar no teatro operacional; daí a necessidade de se construir um modelo de formação que seja compatível com as exigências dos novos ambientes onde decorrem as Missões.

Do trabalho desenvolvido na fase empírica da Investigação, foi possível, a partir dos cerca dos 73% de respostas obtidas (115 participantes) chegar às seguintes conclusões que se apresentam de seguida.

Os inquiridos são maioritariamente:

Do sexo masculino (93%), existindo apenas 7% de Mulheres.

Militares com o Posto de Sargentos (54%), havendo, no entanto, 46% de inquiridos com o Posto de Oficial. Relacionando género com o Posto verifica-se que no género Masculino existem **47%** de Oficiais e **53%** de Sargentos, enquanto que nos sujeitos do sexo Feminino **38%** são Oficiais e **63%** pertencem à Classe de Sargentos. Esta distribuição corresponde à estrutura existente na Instituição Militar, em que à Classe de Sargentos pertencem um maior número de efectivos do que os que integram o Posto de Oficial.

Indivíduos com idades compreendidas entre 31-50 anos;

São Enfermeiros (55%) ou Médicos (30%) que perfazem no seu conjunto 85% do Universo dos inquiridos, apesar de ainda se identificar uma percentagem de Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica (15%) e 1% representando os Médicos Veterinários. Os Oficiais são todos os Médicos e alguns Enfermeiros. Não há médicos na classe de Sargentos, nem Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica como Oficiais. Esta situação deve-se ao facto de os Enfermeiros e os Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica, pelo facto de pertencerem a estas

classes profissionais, ingressam nas Forças Armadas na Classe de Sargentos e, só posteriormente, concorrem a um concurso para selecção de candidatos ao Curso de Oficiais e, se forem apurados, no final do curso realizado com aproveitamento, são promovidos ao Posto de Oficial.

As conclusões evidenciam ainda que, na sua maioria, os inquiridos são:

Profissionais com mais de 15 anos de serviço (60%), mas que um número elevado de inquiridos tem mais de 20 anos de serviço (36%).

Participaram numa só missão (84,35%) apesar de 18 dos militares participantes no estudo (15,65%) afirmarem ter participado em mais do que uma Missão. Estas decorreram maioritariamente nos Balcãs, Timor e Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, tendo a maioria dos Militares sido deslocados para as Missões por Nomeação (63%) em contraste com os 37% que nelas participaram de forma Voluntária. Todos os voluntários são Enfermeiros.

Quanto à pertinência de uma formação específica para as Missões, 73% afirmam não ter tido qualquer formação prévia antes da Missão e 100% dos inquiridos considera-a pertinente. Esta Formação, na sua opinião deveria ocorrer antes das Missões como Cursos de Formação Específica, para 73% dos inquiridos.

Sobre as dificuldades sentidas no terreno operacional, os Militares do Serviço de Saúde que integraram o estudo referiram que as **Condições Sócio-Económicas das Populações** foram o aspecto que lhes causou mais dificuldades enquanto que a **Interacção com a População** se revelou a situação com um nível de dificuldade inferior. As mulheres destacam ainda como grande dificuldade as **Condições de Alojamento** no teatro operacional.

Os **Enfermeiros** referem maior dificuldade no que diz respeito à **Montagem do Hospital de Campanha** assim como nas **Intervenções de Saúde junto das Populações**. Os **Médicos** assumem como maior dificuldade, as situações relativas a "**Acessos aos Recursos de Apoio Sanitário disponíveis**" e ainda "**Utilização de Fatos de Protecção Individual – NRBQ**". Os Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica fazem referência que a maior dificuldade sentida está relacionada com situações de "**Intervenções de Ajuda em situações de Sofrimento Humano**" o que pode estar relacionado com as características da sua formação científica, não vocacionada para intervenções relacionadas com a prestação de cuidados directos, área de intervenção de Médicos e Enfermeiros.

Inquirimos ainda os Militares sobre a forma como avaliavam os seus conhecimentos antes da Missão face à Preparação da Missão, Satisfação das Necessidades Básicas e de Segurança da População e ainda sobre o tipo de Intervenção face às Necessidades Especiais das Vítimas. Assim concluímos que, é baixa a percentagem de inquiridos (entre 1,74% a 9,57%) que referem ter tido **Sempre** os Conhecimentos necessários na Preparação para a Missão; mais de **50%** dos inquiridos identificam, no máximo, como **Poucas Vezes** possuírem Conhecimento sobre a Missão. Cerca de 57% da população refere ter tido, no máximo, Poucas Vezes, Informação útil para o enquadrar nas funções para as quais foi nomeado.

Para todas as situações apresentadas, no que respeita a conhecimentos sobre Satisfação das Necessidades Básicas e de Segurança da População, os tipos de conhecimento identificado é, no máximo, como **Poucas Vezes**, percentagem essa que varia entre 63,48% e 92,18%. Desta forma, podemos avaliar os diminutos conhecimentos, que estes operacionais, têm sobre a forma de intervir na garantia da satisfação das necessidades básicas e de segurança das populações vítimas de catástrofes e calamidades. Por último, acerca da Intervenção face às Necessidades Especiais das Vítimas, 80,87% a 86,9% dos inquiridos assumem que os seus conhecimentos são poucos, sendo que este é uma dimensão teórica em que uma maior percentagem de indivíduos (entre 21% e 36%) assumiram nunca ter tido conhecimentos sobre o assunto.

Questionados sobre a forma como avaliam um conjunto de temas que lhes foram apresentados e que pudessem integrar uma estrutura teórica de um **Curso de Formação Específica** para as Missões internacionais, os Militares do Serviço de Saúde valorizaram-nos da seguinte forma: todos os temas foram considerados como muito importantes, destacando-se no entanto, quando se efectua a análise individual dos temas, o Curso de Socorros de Emergência. Nenhum tema foi considerado pouco ou nada importante.

Analisando os temas integrados em três grandes áreas de temáticas, nomeadamente, **Formação Básica, Formação Específica e Formação Operacional**, chegámos à conclusão que:

Os temas que integram a **Formação Básica**, área geral que servirá de base a qualquer tipo de missão em que participem e que é constituída por saberes fundamentais e obrigatórios que qualquer Militar do Serviço de Saúde deve dominar, são mais os valorizados em termos de importância, comparativamente aos outros tipos de Formação.

Tendo em consideração as diferenças entre as Classes Profissionais, podemos concluir que os Enfermeiros valorizam em primeiro lugar a **Formação Básica**, seguem-se os temas que integram a **Formação Operacional**, aquela que comporta conhecimentos que dizem respeito à vertente militar e estratégica da acção e, por fim, os conhecimentos que dizem respeito à **Formação Específica**, concretamente os conteúdos relacionados com as características específicas da Missão e do território, das particularidades da intervenção, e das diferenças étnico, religiosas e culturais.

Quanto ao que aos Médicos diz respeito, estes valorizam, primeiramente, os aspectos ligados à **Formação Operacional**, seguem-se os temas da **Formação Básica** e, por último, tal como os Enfermeiros, dão inferior importância à **Formação Específica**.

Estudadas que estão as Necessidades de Formação dos Militares do Serviço de Saúde que participaram em Missões Internacionais e reconhecida que está a importância dada por todos estes elementos à formação, urge a necessidade de reflectir sobre a forma de construir desenho de Formação que estructure um Plano Curricular, objectivo e suficientemente desenvolvido para abranger todas as áreas sentidas como importantes.

Assim, partindo destas necessidades desenvolver-se-á um Plano de Intervenção Socioeducativo cuja concretização permitirá a aquisições de conhecimentos no âmbito da Intervenção Humanitária e do Agir Social na Diversidade, acrescentando competências que contribuirão para uma intervenção mais adequada e organizada quando são chamados a realizar actividades de ajuda e apoio às populações. É assim que a escola assume a responsabilidade de contribuir, também, para a formação permanente de profissionais, contribuindo para a cidadania e para a adequada atitude na relação com os que são diferentes em cultura, etnia ou religião; conceptualizado, implementado e avaliado o Programa de Intervenção formativa permite garantir, aos Militares do Serviço de Saúde, um conjunto de conhecimentos específicos na área da Intervenção Humanitária e da Diversidade, capacitando-os com saberes que possam contribuir para crescer qualidade ao seu desempenho nas Missões em que participem.

98. EDUCACIÓN, FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y CIUDADANÍA.

V. Araya de Neira.

RESUMEN EN ESPAÑOL

La presente reflexión se refiere a la necesidad de transformación de la educación en Venezuela con vistas a promover los procesos de construcción de ciudadanía: una manera de atender a la formación de las personas en el marco de una comunidad con deberes y derechos. Una educación como construcción de ciudadanía es la respuesta al vacío que ha dejado la familia en relación con los procesos de socialización primaria y a la consecuente falta de formación social, ética y moral que ha conducido a altos índices de violencia, criminalidad y conductas socialmente anómalas. La educación para la construcción de ciudadanía requiere la formación de profesores que puedan enfrentar esta tarea. En la presente reflexión estamos proponiendo comenzar el proceso por la Formación Pedagógica Permanente de los Formadores de Docentes. Si podemos transformar las concepciones profesionales de sí mismos así como su praxis, estaremos en condiciones de comenzar a formar docentes que atiendan no sólo a los aspectos pedagógico-técnicos sino, esencialmente a los planos ético y moral.

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de ciudadanía hacemos referencia a conceptos ligados a valores fundamentales de la sociedad y a la forma como esos principios se reflejan en la conducta de sus miembros. La formación de seres humanos cuyo comportamiento haga referencia a los principios que orientan la convivencia democrática y dirigen la construcción de una sociedad para la paz es, en un alto porcentaje, responsabilidad del sistema educativo y, en particular, de sus agentes formadores. Nuestra preocupación actual se centra en la formación de los profesores, tanto inicial como permanente, que puedan responder al reto que significa una educación como construcción de ciudadanía.

Cada vez más, el sistema educativo ha debido asumir la formación de valores y actitudes que anteriormente eran responsabilidad de la familia o de otros agentes socializadores. Particularmente en Venezuela, la familia se ha visto afectada por procesos de desintegración - especialmente sensibles en las últimas tres décadas - que limitan su capacidad para accionar en este campo y, en consecuencia, se viene ejerciendo una mayor presión sobre el sistema educativo formal. La formación de los profesores, en este sentido, ha entrado en una profunda crisis que involucra la falta de respuestas frente a las necesidades de la sociedad en el momento actual.

A diferencia de otras profesiones cuya concepción permanece prácticamente intocada a través del tiempo y en las cuales los procesos de formación permanente se reducen a actualización de contenidos y procedimientos, la profesión docente es una conceptualización compleja que ha evolucionado transformándose en su esencia. No es extraño que ello ocurra en una profesión ligada a la formación humana que depende de referentes teóricos orientadores en el campo de la educación, la filosofía, la psicología, sociología y otras ciencias humanas y sociales. En breves términos podemos decir que en los últimos cincuenta años han estado presentes concepciones que consideran a los docentes desde modelos sociales a la par que transmisores de conocimiento hasta facilitadores o mediadores de experiencias de aprendizaje. Cualquiera que sea la idea de docente que se maneje, ella se traduce en determinadas formas de práctica profesional y en sus respectivas relaciones con el contexto.

Una de las particularidades de la profesión docente es que sus concepciones se insertan en esquemas que involucran la idea de ser humano que se quiere formar y el tipo de sociedad y relaciones sociales que se quieren propiciar. Estas ideas se asientan en determinados marcos filosóficos e ideológicos, los cuales no siempre son explícitos o manejados conscientemente por parte de los profesionales de la docencia. Las consecuencias que se derivan de las anteriores condiciones se refieren a desfases entre esquemas de formación y expectativas de comportamiento profesional en la práctica.

En Venezuela resulta urgente discutir acerca de una educación que promueva la construcción de ciudadanía. En las últimas décadas y producto de procesos de desintegración ligados a factores económico- sociales, político-ideológico y educativos se vive un deterioro de la formación personal que se encuentra en la base de los altos índices de inseguridad, criminalidad y relaciones sociales anómalas, tales como maltrato infantil, violencia intrafamiliar, abandono e irresponsabilidad.

La familia, antiguamente el soporte principal de la formación personal, ha deslindado esta función, situación que se observa con mayor frecuencia en los estratos económicos más desfavorecidos. Las expresiones de este fenómeno son múltiples entre las cuales destaca un porcentaje notorio de familias monoparentales. Cada vez más, las mujeres solas deben sustentar económicamente a su grupo familiar para lo cual ejercen funciones laborales altamente exigentes en cuanto a permanencia fuera del hogar, aunado a escasos salarios. Esta realidad impide que las figuras parentales de autoridad y afecto estén presentes para los hijos, su cuidado queda entonces en manos de terceros (parientes o servicios de cuidado diario), que no siempre están en condiciones de formar adecuadamente a los menores.

La falta de socialización de los niños con respecto a hábitos básicos y valores que debieran haber sido formados en el seno de la familia, dificultan su adaptación a la escuela y añaden presiones al sistema educativo y a los docentes quienes deberían asumir estas tareas formativas. Aún cuando la mayoría de expertos y profesores concuerdan con la necesidad de que la escuela debe asumir la formación integral de los niños, en la práctica la acción educativa sigue atendiendo preferentemente y casi exclusivamente a los aspectos cognitivos.

En consecuencia, creemos que la educación debe orientarse como principio general a la formación de ciudadanos, individuos conscientes de sus derechos y deberes, capaces de participar en los procesos de construcción social que conduzcan a la paz y democracia. Como señala Gimeno Sacristán (2002):

La ubicación del individuo en sociedad a través de su condición de "ciudadano" ha sido uno de los fines esenciales de la educación moderna para una sociedad democrática y una de las metáforas más potentes para entender la articulación entre las responsabilidades que aquel tiene como miembro de redes sociales amplias organizadas y el desarrollo de la libertad y autonomía individuales (p. 151)

Una educación orientada por el concepto de ciudadanía, no sólo atiende a la necesidad derivada de la realidad social, sino que además, constituye una manera de enfrentar el deterioro de la educación derivado de la desideologización y el avance del tecnologicismo, tendencias que niegan la posibilidad de una formación integral de las personas y se concentran meramente en los aspectos académicos y funcionales. La ciudadanía debe ser vista como principio orientador de carácter general, una especie de plataforma discursiva útil para visualizar, entender y proponer las mejoras necesarias en la educación y para comprender el papel de sus agentes. Así, las instituciones educativas se transforman en ambientes propicios para aprender en la práctica el concepto de ciudadanía, en la medida en que esos ambientes lo permitan. (Gimeno Sacristán, op. Cit.) La formación de ciudadanos

estaría, además, fortaleciendo la posibilidad de inclusión social, en virtud de que la educación es la llave que permite el ejercicio efectivo de los derechos humanos.

Un proyecto de formación que considere los principios arriba esbozados, requiere reformas profundas en la organización de las instituciones educativas, en los contenidos del currículo y en la praxis pedagógica. Así pues, la formación de profesores, tanto a nivel inicial como permanente, se transforma una tarea de primer orden y en ese sentido queremos expresar algunas ideas, especialmente en referencia a la formación permanente. Haremos una breve caracterización de lo que consideramos ha sido la formación de docentes hasta hoy, tanto inicial como permanente.

SITUACIÓN ACTUAL EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES.

El diseño actual de la formación de docentes en Venezuela y específicamente el de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - principal institución formadora de docentes en Venezuela – contempla cuatro componentes: Formación General, Pedagógica, Formación Especializada y Práctica Docente.

Inicialmente se considerará a estos componentes como puntos de partida referenciales, aún cuando ello no implica que, como producto de otras investigaciones en curso, no se llegue a conclusiones que involucren la modificación de la estructura curricular misma, sin embargo, ese no es el propósito de esta comunicación. La Formación General es la que se ocupa de aspectos relacionados con la personalidad de los estudiantes de pedagogía, cultura general y contenidos instrumentales útiles para su desempeño a nivel estudiantil y profesional. La Formación Pedagógica - la que a nuestro juicio debería constituir el eje central de la carrera (Araya, 2007) - se encarga de los aspectos esencialmente profesionales relacionados con el proceso educativo, tanto en sus componentes teóricos como procedimentales. De manera tal que, al menos en el marco de esta estructura, los componentes citados son los responsables de la Formación de los Docentes en sus aspectos personal y profesional y, en consecuencia, el manejo que hagan los profesores formadores resulta fundamental a la hora de emprender un proyecto que involucre reformar la Formación Docente.

La formación docente bajo la égida de esta estructura ha evolucionado de manera tal que los cuatro componentes funcionan de manera casi independiente. Aún cuando existen entre ellos nexos de carácter administrativo que resultan ineludibles, no se imbrican en términos de un objetivo único: la formación de un docente. La idea impulsadora de la formación docente debería ser la construcción del concepto de profesionalidad apoyada en un saber pedagógico que sostenga la práctica. En la realidad, los departamentos que administran el componente de Especialidad funcionan como pequeñas escuelas profesionales que atienden preferentemente al saber disciplinar independizado de la formación y praxis pedagógicas o, al menos, bajo criterios diferentes a los que se manejan en el Departamento que administra el componente de Formación Pedagógica.

La Formación Pedagógica, en estas circunstancias, ha sufrido un proceso acelerado de desvalorización que se inserta en el marco de posturas academicistas y tradicionales de la enseñanza y que sustentan al conocimiento disciplinar como eje fundamental de la formación, mientras consideran a lo pedagógico como secundario y, en ocasiones, innecesario. Al respecto, Porlán y Rivero (1998) acotan que en este enfoque prevalece el saber disciplinar, puede ser el relacionado con la especialidad o el de las ciencias de la educación, ignorando otros saberes, especialmente el del profesor. "No se distingue con claridad entre saber y saber enseñar, concediéndose escasa importancia tanto a la formación didáctica cuánto a la formación pedagógica" (Pérez Gómez, 2000).

La estructura curricular unida a la cultura de trabajo que se ha ido creando conduce a

situaciones de rivalidad y competencia entre el Departamento de Formación Pedagógica y los Departamentos de Especialidad, en lugar de la consecuente colaboración e implicancia que debería existir. Sin embargo, ese no es el único problema, la formación pedagógica, así como la praxis docente a este nivel reúnen condiciones que en sí mismas atentan contra la posibilidad de formar profesores capaces de desarrollar una acción pedagógica orientada fundamentalmente por valores que conduzcan a la formación de ciudadanos.

Entre las situaciones más resaltantes en ese sentido se puede señalar algunas de las conclusiones a las que arribó una investigación acerca de la ***Teoría y Práctica de los Profesores de Formación Pedagógica*** (Araya, 2007). La Formación Pedagógica en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador es percibida como un conocimiento parcelado y fragmentado, bien sea en áreas o asignaturas, que en el fondo se traduce en ausencia de formación.

Tanto Bedoya (2000) como Díaz Barriga (2005), creen que los cursos llamados pedagógicos no se articulan en un proyecto pedagógico, sino que aparecen yuxtapuestos. Contribuyen también a la fragmentación y parcelación la incidencia de teorías implícitas en la conducta de los profesores, estas constituyen influjos de carácter no plenamente consciente, que resultan coherentes con las tendencias más tradicionales de la enseñanza. Son esquemas interiorizados bien sea en la formación inicial o durante la actividad profesional que constituyen predisposiciones a actuar de manera contraria a lo que señala la teoría. La complejidad conceptual del saber pedagógico actual exige la interdisciplinariedad como práctica necesaria en el proceso formativo, en tanto que las condiciones que caracterizan el fenómeno en nuestra universidad están muy alejadas de ese propósito. Una formación que ha estado signada por la parcelación y fragmentación del conocimiento difícilmente puede estimular la interdisciplinariedad, si ésta no existe no hay oportunidad de crear, durante la formación, las oportunidades de intercambio democrático e imbricación de saberes.

Las visiones de la profesionalidad que traslucen los profesores también son indicativas de la crisis que vive la Formación Pedagógica. De hecho algunos profesores refieren directamente concepciones tradicionalistas que siguen haciendo del profesor un trasmisor de conocimientos, otros la perciben desde una óptica más renovadora – mediación, compromiso crítico, valores – que sin embargo no es consistente con las observaciones de la práctica misma. La escisión teoría-práctica constituye una de las aristas más notables en el ejercicio docente, situación que encuentra asidero en los enfoques de enseñanza predominantes hasta ahora - academicismo, espontaneísmo, tecnologicismo - en la formación de profesores.

Por otra parte, las tendencias manifiestas en el accionar de los profesores reflejan algunas de las principales dificultades que se viven. Claramente persisten visiones y acciones tradicionales en la Formación Pedagógica, pero además también son visibles acciones pseudoinnovadoras y espontaneístas. Llamamos pseudoinnovadora a una tendencia claramente identificable que puede adoptar dos formas: simulación de innovación y endiosamiento de las estrategias (Araya, 2005). La primera se caracteriza por un accionar donde prevalece el discurso renovador, acompañado de algunas acciones aparentemente innovadoras pero bajo las cuales subyace una enseñanza tradicional. La segunda, caracterizada por la preocupación centrada especialmente en el uso de estrategias innovadoras, desligadas de su trasfondo teórico, sobre las cuales parece descansar todo el proceso de enseñanza, una sobrevaloración de los medios sin atender a los fines. Estas características se explican a la luz de los esquemas formativos prevalentes.

La tendencia espontaneísta, por su parte, es una manifestación recurrente tanto en las percepciones de los profesores como en sus acciones. Pérez Gómez (ob. Cit.) la caracteriza como un saber...tácito, escasamente verbalizado y menos aún teóricamente organizado, que se manifiesta más a través de ejemplos y pautas de actuación y que de

argumentos y categorías formales (...) al estudiante de profesor (se lo percibe) como un aprendiz que incorpora progresivamente, a través de procesos de socialización profesional y de impregnación ambiental, el buen hacer del docente experimentado(p. 42-43). Es posible inferir su presencia en las acciones de profesores con esquemas tradicionales de enseñanza, que se resisten al cambio; pero también se manifiesta en profesionales con actitudes radicales que niegan la teoría y abogan por una acción contextualizada sin restricciones.

Otra situación que fue posible identificar en la investigación citada es la tendencia de algunos profesores a concentrarse más en actividades administrativas que transforman su trabajo en una función puramente burocrática, alejada de la elaboración y discusión teóricas y de los conflictos que se generan en las aulas.

Según investigaciones reportadas por la Oficina Regional de la Unesco en Santiago de Chile (Díaz B. e Inclán, 2001) se observa una tendencia de los maestros, al interior de la institución educacional, a desarrollar su labor con más énfasis en lo administrativo que en lo técnico-pedagógico, lo que es más frecuente en la educación rural y urbano-marginal. Las deficiencias de orden material que viven en sus instituciones los obligan a dedicarse a superar esas deficiencias y los problemas que se derivan de ellas. En la universidad también observamos esa tendencia, sin embargo, creemos que en este caso está asociada a la insatisfacción profesional, a la escasa conciencia acerca de la identidad profesional y de la importancia que reviste su rol. Creemos que tiene que ver también con el fracaso de una formación que no define los campos relativos al saber profesional y que no forma el ethos pedagógico.

Otro aspecto que es insoslayable es la descontextualización, falta de adecuación y pertinencia de la Formación Pedagógica, la cual sugiere un largo proceso de separación entre la universidad y el mundo social. Los mismos esquemas formativos predominantes resultan responsables de impedir que la universidad se apropiara los significados del entorno social y sus cambios y, en consecuencia, que pudiese transformarse a sí misma. Se sabe que uno de los retos que enfrentan los estudiantes de pedagogía es la adaptación a diferentes contextos. La profesión docente es un verdadero paradigma de la contextualización del saber y desde la formación inicial los estudiantes tienen que aprender a desenvolverse en diferentes medios, tienen que adaptarse a la relatividad basada en el contexto de los saberes profesionales, en tanto que sus formadores deben estimular formas de comprender la complejidad y diversidad del conocimiento en este campo.

La ausencia de definiciones claras en torno al saber profesional y a la profesionalidad, unida a una pérdida de perspectiva acerca de cual es el objetivo prioritario en la formación de docentes, ha conducido a una formación centrada en las especialidades disciplinares y a un docente concebido como técnico. Al respecto, Bedoya (op. Cit.), señala que la praxis y los diseños amparados en esta clase de racionalidad no están orientados a la formación, sino a la capacitación de empleados de la educación. "Esta práctica pedagógica paradójicamente carece de pedagogía, es decir está en contravía de lo que hoy se entiende que debe ser la formación pedagógica". (P. 115) Por otra parte, Carr (1998) citando a Schwab (s/f), se refiere a que la excesiva confianza en la forma técnica de expresión ha conducido a la fragmentación del saber educativo como forma moralmente empobrecida de la enseñanza, ya que atiende preferentemente a lo instrumental y descuida lo ético. Los profesores así formados no tienen la autonomía necesaria para atender a las complejas situaciones que exige el ejercicio de la docencia hoy en día.

Así, una educación centrada en valores de ciudadanía exige la sustitución de la forma técnica de expresión por una forma práctica (haciendo referencia a la distinción aristotélica entre discurso técnico y discurso práctico) es decir, una forma de acción destinada a llevar a término los objetivos y valores éticos.

FORMACIÓN PEDAGÓGICA PERMANENTE Y CIUDADANÍA.

La primera tarea es la formación de los profesores formadores, quienes necesitan modificar las visiones de sí mismos y de la formación que llevan a cabo teniendo siempre presentes los fines de la educación para la cual están preparando profesionales y el tipo de personas que aquellos, a su vez, formarán. La presente reflexión se centrará en la necesidad de Formación Pedagógica Permanente de los Profesores Formadores, puesto que, en la medida en que ellos transformen su praxis y se desarrollen profesionalmente, estaremos en condiciones de comenzar a construir una educación que no sólo atienda a lo técnico-pedagógico, sino esencialmente a lo ético-moral.

La Formación Pedagógica o la formación profesional de los docentes, como quierallamársele, a nuestro juicio debería ser la responsable de introducir en la práctica los conceptos y las acciones que conducirán al cambio de perspectiva en la formación total. Es aquí donde el concepto de ciudadanía debe introducirse en su concepción teórica y en su concreción práctica: como aporte de contenidos curriculares, formando parte de las orientaciones pedagógicas y didácticas y siendo objeto de un tipo de investigación que alimente la práctica, entre otros. Para los formadores no resultará sencillo desarrollar una actividad educativa que armonice los dos aspectos fundamentales del concepto de ciudadanía: la vertiente individual y la colectiva, un modelo de ser del sujeto en sociedad, incluye el desarrollo autónomo de la individualidad, pero en el marco de unas regulaciones y de un contexto social específico. Al ser la ciudadanía un modelo creado y no una relación natural, los educadores deberán esforzarse para dar cuerpo a una manera de ser y estar con los demás que, esencialmente, se forma a través de las experiencias de la vida cotidiana.

El ser un sujeto libre y autónomo, a la vez que miembro de una comunidad, es algo que se construye en la experiencia cotidiana, la cual se halla necesariamente mediada por los significados adquiridos en las condiciones reales en las que se vive, aunque también por los que proporcionamos a través de la educación formal (Gimeno Sacristán, 2002).

En términos generales, la metáfora de la ciudadanía aporta un sentido propositivo y le da dirección a la práctica educativa, a la vez que la llena de contenidos. La ciudadanía y la educación se necesitan y vivifican mutuamente. La participación en la vida social necesita ser alimentada por la educación para la pervivencia de la democracia y para que ésta se enraíce en los corazones de los ciudadanos.

La educación puede colaborar en la construcción del ciudadano estimulando en éste las condiciones personales necesarias para el ejercicio activo y responsable de su papel como miembro de la polis: la racionalidad, la autonomía del pensamiento y de las virtudes cívicas, el pensamiento crítico, la sensibilidad hacia los que son diferentes a él, la cooperación, la capacidad de diálogo para resolver conflictos, la comprensión de las interdependencias en un mundo globalizado, la preocupación por los derechos humanos... (Gimeno Sacristán, p. 154)

Ahora bien, en la concreción de cualquier proceso formativo, los docentes constituyen una de sus aristas más importantes, de manera que atender a su formación permanente es vital, especialmente si se trata de ejecutar acciones transformadoras. En la Universidad Pedagógica Experimental Libertador la formación permanente procede a través de un sistema que incluye desde cursos de capacitación hasta doctorado. A pesar de la diversidad y amplitud de la oferta y de las condiciones favorables que tienen los profesores para acceder a esta formación, ella no tiene efectos significativos a la hora de mejorar las condiciones críticas a que hemos hecho referencia anteriormente. Una de las razones de tal situación es que la

Formación Permanente sigue la misma tendencia que la formación inicial, vale decir, atiende preferentemente a lo disciplinar y aborda lo pedagógico de manera fragmentada, orientándolo desde una racionalidad instrumental.

Para modificar estas tendencias proponemos una Formación Permanente específica en lo pedagógico, destinada a modificar las concepciones y creencias de los profesores formadores. Los programas de Formación Permanente deberían estar destinados a mantener un proceso constante de deliberación moral, de manera que los docentes se hagan más conscientes de las dimensiones morales y éticas de su trabajo, mientras aprenden a articular ambas. En un plano muy general, la formación debe tender a desarrollar docentes autónomos, profesionales que sean capaces de responsabilizarse por sus acciones tanto dentro como fuera del aula. Para ello, es necesario que sepan cuáles son las buenas razones para una acción educativa eficaz; sin embargo, dado que su responsabilidad no se limita al interior del aula, significa que deben haber considerado y tener siempre presentes cuestiones más globales como la sociedad que queremos, los fines de la educación, el tipo de individuo (ciudadano) que se pretende formar y a través de que acciones educativas es posible hacerlo.

Creemos firmemente que una sólida formación orientada bajo los principios señalados debería aportar a la modificación de las propias concepciones de sí mismos y de la profesión que manejan los docentes formadores y que han contribuido al actual statu quo profesional. Para acercarnos a la concreción de los propósitos esbozados arriba, proponemos algunas líneas en la acción pedagógica formadora de carácter constante. Entre ellas están:

1. Trabajar para desarrollar en los docentes una concepción de la profesión y de sí mismos en términos de intelectuales autónomos.
2. Abordar la formación permanente desde una perspectiva inter y transdisciplinar.
3. Insertar los programas formativos en el marco de programas más amplios de investigación relativa a los contextos específicos de la práctica.
4. Utilizar estrategias de enseñanza de carácter reflexivo que permitan el desarrollo de visiones críticas de los problemas a los cuales nos enfrentamos, y
5. Construir teoría a partir de la reflexión, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción.

Una primera cuestión es cambiar el estatus de la profesión, desde una actividad profesional que cualquiera puede ejercer o desde un técnico que sólo se ocupa del plano fáctico a un profesional autónomo, concebido como intelectual. Si estimamos que los profesores deben desarrollarse como ciudadanos críticos en relación a su propia actividad, no pueden menos que tener una sólida formación teórica que les permita estar al tanto de lo que es necesario hacer para desarrollar una actividad educativa pertinente y eficaz. Ser un intelectual significa poder liberarse de las prescripciones esquemáticas y decidir de manera autónoma lo que, en función de principios, fines consensuados y valores, resulta más conveniente en la tarea formadora. Significa también estar consciente de la realidad social y asumir posturas que, en definitiva, son políticas. No existe una actividad educativa neutra, nos insertamos dentro de marcos teóricos e ideológicos a partir de los cuales se definen los ideales de persona y relaciones sociales que servirán de base para el currículo.

Insertar la Formación Pedagógica Permanente en un marco más amplio de investigación significa la posibilidad de hacer posible un abordaje desde la perspectiva práctica e incluir en ese proceso las visiones inter y transdisciplinaria (Araya, 2005).

Finalmente, una formación reflexiva es la que nos permitirá acercarnos a la construcción de la capacidad crítica en los estudiantes. La investigación y la reflexión, a su vez, conducirán a la producción de saberes que fortalezcan el nuevo rol del docente en su condición de intelectual (Giroux, 1999).

En el marco de esta estructura pedagógica consideramos que es posible formar y/o

transformar a los profesores formadores de docentes en profesionales capaces de desarrollar una formación docente centrada en valores de ciudadanía.

REFERENCIAS

ARAYA, V. (2005) Formación de formadores desde una perspectiva crítica. *Revista Encuentro Educativo*, Vol. 12, N°2.

ARAYA, V. (2007) *Teoría y práctica de los profesores de formación pedagógica*. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto.

BEDOYA, I. (2000) *Epistemología y pedagogía*. Bogotá. Ecoe Ediciones.

CARR, W. (1998) *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla. Editora Diada. S.L.

DÍAZ BARRIGA, A. (2005). *Ensayos sobre problemática curricular*. México. Trillas.

DÍAZ BARRIGA, A. e INCLÁN, C. (2001) El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Ibero-Americana de Educación*, N° 25, Enero, Abril 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2002) *Educación y convivir en la cultura global*. Ediciones Morata S.L.

GIROUX, H. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.

PÉREZ GÓMEZ, A. (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata

PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998) *El conocimiento de los profesores*. Sevilla. Diada Editora.

EDUCATION, PEDAGOGICAL FORMATION AND CITIZENSHIP

ABSTRACT

The present reflection is in relation to the necessity of the transformation of education in Venezuela in order to promote the process of construction of the citizenship: a way to attend the formation of the people in the frame of a community with rights and obligations. Education as a construction of citizenship is in response to the emptiness the family was left in relation to the process of primary socialization and the subsequent lack of social, moral and ethical formation which was conducted to the high index of violence and criminal behaviour. The education in order to construct citizenship requires the formation of teachers who can confront this task. In the present communication we propose to begin the process with the Pedagogical Permanent Formation of Teachers' Professors. If we can transform the professional self conceptions and their praxis, we are in condition to begin to form teachers who attend not only the pedagogical-technics aspects but essentially to the moral and ethics aspects.

Perfil Académico y Profesional de la Autora:

Valeria Araya, Doctora en Educación, profesora, investigadora adscrita al Programa de Promoción al Investigador (PPI nivel I). Docente titular a Dedicación Exclusiva de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB). Miembro activo del Centro de Investigaciones Históricas y Sociales "Federico Brito García". Profesora de Seminario de Investigación del Programa de Doctorado en Educación (PIDE) en la Línea de Investigación "Pedagogía, Currículo y Formación Docente".

Palabras Clave: Educación, Ciudadanía, Formación Docente, Formación Permanente y Formación Pedagógica.

Keys Words: Education, Citizenship, Teaching Formation, Permanent Formation and Pedagogical Formation.

100. EL CLIMA SOCIAL AULA: UN RETO PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE ALUMNOS.

G. Ramos Santana, A. Pérez Carbonell.

INTRODUCCIÓN

Con esta comunicación se pretende resaltar la importancia que tiene el *Clima Social de Aula* en la formación de nuestros estudiantes. Creemos, a la vista de lo revisado y trabajado, que es este Clima el que marca el funcionamiento particular y diferenciador en la formación integral de los estudiantes, y en sus logros como sujetos que aprenden en todos sus ámbitos. Todo ello en el contexto de la vida colegial de los alumnos y profesores donde el *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser* son dos de los pilares fundamentales que según Delors (1996) presentan el marco de una educación a lo largo de la vida. Así como en el marco de la formación en competencias.

Es desde este acercamiento al Clima Social de Aula desde el que podemos trabajar la dimensión integral de la persona en su doble vertiente de individuo y ser social: *En efecto el ser humano se desarrolla en su relaciones con los demás pero debe capacitarse para esas relaciones* (Pérez Juste 2007: 241).

Pretendemos trasladar algunas reflexiones a las que hemos llegado desde el estudio realizado sobre variables de contexto en general y en concreto, con la variable Clima Social Aula que desde el año 2005 realizamos a través de varios Proyectos¹.

En este trabajo sólo nos referimos a Clima Social de Aula diferenciándolo del Clima Académico, del mismo modo que lo hacen diversos autores que entienden que el *clima académico* es el grado en que el entorno de aprendizaje estimula el esfuerzo y enfatiza la cooperación (Roeser y Eccles, 1998); y que el *clima social* es la calidad de las interacciones entre estudiantes-profesores y entre estudiantes-estudiantes (Emmons, Comer y Haynes, 1996) o la percepción por parte de alumnos y profesores del bienestar personal, de los sentimientos positivos de sentirse aceptado y de ser valioso por los otros en la convivencia diaria (Trianes, 2000).

OBJETIVO

Dado que con nuestro estudio se constata que la percepción que los alumnos tienen del Clima Social Aula es diferenciada (no tan sólo atendiendo a los Centros sino también dentro de un mismo Centro entre las aulas), nos parece importante atender a este Clima puesto que:

- En las aulas es dónde se prepara a los estudiantes para vivir de forma adulta en la sociedad y en su lugar de trabajo.
- Su cuidado se corresponde con una de las tareas principales del profesorado en cualquier nivel educativo puesto que como señala Estebaranz (2001) dentro de los roles del profesorado, en los modelos de enseñanza centrados en el aprendizaje, y concretamente en cuanto a la organización del escenario de enseñanza, nos encontramos que el profesor se ha de encargar del espacio y su contenido, de la interacción, y del clima del aula desde la previsión y expectación, relevancia, logro y éxito así como de la satisfacción del tono de la clase.

EL CLIMA SOCIAL DE AULA

El clima escolar en la actualidad no es un referencia abstracta, sino un campo de estudio que se vincula con procesos de innovación y de cambio escolar relacionados con la preocupación de los centros y de sus responsables, desde las diferentes administraciones públicas, de favorecer unas condiciones organizativas, de convivencia, de gestión, que hagan posible que todo el alumnado encuentre su lugar para aprender (Hargreaves y otros, 1998; Payne, 1998; Stoll y Fink, 1999; Cummings, 2000; Tomlinson, 2001; Darling-Hammond, 2001).

Además está siendo atendido desde los estudios de las escuelas eficaces como una de las variables contextuales que más intervienen en el crecimiento afectivo de los estudiantes (Creermers y Reezigt, 1999).

Dentro de este bagaje de ideas es desde el que establecemos la importancia de abordar la variable Clima desde una concepción que resalte su asunción personal y subjetiva. Así, tras un proceso de revisión teórica se plantea y asume para su posterior medición que *el clima social aula es la percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma*. De forma que el Clima Social de un Aula es diferente al de otra porque la percepción que los alumnos tienen del mismo promueve una forma concreta y diferenciada de relaciones entre sus integrantes que influye a su vez en el propio clima del aula, favoreciendo el desarrollo personal de los alumnos a la vez que la consecución de logros académicos.

ASPECTOS GENERALES Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO REALIZADO

Con este planteamiento se elabora una Escala de percepción de Clima Social Aula. Escala con la que se realiza un estudio piloto en 6 Colegios de la Comunidad Valenciana en el nivel de 4º de Secundaria, con la participación de 407 alumnos.

- I. Especificar que previamente y en primer lugar, se realiza una fase de acercamiento al constructo Clima Social de Aula donde nos encontramos con diferentes concepciones teóricas desde las que se pueden enmarcar distintas acepciones dadas por diversos autores para su definición (Stewart, 1979; Brandt & Weinert, 1981; Anderson, 1985; Silva, 1992; Fernández y Asensio, 1993).
- II. En segundo lugar, se realiza un análisis de las Escalas elaboradas por otros autores² desde una aproximación cualitativa basada en Comités de Expertos³. En dichas Escalas nos encontramos con un cierto número de dimensiones para su medida, las cuales influyen con más o menos intensidad, en la generación de ese Clima.
- III. En tercer lugar, se realiza un análisis basado en un consenso intersubjetivo en lo referente a la definición, a la calidad técnica de los ítems (adecuada formulación, no repetición, comprobación de carencia de sesgo de los mismos); a las edades de los sujetos que conforman la muestra; y a la valoración sobre su relevancia y pertinencia del ítem respecto al constructo teórico.
- IV. En cuarto lugar, desde esta revisión se elabora un instrumento tipo: *Escala de percepción de Clima Social Aula* con unas dimensiones implícitas (ver tabla 1) y que se somete a revisión métrica de validez de contenido, validez de constructo y fiabilidad.

Dimensiones	Definición
Interés/respeto/preocupación	Interés, respeto o preocupación que se da entre los integrantes del aula
Satisfacción/expectativas	Anhelar ir al aula y alcanzar lo esperado, así como el sentimiento de satisfacción y compensación que se tiene al salir de la misma.
Relación	Interrelación entre todos los integrantes del aula
Competitividad/ favoritismo	Competitividad para obtener reconocimiento, valoración y/ o gratificación de lo realizado, así como sentimiento de ser más favorecido que otros.
Comunicación	Poder hablar, comunicarse, expresarse y ser escuchado, atendido por los demás
Cooperación/democracia	Compartir las decisiones de la clase, así como la participación responsable y activa en la marcha del aula
Normas /disciplina	Normas claras de conducta establecidas dentro del aula, así como las consecuencias de inflingirlas
Cohesión grupo	Grado en que se establecen las relaciones de ayuda, conocimiento y amistad como fruto de la interrelación continua.
Organización física del aula	Aspectos relacionados con el espacio en si, la iluminación, el mobiliario, la ventilación, la higiene....

V. En quinto lugar, de los resultados hallados obtenidos comentar brevemente que entre los 6 Centros que conforman la muestra se dan diferencias en las percepciones de los alumnos en 36 ítems, es decir, en un 87.80% de los 41 ítems que se les plantea. Lo que nos lleva a concluir que realmente hay un elevado número de ítems sobre los que se producen diferencias entre Centros educativos (ver tabla 2).

Nº	Ítem	Dimensión
Ítem 18	Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables.	Relación
Ítem 21	Me parece que los profesores disfrutan con su trabajo	Satisfacción
Ítem 22	La relación entre los profesores y los alumnos es cordial.	Relación
Ítem 30	En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores.	Comunicación
Ítem 12	Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros.	Interés
Ítem 28	Los profesores se preocupan porque los alumnos no menospreciemos (o insultemos) a otros compañeros.	Cohesión
Ítem 45	Creo que los profesores están satisfechos con "la marcha" general de los alumnos de este grupo clase.	Satisfacción

Ítem 47	Hay una buena comunicación entre nuestros profesores.	Comunicación
Ítem 15	Los profesores nos enseñan a que respetemos las ideas y los sentimientos de otras personas	Interés
Ítem 17	Los profesores felicitan a los alumnos que ayudan a otros compañeros	Cohesión
Ítem 33	En esta clase se favorece a algunos alumnos más que a otros	Competitividad
Ítem 39	En esta clase los profesores y los alumnos nos preocupamos unos de otros.	Interés
Ítem 44	Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase)	Organización Física
Ítem 48	Los profesores se sienten orgullosos de esta clase.	Satisfacción
Ítem 49	En este grupo aprendemos muchas cosas interesantes (a nivel personal y de conocimientos).	Satisfacción
Ítem 13	Los profesores escuchan a los alumnos sin interrumpir	Comunicación
Ítem 20	Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase	Satisfacción
Ítem 35	Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros	Cooperación
Ítem 55	Creo que en esta clase se producen alborotos con frecuencia	Conflicto

VI En sexto lugar, especificar que también aparecen diferencias entre los grupos de cada uno de los Centros (ver tabla 3). Así comprobamos como en el:

- Centro 1 entre las percepciones de los tres grupos de alumnos hay 13 ítems de los 41 totales en los que aparecen diferencias significativas, lo que supone que hay diferencias en un 31.71% de los ítems que han contestado
- Centro 2, de los 41 ítems hay diferencias en 26 ítems entre sus cuatro grupos de alumnos, lo que supone que se encuentran diferencias significativas entre los grupos de este centro en el 63.41% de los ítems que contestan.
- Centro 3 tan sólo se dan diferencias significativas en un ítem, el 20 –un 2.44%-, entre los dos grupos de alumnos.
- Centro 4, hay diferencias significativas en 14 ítems entre los cuatro grupos de este Centro, lo que supone diferencias significativas en el 34.15% de los ítems a los que contestan los alumnos.
- Centro 5 nos encontramos con diferencias significativas en 21 ítems entre los alumnos de los cuatro grupos, lo que supone diferencias en un 51.22% de los ítems.
- Centro 6 en los tres grupos de alumnos, encontramos diferencias significativas en 16 de ellos, lo que supone un 39.02%.

Tabla 3. Ítems con diferencias significativas entre los Grupos de los Centros		
Centro/ Nº ítem	Enunciado Ítem	Dimensión
Centro 1		
Ítem 20	Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase	Satisfacción
Ítem 22	La relación entre los profesores y los alumnos es cordial	Relación
Ítem 30	En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores	Comunicación
Ítem 45	Creo que los profesores están satisfechos con "la marcha " general de los alumnos de este grupo clase	Satisfacción
Ítem 48	Los profesores se sienten orgullosos de esta clase	Satisfacción
Centro 2		
Ítem 39	En esta clase los profesores y los alumnos nos preocupamos unos de otros	Interés
Ítem 47	Hay una buena comunicación entre nuestros profesores	Comunicación
Ítem 48	Los profesores se sienten orgullosos de esta clase	Satisfacción
Ítem 52	Creo que el tutor ha explicado claramente cuáles son las normas de funcionamiento de esta clase	Normas
Ítem 12	Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros	Interés
Ítem 30	En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores	Comunicación
Ítem 33	En esta clase se favorece a algunos alumnos más que a otros	Competitividad
Ítem 45	Creo que los profesores están satisfechos con "la marcha" general de los alumnos de este grupo clase	Satisfacción
Ítem 46	La clase es un espacio físico confortable	Organización física
Ítem 49	En este grupo aprendemos muchas cosas interesantes	Satisfacción
Ítem 53	Creo que el tutor ha explicado claramente que sucederá si un alumno rompe una norma	Normas/ disciplina
Centro 3		
Ítem 20	Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase	Satisfacción

Centro 4		
Ítem 20	Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase	Satisfacción
Ítem 35	Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros	Cooperación/ Democracia
Ítem 45	Creo que los profesores están satisfechos con "la marcha " general de los alumnos de este grupo clase	Satisfacción
Ítem 46	La clase es un espacio físico confortable (luz adecuada, organizada, no hay ruidos...)	Organización física
Ítem 48	Los profesores se sienten orgullosos de esta clase	Satisfacción
Centro 5		
Ítem 45	Creo que los profesores están satisfechos con "la marcha " general de los alumnos de este grupo clase	Satisfacción
Ítem 26	En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien	Relación
Ítem 29	Entre nosotros evitamos menospreciarnos (o insultarnos)	Cohesión
Ítem 35	Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros	Cooperación/ Democracia
Ítem 48	Los profesores se sienten orgullosos de esta clase	Satisfacción
Ítem 55	Creo que en esta clase se producen alborotos con frecuencia	Normas/ disciplina
Centro 6		
Ítem 19	Los alumnos estamos contentos con el grupo clase	Satisfacción
Ítem 20	Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase	Satisfacción
Ítem 26	En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien	Relación
Ítem 29	Entre nosotros evitamos menospreciarnos (o insultarnos)	Cohesión
Ítem 33	En esta clase se favorece a algunos alumnos más que a otros	Competitividad
Ítem 34	Las decisiones de esta clase son adoptadas por todos los alumnos	Cooperación/ Democracia
Ítem 35	Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros	Cooperación/ Democracia
Ítem 45	Creo que los profesores están satisfechos con "la marcha " general de los alumnos de este grupo clase	Satisfacción
Ítem 46	La clase es un espacio físico confortable (luz adecuada, organizada, no hay ruidos...)	Organización física
Ítem 48	Los profesores se sienten orgullosos de esta clase	Satisfacción
Ítem 49	En este grupo aprendemos muchas cosas interesantes	Satisfacción
Ítem 51	Algunos alumnos forman pequeños grupos con sus íntimos amigos y no les importa el resto de compañeros	Cohesión
Ítem 55	Creo que en esta clase se producen alborotos con frecuencia	Conflicto

VII. Revisados los análisis sobre la validez de constructo y fiabilidad nos encontramos que:

- De todos los factores resultantes tomamos los dos primeros pues son los que presentan una explicación de varianza importante (en el Factor 1, el 43.99% ; en el Factor 2, un 11.98%) (ver tabla 4).
- Ninguno de los ítems que componen ambos factores deben ser eliminados atendiendo a su consistencia interna, y tan sólo el ítem 25 del Factor 2 aparece como que debe ser revisado para su posterior uso.
- Además, señalar que son ítems que se agrupan dentro de los que presentan una percepción que tiende hacia “siempre o muy de acuerdo”.
- Así el Clima Social Aula se encuentra matizado por elementos que atienden concretamente a aspectos relacionados con el interés, respeto o preocupación que se da entre los integrantes del aula, con anhelar ir al aula y alcanzar lo esperado, así como el sentimiento de satisfacción y compensación que se tiene al salir de la misma, con la interrelación entre todos los integrantes del aula (alumno- profesor; alumnos- alumnos), y finalmente con el hecho de poder hablar, comunicarse, expresarse y ser escuchado y atendido por los demás. Aspectos que marcan diferencias significativas en la percepción de alumnos que conviven en una misma aula.

Tabla 4. Ítems que componen el Factor 1 y el Factor 2

α = Alfa de Cronbach

Υ = Correlación ítem/escala

α^* = Alfa si se elimina el ítem

Nº Ítem	FACTOR 1 Relación, Interés y Comunicación $\alpha=0.864$	Υ	α^*
12	Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros	0.589	0.850
13	Los profesores escuchan a los alumnos sin interrumpir	0.518	0.859
14	Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos	0.570	0.852
18	Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables	0.673	0.841
22	La relación entre los profesores y los alumnos es cordial	0.701	0.838
30	En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores	0.689	0.839
47	Hay una buena comunicación entre nuestros profesores	0.641	0.845
48	Los profesores se sienten orgullosos de esta clase	0.552	0.856

Nº Ítem	FACTOR 2 Cohesión y Satisfacción del grupo $\alpha=0.854$	Υ	α^*
19	Los alumnos estamos contentos con el grupo clase	0.694	0.822
20	Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase	0.663	0.828
25	El aula es un lugar dónde me siento solo	0.327	0.867
26	En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien	0.741	0.815
31	En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros	0.668	0.826
35	Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros	0.573	0.840
44	Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase)	0.641	0.830

VIII. En octavo y último lugar exponer que a partir de estos resultados se propone una nueva Escala de percepción con la pretensión de conseguir que todos los ítems incluidos midan aquello que pretendemos, *Clima Social Aula*, y que esta medida sea a la vez consistente y constante (ver tabla 5).

Tabla 5. Dimensiones e Ítems Escala de Percepción de Clima Social Aula
DIMENSIÓN INTERÉS
1. Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros
2. Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos
DIMENSIÓN SATISFACCIÓN
3. Los alumnos estamos contentos con el grupo clase
4. Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase
5. Los profesores se sienten orgullosos de esta clase
6. Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase)
DIMENSIÓN RELACIÓN
7. La relación entre los profesores y los alumnos es cordial
8. Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables
9. En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien
10. Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros
DIMENSIÓN COMUNICACIÓN
11. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores
12. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros
13. En estas clases se propician debates
14. Hay una buena comunicación entre nuestros profesores
15. Los profesores escuchan a los alumnos sin interrumpir

EL CLIMA SOCIAL DE AULA Y LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

En el planteamiento del objetivo de la comunicación señalábamos dos aspectos que nos hacen darnos cuenta de la importancia que el Clima Social Aula debe tomar en estos momentos de cambios curriculares que estamos viviendo. Es relevante porque es dentro de

las aulas dónde los alumnos poco a poco pasan del grupo-familia al grupo-clase dónde se les debe preparar para vivir de forma adulta en la sociedad y en su lugar de trabajo; y porque el profesor no puede dejar de eludir una de sus responsabilidades como tal: encargarse del espacio y su contenido, de la interacción, y del clima del aula desde la previsión y expectativa, relevancia, logro y éxito así como de la satisfacción del tono de la clase (Marcuello, 2008).

Cuanto más positiva sea la percepción que alumnos y profesores tengan de su grupo-aula y también, por qué no de su Centro, más preparados estarán para poder resolver problemas de manera efectiva y sólo de esa forma se prepara al individuo en competencias personales e interpersonales generando ciudadanos que saben ser tolerantes, abiertos, integradores, innovadores, justos, cooperadores, dialogantes.....

Partiendo de ello, y una vez realizado el análisis de las distintas clasificaciones sobre competencias, creemos que son las competencias personales e interpersonales, aquellas en las que como educadores debemos centrar nuestra atención si queremos a su vez conseguir un adecuado Clima Social en nuestras aulas.

Así, para Le Boterf (2001), las competencias personales son las que miden las habilidades de relación social y de integración en diferentes colectivos y la capacidad de trabajar en equipos. Puesto que se trata de las capacidades que permiten que las personas tengan interacción con los demás. De ahí que se han de crear las condiciones favorables para la construcción siempre personal de las competencias.

Por otro lado, desde la Universidad Deusto (2000) se señala a las competencias interpersonales como aquellas relativas a las habilidades personales y de relación entre las personas. Aquellas que hacen referencia a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración en objetivos comunes. Que se relacionan con la habilidad para actuar con generosidad y comprensión hacia los demás, para lo cual es requisito previo conocerse a uno mismo. Estas destrezas implican capacidades de objetivación, identificación e información de sentimientos y emociones propias y ajenas, que favorecen procesos de cooperación e interacción social. Como:

- Individuales: automotivación, resistencia y adaptación al entorno y sentido ético.
- Sociales: diversidad y multiculturalidad, comunicación interpersonal, trabajo en equipo, tratamiento de conflictos y negociación.

Así mismo, Bisquerra y Pérez Escoda (2007) nos comentan que tras efectuar una revisión de las competencias señaladas por varios autores encuentran como dos grandes dimensiones bajo las que se pueden integrar dos tipos de competencias, una de desarrollo técnico-profesional relacionadas con el "saber" y "saber hacer", y otra de desarrollo socio-personal con inclusión de competencias personales e interpersonales.

Es dentro de este marco de competencias personales e interpersonales desde el que nosotras pensamos:

- Se debe atender al Clima Social de Aula por su implicación en el crecimiento personal de los alumnos y profesores, por su necesidad en la integración de cualquier persona en cualquier contexto (familia, empresa, club, sociedad, ...) y por su intervención en el establecimiento de relaciones totalmente necesarias en cualquier ámbito.
- Un plan integral de convivencia escolar ha de significar cambios en los centros educativos y en el profesorado, en los estilos docentes, en las relaciones interpersonales, en las metodologías y en el modelo de organización escolar, en la selección y estructuración de los contenidos curriculares, y por tanto en el Clima Social de las Aulas.

- Es muy relevante, tanto a nivel escolar como social, el propiciar estudios e investigaciones de variables contextuales, que como la de Clima Social Aula, ayuden a detectar factores que si son modificados, erradicados o potenciados - según el caso - consigan mejorar la marcha diaria en las aulas, y con ello, el crecimiento personal y la relación de todos sus integrantes siendo éste uno de los fines prioritarios de la educación.

Dado que hay una evolución social que se refleja en las aulas, es preciso la revisión constante y la actualización de Escalas destinadas a medir constructos que influyen de manera tan directa en el desarrollo integral de sus implicados.

BIBLIOGRAFÍA

Cummings, C. (2000). *Winning Strategies for Classroom Management*. Alexandria, Vi., Association for Supervision and Curriculum Development.

Darling-Hammond, L. (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todo*. Barcelona, Ariel.

Delors, J. (Coord). (1996). *La educación encierra un tesoro Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid. Santillana. Ediciones UNESCO

Estebarez, A. (2001). La enseñanza como tarea del profesor, en Marcelo, C. (ed.). *La función docente*. Madrid. Síntesis, pp. 103-139.

Emmons, C.L., Comer, J.P. y Haynes, N.M. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory of school reform. En J.P. Comer, N.M. Haynes, E. Joyner y M. Ben-Avie (eds.): *Rallying the whole village*. Nueva York. Teachers College Press.

Hargreaves, A.; Earl, L. Y Ryan, J. (1998) *Repensar la educación para los adolescentes*. Barcelona. Octaedro.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona. Gestión 2000 /EPISE.

Universidad de Deusto (2000). *Competencias*. Documento Interno Inédito. Consulta del 20-4 2008. [<http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu>].

Marcuello, J. A. (2008). *Las competencias sociales. Concepto y técnicas para su desarrollo*. Consulta del 22-04-2008. [http://www.psicologia-online.com/autoayuda/asertividad/competencias_sociales.shtml].

Payne, R. (1998). *A Frame for Understanding Poverty*. Bayton. Tx.. RFT Publising.

Pérez Juste, R. (2007) Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. *Bordón*, 59 (2-3) 239-260.

Roeser, R.W. y Eccles, J.S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158.

Stoll, L. Y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona. Octaedro.

Tomlinson, C.A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona. Octaedro.

Trianes, M.V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga. Aljibe.

NOTAS

¹ *Análisis de Variables de Contexto: diseño de cuestionario de contexto para la evaluación de Sistema Educativo* (Proyecto I+D+I. Convocatoria 2005). *Evaluación del Clima Social Aula en secundaria* (Proyecto Precompetitivo de la Universitat de València. Convocatoria 2005).

² **SES** de Marjoribanks, K. (1980); **CES** de Trickett, E.M. y Moos, R.H. (1973); **LEI** de Anderson, G. J y Walberg, H.J. (1974); **MCI** de Anderson, G.J. y Walberg, H.J. (1974); **PAE** de Villa, A. (1985); **ICEQ** Fraser, B. (1982); **CUCEI** de Barry J. Frasser, David F. Treagust & Norman C. Dennis (1986); **IACU**; **ESOC**; **PISA** (2003).

³ Constituido por profesores en activo de los niveles de Primaria, Secundaria y profesores de Universidad, concretamente del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico de la Educación.

103. ANÁLISIS DE LOS FACTORES INSTITUCIONALES RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS.

A. López Martínez, L. Díaz Noguera.

Introducción

Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (EpC) es el nombre de una de las materias obligatorias en los planes de estudio fijados por la Ley Orgánica de Educación (LOE) que se impartirá en el tercer ciclo de Primaria y en 3ª de la Educación Secundaria Obligatoria, según el calendario de aplicación de la LOE. La finalidad de la materia es enseñar valores democráticos y constitucionales asentados en el respeto a los derechos y a las libertades y, fundamentalmente, preparar a los jóvenes para su participación activa y responsable en la vida pública y promover una sociedad libre, tolerante, justa, que contribuya a fomentar los valores y principios de la libertad, el pluralismo y los derechos humanos.

La asignatura nace en el año 2002 de una recomendación del Consejo de Europa y todos los países europeos están de acuerdo en la necesidad de que se eduque a los ciudadanos en la convivencia social, el conocimiento de sus derechos y responsabilidades civiles y en el ejercicio activo de los mismos. EpC se configura como una apuesta práctica que favorece la libertad personal, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia. Pero actualmente, con la puesta en práctica de la asignatura EpC, se han suscitado polémicas en diferentes Centros de Andalucía que no han pasado inadvertidas para los medios de comunicación. Y ante las polémicas suscitadas el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía (TSJA) ha reconocido el derecho de los padres de un alumno a ejercer la objeción de conciencia frente a la asignatura, exponen que “vulnera sus derechos fundamentales a educar a sus hijos en la formación religiosa y moral que está de acuerdo con sus propias convicciones y a la libertad ideológica y religiosa”. La Junta de Andalucía y el Ministerio Público se opusieron a la demanda alegando que “no existe el derecho a la objeción de conciencia”, hecho rechazado de plano por el TSJA. El Consejero de Educación de la Junta de Andalucía, ha anunciado que la Junta recurrirá la sentencia ante el Tribunal Supremo.

Ante los recelos despertados por esta asignatura, en esta comunicación presentamos los resultados de un estudio cuyo principal objetivo ha sido recabar información, a través de los estudiantes de Magisterio en su periodo de Prácticas de Enseñanza, sobre los objetivos y fines básicos de los centros educativos que se recogen en el documento de Finalidades Educativas comparándolos con situaciones reales en la práctica. Estamos convencidas de que todos los centros están a favor de una educación en valores pero, actualmente existen discrepancias sobre la interpretación de los valores propuestos en la asignatura EpC en ciertos sectores de nuestra sociedad. Pensamos que la situación planteada requiere poner de manifiesto los principios de autonomía pedagógica y organizativa de los centros docentes, dentro del marco general que establece la Administración Educativa. En la elaboración del Proyecto de Centro se fijan los objetivos y las prioridades educativas, así como los procedimientos de actuación, considerando para su elaboración las características del centro y de su entorno escolar y las necesidades educativas de los alumnos. Por todo ello, consideramos necesario que los estudiantes de Magisterio durante el periodo de Prácticas de Enseñanza recogiesen información sobre el proceso llevado a cabo en el desarrollo de la planificación y, más concretamente, del documento Finalidades Educativas forjándose así una postura crítica en torno a la polémica suscitada en la asignatura EpC.

1. Marco teórico

En este apartado, sin hacer un desarrollo exhaustivo de los conceptos teóricos, nos gustaría describir la situación de nuestra sociedad que se inscribe en un marco amplio, como una sociedad democrática que se dirige al siglo XXI, y no tiene pretensiones de retroceder y, también, lo que significa el concepto de ciudadanía en un mundo global. El informe Delors (1995) sugiere que educar es proporcionar brújulas para navegar en un tiempo complejo. *La promoción de la ciudadanía activa y la cohesión social* como propone el Informe, es una de las grandes brújulas que necesitan los jóvenes hoy y forma parte de la necesaria responsabilidad pública que ninguna institución puede dejar de estimar y acompañar.

No podemos olvidar que nuestros centros educativos se encuentran inmersos en un funcionamiento democrático y por tanto, tratamos de abordar la convivencia y el conflicto en los grupos de pertenencia (familia, centro escolar, amigos, localidad). También, conocer los derechos y deberes que le corresponden a cada persona en el seno de esos grupos, identificando la diversidad, rechazando la discriminación y valorando la participación y sus causas, pues estas deben ser algunas de las Finalidades Educativas de los centros. La planificación de la actividad educativa está al servicio de la institución, se desarrolla en el contexto institucional en el que se desenvuelven los centros educativos y, tiene por finalidad dar a conocer los objetivos que justifican su existencia y garantizar la coordinación de las actividades propuestas cumpliendo con los criterios y requisitos propios de una enseñanza óptima. Toda la labor de planificación se recoge en el Proyecto de Centro (PC), instrumento de planificación que se concreta y se desarrolla en los elementos que lo constituyen (López, 2004).

En el Proyecto de Centro se encuentra el instrumento de Finalidades Educativas que es un documento que recoge los principios socio-filosóficos y pedagógicos donde se fundamenta todo el trabajo formativo e instructivo del propio centro. En un organigrama, las Finalidades Educativas constituyen el primer documento de planificación que deberíamos abordar y elaborar, dado que es el patrón de objetivos y fines básicos, cuya consecución se propone a lo largo de la vigencia del Proyecto de Centro. El papel que desempeña desde un correcto planteamiento de qué es y para qué sirve incluye las siguientes precisiones:

“Constituyen la opción que realiza la comunidad educativa, concretando y priorizando los principios, los valores y las normas legitimadas por el ordenamiento legal vigente, que dotan de identidad y estilo propio a cada centro” (Decreto 201/1997, de 3 de septiembre, Reglamento Orgánico de las E.I. y Colegios de E.P., art. 7)).

En el caso de los centros concertados se añade que “dotan de identidad y estilo propio a cada centro, de acuerdo con su carácter propio” (Orden 9 de septiembre de 1997,...organización y funcionamiento de los centros privados concertados, art.5).

Para su elaboración, es preciso que los representantes de la comunidad educativa partan del análisis de su propia realidad que actúa de modo coherente sobre la práctica docente, con la intención de mejorarla. Los centros educativos están ubicados en contextos socio-culturales con unas características determinadas y una ideología que inciden directamente en la práctica docente, por tanto, es importante dotar a cada uno de los centros de un sistema coherente de ideas y principios básicos.

Para que desde la escuela se pueda conseguir una sociedad libre, tolerante, justa, que contribuya a fomentar los valores y principios de la libertad, el pluralismo y los derechos humanos se requiere el compromiso de toda la comunidad educativa y, muy particularmente, de los profesores que serán los encargados de trasladar a la práctica las nuevas ideas sobre la formación de valores, actitudes y conductas que respeten la diversidad. En este sentido una aportación importante desde el marco legal de nuestro sistema educativo (LOE 2006) es la que centra su atención en el desarrollo de la autonomía de los centros para conseguir proyectos propios, autónomos, singulares y adaptados al contexto.

2. Proceso Metodológico

Nuestro estudio se inserta en un proyecto más amplio basado en el diseño y realización de una Guía de Prácticas de Enseñanza que consta de dos partes, por una parte está el componente informativo y, por otro, el componente formal dirigido a orientar la realización de la Memoria de Prácticas de Enseñanza, a través de la cual evaluamos a los estudiantes. En el componente formal de la Guía diseñamos una serie de actividades, entre las que se encuentra información para el manejo de los documentos de la planificación del centro. En este apartado asesoramos a los estudiantes sobre la recogida de los datos, realizada sobre la entrevista semiestructurada a uno de los miembros del Equipo Directivo y sobre la escala observacional para el análisis de planificación de la asignatura EpC (López y Díaz, 2006).

En cuanto al proceso metodológico seguido con estudiantes del título de Maestros llevamos a cabo una investigación descriptiva dentro de nuestro marco disciplinar, utilizando técnicas cuantitativas y cualitativas, ofreciéndole estrategias que les permitan analizar los documentos con la finalidad de conectar la teoría con situaciones reales en la práctica.

2.1. Objetivos

Para conseguir la finalidad de la investigación, los objetivos que nos proponemos con la presente investigación se concretan de la forma siguiente:

- Ofrecer a los estudiantes estrategias y métodos que les permitan analizar y reflexionar sobre la finalidad del documento de Finalidades Educativas.
- Conocer la frecuencia con que aparecen en el documento de Finalidades Educativas indicadores relacionados con la libertad personal, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia.
- Concienciar a nuestros estudiantes sobre la polémica suscitada en nuestra comunidad autónoma andaluza sobre la asignatura EpC.

2.2. Muestra

Los sujetos que han participado en este proyecto están todos matriculados en la asignatura Prácticas de Enseñanza II que se cursa en el tercer año de la Diplomatura del título de Maestros y tiene una duración de mes y medio, se inicia durante el curso 2007-2008 en el mes de enero y finaliza en el mes de marzo.

Se trata de un total de 40 estudiantes durante su periodo de Prácticas de Enseñanza, en 40 centros de Sevilla capital y provincia, de los cuales, 25 son concertados y están ubicado en Sevilla capital y los 15 restantes son centros públicos ubicados dentro y fuera de Sevilla.

2.3. Recogida y análisis de los datos

La recogida de los datos se ha realizado sobre la escala observacional para el análisis de planificación de la asignatura EpC y, sobre la entrevista semiestructurada a uno de los miembros del Equipo Directivo. En la entrevista se le pide, a uno de los miembros del Equipo Directivo, información sobre varios aspectos y, especialmente, sobre aspectos referidos a las Finalidades Educativas del Centro. En la escala observacional se recoge información en las siguientes categorías:

Categoría Identidad. Esta categoría se centra, fundamentalmente, en aquellos indicadores que hacen especial hincapié en conocer y aceptar la propia identidad, las características y experiencias personales, respetando las diferencias con los otros (edad, sexo, características físicas, personalidad, etc. Y desarrollar la autoestima.

Categoría Afectividad. Esta categoría está constituida por aquellos indicadores que describen si en los documentos se recogen aspectos relacionados con el desarrollo de la

personalidad, sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los estereotipos y prejuicios.

Categoría Autonomía. En esta categoría analizaremos términos relacionados con la autonomía en la vida cotidiana y en las relaciones de grupo, interiorizando criterios éticos, desarrollando habilidades emocionales, comunicativas y sociales y, conociendo y apreciando valores y normas de convivencia y aprendiendo a obrar de acuerdo con ellas.

Categoría Participación. Esta categoría se refiere a la participación activa en los grupos de referencia (escuela, familia, entorno próximo), con actitudes generosas, tolerantes y solidarias.

Categoría Relaciones. Está constituida por aquellos indicadores que tienen por finalidad conocer si se recogen en los documentos aspectos relacionados con la participación en actividades de grupo con un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y las ajenas. Consideramos, en este sentido, si se recogen términos relacionados con el trabajo en equipo, procesos de ayuda y asesoramiento a los miembros de la comunidad educativa.

Categoría Diversidad. Esta categoría se centra en reconocer la existencia de la diversidad como enriquecedora de la convivencia, mostrando respeto por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia e incorporando a los niños y niñas extranjeros en su nuevo entorno sociocultural.

Categoría Valores. Con esta categoría pretendemos conocer si se recoge en los documentos aspectos relacionados con valorar los derechos reconocidos en las declaraciones internacionales y en la Constitución Española.

Categoría Derechos y Deberes. Esta categoría se refiere a conocer los mecanismos de funcionamiento de las sociedades democráticas, el papel de las administraciones en la garantía de los servicios públicos y la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento y cumplir sus obligaciones cívicas, como el derecho a la educación desde un plano de igualdad y, otras relacionados con los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad educativa. Consideramos necesario destacar si se contemplan aspectos que van íntimamente ligados a las actuaciones del profesorado, de los alumnos y de los padres en el centro.

Categoría solidaridad. Se refiere, a analizar en los documentos las implicaciones del centro respecto a identificar y rechazar las situaciones de injusticia y de discriminación. Sensibilizarse sobre las necesidades de las personas y grupos más desfavorecidos desarrollando comportamientos solidarios.

Categoría Medio ambiente. Esta categoría, se centra, fundamentalmente, en conocer si se recogen en los documentos de planificación del centro aspectos relacionados con la valoración y el cuidado al medio ambiente y al entorno.

3. Resultados

Teniendo en cuenta la complejidad que supone presentar los resultados de todos los centros y, debido, también, a los límites de espacio, en este apartado damos a conocer las respuestas obtenidas en la entrevista realizada a los directivos de los centros públicos y concertados. Fundamentalmente, por aquéllos que entienden la elaboración de la planificación como una necesidad y una exigencia que debe tener como objetivo la regulación de una verdadera autonomía de los centros.

Las respuestas que dan, la mayoría de los directores entrevistados, cuando se les pregunta sobre las Finalidades Educativas del Centro, son las siguientes:

Este centro, al ser un colegio cristiano-católico tiene su Ideario Propio y su particular Proyecto de Centro, donde quedan reflejada la educación integral que pretende transmitir a sus alumnos resaltando,

especialmente, la vivencia pedagógica de los valores cristianos. El centro, por lo tanto, no cuenta con un documento que se llame “Finalidades Educativas” sino que en vez de este documento tiene el llamado “Ideario” que en realidad viene a ser lo mismo, ya que en él aparecen los objetivos del centro y criterios que se adoptan y de una manera global lo que se pretende conseguir con este tipo de educación. Se supone que las familias que eligen este Colegio para la educación de sus hijos conocen, valoran y aceptan su estilo de educar y carácter propio (Director Centro Concertador).

Las Finalidades Educativas del Centro son propiciar que el colegio sea participativo y abierto, la comprensión de la realidad individual y social del niño/a, motivando a diario su trabajo y haciendo éste agradable, incluso lúdico. Otra de las finalidades es lograr la máxima calidad posible de la enseñanza de nuestro Centro, atención especial a niño/as con descompensaciones físicas y psíquicas, relaciones fluidas, relevantes y productivas con la familia, la asociación de padres y otras instituciones como el ayuntamiento (Jefe de Estudios Centro Público).

Se deduce, por tanto, que en ambos centros está presente la educación en valores pero para poder subsanar las polémicas suscitadas en torno a la EpC se precisa de una responsabilidad compartida para adaptar la planificación de esta asignatura a las situaciones reales de la práctica.

Por otra parte, hemos encontrado que todos los centros consideran necesaria la colaboración de la familia para facilitar su relación con el entorno pues, la familia es el medio principal donde se forma el niño, como se puede ver en la siguiente afirmación:

La familia es el medio principal donde el niño se forma, por ello, es prioritaria su colaboración con el centro. El modelo educativo que propicia el colegio intenta favorecer las relaciones padres-profesionales, manteniendo contactos periódicos con la familia a través de tutorías individuales y creando una Escuela de Padres donde poder transmitir experiencias, adquirir información, conocimientos y fortalecer las relaciones afectivas del grupo (Director Centro Concertado).

Con esta afirmación está totalmente de acuerdo el presidente de la Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA) “los padres son los principales educadores de sus hijos” y así lo entienden mayoritariamente todos los directores de centro, como se puede ver en la siguiente afirmación:

La colaboración del centro con las familias para facilitar su relación con el entorno, no es que no sea necesaria, es que nosotros entendemos que la familia es una parte más del pilar del funcionamiento del colegio y tenemos todo un plan sistemático de participación de la familia en la marcha del colegio a través del delegado del grupo, a través de, en este caso con la identidad de carácter propio a través de padres y madres catequista que colaboran con el colegio para la formación catequística de los chavales, a través de la acción de los padres de alumnos que tiene algo así como diez o doce vocalías para trabajar en campos concretos de actuación en el colegio a través del consejo escolar, etc.” (Director Centro Concertado).

Sin embargo, la colaboración familia-centro, no siempre sucede de la forma esperada debido, posiblemente a interpretaciones diferentes en los valores educativos definidos por los centros como se desprende de la siguiente afirmación:

Las relaciones de las familias con el centro, ocurre que no sólo es necesario para los padres, para el alumno y los profesores, pero no siempre se consigue de forma fluida y a veces ni siquiera. Pero la colaboración en este caso es satisfactoria, también contamos con las tutorías (Director Centro Público).

De los resultados encontrados en las entrevistas realizadas podemos afirmar que todos los directores consideran fundamental e imprescindible el apoyo de la familia para llevar a cabo una educación en valores democráticos y constitucionales. Sin embargo, consideramos que existe un problema de comunicación y de entendimiento a la hora de abordar las relaciones de colaboración familia-centro, sirva de ejemplo la siguiente afirmación:

Es uno de los grandes problemas de fondo; la colaboración padres-centros no suele existir por

varios motivos:

- *Nuestra tradición educativa donde los padres “no entendían” de educación por tratarse de una sociedad con poca preparación intelectual.*

- *Actualmente hay más confrontación que una colaboración por un exceso de proteccionismo familiar hacia el menor.*

- *La situación de ciertos estamentos donde ambos padres trabajan, provoca la inhibición en ellos sobre la educación de sus hijos por falta de tiempo para dedicarles; lavándose la mala conciencia creada con la concesión de caprichos” (Director Centro Concertado)*

En el Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre se hace especial hincapié en entender las relaciones desde el individuo, proponiendo un modelo de relaciones basado en el reconocimiento de la dignidad de todas las personas, del respeto al otro aunque mantengan opiniones y creencias distintas a las propias, de la diversidad y los derechos de las personas. Las relaciones vienen referidas a la vida en comunidad, por tanto se añade además del individuo la relaciones interpersonales y sociales, trata de la convivencia con el entorno, de los valores cívicos en que se fundamenta la sociedad democrática. Vivir en sociedad está en un planteamiento donde el conocimiento de las normas y principios de convivencia son los establecidos en la Constitución.

En definitiva, todos los directivos de centros apoyan la educación en valores democráticos y constitucionales asentados en el respeto a los derechos y a las libertades. Pero teniendo en cuenta las diferentes interpretaciones que han resultado desde los diferentes centros educativos consideramos necesario diseñar un instrumento que defina con precisión las palabras-conceptos que diferencian las perspectivas ideológicas.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el desarrollo de la actividad llevada a cabo en esta investigación, nos llevan a las siguientes conclusiones, en función de los objetivos propuestos:

- En primer lugar los estudiantes que han participado en este estudio han podido comprobar y analizar, directamente de la práctica, que a través del Proyecto de Centro se puede adaptar el currículo a las características y necesidades propias del centro y, concretamente, en el documento de Finalidades Educativas se recogen los principios socio-filosóficos y pedagógicos donde se fundamenta todo el trabajo formativo e instructivo del propio centro.

- También han podido comprobar que en el documento de Finalidades Educativas se recogen con excesiva frecuencia objetivos educativos directamente relacionados con la educación en valores relacionados con la libertad personal, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia.

- Consideramos que los documentos de planificación generalmente, son un listado burocrático oficial de las tareas del centro y no son la explicación pública de los compromisos reales que adquiere esa comunidad educativa. Son documentos que no van dirigidos a la totalidad de sus usuarios ni ofrecen respuestas a las necesidades comunes y diversas de todas las personas a las que van dirigidas. Sin embargo, los documentos de planificación son actualmente los cauces establecidos para adaptar el currículo a las características y necesidades de los centros y pensamos que los estudiantes han podido tomar conciencia de esta situación y, fundamentalmente, sobre la polémica suscitada en nuestra comunidad autónoma andaluza sobre la asignatura EpC.

- Los estudiantes han podido corroborar las declaraciones de los miembros del Equipo Directivo con los resultados obtenidos directamente del análisis de los documentos a través de la escala de observación. Por consiguiente, consideramos que es importante unir la

necesidad de adaptación de la asignatura EpC a las diferencias existentes en el centro y en el alumnado a través de la adaptación pues la Ley ha sido aprobada y hay que cumplirla de lo contrario la Administración Educativa será la que determine las medidas a aplicar pero, si no se cursa, siempre será una asignatura suspensa y así se contabilizará.

- En definitiva, confiamos en que nuestro trabajo sirva para reflexionar sobre cómo se está llevando a cabo la enseñanza de la EpC en algunos centros, de manera que puedan proponerse planes de trabajo donde la propia organización siga aprendiendo, siempre.

Referencias Bibliográficas

CECJA (1992) *Guía para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro*. Sevilla: CECJA.

DELORS, J. (1995) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.

DÍAZ L. y LÓPEZ A (2002). *Elaboración de un instrumento para el análisis de documentos*. En AAVV: *Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas*. Universidad del País Vasco.

HAGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE), 6 de abril de 2006

LÓPEZ, A. y DÍAZ, L. (2006) *Validación de una escala para el análisis de documentos. Técnica de comunicación en las organizaciones educativas*. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, pp. 365-390.

LÓPEZ,, A. (2004). *Planificación Didáctico-Organizativa en los centros educativos*: En AAVV: *Organización Escolar. El centro de Educación Infantil y Primaria*. Sevilla: Digital@tres, 107-126.

SOTO, A. (10/03/2008). *Los Objetores alegarán que Ciudadanía vulnera derechos fundamentales. CONCAPA pedirá la suspensión cautelar de la obligación de cursar la signatura mientras dura el proceso judicial*. <http://www.larioja.com/20080422/rioja-region/objetores-alegaran-ciudadania-vulnera-20080422.html>

<http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/ciudadania.pdf>

105. EL LIDERAZGO DEL DIRECTOR COMO RETO.

S. Vázquez Toledo.

INTRODUCCIÓN

La escuela a lo largo de la historia ha estado determinada por el contexto histórico, social y cultural. Dicho contexto apadrina una forma de percibir, comprender y pensar la realidad educativa, implantando unos discursos y prácticas determinadas. Por lo tanto, la escuela se convierte en un fiel reflejo de la sociedad en la que se instaura. Pero esa sociedad es dinámica, se encuentra sometida a continuas transformaciones y cambios.

Actualmente estamos viviendo unos cambios socioculturales profundos y veloces, que demandan una educación distinta adaptada a nuevas necesidades. Podemos afirmar que la realidad educativa actual se define, fundamentalmente, por la *complejidad*¹: la diversidad, la globalidad, la multiculturalidad, los cambios tecnológicos, los cambios en el modelo de organización social y familiar, etc. son componentes esenciales de la sociedad actual que están confluyendo en los centros educativos configurando una realidad diversa que plantea nuevos retos. Uno de los grandes retos es convertir las escuelas en lugares de convivencia, respeto e integración, porque no podemos olvidar que las escuelas confluye una gran diversidad y pluralismo, en ella coinciden diversas culturas, religiones, manifestaciones, etc. que deben convivir y respetarse, por lo tanto, se debe admitir la diversidad y la globalidad como un hecho natural.

Los profesionales de la educación tienen que convivir con esta realidad nueva y diversa, a la cual deben poder dar y anticipar respuesta. Borrel i Felip (1998: 809) enfatiza el papel de los líderes educativos ante esta situación, son ellos quien deben dinamizar a los profesionales ante estos cambios que exigen una adecuación a ritmo frenético, una capacidad de adaptación e innovación constante. Pero el liderazgo en este escenario no sólo debe limitarse a *dinamizar a los profesionales*², porque no puede olvidarse de otras tareas fundamentales como la *facilitación del cambio y la innovación*, la *construcción de una cultura democrática compartida* y la *apertura de la escuela como lugar de convivencia y encuentro*.

EL LIDERAZGO DEL DIRECTOR

Dirección y liderazgo deben ir cogidos de la mano, Gairín (1995) considera el liderazgo como una dimensión esencial³ en la dirección. La LOE es partícipe de ello, y plantea un estilo de dirección basado en un liderazgo pedagógico y participativo. Pero, el liderazgo en las escuelas no es algo que se ejerce en el vacío; existe en el contexto y cultura de la escuela y

¹ Si la teoría de la complejidad trata del aprendizaje y la adaptación en condiciones inestables e inciertas, la teoría de la evolución de las relaciones plantea el problema del modo en que los humanos evolucionan en el transcurso del tiempo, sobre todo, en relación con el comportamiento interactivo y cooperativo (Fullan, 2004: 18) y añade que la complejidad crea cambio. El cambio implica hacer frente a lo desconocido. Enfrentarse a lo desconocido provoca ansiedad (*ibidem*, 39)

² Según Fullan (2002a: 24) la prueba de fuego de todo liderazgo consiste en comprobar si moviliza el compromiso de las personas hasta el punto de que éstas ponen su energía en acciones destinadas a mejorar las cosas. Además, afirma que el liderazgo crea las condiciones para que se unan el desarrollo individual y el de la organización (*ibidem*, 148)

³ Estudios de la OCDE (1984), OCDE (1989), el informe DERI (1994) e investigaciones de escuelas eficaces confirman que el rol de líder del director es un factor, entre otros, determinante de la calidad educativa (Álvarez, 1998:81)

está referido tanto a lo organizativo como a lo pedagógico (Smyth, 1994: 229). Ya hemos anticipado las características del contexto socioeducativo actual y el papel crucial que juega el liderazgo⁴ ante la complejidad propia de dicho contexto. Este planteamiento nos sitúa sobre una tesis fundamental: “la dirección es más que gestión”, la dirección también implica liderazgo y más en el momento actual donde el centro tiene que lidiar con dicha complejidad. En un mundo en permanente y veloz cambio como el nuestro es difícil imaginar una dirección sin gestión (el liderazgo no acontece por arte de magia, accidente o casualidad), y es igualmente difícil concebir a un director gestionando una organización en un mundo cambiante sin ocuparse del desarrollo, la adaptación y el cambio, todo lo cual exige liderazgo (Immegart, 2000: 61), por lo tanto, el director debe ser líder⁵ en la organización educativa.

Gago Rodríguez (2006) plantea tres dominios de actuación para el desempeño del liderazgo por parte del director: técnico, político y cultural. El dominio cultural⁶, que es el que nos concierne, tiene que ver con los aspectos simbólicos y culturales de la organización que se refieren a la instauración de valores, expectativas, compromiso... La vida cultural en los centros es una realidad que se construye reflejando un conjunto peculiar de valores, creencias y tradiciones, los directores pueden desempeñar un papel crucial en dicha construcción (Gago Rodríguez, 2006: 63), porque las actuaciones y decisiones directivas⁷ influyen y crean una determinada escuela, y en nuestros días estas decisiones deben inclinarse hacia la creación de una escuela comprensiva, democrática, inclusiva e intercultural.

Afrontar el cambio: facilitación del cambio y la innovación

Una de las funciones principales del líder es afrontar el cambio. Rodríguez Martín (2002: 156) considera que un líder es una persona cuya principal función es gestionar el cambio en la organización a la que pertenece. Álvarez (1998:60) y Fernández et al. (2002) coinciden en que el liderazgo es clave para cuatro situaciones importantes en el proceso de crecimiento y desarrollo de las organizaciones y una de ellas es: “el cambio e innovación”

El papel del líder en los procesos de cambio se caracteriza por la capacidad de influencia de sus colaboradores de manera que éstos cambien sus comportamientos. En pocas palabras, la principal función del líder será traducir el nivel de cambio institucional en cambios micros, cambios en el comportamiento de sus colaboradores (Martín Fernández, 2001: 195). Porque el director no puede cambiar la cultura educativa el solo, necesita implicar al claustro, puesto que la cultural es muy resistente al cambio, y sino participan e implican

⁴ En su sentido más amplio, Dilts (1998: 22) considera que el liderazgo puede ser definido como la capacidad para influir en otras personas para la consecución de algún objetivo

⁵ Se plantea la existencia de dos concepciones básicas sobre la dirección las cuales dan lugar a dos figuras arquetípicas que a menudo se han designado como “director” (en el sentido de gestor-administrador) y como “líder” (guía ideológico del colectivo) en torno a las cuales existe unanimidad en considerar la conveniencia que coincidan en una misma persona (Teixido y Saballs, 1997: 229)

⁶ Estamos totalmente de acuerdo con González (2003: 5) al afirmar que: “La reflexión teórica sobre el liderazgo se enriquece enormemente al reconocer la importancia clave que en los procesos de liderazgo tienen las facetas morales, simbólicas y culturales; al asumir que no sólo importa qué hace el líder, sus conductas y habilidades, sino también las creencias e ideales que orientan su actuación en el centro escolar, los compromisos que trata de cultivar en relación con la tarea educativa, los valores, concepciones y creencias que cultiva en el centro en orden a posibilitar la construcción de una determinada cultura organizativa, las implicaciones morales que tienen los cientos de decisiones diarias tomadas por el líder, etc.”

⁷ Entendiendo la dirección como una labor de equipo, que propugne la participación democrática y se base en un liderazgo distribuido.

todos es muy complejo y lento, quizá la clave se halle en la creación de una cultura participativa.

Según Fullan (2002: 35) el liderazgo, para ser eficaz, debe: 1) tener una finalidad explícita de conseguir un cambio positivo en un sentido determinado, 2) usar estrategias que movilicen a muchas personas para abordar problemas difíciles, 3) poder ser evaluado mediante indicadores de éxito cuantitativos y cuestionables, 4) ser, en último término, valorado por el grado de compromiso interno que genera en las personas, el cual equivale a la activación de un sentido de fin ético en todas ellas

Por lo tanto, que una organización esté preparada para el cambio y la innovación dependerá, esencialmente, de la labor de la dirección. Labor –director como líder de cambios– que Escudero (1997: 58) sintetiza en: “habrá de promover diversos recursos al profesorado, condiciones de tiempo, apoyos y estímulos permanentes, acceso a la información, a nuevas ideas, métodos, materiales, y promover aquellas relaciones de trabajo necesarias para que las propuestas innovadoras calen en el conjunto de la vida y el funcionamiento del centro y las aulas”

Construir una cultura democrática compartida

Se trata de propugnar un liderazgo que trabaje en pro de una visión compartida⁸ por toda la comunidad escolar, en palabras de Aguirre (2004: 26) la dinámica interna de toda organización reside en interactuar entre sí el liderazgo y los miembros para producir una cultura (modo de “ser”) de cara a realizar la misión (razón de “ser”) de la organización.

El líder es el creador de la cultura organizacional formulando propuestas que comparte con los miembros de la organización y recogiendo a veces propuestas de los grupos subculturales que llega a asumir como propias (Aguirre; 2004: 39). González (1994) lo sintetiza al afirmar que la acción cultural del director, en definitiva, iría encaminada a que en la escuela existan más valores en común que diferencias entre las distintas subculturas.

González (2003: 6) recoge los cuatro pilares en torno a los que se articula el liderazgo según Murphy (1990), refiriéndose uno de ellos a la construcción de la cultura compartida:

“Desarrollar una cultura fuerte en la escuela caracterizada por un ambiente seguro y ordenado, oportunidades para la implicación significativa de alumnos, colaboración y cohesión fuerte. Además lazos más fuertes entre las familias y la escuela”

Podemos considerar tres momentos básicos de implantación de cultura en la organización, en la acción del liderazgo (Aguirre; 2004: 271):

- La acción del liderazgo fundador para “generar y compartirla” la cultura en la organización
- La acción del liderazgo para “gestionar y promover” la cultura organizacional
- La acción del liderazgo para “transmitir” la cultura a los nuevos miembros

Sucintamente, el liderazgo por parte de la dirección siembra una cultura dentro de la comunidad educativa que se caracteriza por ser compartida, con unos valores, ética, historia, mitos, conducta, etc. que la caracterizan y fundamenta. Pero ante todo, esa cultura debe estar abanderada por la democracia, la solidaridad, el respeto, la tolerancia y la convivencia.

⁸ Desde un enfoque cultural, el liderazgo educativo puede ser ejercido, al margen de la posición ocupada, por aquellos individuos que logran comunicar/articular una visión compartida e implicar a otros en torno a un proyecto de trabajo (Domingo y Bolívar, 1997: 166).

La escuela como lugar de convivencia y encuentro

El liderazgo debe ser el motor de una escuela basada en un modelo de pluralismo cultural, configurándose el centro como lugar de encuentro y comprensión. Aprender a convivir debe ser un objetivo esencial en educación, el desarrollo integral de las personas requiere de relaciones armoniosas, serenas y fraternales que favorezcan la formación y desarrollo de personas íntegras, responsables y sensibilizadas con la diversidad, quizá, la clave de ello resida en la creación de un espacio educativo que procure esa convivencia armónica, respetuosa con la diferencia, afectiva, etc.

Work (2004: 108) plantea cinco retos fundamentales a los que los líderes del futuro deben estar dispuestos a aceptar, entres éstos menciona que los líderes deben estar dispuestos a hacerse más sensibles y comprensivos con respecto a las diferencias étnicas, culturales y de sexo dentro del lugar de trabajo y a demostrar esa sensibilidad y comprensión y además, deben estar dispuestos a construir y poner en práctica nuevos y diferentes procesos de empleo y comunicación para mejorar y promover las imágenes de imparcialidad y equidad. Por lo tanto, el director como líder debe ser consciente de ello, de la cultura de la que es partícipe⁹ y poner en práctica todo lo que esté en su mano para potenciar una escuela abierta, comprensiva y democrática. Aquí podríamos hablar de la necesidad de un liderazgo emocional -Goleman-, un líder que use la inteligencia emocional, que sea capaz de reconocer y utilizar las emociones.

Tal y como hemos indicado, la escuela debe estar al servicio de la sociedad y si ésta cambia la escuela debe evolucionar y cambiar para adaptarse, uno de los retos actuales es presentar una escuela intercultural y globalizada tal y como lo es la sociedad, y que se caracterice por:

- reconocimiento y defensa de las escuelas como comunidades plurales;
- fortalecimiento de valores y actitudes de igualdad, justicia, tolerancia, pluralismo, cooperación, convivencia, corresponsabilidad y respeto;
- aceptación, entendimiento y respeto a la diversidad cultural (lengua, costumbres, valores...) y las diferencias;
- eliminación de prejuicios y estereotipos (percepción del “otro”);
- desarrollo de la capacidad de empatía;
- manejo en la resolución de conflictos;
- atención a la diversidad y;
- estimulación al diálogo y participación.

En definitiva, de lo que se trata es “Aprender a vivir juntos”. Para lo cual la comunidad debe desarrollar las capacidades y actitudes para la convivencia democrática.

CONCLUSIONES

La escuela no funciona al margen de la sociedad y, en nuestra actual coyuntura, se está vislumbrando la necesidad de organizaciones escolares más flexibles, capaces de adaptarse y dar respuesta a contextos sociales multiculturales, turbulentos, diversos, ignotos, etc. Ante esta realidad el director escolar debe tener un papel activo, tal como indica Fullan, debe ser consciente de las necesidades emergentes y actuar como líder de la organización. En definitiva, si el liderazgo y la cultura son “dos caras de la misma moneda”, no hace falta insistir que la gestión de la cultura y de la identidad cultural (no sólo la “imagen visual”) ha de ser realizada por el liderazgo (Aguirre; 2004: 256)

⁹ El ejercicio del liderazgo es contextual, de ahí la importancia para los líderes de comprender profundamente la cultura en que trabajan (Bolívar, 1997: 29).

Desde el ejercicio del liderazgo del director se debe promover una cultura compartida, democrática y contextualizada, amparada por toda la comunidad, que impulse y facilite la creación de centros plurales y abiertos. Quizá el discurso actual sobre la calidad y eficacia debería declinarse en pro de la integración, equidad, igualdad, ética, etc. replanteándose, así, el sentido y funciones de la escuela en nuestra sociedad actual. Dejando, así, de ser el liderazgo del director un reto ante la realidad intercultural para pasar a convertirse en un medio y apoyo. Porque si la escuela es un reflejo de la sociedad, si cambiamos los discursos y prácticas instaurados en ésta contribuiremos al cambio social, construyendo una sociedad más justa y tolerante.

En síntesis, se trata de “educar desde y para la democracia”, desarrollando un sistema de valores y principios que conformen un estilo de vida, un modo de afrontar los conflictos provenientes de la convivencia y de cooperar en aras del bien común -pensar la escuela como lugar para la inclusión social- ya que la escuela es un espacio privilegiado para ello, pero necesitaremos que la dirección ejerza un liderazgo distribuido, cultural y emocional y, que valla más allá de la pura gestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE, A. (2004): *La cultura de las organizaciones*. Barcelona: Ariel
- ÁLVAREZ, M. (1998): *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Editorial Escuela Español
- BOLÍVAR, A. (1997): “Liderazgo, mejora y centros educativos” en Medina, A. (Coord.) *El Liderazgo en Educación*. Madrid: UNED, p. 25-46
- BORREL I FELIP, N. (1998): “El liderazgo en los centros educativos Universitarios” en *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI* (V congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas). Madrid: Departamento de Didáctica y Organización, de la universidad Complutense de Madrid, p. 809-815
- DILTS, R. (1998): *Liderazgo creativo*. Barcelona: Urano
- DOMINGO, J. Y BOLÍVAR, A. (1997): “Evolución de los estilos de liderazgo en un centro educativo” en Medina, A. (Coord.) *El Liderazgo en Educación*. Madrid: UNED, p. 165-177
- ESCUADERO, J. M. (1997): “El equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa” en Medina, A. (Coord.) *El Liderazgo en Educación*. Madrid: UNED, p. 47-71
- FERNÁNDEZ, M^a. J. et al. (2002): *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis
- FULLAN, M. (2002): *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro
- FULLAN, M. (2004): *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal
- GAGO RODRÍGUEZ, F. M. (coord.) (2006): *La dirección pedagógica en los institutos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional*. Madrid: MEC
- GAIRÍN, J. (1995): *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: CIDE
- GÓNZALEZ, M^a. T. (1994): “La dirección escolar. Más allá de una concepción técnica y gerencial” en *Currículum*, nº 8-9, p.3-20
- GONZÁLEZ, M^a. T. (2003): “Liderazgo en tiempos de cambio y reforma” en *Organización y Gestión Educativa*, nº 6, p. 4
- IMMEGART, G.L. (2000): “Gestionando organizaciones de aprendizaje”, en *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, p. 55-71
- MARTÍN FERNÁNDEZ, E. (2001): *Gestión de Instituciones Educativas Inteligentes*. Madrid. Editorial Mc Graw Hill.

RODRÍGUEZ MARTÍN, C. (2002): *Jefes y líderes. Cómo dirigir y liderar organizaciones y equipos*. Valladolid: Ambito.

SMYTH, J. (1994): "Una organización 'pedagógica' y 'educativa' del liderazgo escolar" en *Profesores y escuela ¿hacia una reconversión de los centros docentes y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, p. 221-250.

TEIXIDO Y SABALLS, J. (1997): "Organización y dirección. Conceptualización y establecimiento de relaciones entre ambos términos" en *Organización y dirección de instituciones educativas* (Actas de las I Jornadas andaluzas sobre organización y dirección de centros educativos). Granada: Grupo editorial universitario, pp. 225-236.

WORK, J. W. (2004): "La dirección de una variada plantilla de personas" en Hesselbein, F. et al. *El líder del futuro*. Bilbao: Deusto, p. 100-109.

109. PEDAGOGÍA FILOSÓFICA DE LA CONVIVENCIA VERSUS CONDUCTA. ESQUEMAS DOCENTES.

M. I. García Fernández.

“Cambiar los paradigmas establecidos y afrontar el aula desde la actitud interactiva educando-educador es un desafío que requiere humildad para aceptar un compromiso de transformación personal. La propuesta respetuosa en **valores** ha de ser aceptada comprometidamente, para lograr la autotransformación” (Vivien Von son, 1997:17)

Actualmente, con tantos desajustes conductuales, la reflexión sobre el origen de los mismos es obligada para todos los educadores-formadores.

De las fórmulas educativas impositivas, sin comunicación, pero generadoras del descubrimiento y valoración de la libertad, se pasó a la falsa libertad, al libertinaje sin conocimiento ni concienciación-mentalización de la mínima norma, degenerando, en la actualidad en paternalismo demagógico, creando dependencias afectivas, físicas y mentales, que, cual grilletes, impiden llegar a respirar el aire de libertad personal y social.

La participación con esta Comunicación en el Congreso la planteamos en forma de esquemas docentes adaptativos, aplicables en/a cualquier nivel educativo-formativo. Ya en el aula, desarrollaremos más factores con series de palabras que empiecen con otras letras, y generaremos las actividades que correspondan al nivel.

Partimos de:

- La Educación familiar como infraestructura afectiva sobre la que se crea la autoeducación y su permanencia vital.
- Y, conjuntamente:
 - ▶ en la Escuela se aprenden, desarrollan, los valores personales (virtudes o cualidades personales) para la convivencia
—————▶ **persona o personalidad.**
 - ▶ en el Instituto se desarrollan los valores sociales —————▶ **ciudadano.**
 - ▶ en la etapa formativa, se manifiestan coherentemente, realizan; se lleva a cabo lo aprendido —————▶ **conducta personal.**



manifiestar libre y conscientemente, en convivencia social, las cualidades personales y los valores adquiridos.

Tenemos presente que “el hombre superior aprecia la virtudes y cultiva el estudio, tendiendo a alcanzar los límites más amplios y penetrar en lo más profundo. Lleva la perfección a su más alto grado y sigue en su camino el justo medio” (Kung, J.T. 1964: 93-94).

Para ello, entre los objetivos formativos personales destacamos algunos que empiezan por “c”, importantes y significativos en todo el proceso educativo- formativo.



Que exigen decisiones individuales claras y esfuerzo humanista y cultural en la evolución de la “personogénesis” (Quintana Cabanas, J.M. 1994: 65) de los sujetos en interacción educativa.

Desarrollándolas brevemente y siguiendo el mismo formato decidido para esta exposición, explicaremos en clase de forma práctica y según nivel, el contenido y significado diferencial de los factores, y componentes de los paradigmas psicosociales que nos permiten relaciones personales positivas, ser ciudadanos en el más amplio sentido y seres humanos dignificantes de la democracia, que, necesitamos, no solo vivir sino sentir.

CONVIVENCIA

“**Vivir con**”, opuesto a coexistir.

COMUNICACIÓN

Intercambio energético respetuoso, diálogo (sentimiento, pensamiento, movimiento) **interpersonal**.

Implica aprender a:

- **Saber escuchar:** madurez + esfuerzo + técnica. Silencio, internalización sensorial y afectiva. Aprendizaje.
- **Saber pensar:** juicio y raciocinio, funciones de integración mental, afectivas y motoras. Comprensión y Educación-Formación.
- **Saber expresarse:** sencillez, y, propiedad en el lenguaje (gestual, verbal, motriz).

CONFIANZA

Compartir **creencias** “fiarse”.

Implica:

- **Credibilidad, Convicción**, inicia, desarrolla y mantiene relaciones.
- **Desapego de tabúes, mitos, leyendas, etiquetas erráticas que impiden la evolución empática, simpática.**
- **Adaptación con Aceptación**

CORTESÍA

- **Autorespeto**, y, hacia los demás.
- **Expectación.**
- **Agradecimiento.**
- **Armonía en las relaciones.**
- **Alegría, Sonrisa/ Risa, Humor.**

“Lo cortés no quita lo valiente”. La impecabilidad en la acción (afectiva, motriz y mental) (Ruiz, M.A. 1998: 69-82) .

COMPARTIR

Significa partir, **repartir con, dar, facilitar/se, ayudar/se**

- Tener vivencias al unísono: empatía, **simpatía**.
- Colaborar: distribución jerárquica.
- Cooperar: distribución en/con grado de igualdad en nivel o responsabilidad.

CONSTANCIA

Implica

- **Actitud, disponibilidad**
- **Objetivos** definidos y firmes.
- **Esfuerzo, entusiasmo y cultivo de la autoestima**.
- Afán de autosuperación: “**per-se-verancia**”.
- “**Cultivo**” permanente y dinámico de lo adquirido.
- **Continuidad**.

CONDUCTA

intachable, impecable, óptima, satisfactoria.

Concluimos recordando que,

La convivencia

Exige:

- Actitudes y comportamientos flexibles, abiertas, vigilantes, sentido de orden y disciplina.
- Cuidar-se/de los otros, /de las cosas. “prestar atención”, estado de alerta.
- Relacionarse con los demás.
- Puntualidad, oportunidad espacio-temporal y en la acción, utilizando el tiempo ordenadamente.
- Cumplir normas personales y sociales (institucionales).
- Permitir y favorecer el trabajo propio y ajeno.
- Cultivo de las cualidades, virtudes personales y de los valores sociales.

La conducta

Manifestará, expresará:

- Actos correctos, positivos, creativos,
- Hábitos favorecedores de creaciones. Flexibilidad para el cambio y transformación en las distintas etapas de la vida.
- Comportamientos, adquiridos por la educación, dinamizadores de la vida. Saber ser y estar en cada situación y momento.

Las Actividades y Ejercicios que proponemos en el aula pueden, desde cualquier materia del curriculum escolar, ser realizadas en las tres grandes áreas del ser humano: Cognitiva, Afectiva y Motriz. La finalidad es cumplir los objetivos de la relación educativo-formativa en el aula, cooperativos inter docentes del mismo nivel, del ideario del Centro, personales convivenciales y sociales de ciudadanía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ESCÁMEZ, J.; ORTEGA, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.

KUNG, J.T. (1964). *Confucio educador*. Estudio del pensamiento confuciano y cristiano. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas- Instituto San José de Calasanz. p. 93-94, en HERRÁN, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*, p. 380.

MACLEAN, D. (1994). *Comunicación con los Ángeles y los Devas*. Buenos Aires: Errepar. pp. 100, 175-177.

QUERA COLOMINA, P. (1998). *Valores pa Vivir. Un Programa Educativo*. 2º edic. Madrid: Comité Español del UNICEF y de Brahma Kumaris World Spiritual University.

QUINTANA CABANAS, J.M. (1994). *Pedagogía Social*. 3ª edic. Madrid: Dykinson, p.65, en QUINTANA CABANAS, J.M. (1998). *Pedagogía axiológica*. La educación ante los valores. Madrid: Dykinson, p. 277.

RUIZ, M. A. (1998). *Los cuatro acuerdos*. Un libro de sabiduría tolteca. Barcelona: Urano. Segundo acuerdo. pp. 69-82.

VON SON, V. (1997). Un compromiso personal del educador. *Valores para Vivir: Una Iniciativa Educativa*. Manual para educadores II. Actividades. Madrid: Comité Español del UNICEF y de Brahma Kumaris World Spiritual University. p.17.

111. EL APRENDIZAJE SERVICIO COMO PRÁCTICA DE CIUDADANÍA.

J. M. Puig Rovira.

Una de las mayores controversias que plantea la Educación para la Ciudadanía recuerda un debate clásico: la ciudadanía realmente puede enseñarse y, en caso de una respuesta afirmativa, se puede enseñar mediante una asignatura. Veamos las posturas en litigio. Las opiniones favorables a esta asignatura se basan en una idea clave: no nacemos siendo buenos ciudadanos, ni tampoco basta con pertenecer a una sociedad democrática para llegar a ser verdaderos demócratas, nos hacemos ciudadanos de una democracia en buena parte gracias a la educación. Llegar a ser un buen ciudadano requiere un esfuerzo formativo y para hacerlo efectivo lo mejor es dar a la ciudadanía rango de asignatura. Entre quienes no desean una asignatura de ciudadanía, la argumentación más frecuente acepta la necesidad de educar para la ciudadanía, pero rechaza convertir esa tarea formativa en una simple asignatura. Se afirma que para formar ciudadanos de nada sirven la información que proporcionan los libros de texto y el profesorado. Ser ciudadano de una democracia tiene que ver con una educación omnipresente, compartida por todo el profesorado y transversal.

Las dos posturas tienen parte de razón. Conviene defender una asignatura porque proporciona la oportunidad de reflexionar sobre conocimientos que pueden motivar la convivencia democrática. Pero también conviene defender la implicación de los jóvenes en actividades que repetidamente pongan en juego hábitos cívicos. Educar para la ciudadanía requiere reflexión y experiencia. Visto pues que lo necesitamos todo, si no hubiese asignatura, se debería recomendar. Pero, como la tendremos, se debe recomendar vivamente la realización de actividades prácticas: algo así como unas *prácticas de ciudadanía*.

¿Qué entendemos por prácticas de ciudadanía? Se trata de algo sencillo, las prácticas de ciudadanía son todas las oportunidades que ofrecemos a nuestros jóvenes para que realicen actividades que les preparen para la ciudadanía, actividades que les permitan cultivar virtudes cívicas. Cuando reducimos las clases magistrales para en su lugar entablar debates sistemáticos y reposados con los alumnos, les estamos ofreciendo una oportunidad de entrenar hábitos de ciudadanía. Cuando impulsamos la participación del alumnado en las reuniones de clase o de delegados para regular la convivencia y considerar la marcha del trabajo escolar, les estamos ofreciendo una oportunidad de degustar valores cívicos. Cuando establecemos sistemas de aprendizaje cooperativo en los que el trabajo y el éxito son colectivos, les estamos enseñando contenidos y a la vez preparando en valores que les serán de utilidad en su vida profesional y ciudadana. Son algunas de las muchas modalidades de prácticas que podrían completar la asignatura de educación para la ciudadanía. Los ejemplos que hemos aducido son prácticas de ciudadanía conocidas, aunque quizás no siempre se apliquen con la tozudez que requiere la educación. Sin embargo, desearía presentar una modalidad de práctica de ciudadanía, el *aprendizaje servicio*, menos conocida, pese a que ya contamos con muy buenas realizaciones.

¿Qué es el aprendizaje servicio?

En el aprendizaje servicio se unen dos elementos conocidos para crear una propuesta pedagógica nueva. Es una metodología compuesta por dos caras en íntima relación: el aprendizaje y el servicio a la comunidad. El aprendizaje servicio no es tan solo una estrategia de aprendizaje para que los alumnos adquieran más y mejores conocimientos, aunque obviamente se trata de que mejoren sus aprendizajes. Tampoco es únicamente un conjunto de tareas de voluntariado para sensibilizar al alumnado y darles la oportunidad de contribuir al bien común, aunque por supuesto es una buena idea incorporar la ayuda a la comunidad

como dinamismo formativo. El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado¹. Una metodología que al unir aprendizaje y servicio transforma y añade valor a ambos, y crea incluso nuevos e inesperados efectos positivos. Sobre un tema de relieve, el alumnado estudia, investiga, recibe lecciones y, en definitiva, adquiere conocimientos curriculares. Y a su vez, sobre esta misma temática, proyecta una actividad de servicio a la comunidad, usa lo que ha aprendido, se organiza para realizarla, la llevan a cabo, y obtiene experiencia, conocimientos y nuevos interrogantes que a su vez podrá investigar de nuevo en clase. Es decir, los alumnos participan en tanto que ciudadanos en la vida de su comunidad y aprenden en tanto que alumnos sobre todo ello en la escuela y durante el mismo servicio.

Una buena manera de completar una definición es ofrecer ejemplos que la aclaren y muestren la variedad de casos diferentes que cubre un mismo concepto. Cuando algunos institutos de una población y una asociación interesada en la historia local montan un sistema de recuperación de la memoria histórica a través de la narración oral que las personas mayores dirigen a la pareja de alumnos reporteros que les ha correspondido, están creando una actividad con múltiples objetivos: conocer una época histórica de la ciudad, relacionar jóvenes y ancianos, responsabilizar a los alumnos en una tarea cívica de recuperación del pasado que luego se mostrará al conjunto de la población y, sin duda, en este caso aprender historia y sociales. Cuando los alumnos de tecnología de un centro educativo se ponen en contacto con diversas asociaciones de su ciudad para ofrecerles la posibilidad de diseñar sus páginas web, están aplicando y desarrollando sus conocimientos de informática, se informarán a fondo sobre los objetivos y las ofertas que realizan las entidades, se relacionan con personas que les mostraran realidades que no conocían, se sentirán útiles y estarán orgullosos de su trabajo. Cuando un Banco de Sangre monta un sistema de colaboración con las instituciones educativas para proporcionar formación científica sobre los temas que le son propios y a la vez pide colaboración a los jóvenes para dinamizar una campaña de donación de sangre en su barrio, está contribuyendo a que tomen conciencia de una necesidad no siempre visible y les da oportunidad de ejercer una acción cívica de solidaridad. Cuando un centro de primaria tiene montado un sistema de ayuda entre iguales en el cual los mayores repasan la lectura y el cálculo a los más pequeños, están proporcionando la oportunidad de sentirse útiles, de repasar esas destrezas al enseñarlas, de establecer lazos entre los alumnos de diferentes edades y, además, están facilitando el aprendizaje a sus compañeros. Como en los otros ejemplos, sirven a su comunidad más cercana, aumentan su autoestima, ejercen la responsabilidad y mejoran las destrezas que enseñan. Cuando actividades teatrales o musicales, además de su utilidad como práctica de las correspondientes asignaturas y además de convertirse en espectáculos para las familias y para el resto de compañeros y compañeras del centro, se convierte en un espectáculo que se ofrece en hospitales, residencias de ancianos u otros espacios donde alguien pueda disfrutarlo, estamos añadiendo a la actividad un valor de servicio a la comunidad que servirá a los alumnos para darle todavía mayor sentido. Cuando los alumnos reciben en sus clases información y formación sobre situaciones de marginación y de dependencia, y aprenden de qué modo pueden prestar una ayuda a tales personas y, finalmente, colaboran con diversas entidades ayudando en las tareas asistenciales que realicen habitualmente, estamos proporcionando al alumnado una experiencia de relación, sensibilización y ayuda de un valor enorme para su formación integral como personas. Cuando un grupo clase estudia determinados temas de contenido ecológico, los aplica al estudio de la sostenibilidad de su centro o a la situación de un río cercano, y acuerdan un plan de mejora

¹PUIG, J., BATLLE, R., BOSCH, C. y PALOS, J. (2006) Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona, Octaedro, 22.

de la realidad que han estudiado, están mezclando aprendizaje y servicio a la comunidad para aprender mejor y para ser mejores ciudadanos. Algunos ejemplos de aprendizaje servicio de entre los muchos que puede ofrecer una metodología pedagógica tan versátil².

Origen del aprendizaje-servicio

Más que reconstruir la historia del aprendizaje servicio o revisar su actual estado de implantación en el mundo, dos tareas que requieren un tipo de investigación y un esfuerzo de síntesis que no podríamos realizar, vamos a presentar las tesis básicas de sus dos pioneros: William James y John Dewey. Desde dos puntos de vista distintos, aportaron ideas fundacionales que, con todas las matizaciones que se quiera, siguen vigentes en la actualidad.

James, en una conferencia pronunciada en la Universidad de Stanford en 1906, propuso que el servicio civil a la sociedad podía ser *el equivalente moral de la guerra*³. La argumentación resulta muy clara: se parte de una indiscutible posición pacifista que rechaza la guerra como algo indeseable que debería desaparecer de la historia de la humanidad, pero reconoce que el militarismo durante mucho tiempo ha sido una vía para inocular en los jóvenes ciertos valores deseables –entre otros: orgullo, deseo de servir a la sociedad, sentido de pertenencia, valentía, cooperación–, y se propone que para seguir desarrollando estos valores por cauces diferentes a la guerra podría establecerse un servicio civil que permitiese sentirse orgulloso de sí mismo y útil a la sociedad. La idea de cambiar la guerra por el servicio ha inspirado muchas propuestas de voluntariado, entre las que se encuentra el aprendizaje servicio, y probablemente es también uno de los vectores que han contribuido al desarrollo de las organizaciones no gubernamentales.

La aportación de Dewey es todavía más fundamental para la gestación del aprendizaje servicio. En concreto, nos referimos al principio de la *actividad asociada con proyección social*, que junto con otros principios como por ejemplo los de actividad, interés o experiencia completan su pensamiento pedagógico. Con la expresión *actividad asociada con proyección social* se quiere destacar, en primer lugar, la necesidad que la educación parta de la experiencia real de sus protagonistas, pero de una experiencia realizada cooperativamente con iguales y con adultos –el desarrollo siempre es social– y, finalmente, que dicha actividad no se cierre sobre sí misma, sino que redunde en beneficio de la comunidad. Es decir, que se haga en provecho del entorno social que acoge a los jóvenes, ya que sólo implicándose en el perfeccionamiento del orden social se logrará la plena integración en la sociedad de cada nueva generación de jóvenes⁴. Desarrollando y dando materialidad a estas ideas germinales es bastante natural que se haya llegado hasta la actual situación del aprendizaje servicio.

¿Por qué es importante el aprendizaje servicio?

La conveniencia de implantar actividades de aprendizaje servicio se puede justificar con tres tipos de razones: es una forma de entender la ciudadanía, una concepción del aprendizaje y una aproximación a la educación en valores.

² Estos y otros ejemplos pueden encontrarse en MARTÍN, X. y RUBIO, L. (coord.) (2006) *Experiències d'aprenentatge servei*. Barcelona, Octaedro y Fundació Jaume Bofill, así como en la página web del Centre Promotor de l'Aprenentatge Servei: www.aprenentatgeservei.cat

³ JAMES, W. "The Moral Equivalent of War" en BURKHARDT, F; BOWERS, F. y SKRUPSKELIS, I. (Edits.) (1982) *The Works of Williams James*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1982, IX, 162-173. El texto en castellano puede encontrarse en:

<http://www.unav.es/gep/TheMoralEquivalentOfWar.html> (Consultada: noviembre 2004)

⁴ DEWEY, J. (1926) "Los principios morales que cimantan la educación" en *Ensayos de Educación*, (Obras de Dewey, vol. II), Madrid, La Lectura, 1-61.

El aprendizaje servicio se fundamenta en una forma de entender la ciudadanía que va más allá de las posiciones liberales que la basan en el reconocimiento por parte del estado de los derechos individuales –aun valorando su importancia–, pero el aprendizaje servicio tampoco entiende la ciudadanía como la adhesión a un conjunto de ideas y normas que configuran una forma de vida compartida que llena gran parte del espacio público y privado. Además del reconocimiento de los derechos individuales y del acuerdo sobre un mínimo de normas comunes, creemos que la ciudadanía en una sociedad democrática debe entenderse como la participación informada, responsable, activa y en colaboración con otros con el fin de realizar proyectos que no busquen exclusivamente el beneficio privado, sino el bien del conjunto de la sociedad. Entre el estado y los individuos particulares está el espacio de lo que es común; un espacio que reclama el compromiso cívico de cada ciudadano⁵. Por tanto, la ciudadanía no termina en los derechos, ni se limita a la adhesión a formas de vida compartidas, sino que es un trabajo conjunto e inacabable para optimizar la vida y la convivencia. Huelga decir que esta forma de entender la ciudadanía democrática se tiene que aprender: no se nace con voluntad y conocimientos para participar en la vida colectiva. Y es aquí donde nos encontramos con el aprendizaje servicio: una actividad de participación coherente con la idea de ciudadanía que hemos esbozado y una actividad educativa de participación solidaria.

El aprendizaje servicio también se fundamenta en una forma de entender el aprendizaje que se aleja de la pedagogía más tradicional basada en el verbalismo, el distanciamiento de la realidad, la mecanización del saber, y la repetición a la hora de evaluar. Pero se aleja también de una pedagogía competitiva basada en el éxito y el rendimiento individual que no va más allá de la preparación para una sociedad cada vez más exigente y selectiva. El aprendizaje servicio se fundamenta en una concepción del aprendizaje que se separa de la repetición para acercarse a la búsqueda, que se distancia del éxito individual para fundamentar la cooperación, y que se aleja del academicismo para buscar el relieve social de lo que se aprende. Aprender implica memorizar, mecanizar y repetir, y para aprender hace falta esfuerzo personal y voluntad de superación, pero el núcleo del aprendizaje lo encontramos en la búsqueda hecha en colaboración y aplicada a temas relevantes personal o socialmente. El aprendizaje activo y significativo debe partir de la problematización de la experiencia de los alumnos y debe dar pie a proyectos de búsqueda con momentos de trabajo individual y momentos de trabajo colectivo. Proyectos de búsqueda donde se defina un problema, se busque información, se produzcan y se apliquen hipótesis y propuestas de acción, se evalúen los resultados y se modifiquen si no son los esperados⁶. Así, mediante ensayo y error, y sin confiar ciegamente en nada, se va mejorando la realidad y cada participante va adquiriendo también conocimientos, capacidades y valores. Llegados a este punto, creemos poder decir que el aprendizaje servicio es un tipo de proyecto que incluye búsqueda de conocimientos y acciones de servicio que se enlazan según una lógica basada en la experiencia, la participación activa, la colaboración, el ensayo y error, la reflexión y la responsabilidad social.

Finalmente, el aprendizaje servicio se fundamenta en una manera de entender la educación en valores distinta a la transmisión de un código acabado, distinta también a una educación moral basada en la elección individual de pautas de valor, y distinta de la formación de las capacidades cognitivas que permiten dilucidar lo que es más correcto. La educación moral cuenta con valores, tiene que preparar para tomar decisiones personales y debe formar para la deliberación, pero de manera prioritaria trata de construir un conjunto de hábitos

⁵ BARBER, B. R. (2000) *Un lugar para todos*. Barcelona, Paidós. DEWEY, J. (2004) *La opinión pública y sus problemas*. Madrid, Morata.

⁶ DEWEY, J. (1967) *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada.

abiertos de valor. Es decir, un conjunto de pautas de acción complejas que incluyen pensamientos, comportamientos y sentimientos y que nos predisponen a actuar de acuerdo a los valores que las inspiran. Pautas de acción abiertas a la reflexión que deben permitir modificarlas, adaptarlas y aplicarlas de acuerdo a las peculiaridades de cada situación. No se trata de formar autómatas morales, sino personas autónomas y virtuosas. Por otra parte, la adquisición de estos hábitos abiertos de valor depende de la participación en prácticas pedagógicas que, en la medida que expresan y hacen vivir valores, enseñan a los jóvenes a practicarlos⁷. Es, pues, una educación moral basada en vivencias y experiencias. Y en este punto nuevamente nos encontramos con el aprendizaje servicio, una actividad educativa que cristaliza valores en el curso de su proceso de desarrollo, valores como por ejemplo la solidaridad, la cooperación, el diálogo, la entrega y el esfuerzo, entre otros. En la medida que los jóvenes participan en una actividad de aprendizaje servicio, experimentan en vivo y de un modo muy real los valores que encarna esta propuesta. Y lo que se experimenta de verdad tiene muchas posibilidades de quedar implantado en la mente y el corazón de los protagonistas.

Características del aprendizaje-servicio

Como todas las prácticas pedagógicas complejas, el aprendizaje servicio cuenta con un amplio abanico de características que lo configuran, además de la característica central que lo define: la vinculación entre las actividades de servicio y las de aprendizaje. Un conjunto de aspectos sin los que no acabaríamos de tener una imagen lo suficientemente clara de lo que es el aprendizaje servicio, y que a continuación detallaremos.

Estas características que ayudan a definir el aps, y debido precisamente al carácter abierto y flexible de esta práctica, no siempre se manifiestan de la misma manera ni con el mismo énfasis; incluso, en algunos casos, pueden no estar presentes en absoluto. Lo que queremos decir con esto es que este listado de características expresa un ideal educativo al que cada experiencia concreta se va aproximando poco a poco, o sería deseable que así lo hiciera, pero no implica que todas las realizaciones en cualquier momento y situación cumplan plenamente con estas características. Se trata, pues, de un conjunto de notas deseables, pero que no siempre logran todas las experiencias de aps, ni siquiera las buenas experiencias de aprendizaje servicio. Con el ánimo de sintetizar todo lo que es representativo en un número no excesivo de características, hemos establecido las siguientes⁸.

El aprendizaje servicio es un método apropiado para la educación formal y no formal, válido para todas las edades y aplicable en distintos espacios temporales. Las actividades de aps no son privativas de ningún ámbito educativo en particular. Por el contrario, se aplican en ámbitos educativos formales y no formales, a cualquier edad y en todas las etapas educativas,

⁷ PUIG, J. (2003) *Prácticas morales*, Barcelona, Paidós..

⁸ La redacción de este apartado se basa principalmente en las siguientes obras: BRYNELSON, W. "El aprendizaje-servicio en el sistema educativo: el caso del estado de California" en AAVV (1998) *La solidaridad como aprendizaje*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 24-46. CROCE, A. "Elementos para un diagnóstico operativo y planeamiento de proyectos de intervención comunitaria desde la escuela" en AAVV (1998) *La solidaridad como aprendizaje*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 47-56. EYLER, J. y GILERS, D. E. (1999) *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, Jossey-Bass. FURCO, A. y BILLING, S.H. (edits.) (2000), *Service-learning. The essence of the pedagogy*, Greenwich, IAP. JACOBY, B. (200) *Building partnerships for service-learning*, San Francisco, Jossey-Bass. J.C. KENDALL, J.C. y otros (1990) *Combining service and learning*, 2 vols, Raleigh, National Society for Internship and Experiential Education. TAPIA, M.N. "El valor pedagógico de las experiencias solidarias" en AAVV (2001) *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. pp. 10-34.

siempre y cuando el proyecto se acomode a las características propias de cada realidad. Conviene situar las experiencias con precisión dentro de las posibilidades temporales de cada institución. En el caso de la educación formal, se colocarán en alguno de los espacios temporales idóneos que ofrecen los centros educativos: tutorías, crédito de síntesis o de investigación, pivotando en una o varias materias, en períodos extraescolares, o durante un tiempo destinado específicamente a este tema. En el caso de la educación no formal, se ubicarán en cualquiera de los formatos temporales propios de las entidades sociales y de tiempo libre: colonias, campamentos, campos de trabajo, encuentros semanales y otros.

El aprendizaje servicio se propone llevar a cabo un servicio auténtico a la comunidad que permita aprender y colaborar en un marco de reciprocidad. Uno de los temas más controvertidos del aprendizaje servicio es el concepto de *servicio*. Lo es tanto por la idea que encierra como por la misma palabra utilizada. Probablemente no va a ser fácil encontrar una palabra mejor y, en el caso que así ocurriera, la costumbre haría muy difícil la sustitución de un concepto por el otro. Por lo tanto, vamos a concebir el servicio como una respuesta a necesidades reales de la sociedad: protección del medio ambiente, recuperación del patrimonio cultural, ayuda a grupos sociales con necesidades, colaboración en centros cívicos, realización de campañas de sensibilización, etc. El servicio permitirá aplicar conocimientos previamente adquiridos, formular interrogantes intelectuales y cívicos, y ser fuente de experiencias que abran a los participantes hacia nuevas adquisiciones. Por último, el servicio será un esfuerzo de organización y cooperación, una oportunidad para el ejercicio de la responsabilidad y, sobre todo, un espacio de colaboración recíproca donde todas las partes, más allá de posturas asistencialistas, ofrecen y reciben algo de valor.

El aprendizaje servicio desencadena procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimientos y competencias para la vida. Las propuestas de aprendizaje servicio han de incluir un esfuerzo consciente, sistemático y planificado pensado para desarrollar, junto a las actividades de servicio, procesos de enseñanza y de aprendizaje que abarquen diferentes aspectos de la formación humana. No se trata sólo de producir un aprendizaje informal al filo de las tareas de servicio, que sin duda siempre se lleva a cabo, sino de realizar un trabajo explícito de aprendizaje. Una tarea que activa procesos conscientes, planificados y sistemáticos de enseñanza y aprendizaje que relacionan las tareas de servicio con contenidos y competencias relevantes para la vida. La educación formal pondrá en juego contenidos factuales, procedimentales y de valor propios de las distintas materias escolares hasta convertirlos en competencias que permitan enfrentarse y resolver los problemas vitales de la comunidad que se plantea la actividad. Por su parte, la educación no formal, tras un esfuerzo de toma de conciencia de las competencias y contenidos que ponen en juego sus formas de intervención y las propuestas concretas que en cada caso impulsan, tratará intencionalmente las competencias y los contenidos formativos relacionados con el servicio a la comunidad que impulsa la entidad social o de tiempo libre.

El aprendizaje servicio supone una pedagogía de la experiencia y la reflexión. Estos principios pedagógicos se cumplen de una manera tendencial. Es decir, cada experiencia logra ponerlos en práctica hasta determinado nivel en el interior de un rango que cubre desde las realizaciones que los manifiestan muy explícitamente hasta aquellas que los cumplen de un modo mucho más tenue. Sin embargo, los criterios pedagógicos que hemos citado en el título suelen tener al menos cierta presencia en las realizaciones de aps. Y suelen tenerla porque la configuración misma de la actividad invita con fuerza a practicarlos. El aps está en las antípodas de una pedagogía academicista, verbal y memorística. Por el contrario, se inspira en una pedagogía que se esfuerza por aplicar los principios de: experiencia, o relación

directa y significativa con la realidad; participación activa, o intervención de los protagonistas en las diferentes fases del proyecto; reflexión, o esfuerzo por guiar la actividad y darle sentido personal y social; interdisciplinariedad y resolución de problemas, o consideración de hechos complejos desde múltiples perspectivas para mejorar su funcionamiento; cooperación, o trabajo conjunto con los compañeros y colaboración con los receptores de la ayuda; inmersión en prácticas de valor, o adquisición de valores por participación en actividades cuyo desarrollo los encarna e induce a manifestarlos; y de evaluación múltiple, o regulación continua de la experiencia y del trabajo de los participantes. Una pedagogía de estas características requiere que el educador sea mucho más que un enseñante.

El aprendizaje servicio requiere una red de alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales que facilitan servicios a la comunidad. El aprendizaje depende de una imagen de la escuela que rompa con la tendencia a encerrarse sobre sí misma. En la actualidad, las instituciones educativas no pueden aislarse si no quieren desaparecer por irrelevantes, y tampoco pueden considerarse autosuficientes porque en modo alguno aseguran a sus alumnos una educación completa. Los centros escolares deben ser un nudo en una malla educativa extensa y tupida de instituciones e influencias

El aprendizaje servicio requiere por naturaleza un trabajo en red que coordine las instituciones educativas –escolares y no escolares– y las entidades sociales que facilitan la intervención en la realidad. Esta alianza permitirá a las instituciones educativas abrirse a su entorno y a las entidades sociales ejercer, además de las tareas que le son propias, una influencia formativa que complete la acción de las instituciones educativas y contribuya así al ideal de la *ciudad educadora*, donde todo el tejido ciudadano ejerce de acuerdo con sus posibilidades alguna acción formativa. Por último, también conviene contar con la ayuda de otro tipo de instancias destinadas a tender puentes y crear relaciones de partenariado entre las instituciones educativas y las demás entidades sociales.

El aprendizaje servicio provoca efectos en el desarrollo personal, cambios en las instituciones educativas y sociales que lo impulsan, y mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio.

El aprendizaje servicio es una práctica educativa que incide en el aprendizaje de contenidos y en la educación en valores, así como en la transformación del entorno social y de la propia institución educativa que lo impulsa. En relación a los individuos, el aprendizaje servicio ayuda a los jóvenes a adquirir conocimientos y procedimientos curriculares relacionados con el servicio, desarrolla destrezas académicas y profesionales, y construye competencias que predisponen a la resolución de problemas. Pero, además, suele incidir en la motivación general para el estudio, aumenta la autoestima y las expectativas personales, y hace más realistas y esperanzados a los participantes. Junto a estos aspectos más académicos, el aprendizaje servicio también es una actividad fundamental para educación en valores. Sin entrar en los detalles de cada uno de estos ámbitos, el aprendizaje servicio forma la responsabilidad cívica, entrena las capacidades morales, los hábitos de valor, contribuye a perfilar la identidad, afila la capacidad de percibir la relevancia moral de los hechos y da fuerza para dirigirse a sí mismo.

El aprendizaje servicio actúa sobre el entorno en una doble dirección: sobre el medio en el que incide el servicio y sobre la institución que impulsa el proyecto. En la medida que la necesidad sobre la que se actúa es real, el resultado del servicio contribuirá de manera tangible a la mejora de las condiciones de vida de la comunidad. No se trata de realizar una intervención únicamente pensada para entretener a los jóvenes, se trata de que la intervención sea tan real, necesaria y eficaz como se sea capaz. Como ya hemos dicho, el aprendizaje servicio no incide únicamente en el medio social, sino también en la propia institución que lo

desarrolla. La escuela o la entidad educativa no formal que conducen un proyecto de aprendizaje servicio reciben beneficios que se manifiestan en el conjunto de la institución. En este sentido, parece que el aprendizaje servicio mejora el clima institucional en la medida que incrementa el respeto entre jóvenes y adultos, da a los jóvenes una imagen más positiva del centro educativo, mejora la implicación de los adultos en la labor educativa y, en definitiva, hace la vida más agradable y más óptimos los resultados educativos de la institución.

Una nota final sobre la implantación de proyectos de aprendizaje-servicio

No quisiéramos acabar sin señalar un aspecto referido a la implantación del aps que merece un momento de atención. Hay propuestas educativas que con poca ayuda externa pueden prosperar, su aplicación depende en buena parte de la voluntad de los educadores. En cambio, hay otras propuestas formativas que no se lograrán implantar sin una ayuda externa más potente. Creemos que el aps es un ejemplo de este segundo tipo de prácticas pedagógicas. Sólo recordando la conveniencia de coordinarse con otras entidades sociales, la necesidad de incidir en el entorno inmediato o de destinar tiempo a desarrollar el proyecto, se puede ver claramente que no estamos ante una práctica pedagógica que pueda prosperar sólo con la buena voluntad de los educadores que la quieran impulsar. La correcta implantación del aps en la trama educativa exige la implicación de la administración, la colaboración de distintas entidades sociales y el impulso de instancias que faciliten la difusión de ideas, la presentación de las propuestas que han tenido éxito y la ayuda a la coordinación entre instituciones. El éxito en la implantación y desarrollo del aps parece inseparable del trabajo en equipo realizado entre diferentes instituciones.

113. EL PROFESORADO Y SU FORMACIÓN EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL. El caso de la Región de Murcia. N. Torne! Costa, E. M. González Barea.

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio, titulado “El profesorado y sus percepciones sobre la diversidad cultural en la Región de Murcia: necesidades de formación” que estamos desarrollando desde el inicio del curso 2007 /2008, con la pretensión de identificar, conocer y analizar las necesidades formativas del profesorado en torno a la gestión de la diversidad cultural presente en sus realidades educativas. Esto nos permitirá tener una aproximación a los contextos educativos y socio – culturales más directa y cercana con la que podamos obtener una visión real de lo que acontece en las aulas respeto a esta cuestión.

El tema principal que ocupa este congreso, “Educación, Ciudadanía y convivencia, Diversidad y sentido social de la educación” presenta una gran relevancia pedagógica no solo para aquellos profesionales de la educación sino para toda la sociedad en su conjunto. No podemos obviar que la escuela se inscribe dentro de un contexto social más amplio con el que de forma recíproca comparte una relación bidireccional que ayuda a entender determinadas actuaciones, tanto sociales como educativas.

Así pues y centrándonos en la comunicación que se presenta, es importante tener en cuenta que el profesorado aparece, en el plano socio – educativo, como un agente con la difícil tarea de formar futuros ciudadanos en el contexto de una sociedad democrática. Siendo también una realidad el hecho de que dicho profesorado cuente con una formación adecuada desde sus propias necesidades y en atención a las demandas sociales existentes.

1. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS AULAS, UNA REALIDAD COTIDIANA

En los últimos años, España se ha convertido en un país de acogida de población inmigrante. Los centros escolares también participan de dicha recepción, acogiendo a un grupo de población con unas características socio – económicas, culturales, familiares, educativas, etc., no tan homogéneas como las que se creían encontrar hasta el momento. Es por ello que nuestros centros educativos se han ido haciendo más diversos, necesitando una adaptación constante a las nuevas realidades sociales y a las demandas que los diversos grupos presentan hacia el Sistema Educativo.

La formación del profesorado se presenta como una cuestión básica para poder atender a esta nueva realidad social en la cual éste se presenta como uno de los principales agentes educativos. De ahí, la necesidad de desarrollar acciones formativas dirigidas a los docentes con el objetivo de facilitarles herramientas, conocimientos, recursos, etc., para que la tarea educativa se desarrolle teniendo como premisa principal una continua mejora.

En ocasiones la formación del profesorado ha sido enfocada hacia una población escolar homogénea de forma equivocada; por lo que gran parte del profesorado percibe la presencia del alumnado con diferentes contextos, realidades y países de origen como un problema añadido a su realidad educativa cotidiana. Sin embargo, en los últimos años la atención a la diversidad se está convirtiendo en un principio educativo esencial en el marco de una sociedad democrática (Essomba, 1999).

En este sentido, Jordán, Besalú, Bartolomé, Aguado, Moreno y Sanz (2004), comparten una visión positiva de la diversidad cultural presente en las aulas escolares dado que ello beneficia a todo el grupo en su conjunto. Por otra parte, también muestran la existencia de una gran desorientación en la práctica docente por parte del grupo de profesores/as que atiende

a alumnado inmigrante- extranjero en sus aulas. Tal desorientación es debido, sobre todo, a la falta de recursos humanos y materiales para dar respuesta a las dificultades que pueda acarrear el alumnado inmigrante: incorporación tardía, déficit lingüístico, desfase curricular, etc. En definitiva, se trata de carencias desde una dimensión instrumental, que se verbaliza en “no saber qué hacer”

Esta idea de la diversidad como algo positivo, es apoyada por Duñach (1995), que afirma que “la formación del profesorado debe establecer las bases de lo que sería la competencia intercultural y dar a todos los profesionales de la enseñanza los medios necesarios para aumentar sus conocimientos y actualizarlos, teniendo en cuenta la riqueza y diversidad de las distintas culturas”. (1995:81)

Por otra parte, autores como Jordán (2004), Salazar (1995) o Essomba (1999) coinciden en la idea de la necesidad de un cambio de actitudes por parte del profesorado, unas actitudes más dinámicas y basadas en el trabajo cooperativo con el resto de agentes implicados en la escuela. Es preciso, por tanto, la concienciación y formación del profesorado, la adquisición por parte de éste, de un compromiso, así como de un cambio de mentalidad para abordar la situación educativa actual. Este cambio de actitud debe partir del profesorado pero no únicamente de éste; sino que también debe involucrar a todo el centro educativo, pues es el propio centro el que debe asumir y aunar metas comunes, convirtiéndose en el punto de encuentro de realidades diferentes (Zafra, 2006).

Jordán *et al.* (2004) se refiere a este cambio de actitud reemplazando una visión problematizadora por una visión abierta al reto; transformando la idea de homogeneidad por heterogeneidad, el trabajo individual frente al trabajo cooperativo; donde la rutina del profesorado debe ser cambiada por una actitud reflexiva y crítica. En definitiva, apostando por la tesis de que es necesario una formación intercultural continua para todo el profesorado. Entendiendo por interculturalidad “todas aquellas propuestas pedagógicas que implica intercambio e interacción entre marcos culturales diversos (Aguado, 2003: XVII).

Partiendo de esta última idea centrada en la formación continua, encontramos una problemática real, que recoge Aguado (2006). Esta autora, afirma que la formación específica del profesorado sobre cuestiones de diversidad no está incluida en la formación básica del profesorado. Estableciendo que, “la formación ulterior y la formación en prácticas son las vías más comunes para introducir la formación intercultural” (2006:79).

Desde nuestro punto de vista, la formación del profesorado debe abordarse desde una orientación crítica, donde la formación básica apueste por una enseñanza plural y con amplios rasgos de heterogeneidad. Creemos que el profesorado se encuentra en una situación de desorientación frente a esta realidad latente, que necesita de un cambio de actitud que permita conocer “al otro” y atender a la pluralidad del alumnado en su totalidad. Al mismo tiempo, la formación del profesorado debe partir de sus necesidades, como ya se ha indicado con anterioridad, y para ello es imprescindible oír, escuchar y tener en cuenta, para los planes de formación, sus demandas más prioritarias, objetivo principal de este proyecto de investigación. Es por ello, por lo que este proyecto de investigación se centra de forma prioritaria en conocer y estructurar tales demandas desde los discursos que ellos/as mismos/as ofrecen como profesionales de la educación en diferentes centros educativos de Murcia.

2. LA ETNOGRAFIA COMO METODO DE APROXIMACION A LA REALIDAD DOCENTE

Esta investigación se inscribe dentro del marco conceptual de la metodología cualitativa, entendiendo ésta como aquella que describe incidentes clave en términos descriptivos, funcionalmente relevantes y los sitúa en relación con el más amplio contexto social, empleando el incidente clave como un ejemplo concreto del funcionamiento de

principios abstractos de organización social (Erickson, 1986).

Por tanto y siguiendo a Sandín (2003), la pretensión de este estudio se ve reflejada en la idea misma de que la investigación cualitativa es una “actividad orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”. (2003:81)

Así, el objetivo principal que rige esta investigación gira en torno al conocimiento y análisis desde las situaciones reales y actuales que acontecen en los centros escolares. Nuestro interés radica en poder identificar las necesidades formativas del profesorado desde el punto de vista de éste y fruto de los conocimientos que poseen desde su práctica docente. Dichos conocimientos no son una “reproducción mecánica de un saber teórico externo sino que hace mención al cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia profesional del docente” (Sandin, 2003:96).

Por ello, este estudio se basa en un estudio eminentemente etnográfico que nos permite poder llegar a conocer las opiniones del profesorado desde sus propios puntos de vista y encuadrándolos en su marco de acción que le reporta significado. La situación que analizamos requiere de un análisis llevado a cabo en el mismo entorno.

En este sentido, la etnografía trata de captar significados y reglas de acción social en un contexto particular donde el investigador depende de los informantes ya que lo que interesa son sus propias visiones del mundo (Velasco y Díaz de Rada, 1997). En este caso concreto, nos interesan sus problemáticas, dificultades, necesidades, etc., que conlleva su trabajo en medios cargados de diversidad cultural en los que deben dar respuestas educativas concretas e inmediatas.

El instrumento utilizado para la recogida de información ha sido la entrevista, definida por Aguirre (1995) como “una técnica dentro de la metodología cualitativa que se utiliza para obtener información verbal de uno o varios sujetos a partir de un cuestionario o guión” (1995:172). Se trata de una entrevista semi-estructurada que presenta un guión referente a los temas que se quieren desarrollar a lo largo de su realización y que hacen posible que el informante opine de forma amplia sobre los aspectos que se incluyen en el guión. Éste está organizado en cinco bloques temáticos; a su vez, tales bloques cuentan con una serie de preguntas abiertas que facilitan la conversación con nuestros informantes y el hilo argumentativo de sus respuestas (Anexo I).

El contenido de los bloques temáticos es el que se recoge a continuación:

- El análisis contextual del centro, las relaciones entre la escuela, la comunidad y familia.
- Metodologías didácticas desarrolladas, centrándonos en el clima y desarrollo de las actividades en el centro y en el aula.
- Conceptualización en torno a la diversidad cultural, exponiendo actividades específicas que traten estas temáticas en el centro o en el aula y ofreciendo una definición de “diversidad cultural”.
- Formación de la que dispone el profesorado en torno a la diversidad cultural, así como sus necesidades de formación.
- Opinión personal, ofreciendo al informante la posibilidad de expresar su sentir en cuanto a la escuela y la mejora de la misma.

Respecto a la muestra de estudio, ésta se ha ido configurando a través de un muestreo cualitativo consciente basado en los procedimientos de *snowball sampling* (Bernard 1988). Dicha muestra se ha ido configurando de forma aleatoria a través de las redes sociales y profesionales establecidas con anterioridad al inicio de este estudio y que nos ha permitido, al mismo tiempo, poder contar con la confianza y disponibilidad del profesorado necesaria e

imprescindible para desarrollar, por otra parte, este tipo de investigaciones.

La selección del profesorado entrevistado para este estudio atiende a la única premisa de que éste pertenezca al cuerpo docente en activo. Se ha intentado, al mismo tiempo, ir formando un grupo de entrevistados/as heterogéneo y diverso en cuanto a su formación inicial y etapa educativa en la cual desarrollar su labor docente en la actualidad. La tabla que presentamos a continuación recoge la muestra entrevistada hasta el momento.

ENTREVISTA	CENTRO EDUCATIVO DE TRABAJO	FORMACION
1107/42MESC	Colegio Concertado Santa María de la Paz	Lic. En Ciencias Químicas. Dr. Químicas
1107/50HESC	Colegio Concertado Santa María de la Paz	Maestro especialidad de ciencias. Licenciado en Pedagogía
1107/59MESP	IES. Floridablanca	Licenciada en Ciencias de la actividad física y el deporte. Licenciada en Pedagogía.
1107/30HEC	Colegio Concertado Santa María de la Paz	Diplomado en Magisterio de Ingles.
1107/30HESP	IES. Floridablanca	Licenciado en Matemáticas
1107/52HESP	IES Floridablanca	Diplomado en Magisterio. Licenciado en Educación Física. Dr. En Pedagogía
0308/60HESP	IES Floridablanca	Doctor en Biología
0308/45HESP	IES Floridablanca	Licenciado en Filología Inglesa
0308/26MESP	IES Floridablanca	Licenciada Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
0308/25HESP	IES Floridablanca	Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Máster en Alto rendimiento
0308/56HESP	IES Floridablanca	Licenciado en Filología Inglesa y Francesa
0308/35MESP	IES Rector Francisco Sabater García	Licenciada en Geografía e Historia
0308/34MESP	IES Valle de Leiva	Licenciada en Filología Hispánica
0308/49MESP	IES Floridablanca	Licenciada en Filología Inglesa
0308/34MESC	Colegio Concertado Santa María de la Paz	Licenciada en Geografía e Historia

Tabla 1: Muestra de estudio. Listado de informantes. (Elaboración propia)

Esta tabla recoge un total de 15 profesores entrevistados de los cuales 11 pertenecen a centros públicos y 4 a un colegio concertado, ambos de la Región de Murcia. De entre el profesorado entrevistado 7 son mujeres y 8 hombres, que imparten su docencia en etapas comprendidas entre Educación Primaria y Secundaria. Dichos docentes tienen una antigüedad laboral de entre 2 y 38 años.

Respecto a la temporalización de las entrevistas, éstas fueron realizadas entre el mes de Octubre de 2007 y el mes de Marzo de 2008. Fueron llevadas a cabo, dentro de los centros escolares, en las salas destinadas a recibir las visitas externas, y en algunos casos,

aquellos docentes que poseían un cargo dentro del centro, estas se realizaron en sus respectivos despachos. La duración de las mismas oscila entre los 9 y los 41 minutos.

Las entrevistas fueron grabadas en formato audio y transcritas posteriormente. Para mantener el anonimato de los docentes entrevistados, se atribuyó a cada una de las entrevistas un código para identificarlas. Este código atiende en primer lugar al mes y el año de la realización de la entrevista, posteriormente a la edad y el sexo de los entrevistados y finalmente a la etapa educativa en la que desarrollan su actividad docente y a la tipología del centro según la titularidad de este.

El análisis de las entrevistas fue realizado a través del programa Nudist NVivo, permitiendo la extracción de información siguiendo los bloques temáticos tratados en las entrevistas y que han sido recogidos anteriormente.

3. PROFESORES, ESCUELAS, DEMANDAS FORMATIVAS Y NECESIDADES, hablando desde la experiencia

Centrándonos en el objetivo general que ha guiado esta investigación, -conocer y analizar las necesidades formativas del profesorado en torno a la gestión de la diversidad cultural presente en sus realidades educativas- y atendiendo al discurso del profesorado recabado a través de las técnicas de investigación, cabe señalar los siguientes aspectos analizados.

En primer lugar, atendemos a la conceptualización de “diversidad cultural” que realiza el profesorado y a los distintos significados que otorga el mismo a este concepto. En segundo lugar, analizamos las formas que tiene el profesorado de gestionar y trabajar la diversidad cultural y las problemáticas encontradas en el contexto concreto del centro y del aula. Estos dos primeros aspectos nos parecen prioritarios y necesarios como paso previo al análisis de las necesidades formativas que presenta el profesorado en torno al trabajo docente en contextos plurales y heterogéneos. Posteriormente y en tercer lugar, nos centramos en la descripción de la formación de la que dispone el profesorado en torno a estas temáticas y caracterización de la misma para finalmente y en cuarto lugar, analizar las demandas de formación que de forma explícita expone el profesorado así como las distintas opiniones que ello merece.

- El concepto de “diversidad cultural”

A grandes rasgos, la gran mayoría de los discursos analizados aluden a las diferencias culturales y características individuales para referirse a la diversidad cultural, dejando entrever que es el alumnado que llega de diferentes países el que otorga dicha diversidad cultural aula. En este sentido, un profesor de 56 años que imparte su docencia en secundaria en un centro público de Murcia, apunta:

“(…) tú tienes alumnos o personas que conoces italianos, árabes, georgianos, chinos japoneses, pues...ahí está la diversidad cultural, porque vienen de culturas diferentes” (0308/56HESP, 6 Marzo 2008)

Así, podemos observar que diversidad cultural se sigue entendiendo en términos de extrangereidad anulando la heterogeneidad que existe en cualquier grupo humano sin atender a su origen geográfico.

En cualquier caso, la diversidad cultural merece una valoración positiva desde el punto de vista del profesorado entrevistado. Éste indica como motor de desarrollo profesional del alumnado la presencia y convivencia entre personas que no comparte unas características tan homogéneas. Así lo expresa un profesor de 45 años que desempeña su labor educativa en secundaria en un centro público de Murcia:

“integra principalmente en el campo de los alumnos con respecto a sus lugares de nacimiento. Integrándolos dentro de la vida del centro y dentro de la vida de todos los demás compañeros, de manera que todos aprendan un poco mas de cada uno” (0308/45HESP, 5 Marzo 2008)

- Tratamiento de la diversidad cultural

La gestión que se lleva a cabo de la diversidad cultural tal y como la entiende el profesorado entrevistado de los diferentes centros docentes, parte, en primer lugar, de un tratamiento a nivel de centro donde se realizan actividades relacionadas con las costumbres, gastronomía, floklore, etc.; en definitiva, actividades puntuales que se desarrollan con la finalidad de conocer los diferentes lugares de procedencia del alumnado. Así lo expresa un docente de E.S.O, que tiene 25 años y trabajando en un centro público de Murcia:

“(…) En Santo Tomas los alumnos que son de fuera les pedimos a las familias que trajeran alguna comida,(…) se pone una mesa grande y vemos que hay comida de Ucrania y hay algo típico de Ucrania, de Marruecos(…) que es lo que hacen las familias” (0308/25HESP, 6 Marzo 2008)

Por otra parte, cabe señalar que algunos centros, principalmente aquellos de titularidad pública, atienden al alumnado inmigrante a través de las Aulas de Acogida y otros programas como Diversidad Curricular y Educación Compensatoria (Cfr. Ley Orgánica de Educación, 2006, Art. 80). En el caso del discurso expuesto por aquellos docentes que desempeñan su labor dentro de un centro concertado religioso puntualizan acciones a través de convivencias y excursiones grupales donde se pone de manifiesto el tratamiento de estas temáticas de integración de forma puntual. Apunta una profesora de 34 años, con docencia en Secundaria y Bachillerato en un centro concertado de Murcia.

“(…) normalmente la da una monja o un cura, porque tiene matiz religioso, lo que pasa es que no tiene tanto, no es el centro, es decir, la convivencia gira en torno a las relaciones que existen entre los alumnos” (0308/34MESC, 13 Marzo 2008)

En lo que respecta al tratamiento de la diversidad cultural en el aula, podemos indicar que éste va en función de las materias a impartir. Algunos profesores incluyen en su programación de aula actividades en función de la religión y costumbres del alumnado. Un ejemplo de ello lo encontramos en el discurso de un profesor de E.F, en E.S.O de un centro público de Murcia:

“(…) en algunos inmigrantes, por ejemplo, marroquí, había uno que no hacía el Ramadán pero otro si, entonces digamos que con esos alumnos durante el periodo del Ramadán pues el esfuerzo que tenía que hacer en clase no era el mismo que sus compañeros, digamos que hacía un trabajo más teórico durante esas semanas... porque luego no podía beber agua, no podía comer” (0308/25HESP, 6 Marzo 2008)

De igual modo y atendiendo a la metodología se incluyen actividades conjuntas y trabajos grupales con el objetivo de fomentar el acercamiento intercultural entre el alumnado. Una profesora de 26 años que imparte clases en secundaria lo expresa del siguiente modo:

“(…) actividades en las que podamos tratar toda esa diversificación...actividades de participación, campeonatos de futbol...intentando que todos participen que todos somos iguales que estamos todos aquí en el centro (…)” (0308/26MESP, 6 Marzo 2008)

Otro grupo de profesores atiende a la diversidad cultural en el aula intentando incluir en las temáticas tratadas festividades -“(…) pues si tú dices, vamos a hablar de las vacaciones

de navidad, qué habéis hecho, que habéis regalado, es muy fácil preguntar, pues oye en tu país cuando hacéis los regalos y que(...), y tenéis también los tres reyes magos, tal(...)"(0308/56HESP, 6 Marzo 2008) - o vivencias personales de los mismos docentes tanto en sus lugares de origen como en viajes realizados por ellos. Así lo expresa una profesora de 34 años, con docencia en secundaria y bachillerato:

"(...) entonces por ejemplo te puedo decir algo que yo hago al trabajar los continentes,... pues me gusta que conozcan diferentes cosas de los continentes, no solamente lo físico o lo político, sino yo que se, monumentos importantes que haya en ese continente, comidas que se hagan... encontrar el lado humano de ese continente que puedan crearle a los críos curiosidad por conocer (...). También como he viajado a muchos sitios también les puedo hablar,(...) les cuento experiencias mías que puedan ser graciosas para que el crío se enganche" (0308/34MESCS, 13 Marzo 2008)

Al mismo tiempo, podemos destacar que el profesorado no está exento de una opinión personal respecto al cómo debería tratarse la diversidad cultural. En torno a ello existe una gran variedad de respuestas. Incluimos un discurso de un docente entrevistado de Educación secundaria en un centro público de Murcia que hace referencia a uno de los pilares fundamentales de la Educación según el Informe Delors (1994). Se trata de "aprender a vivir juntos", cuestión que se reconoce de vital importancia para promover la cohesión social y eliminar posibles rupturas sociales que llevan a conflictos y enfrentamientos (Guaró 1999).

"(...) lo que tenemos que tener claro es que aquí en el centro existen diferentes culturas...tiene que convivir entre ellas, no poniéndose una encima de la otra...tienen que saber coexistir entre ellas (...)" (0308/25HESP, 6 Marzo 2008)

La escuela debe ser realmente integradora, partiendo de un cambio de actitud del profesorado, creando curiosidad e inquietud por conocer y atendiendo a la diversidad desde su propia caracterización. Ello apunta a la necesidad de la creación de un verdadero espacio común donde se fomenta la creación de sentimientos de grupo y unidad, compartiendo las diferencias individuales, con la idea de que educar desde el respeto es lo más importante para promover una buena convivencia tal y como apunta una profesora de 34 años, con docencia en secundaria y bachillerato de un centro concertado:

"creo que el primer planteamiento es que la escuela debe ser integradora (...) creo que debe de haber una conciencia clara de crear, de querer incluir, entontes para querer incluir la interculturalidad tiene que formar parte del currículo (...) creo que se tiene que tratar desde un punto de vista muy natural, no desde lo artificial, porque si no, no funciona, sin olvidar el respeto, el respeto a la otra cultura..." (0308/34MESCS, 13 Marzo 2008)

Por otra parte, las problemáticas que los docentes expresan para el tratamiento de la diversidad cultural se refieren a la dificultad de idioma. -"la lengua es un instrumento, y ellos ese pues ese instrumento no lo dominan (...)" (0308/34MESCS, 6 Marzo 2008) - . Otro problema se refiere al proceder de la Administración educativa al incluir a este alumnado en el sistema educativo español, atendiendo a la edad y no a los conocimientos y nivel educativo que posean ya que en muchas ocasiones no existe correspondencia entre Sistema Educativo de origen y el Sistema Educativo de acogida. Así lo expresa un docente de 50 años de edad, con docencia en secundaria, en un centro concertado de Murcia:

"(...)resulta que estos niños que vienen desde su país, al llegar a nuestro país no se nos permite colocarlos en función de su nivel educativo, sino que se nos coloca en las clases en función de su edad, con lo cual generalmente su nivel es mucho más bajo, y esto nos está originando un tipo de problema que empieza a aparecer muy concreto,

como vienen con un nivel más bajo y se les mete en clases que corresponde a su edad, ellos mismos al cabo de poco tiempo se dan cuenta de que no tienen el nivel y entonces empiezan a hacer una cosa muy sencilla que es no venir (...)"(1107/50HESC, 2 noviembre 2007)

- Formación en temáticas relacionadas con la diversidad cultural

Una de las cuestiones principales de este estudio es conocer la formación del profesorado para hacer frente a la práctica docente diaria, así como conocer también las demandas y necesidades de formación que el profesorado posee en torno a ello. A grandes rasgos el profesorado entrevistado manifiesta una carencia en cuanto a la formación en cuestiones de diversidad cultural. Como expresa un profesor de 45 años, con docencia en secundaria de un centro público: "(...) formación inicial ninguna" (0308/45HESP, 5 Marzo 2008)

La formación que el profesorado tiene sobre diversidad cultural viene dada por el interés personal de una manera no formal y por las experiencias vividas dentro y fuera del aula. Una docente de 42 años con docencia en secundaria en un centro concertado de Murcia lo expresa del siguiente modo:

"la que me pueden haber dado aquí en el colegio en cuanto a la formación humana, de respeto al que es diferente y poco más...no he hecho ningún cursillo ni ninguna cosa aso especial para todo esto..." (1007/42MESC, 30 Octubre 2007)

Con ello, observamos que es muy escasa la formación que realiza este grupo docente sobre temáticas relacionadas con la diversidad cultural. Los cursos u otras acciones formativas que están relacionadas con el tratamiento de la diversidad cultural es ofertada principalmente desde instituciones ajenas al centro como ONG's y otras instituciones. Enuncia una profesora de 34 años, con docencia en secundaria en un centro concertado de Murcia:

"he trabajado mucho con gitanos, (...) he trabajado bastante con una asociación de prevención de drogas y delincuencia, y luego pues he hecho cursos sobre el tema,... en general no solamente sobre el tema gitano, sino en general como trabajar con jóvenes en riesgo de exclusión social,(...) pero creo que lo que más tengo es experiencia..." (0308/34MESC, 13 Marzo 2008).

A su vez encontramos que aquellos centros donde cuentan con un alumnado diverso culturalmente no ofrecen ningún tipo de formación al profesorado para cubrir necesidades de los mismos en torno a ello. Disponen únicamente de la información que se recibe puntualmente desde el Departamento de orientación del centro en torno a ello.

- Demandas específicas de formación desde el profesorado

Como se apuntó al inicio de este trabajo la formación del profesorado, así como sus demandas de formación representa un eje importante del mismo. Todos los/as informantes entrevistados/as coinciden en la idea de que el profesorado debe estar en formación a lo largo de su práctica docente, es decir, debe existir una formación continua. Los motivos que mueven al profesorado a realizar esta afirmación responde a la velocidad en la que se producen los cambios y transformaciones sociales en el marco de un mundo globalizado. Profesora de 42 años, que imparte su docencia en secundaria en un centro concertado, señala:

"(...) porque las cosas cambian...se van presentando cosas nuevas, y a lo mejor no sabes cómo enfrentarte a ellas, entonces siempre conviene que te abran un poquito los ojos (...)" (1007/42MESC, 30 Octubre 2007).

Las demandas específicas de formación que el profesorado expresa apuntan principalmente a aspectos como la motivación y trato del alumnado diverso con el que

desempeña su labor docente. El profesorado apunta que se encuentra desprovisto de acciones y medidas que les permitan que sus alumnos participen activamente y continúen en el sistema educativo. Comenta un profesor de 25 años con docencia en secundaria en un centro público de Murcia:

“(…) un poco para saber cómo tratarlos, no se qué campos, si la psicología o la pedagogía, pero estoy seguro que nos ayudaría a mejorar nuestra forma (…)”
(0308/25HESP, 6 Marzo 2008)

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

El análisis de las necesidades formativas del profesorado de Educación Primaria y Secundaria, respecto a la diversidad cultural y su tratamiento en sus realidades educativas ha constituido el objetivo principal de esta investigación. Para el desarrollo de la misma se ha partido de una metodología cualitativa en la que la etnografía ha sido el principal instrumento de aproximación al punto de vista del profesorado respecto a esta cuestión.

En este texto se han analizado –en base a los datos recogidos durante el periodo de realización de las entrevistas con el profesorado- tres aspectos que desde nuestro punto de vista son de gran relevancia para reflexionar sobre la formación del profesorado en el marco temático de las relaciones interculturales, diversidad cultural, educación intercultural, etc. Tales aspectos han sido, respectivamente y respondiendo siempre al discurso pronunciado por el propio profesorado: los significados y conceptualización de “diversidad cultural”; el tratamiento de la diversidad cultural en el aula y problemáticas encontradas; la formación del profesorado en torno a estas temáticas y las demandas formativas de éste.

Respecto al concepto de “diversidad cultural”, la mayoría del profesorado entrevistado lo relaciona con la existencia de alumnado extranjero en las aulas, al mismo tiempo que resaltan la dimensión positiva que ello tiene para el fomento de la convivencia y el conocimiento del “otro”. Por otra parte, las actividades que se pueden llevar a cabo para el tratamiento de la diversidad cultural no responden a una planificación administrativa previa por parte del centro, sino más bien responden a acciones muy puntuales que desempeñan tanto el centro como el profesorado a nivel individual, con tintes folklóricos y festivos que, a menudo, exaltan aún más las diferencias culturales.

En la mayoría de los discursos recogidos hemos detectado una ausencia manifiesta en lo relativo a la formación que el profesorado tiene para atender a estas cuestiones. Al mismo tiempo, destacan la necesidad de una formación continua atribuyéndole a ésta una gran importancia dado que la sociedad y, por ende, la educación son realidades complejas, dinámicas y cambiantes. En este sentido, el profesorado demanda respuestas que les permitan atender la realidad educativa en la que se desenvuelven y poder así responder a sus diferentes casuísticas dentro de las aulas escolares.

Por otra parte, destacar que en la mayoría de los casos, la demanda de formación que realiza el profesorado no recae de forma explícita sobre ningún organismo u entidad, pero sin lugar a dudas, solicitan actuaciones formativas que les capaciten para dar respuesta a las realidades a las que cada día se enfrentan y los retos que éstas les presentan.

Por último, cabe resaltar la importancia del profesorado como agente educativo así como de su formación en torno a la diversidad cultural en una sociedad plural, heterogénea y democrática.

BIBLIOGRAFIA

- AGUADO ODINA, M.T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- AGUADO ODINA, M.T (coord.), (2006) *Educación Intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED
- AGUIRRE BAZTÁN, A. (ed.) (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- BERNARD, H.R. (1988). *Research Methods in Cultural Anthropology*. Newbury Park, CA: SAGE.
- DUÑACH MASJUÁN, M., (1995). La formación del profesorado para la educación intercultural, en IBÁÑEZ ARAMAYO, J., MURILLO TORRECILLA F.J. y SEGALERVAA. (eds.). *Educación sin fronteras* (Actas del Seminario Comisión Española de la UNESCO). Madrid: CIDE, 81-85.
- ERICKSON, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*, en M.C. WITTRICK (Ed.) *Handbook of research on teaching*. Nueva York: Mc-Millan.
- ESSOMBA, M.A. (coord). (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona. Graó.
- GUARRO PALLÁS, A. (1999). El curriculum como propuesta cultural democrática, en ESCUDERO, J.M. (ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum* Madrid: Editorial Síntesis, 45-66.
- JORDA, J.A., BESALÚ, X., BARTOLOME, M., AGUADO, M.T., MORENO, C. y SANZ, M. (2004) *La formación del profesorado*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Catarata
- SANDÍN ESTEBAN, M. P (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- SALAZAR GÓMEZ, J. (dir.) (1995) La reflexión compartida del profesorado como respuesta a la diversidad de una escuela multicultural. *Revista Didáctica*, 7, 257-264.
- VELASCO, H. y DIAZ DE RADA, A. (1997) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Valladolid: Editoriales Trotta.
- ZAFRA, M. (2006). La formación del profesorado para la diversidad social. *Revista de educación*, 399, 147-168.

Anexo 1

ENTREVISTA PROFESORADO

Datos de la entrevista:

Fecha: _____ Lugar: _____ Duración: _____
Contacto a través de: _____
Transcurso de la entrevista: _____
Comentario: _____

Datos del informante:

Edad: _____
Sexo: _____
Formación: _____
Centro: _____
Tipo de centro: _____

Asignatura que imparte:

Interno / funcionario:

Años de antigüedad:

Protocolo de la entrevista

A. Análisis contextual:

1. Cuál es el contexto, entorno fuera de la escuela. Características socioeconómicas, culturales. Recursos existentes.
2. Relación entre la escuela la comunidad y otro tipo de profesionales, entidades, instituciones.
3. ¿Cuál es la realidad del alumnado? Descripción de la población escolar.
4. Relación que se lleva a cabo entre familia y escuela. Desarrollada en la figura del profesor (familia – profesor). Tipo de contacto que se realiza, ¿Por qué motivo?

B. Metodología didáctica:

5. Clima en el centro y en el aula.
6. Forma de trabajo que sigue para el desarrollo de sus clases, actividades que realiza, recursos que emplea.
7. Existencia de conflictos, de que tipo, ¿Por qué surgen?, ¿qué solución se les da? (dentro- fuera del aula).

C. Conceptualización: (Diversidad cultural)

8. Actuaciones específicas sobre la diversidad cultural. ¿Se realizan a nivel de centro?, ¿Se realizan a nivel de aula?, ¿Cuáles son?, ¿En qué momento se realizan?, ¿Cómo se desarrollan?, ¿Quién participa?, ¿Cómo crees que se debería tratar la diversidad cultural?, ¿Qué haría falta para la mejora?
9. ¿Podrías explicar, dar su definición personal de diversidad cultural?

D. Formación:

10. ¿Qué formación tiene referente a estas temáticas?
11. ¿Cuándo se realizó? ¿Dónde? ¿Por parte de quién?
12. ¿Cree necesaria una formación continua?, ¿Por qué?, ¿Qué tipo de formación?
13. Recibe algún tipo de formación por parte del centro en relación con estas temáticas.
14. ¿Cuáles serían las necesidades formativas que demanda?

E. Opinión personal:

15. ¿Qué opinión le merece la escuela como medio integrador? ¿Está preparada?, ¿Qué faltaría?
16. Posibilidades de mejora sobre estas temáticas. En el aula, en el centro.

116. FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DESDE LA INTELIGENCIA.

C. Hué García.

Obra *Pensamiento Emocional*(2007), *Bienestar docente y pensamiento emocional*(2008)

Palabras clave: Formación profesorado, ciudadanía, convivencia, Inteligencia emocional.

Abstract:

Uno de los objetivos del proceso de integración europea consiste en mejorar las capacidades de los jóvenes en relación con la ciudadanía. Para conseguir este objetivo es muy importante mejorar la preparación de los profesores. El ICE, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza está llevando a cabo un curso tipo para profesores de todos los niveles educativos incluyendo en él el propio desarrollo del profesorado a través de actividades muy novedosas.

La experiencia que describe este artículo se refiere a un curso tipo, entre 12 y 30 horas. Su objetivo es desarrollar las competencias genéricas del profesorado en especial las competencias emocionales como es el liderazgo. Así, el curso se compone de siete partes y su metodología es práctica y participativa. Los contenidos del curso se estructuran en dos grupos y están basados en el método de pensamiento emocional: conocimiento propio, autoestima, autocontrol y motivación personal; conocimiento y valoración de los alumnos y liderazgo. Al final del curso se pide a los profesores que creen algún tipo de asociación escolar como expresión de ciudadanía.

One of the aims of the European integration process in Education is to improve young people citizenship competence. To reach this goal is very important to improve teachers' formation. In this way the I.C.E. (Sciences Educational Institute) in Zaragoza University (Spain) is carrying out a type-course to improve lecturers' and professors' abilities, including their training, by means of new activities.

The experience, described in this article, is referred to a twelve to thirty four refresh course. The course goal is to develop general abilities, especially lecturers' emotional skills like leadership. So then, the course is composed of seven parts and its methodology is specially practical and participative. The most important course points come together in two groups based on the emotional thought method: self-knowledge, self-esteem, self-motivation and self-control, of teachers and students, and, teachers' teaching skills improvement through student's emotional intelligence and motivation through a best students' knowledge, students' valuation and leadership. At the end of this training course teachers are invited to build some schools associations as an exercise of citizenship.

Formación del profesorado en educación para la ciudadanía desde la inteligencia emocional

La educación para la ciudadanía constituye la espina dorsal de todo el sistema educativo. Todas las culturas, primitivas o desarrolladas se han servido de la educación para conseguir insertar en la sociedad a sus hombres y mujeres como ciudadanos de la comunidad en la que viven. Así ha sido desde el Neolítico y, así, sigue siendo en los albores del siglo XXI. La educación para la ciudadanía es algo más que una asignatura que se cursa en educación primaria y secundaria, y, por ello, debe ser objetivo diana en la formación del profesorado.

La presente comunicación expone un curso tipo para la formación del profesorado en educación para la ciudadanía que se ha impartido en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, en la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía y a través de las acciones formativas de algún sindicato de la enseñanza.

Este curso-tipo entre 12 y 20 horas de duración está dirigido a Profesores y maestros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, a Profesorado Universitario, a Orientadores de los Departamentos de Orientación y EOEPs, Administradores de la educación: Inspectores, Asesores CPRs y Unidad de Programas y también para el Alumnado de las Diplomaturas de Maestro y Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciados de Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía.

Los objetivos propuestos son: conocer el modelo de inteligencia emocional y su aplicación a la enseñanza: educación emocional. Conocer los objetivos, contenidos y evaluación de la nueva asignatura de educación primaria y secundaria obligatoria: Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Reflexionar sobre la situación de convivencia en los centros educativos en la actualidad y los posibles conflictos entre iguales, multiculturales, de género y entre alumnos y profesorado. Realizar ejercicios de aplicación del modelo de inteligencia emocional al desarrollo actitudes positivas hacia la ciudadanía y los derechos humanos.

Los contenidos se estructuran en dos bloques. En el primero de ellos se trabajan las Inteligencias múltiples; Inteligencia emocional y Educación emocional. La convivencia en los centros educativos; posibles conflictos: conflictos entre iguales, multiculturales, de género y entre alumnos y profesorado. Y la educación de la ciudadanía y los derechos humanos desde la educación emocional. En el segundo se trata sobre el desarrollo de las competencias emocionales en relación con uno mismo: autoconocimiento, autoestima, control de las emociones y motivación. Y el desarrollo de las competencias emocionales en relación con los demás: conocimiento de los otros, empatía y liderazgo.

La metodología utilizada es mixta Tiene una parte teórica y otra parte práctica. En esta última se utilizan técnicas como role-playing, dinámica de grupos, y dramatización emocional. Así mismo, se pide a los asistentes deberán realizar un pequeño proyecto para desarrollar competencias en relación con la educación de la ciudadanía.

El curso utiliza, como hemos dicho, una metodología basada en la participación y la reflexión. En este sentido se establece un continuo diálogo entre el profesor que lo imparte y los profesores participantes, de una parte, y también, se forman grupos de dos, tres, o cinco personas para reflexionar y debatir en grupo sobre aspectos personales y relacionales del profesorado.

El curso está planteado en una introducción y siete módulos del método de pensamiento emocional diseñado por parte de este profesor. En la introducción se hace una reflexión sobre la significación del hecho educativo como un hecho emocional y social antes que racional y como la convivencia es consecuencia directa del clima de aprendizaje que en el aula se establezca. Es decir, se determina a través de la interacción y de un conjunto de ejercicios individuales y grupales que la convivencia se encuentra en la base de la educación para la ciudadanía, que la ciudadanía sólo se aprende ejerciendo la convivencia, en un primer nivel; y, cómo la convivencia no es posible si no existe un clima positivo de aprendizaje que implique a todas y todos los alumnos sin exclusión. Precisamente, si en el aula se advierte la exclusión de las actividades de aprendizaje de uno de los alumnos, se aprecia cómo éste intentará conseguir la amistad y el apoyo de otro. Estos dos, a su vez, buscarán el apoyo de otros dos más y éstos, de otros cuatro, con lo que enseguida son ocho o más los alumnos que se encuentran aislados de las actividades de enseñanza-aprendizaje. De ahí, a que el clima sea insostenible sólo hay un paso. Por ello, el módulo que se ofrece en este tipo de cursos parte del modelo de inteligencia emocional desarrollado por Goleman (1997 y 1998) y que se

concreta en el *método de pensamiento emocional* (Hué, 2007a).

El planteamiento general del curso tiene por objeto, como hemos señalado, el desarrollo de la competencia para la ciudadanía a través de la mejora de la convivencia en las aulas. A tal fin se utiliza el método de pensamiento emocional que consta de siete competencias distribuida en dos grupos: las referidas a uno mismo y las relativas a las relaciones con los demás. Desde esta perspectiva, se entiende que la convivencia en el aula pasa por el desarrollo de emociones positivas tanto en el propio profesor como en el alumnado. Si el docente es el responsable del aprendizaje de los alumnos y, hemos señalado, que este aprendizaje sólo se da cuando se establece un clima positivo en el aula, será tarea del profesorado el establecimiento de ese clima positivo por medio del desarrollo de emociones positivas. Ahora bien, si el docente no desarrolla sus propias emociones positivas, difícilmente podrá conseguir crear climas positivos en el aula. Por todo ello, el conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje que en este curso tipo se proponen tienen cuatro objetivos: el desarrollo de las emociones positivas relativas a uno mismo tanto del profesorado como del alumnado; y el desarrollo de las emociones positivas relativas a los demás, tanto en el profesorado como del alumnado.

	Del docente	Del alumnado
Competencias emocionales relativas a uno mismo:	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento propio • Autoestima • Control emocional • Motivación 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento propio • Autoestima • Control emocional • Motivación
Competencias emocionales relativas a los demás:	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del otro • Valoración de los demás • Liderazgo 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del otro • Valoración de los demás • Liderazgo

Son muchos los cursos que tienen como objetivo la mejora de la convivencia en clase y el desarrollo de la ciudadanía a través de la mejora de las emociones y sentimientos de los alumnos y alumnas. Sin embargo, dado el valor de modelado, del valor que la imitación tiene en el aprendizaje sobre todo de valores y actitudes, es esencial incrementar en el profesorado sus competencias emocionales y afectivas como se hace en este curso-tipo.

Para llevar a cabo este conjunto de competencias emocionales en la segunda parte del curso, se utiliza como manual el libro *Bienestar emocional y pensamiento emocional* (Hué, 2008) que desarrolla las competencias emocionales del profesorado en siete módulos.

El primer módulo de competencias emocionales se refiere al desarrollo del **autoconocimiento**, del conocimiento de sí mismo por parte del profesorado, primero, y de alumnos y alumnas después. Se reconoce, en general en los cursos impartidos, una falta de conocimiento suficiente tanto de aspectos de la propia personalidad que interfieren en la práctica docente, como aspectos relativos a la forma de impartir docencia. A tal fin, se abordan una serie de ejercicios para el incremento de la capacidad de introspección (Gallego y Gallego, 2004). A través del juego dramático (la oración de la mezquita, el muro de las lamentaciones o “Cerrando los ojos”) se consigue crear un clima favorable hacia el silencio como elemento educador. El silencio como tiempo de reflexión para el profesorado y el silencio como espacio educativo para los alumnos (Fischer, 2003). Se aborda en la forma de trabajo en grupo “la soledad”. La soledad, como primer elemento para la convivencia y la ciudadanía. Los docentes y, también, los alumnos deben aprender a estar solos, a disfrutar de pequeños tiempos de soledad que les permitan, luego, construir la convivencia. También, se trabaja en forma grupal el “lenguaje interior” y su importancia en el modelamiento de las emociones, de los

sentimientos, de las actitudes, de los valores (Marina, 2004). El lenguaje interior, es, en definitiva, el que guía nuestra actividad diaria en el aula y la de nuestros alumnos.

A continuación se proponen algunos cuestionarios sobre autoconocimiento. El primero de ellos, para el conocimiento del grado de competencia en un buen número de aptitudes personales, intelectuales, artísticas y hasta domésticas. El segundo, pretende que los docentes conozcan su estado de bienestar personal. Con este fin se utiliza un cuestionario elaborado por el profesor Bisquerra (2000). El tercero, pretende que los profesores conozcan tanto sus orígenes personales, como su estilo de hacer docente por medio del “Círculo del docente apasionado” de Day (2006).

Para finalizar este módulo se proponen una serie de ejercicios orientados al análisis y desarrollo del autoconcepto docente (Cardenal, 1999 y Marchesi, 2007). El autoconcepto es el resultado del conjunto de valoraciones y opiniones que hemos recibido de otras personas, y, el autoconcepto docente, es el resultado de las opiniones de otros compañeros, de los padres y madres, y, sobre todo, de la respuesta de nuestros alumnos (Knight, 2005). Este autoconcepto es el determinante de las atribuciones que el docente realiza, atribuciones de éxito profesional, atribuciones de éxito personal y que, a la larga, serán decisivas en la construcción del bienestar docente (Bazarra, Casanova y García Ugarte, 2004). Para ello, entre otros ejercicios se propone un cuestionario de “estilos atribucionales” en el que se reflejan el tipo de creencias, la práctica docente y la percepción de los alumnos.

El segundo módulo tiene que ver con la **autoestima** del profesorado. Muchos profesores confiesan que el profesorado en general no tiene el nivel de autoestima que sería deseable y, además, admiten que existe relación positiva entre el nivel de autoestima del profesor y el rendimiento de aprendizaje por parte de los estudiantes (Voli, 1997). Para el desarrollo de esta competencia emocional, en primer lugar, se llevan a cabo un conjunto de ejercicios de dramatización emocional entre los que destaca la “técnica del espejo”, ejercicio éste en el que cada profesor delante de un espejo que va pasando de mano en mano, aprende a mirarse a sus propios ojos y a decir cualidades positivas de su persona. Del mismo modo se establece en el curso una dinámica en la que se pide que cada profesor exprese en voz alta cualidades personales o didácticas de destacar frente a los demás. En esta dinámica se trabajan actitudes positivas del profesorado pero o del respeto a los demás, desde la consideración que la autoafirmación de una cualidad no lo sea a costa del desprecio o infravaloración de los otros.

Un segundo bloque está dirigido a debates. Son muchos los debates que se presentan en este módulo. Los hay específicos e inespecíficos. Entre estos últimos, a través de ejercicios de dinámica de grupos se presentan cuestiones tan importantes como: los miedos del docente, la culpa, la autocompasión, el malestar, de una parte, y, qué es la felicidad, qué es la autoestima y cómo la construimos, de otra. Vemos cómo la autoestima nace de las respuestas que nos dan los demás y cómo las respuestas de los demás son mediadas por nuestras propias respuestas (Torradadella, 1998). Así, se hacen ejercicios para el desarrollo de la alegría, como el ejercicio del “lápiz en la boca” que consigue que todos los participantes se rían durante un rato; o los chistes. Todos estos ejercicios van dirigidos al desarrollo de la autoestima del profesorado a través de la “alegría docente”, del compromiso con el trabajo en el aula, del “orgullo docente”, y, también, a través del desarrollo de la autoestima de los alumnos y alumnas.

Entre los debates específicos se trata de responder a la pregunta *¿Qué es lo que más valoran los estudiantes en el profesorado? O ¿Qué tipo de personalidad tenían los profesores y maestros que nosotros preferíamos cuando éramos estudiantes?* El objetivo de todos estos ejercicios es ayudar a los profesores a que reconozcan sus dificultades y hasta sus defectos, adopten una actitud optimista y positiva sobre las muchas cualidades personales y docentes que poseen y que son muchas veces ocultados dentro de una falsa modestia socialmente

desarrollada (Bucay, 2002). Finalmente, para concluir este módulo se proyectan imágenes de cada uno de ellos tomadas en vídeo el día de la presentación y sobre las que tienen que encontrar aspectos positivos de su forma de expresarse y señalarlas en voz alta ante los demás.

El **autocontrol** es el contenido abordado dentro del tercer módulo. En un primer momento se analizan las bases psicofisiológicas del control y del descontrol emocional (Servan y Schieber, 2004) y se analizan, en grupos, las principales emociones negativas como la envidia, la ansiedad, la angustia, el estrés, la tristeza, la depresión, la ira... Se analizan las reacciones fisiológicas que se manifiestan en forma de desarreglos como palpitaciones, respiración entrecortada, sudoración o trastornos psicósomáticos que pueden llevar al docente a la enfermedad y a la baja laboral (Esteve, 1994). Más tarde se presentan para ser cumplimentados algunos cuestionarios sobre control de las emociones. En grupos, se analizan los motivos, las razones, las circunstancias en las que los docentes se descontrolan o pierden los nervios, y se analizan también las consecuencias que desde el punto de vista personal y del aprendizaje de los estudiantes tienen este tipo de conductas.

Posteriormente, se pasa a considerar métodos, técnicas y estrategias que faciliten el control emocional desde el punto de vista fisiológico (Bizkarra, 2005). Para ello, se llevan a cabo ejercicios de respiración, especialmente abdominal; de relajación utilizando las técnicas de relación segmentaria principalmente; de control de la postura tanto cuando estamos sentados, como cuando estamos de pie o caminando. Se hace hincapié en que la espalda es el lugar donde concentramos todos nuestros problemas y cómo una postura fisiológicamente erguida nos va a ayudar a mejorar nuestra autoestima y nuestro bienestar en el aula. En este mismo punto se analizan los beneficios de las actividades físicas y del deporte continuado, así como el uso continuado de ir andando a trabajar, de los paseos, del uso de la escalera en lugar del ascensor, etc. Todo ello destinado a la mejora del control físico.

En relación con el control mental se realizan debates en grupos sobre cómo y cuándo surgen nuestros problemas en el aula; sobre qué pensamientos se encuentra antes, en y después de esos problemas. Se aprecia cómo frente a un problema tenemos dos vías de actuación. La irracional que es automática, aprendida y que busca el “desahogo”. Y la racional que supone el análisis de las emociones negativas, el estudio de las posibles respuestas, la selección de la respuesta más adecuada, más racional, menos emocional, y su implementación en nuestra conducta. A tal fin, se proponen ejercicios como el de “los permisos”, los derivados de la “ecología emocional” (Soler y Conalga, 2004) o los derivados del manejo de los “moldes mentales” (Hernández, 2002). Todos estos ejercicios tienen la finalidad de la mejora de nuestra capacidad de “resiliencia” y la “proactividad” (Covey, 1997). La primera tiene relación con la habilidad de cambiar los fracasos en oportunidades, y la segunda, guarda relación con la capacidad para afrontar las actividades docentes con un espíritu positivo, optimista y de acción. Para terminar este módulo se propone la búsqueda del apoyo de los demás (Knight, 2005) y el uso de otras técnicas como el “entrenamiento en estrategias para la resolución de problemas” o la “sensibilización sistemática” (Esteve, 1994).

El último módulo referido a la gestión de las propias emociones se refiere a la **automotivación**, a la gestión de la eficacia personal (Knight, 2005). Para introducir este módulo se presentan estudios sobre competencias docentes solicitadas por parte de los estudiantes y se reflexiona en grupo sobre cómo pueden llegar a conseguirlas. Se parte de la importancia que tiene la energía emocional y, para ello, se presentan ejercicios como “me pongo las pilas” que ayuda a buscar cosas o actividades que nos den esa energía que tanto se consume en la actividad docente. El desarrollo de la voluntad, es otro punto importante en esta competencia y su influencia sobre la propia motivación. A continuación, se llevan a cabo ejercicios para el desarrollo de la determinación y se establece cómo ésta depende de tres aspectos: la creatividad, la autoestima y la capacidad de transformación social de nuestros

proyectos. De la misma manera, se trabaja la construcción de hábitos (Rovira, 2003), la proactividad y la buena suerte (Rovira y Trías de Bes, 2004).

El segundo aspecto que se implementa en esta competencia es el ajuste de las metas y la capacidad de planificación de los docentes. A tal fin, se proponen ejercicios para definir el “proyecto vital” del docente (Rojas, 2002), la elección de metas y proyectos a corto y medio plazo, el uso del tiempo (Cox y Heames, 2000) llegando a la conclusión de que una vida plena nace de un proyecto vital que se concreta en objetivos a medio plazo y que se realiza a través de acciones concretas debidamente planificadas. Tenemos que aprender a liberarnos de los agobios y de aprender a trabajar “lo menos posible”, esto es, a trabajar con planificación y sin presiones (Covey, 1997). Los ejercicios de este segundo aspecto concluyen con la elaboración del DAFO emocional (Hué, 2007a). Este ejercicio corriente en la planificación empresarial es utilizado para ayudar al docente a que planifique proyectos a medio plazo, de uno hasta cinco cursos escolares, que le ayuden a desarrollarse como persona y como profesional. Cuando una persona, un docente tiene claro qué es lo que quiere hacer, cuando ha aprendido a motivarse en la ejecución de cada una de las fases en las que divide su proyecto, esa persona, ese docente incrementa su nivel de autoestima personal y adquiere la capacidad de motivar a otros, en este caso, a sus alumnos y alumnas. No hay peor situación en un aula que los alumnos vean a un maestro o profesor abandonado, derrotado, sin ilusión, sin proyectos. En cambio, la mayor capacidad de movilización del aprendizaje de los alumnos se consigue con un profesor entusiasta (Bain, 2006).

Para finalizar el desarrollo de esta competencia se establecen un conjunto de ejercicios en grupo para incrementar la toma de decisiones, (Angulo, Barquin y Pérez Gómez, 1999) a través de los denominados “árboles de decisión”; el pensamiento divergente (Knight, 2005); la curiosidad (Soler y Conalga, 2004); la imaginación (Saint-Exupery, 1975); la creatividad (Fromm, 1971); o, el aprendizaje permanente (Rosario, 2004); y la intuición (Schön, 1983). No cabe duda que un profesorado motivado es la mejor garantía de bienestar docente y para el fomento del aprendizaje del alumnado y de la convivencia en el aula.

Con la quinta competencia, el **conocimiento del otro**, se inicia la parte destinada a la gestión de las emociones de los demás. Se parte así del concepto de inteligencia social presentado por Goleman (2006) y elaborado por Morgado (2007) y Albretch (2007). Se trabaja sobre las dos vías de comunicación que establece el cerebro humano: la vía superior, racional, consciente y lenta; y la vía inferior, emocional, inconsciente y rápida y cómo el uso de una u otra condiciona nuestra capacidad de comunicación.

En este grupo se consideran los estudiantes, pero también otros profesores del mismo centro, así como personas no relacionadas con la docencia que se inscriben en sus relaciones personales. Conocer las características de los estudiantes, sus inquietudes, valores, necesidades, estilos de aprendizaje, motivación por el aprendizaje, características de personalidad, etc. es objeto de un primer debate en grupos. Este debate ayuda al profesorado a considerar aspectos que muchas veces pasan desapercibidos para los profesores y que son esenciales a la hora de establecer las estrategias docentes que ayuden a una enseñanza de calidad. A través de cuestionarios se analizan las aptitudes de los alumnos, sus rasgos de personalidad y sus intereses, así como de sus estilos de aprendizaje que condicionan su potencial ante nuevos conocimientos.

A continuación se realizan ejercicios en la mejora de la empatía fundamentada, según Damasio (2005) en la neurofisiología y se establecen dos tipos de empatía: la cognitiva que es la capacidad de comprender las emociones y sentimientos de los demás, y la emocional que es la capacidad de vibrar con los sentimientos y emociones de otras personas. En tal sentido, se aprecian las ventajas que en la labor docente aporta la empatía (López y otros, 2006).

También, en esta competencia, se trabaja la comunicación interpersonal. La

comunicación preferentemente como una emoción, la comunicación como “dialogicidad” (Freire, Fiori y Fiori, 1973). Pero, fundamentalmente se atiende a un cambio introducido por Hué (2008) en el esquema de los elementos de la comunicación didáctica que es la “modificación”. Modificación del mensaje, de las actividades, de la programación. En tal sentido, se llevan a cabo ejercicios para comprender que si los docentes no modificamos el discurso didáctico no establecemos comunicación. De ahí, que la esencia de la comunicación didáctica no sea otra que la “modificación” del mensaje, del canal, del código, etc. que el docente lleva a cabo en presencia del alumnado. En este punto se analizan los dos tipos de comunicación tanto la comunicación no verbal como la comunicación verbal. A través de ejercicios se hace consciente a los participantes en el curso de la importancia que tiene lo que transmitimos a través del cuerpo, de la cara, de las expresiones y para ello, se cumplimentan cuestionarios relativos a las expresiones, movimientos y actitudes que nosotros desarrollamos en clase, pero, también, a las expresiones, movimientos y actitudes que nuestros alumnos muestran en clase y que son mensajes que nos transmiten para la mejora de la comunicación en el aula. En relación con la comunicación verbal, verdadera esencia de la transmisión educativa, se presentan técnicas como la del “alargamiento del discurso” de Benito y Cruz (2005), la mejora en el uso de la pizarra, el retroproyector, el ordenador con cañón-proyector, o la pizarra digital. También se analizan los estilos de comunicación: tímida, agresiva y asertiva.

Concluye esta competencia con el análisis social como elemento de inserción de los docentes en el mundo global, económico, social y cultural. Muchas veces el docente circunscribe su acción únicamente al aula y deja de ser consciente de los cambios que a su alrededor se producen perdiendo en muchas ocasiones oportunidades económicas, culturales o sociales, y en otros casos, quedando aislados de su medio entorno, incluso de las tendencias de su propio alumnado. Por ello, se establecen en este punto ejercicios para la reflexión sobre ese cambio social permanente y sobre la apreciación de la diversidad del alumnado como una riqueza en el aula (Gimeno Sacristán, 1992). En tal sentido, se realizan ejercicios de dramatización emocional (Hué, 2004).

La **valoración de los demás** es la sexta competencia que presenta el método de pensamiento emocional objeto de este tipo de cursos. Como decía Saint-Exupery *No se ve bien sino con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos* (1975: 87). Al comienzo se analizan emociones y sentimientos negativos como el enfado, cómo se desarrolla y cómo sustituirlo por la afabilidad. Así se desarrolla la sonrisa (Servan-Scheiber, 2004), las “caricias” como eran desarrolladas por Berne, y los “piropos” (Court Mc, 2006). Más tarde, se desarrolla la confianza. La confianza es el elemento básico de la comunicación educativa. Si conseguimos trasladar confianza al alumnado, éste responderá de forma positiva y se encontrará en situación de aprendizaje (Rousseau, 1973). La confianza docente huye del engaño y se fundamenta en la apreciación individual de todos y cada uno de los alumnos, incluso de aquellos que son considerados “malos estudiantes” o alumnos “imposibles”. Así, se hacen ejercicios para encontrar en todos, en todas algún aspecto positivo fruto de una actitud escudriñante positiva (Benito y Cruz, 2005). Ejercicios que se realizan en este punto son “los efectos de la etiquetación” o la “pirámide de la valoración”.

En esta competencia se dedica un especial interés al incremento de la tolerancia. Se inicia con una reflexión sobre el prejuicio tanto intelectual, como emocional. Se analiza como el pre-juicio intelectual es algo natural cuando desconocemos algo y cómo, el ser humano establece juicios sobre personas, sobre alumnos o sobre profesores que no conoce. Sin embargo, las personas tolerantes realizan un esfuerzo para pasar del pre-juicio al juicio a través de un esfuerzo para ampliar el conocimiento de las características de los demás. Este paso del pre-juicio al juicio intelectual nos ayudará a modificar nuestros prejuicios emocionales, algunas veces, negativos y transformarlos en juicios positivos sobre las posibilidades y

capacidades de nuestro alumnado. Junto a la tolerancia se analiza el respeto y, para ello, se utiliza la técnica de los “círculos de intimidad”.

Pero la parte esencial de esta competencia queda reservada al desarrollo de la sociabilidad. Se inicia con las relaciones del Análisis Transaccional de Eric Berne (2002) y se cumplimenta un cuestionario sobre las relaciones padre-adulto-hijo. En este momento, se llevan a cabo ejercicios de dramatización emocional sobre actitudes que establecemos en el aula en las nueve combinaciones posibles que estos tres elementos nos proporcionan. La finalidad es que los asistentes al curso implementen su capacidad de relacionarse con los alumnos en la relación adulto-adulto. También se trabaja en grupos la cercanía y la distancia que debe existir en el aula entre el docente y el alumnado determinando que deben ser moduladas a lo largo de la sesión didáctica pero que, en cualquier caso, su inicio debe ser de distancia mientras que el final debe alcanzar la cercanía. Apartado importante es el destinado al fomento de las relaciones de compañerismo entre los alumnos a través del uso de las técnicas de dinámica de grupos o del aprendizaje cooperativo. En tal sentido, se desarrollan ejercicios para tomar conciencia de cómo el aprendizaje, como decía Vigotski, es primero, un hecho grupal, y, más tarde, un hecho individual. Si consiguiéramos un aula autogestionada por los propios alumnos no sería necesaria la presencia del docente. La convivencia nace de la comunicación, de la colaboración y la cooperación entre los alumnos. La ciudadanía no será sino una traslación a la vida adulta de esa capacidad de convivencia y colaboración aprendida en las aulas. Termina esta competencia trabajando el concepto de amistad y la responsabilidad del docente, fruto de integridad personal.

La última y séptima competencia que se presenta en este curso-tipo es el **liderazgo** (Espot, 2006). El módulo comienza con el desarrollo de la capacidad para mantener relaciones previamente establecidas. No es difícil establecer relaciones con otras personas; lo difícil es mantenerlas. Así, para comprender que el secreto de las relaciones sociales, se desarrollan ejercicios sobre los planos de relación. Más tarde los ejercicios van orientados a desarrollar la capacidad para organizar grupos. En tal sentido, se analizan la propuesta de Hernández (2005) para conseguir que el grupo clase sea eficiente. Se analiza la estructura de los grupos, los roles y, a través de roleplaying, se aprende a ejercer y asignar roles diferentes en los mismos. La estructura interna de los grupos se investiga con la técnica del “sociograma subjetivo” (Hué, 2008) que es una variante del sociograma de Moreno, pero que no requiere la fase de encuesta, por lo que es más rápido y se puede repetir varias veces a lo largo del curso escolar.

Una parte importante de esta competencia se dedica a desarrollar la capacidad para resolver conflictos. Se analiza el protocolo de actuación ante una situación de acoso entre iguales (Grasa, Hué, Lafuente, López y Royo, 2006) y se analiza la autoridad del profesor desde la disciplina (Mc Court, 2006), la convivencia (Giner, Grasa, Hué, López y Royo, 2007). El establecimiento de normas y el clima de clase se trabajan a partir de los ejercicios que nos proponen Cox y Heames (2000). Para el aprendizaje de las formas de abordar la gestión de los conflictos y las conductas disruptivas (Uruñuela, 2007) se presentan sendos cuestionarios. La mediación, por su parte, es abordada a través de ejercicios de estrategia (Hué, 2007 b).

La última parte de esta competencia se dirige a desarrollo de liderazgo específico en la función docente. Para ello, se propone un cuestionario sobre los tipos de liderazgo. Más tarde, se realizan ejercicios en grupo sobre el liderazgo de tipo afectivo basado en el entusiasmo, la creatividad, la capacidad para el cambio, la proactividad, la autocrítica, la confianza, así como, el fomento del diálogo, de la capacidad para trabajar en equipo y la toma de decisiones de los alumnos. Y, después, del liderazgo efectivo, centrado en la tarea, denominado liderazgo pedagógico, tanto en su vertiente de actualización de la metodología didáctica, como sobre la organización escolar. Esta competencia termina con el incremento de la integridad como suma de todas las competencias aprendidas.

El curso concluye con un ejercicio práctico realizado en grupos. Dado que la ciudadanía sólo se aprende ejerciéndola, y dado que esa capacidad puede desarrollarse incluso desde la escuela infantil, como señalaba Freinet con su cooperativa, se propone la creación de algún tipo de asociación en los centros educativos. La ciudadanía verdadera se ejerce en la sociedad civil y, el primer paso, no cabe duda, es la participación en asociaciones. Para incrementar la aparición de asociaciones en los centros educativos se incita a que en grupos de tres profesores-alumnos establezcan alguna asociación determinando sus fines, objetivos, estructura y unas notas como borrador de estatutos. Pueden ser: "Amigos de los árboles" o "Por una sociedad solidaria". El objeto es lo de menos. Lo importante es que las emociones y sentimientos positivos aprendidos a lo largo del curso propuesto se pongan en práctica a través de este diseño y aprendan la actitud de incentivar en su alumnado la creación de todo tipo de asociaciones como paso previo al ejercicio verdadero de la ciudadanía.

Como se ha podido comprobar se trata de un curso-tipo que tiene por objetivo el desarrollo de la capacidad de ciudadanía del alumnado a través del desarrollo de emociones y sentimientos positivos, primero en el propio docente, y, más tarde, entre los alumnos y alumnas. Y, todo ello, en el convencimiento de que sólo la forja de personalidades maduras, primero, a través de la convivencia de ambos, después, harán posible la formación de verdaderos ciudadanos y ciudadanas sujetos tanto de derechos, como de deberes, capaces todos ellos y ellas de construir una sociedad más culta, más rica y más solidaria.

Bibliografía

- ALBRECHT, K. (2007) *Inteligencia social. La nueva ciencia del éxito*. Barcelona: B.S.A.
- ANGULO, J.F., BARQUIN, F. Y PÉREZ GÓMEZ (1999) *Desarrollo profesional del docente; política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- BAIN, K. (2006) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- BARDISA T. (2007) *¿Qué formación, para qué dirección? Organización y gestión educativa* nº 3 mayo-junio.
- BAZARRA, L., CASANOVA, O. y GARCÍA UGARTE, J. (2004) *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio* Madrid: Narcea.
- BENITO, Á. y CRUZ, A. (2005) *Nuevas claves para la docencia universitaria* Madrid: Narcea.
- BERNE (2002) en CARDENAL HERNÁNDEZ, V. *El autonocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez emocional*. Málaga: Aljibe.
- BISQUERRA, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BIZKARRA, K. (2005) *Encrucijada emocional*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BUCAY, J. (2002) *Déjame que te cuente*. Barcelona: RBA.
- CARDENAL, V. (1999) *El autonocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez emocional*. Málaga: Aljibe.
- COURT, F. Mc (2006) *El profesor*. Madrid: Maeva.
- COVEY, S. (1997) *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós.
- COX, S. y HEAMES, R. (2000) *Cómo enfrentar el malestar docente*. Barcelona: Octaedro.
- DAMASIO, A. (2005) *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica.
- DAY, C. (2006) *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- ESPOT, M. R. (2006) *La autoridad del profesor. ¿Qué es la autoridad y cómo se adquiere?* Madrid: Praxis.
- ESTEVE, J. M. (1994) *El malestar docente*. Barcelona: Paidós
- FISCHER, R. (2003) *El caballero de la Armadura Oxidada*. Barcelona: Obelisco.
- FREIRE, P., FIORI, H. y FIORI, J.L. (1973). *Educación Liberadora*. Madrid: Zero
- FROMM, E. (1971) *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós

- GALLEGO, D.J. y GALLEGO, M.J. (2004) *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992) Reformas educativas: Utopía, retórica y práctica *Cuadernos de Pedagogía* nº 209.
- GINER, GRASA, HUÉ, LÓPEZ y ROYO (2007), *Guía: Cuento contigo. La convivencia en los centros educativos. Módulo 3: convivencia en las relaciones de géneros*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte-ADCARA.
- GOLEMAN, D. (1997) *La Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (1998) *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (2006) *La inteligencia social*. Barcelona: Kairós
- GRASA, HUÉ, LAFUENTE, LÓPEZ y ROYO (2006), *Guía: Cuento contigo. La convivencia en los centros educativos. Módulo 1: convivencia entre iguales*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte-ADCARA.
- HERNÁNDEZ, P. (2002) *Los moldes de la mente*. La Laguna: Tafor.
- HERNÁNDEZ, P. (2005) *Educación del Pensamiento y las Emociones* La Laguna: Tafor-Narcea.
- HUE, C. (2004) *Aplicaciones de la inteligencia emocional*. En Iglesias Cortizas, Mª José (Coord.), *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- HUE, C. (2007a) *Pensamiento emocional. Un método para el desarrollo de la autoestima y el liderazgo*. Zaragoza: Mira Editores.
- HUE, C. (2007b) *Proyecto TREIN. Formación en inteligencia emocional*. Zaragoza: CREA.
- HUE, C. (2008) *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- KNIGHT, P. (2005) *El profesor de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ y otros (2006) La empatía y el corazón social inteligente. *Cuadernos de pedagogía* nº 356.
- MARCHESI, Á. (2007) *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- MARINA, J. A. (2004) *La inteligencia fracasada*. Barcelona, Azagra
- MORGADO, I. (2007) *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.
- ROJAS, E. (2002): *El hombre Light*. Madrid: Temas de hoy.
- ROSARIO, P. (2004): *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- ROUSSEAU, J.J. (1973) *El Emilio o de la educación*. Barcelona: Fontanella
- ROVIRA, A. (2003) *La brújula interior*. Barcelona: Urano.
- ROVIRA, A. y TRÍAS DE BES, F. (2004) *La buena suerte*. Barcelona: Urano.
- SAINT-EXUPÉRY, A. de (1975) *El Principito*. Madrid: Alianza Editorial.
- SCHÖN, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action* New York: Basic Books Inc. Publishers.
- SERVAN-SCHEIBER, D. (2004) *Curación emocional*. Barcelona: Kairós.
- SOLER, J. y CONANGLA, M. M. (2004) *La ecología emocional. El arte de transformar positivamente las emociones*. Barcelona: Amat.
- TORRABADELLA, P. (1998) *Cómo desarrollar la inteligencia emocional*. Barcelona: Integral.
- URUÑUELA, P. (2007) Convivencia y disrupción en las aulas. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 364.
- VOLI, F. (1997): *La autoestima del profesor*. Madrid: PPC.

**117. CIUDADANÍA, PROFESORADO Y ESCUELA: DESAFÍOS PENDIENTES.
S. M. Redon Pantoja.**

RESUMEN

La presente comunicación aborda **dos** líneas de investigación trabajadas en Chile¹: Una investiga las competencias ciudadanas que evidencian profesores/as al momento de egresar, a través del análisis de la narrativa recogida a través de cuestionarios. Los discursos expresan y reconocen la importancia de la formación ciudadana y su protagonismo cómo agentes de cambio social, sin embargo la conexión con la vivencia aparece fragmentada. Se constata ausencia de argumentación para explicar la valoración a la cual aluden en sus narraciones.

El segundo eje de investigación lo constituyen las representaciones simbólicas de ciudadanía y cohesión social que construyen los niños/as, entendiendo el espacio escolar como microcosmos de la sociedad y por tanto espacio de formación para la ciudadanía. La recogida de la información es desde un diseño de estudios de casos múltiples. Las reflexiones emergentes nos dicen que en las unidades de estudio, se instalan estrategias heredadas de un currículo que, asentado en una epistemología positivista, promueve acciones que consolidan prácticas homogéneas y automatizadas, que operan como un “habitus” destinado a la repetición de la tradición y la construcción de subjetividades complacientes al sistema imperante.

1. Antecedentes:

En los últimos años el tema de la ciudadanía ha tenido una verdadera explosión. La explicación la podemos situar en el actual contexto histórico, político, económico y social del comienzo de este tercer milenio que arrastra del fin de milenio pasado los grandes hitos de transformaciones políticas, económicas, tecnológicas, sociales, que entre otros, se vinculan con la caída de los regímenes comunistas en Europa², la restitución de la democracia en América latina, la configuración hegemónica de las grandes potencias sobre el planeta, entendiendo por grandes potencias, no sólo a los estados o conglomerados de estados, sino a las transnacionales comerciales, que actúan como súper-potencias mundiales que influyen en la autonomía de los estados más vulnerables, débiles y en vías de desarrollo, lo que amerita “aprender” a vivir en una “nueva democracia” ya sea porque era inexistente en el pasado, o por que hay nuevos desafíos y presiones futuras que implican un mayor conocimiento de la sociedad civil con respecto a sus derechos y responsabilidades. El concepto de ciudadanía parece integrar las exigencias de justicia y de pertenencia comunitaria, que son respectivamente los conceptos centrales de la filosofía política de los años ochenta, en donde el actual concepto da cuenta de la unión entre la idea de los derechos individuales y la noción de vínculo con una comunidad particular.

Nuestras sociedades participan de un mundo global mediado por la expansión de un capitalismo de redes sustentado en un sistema económico neoliberal, que configura subjetividades traducidas en nuevas formas de sentir, pensar, hacer y trabajar, lo que se observa a través de un estilo de vida en el cual, el contexto público no es percibido como un espacio para la convivencia justa. Las democracias liberales existentes, evidencian una ciudadanía debilitada en la defensa y ejercicio de sus derechos. Las democracias existentes ponen a prueba su densidad o profundidad toda vez que se presentan vulnerables a la acción hegemónica del mercado. Ciudadanía y Democracia, son así, dos pilares fundamentales, que se entrelazan y dependen el uno del otro, es decir, el ciudadano requiere de la democracia para hacerse ciudadano y la democracia requiere de ciudadanos para no volverse en una “pantomima” o más-

cara de participación; hay que “ciudadanizar” la política y hay que “politizar” la ciudadanía los procesos de construcción ciudadana son diferentes, no todos pasamos por el mismo proceso ni en todos los países han habido los mismos vectores. Estos dos aspectos es el primer pilar de lo que podríamos llamar las estrategias de formación ciudadana, esto es, la formación de una cultura política ciudadana como procesos educativos que hay que singularizar. No obstante el mercado, ofrece experiencias de sociedad que desdibujan la mirada particular del otro(diferente) y dificultan el establecimiento de una comunicación que reconozca como referencia lugares comunes capaces de orientar las acciones en perspectiva de un bienestar compartido y a la vez prolongar el deseo compartido de bien común.

Esta realidad descrita, sitúa al currículum en todos los niveles educativos, la necesidad por investigar la formación de los docentes y la cultura escolar desde el compromiso ético-político que le compete, pues es la escuela el espacio público de referencia que puede transformarse en un lugar común que medie para el fortalecimiento de una Democracia profunda. Las diversas investigaciones nos dicen que tanto los currícula de formación docente cómo la vivencia de comunidad en la escuela en torno a las experiencias de ciudadanía, su conocimiento y valoración, no configuran lugares y discursos que la fortalezcan. Desde este contexto emergen dos líneas de investigación: *La escuela como espacio de formación ciudadana*: Entendiendo la escuela como cultura y holograma social, como una plataforma de identidad y alteridad en los procesos de subjetivación, que configuran un bien común desde la libertad individual. El segundo eje investigativo se centra en la *identidad docente y la formación ciudadana*, que alude a los procesos de aprendizaje realizados en la formación profesional. Estas expresan consideraciones sobre la acción individual y colectiva, sobre la sociedad y en relación a sus demandas en las que se espera exista una aproximación a sus contextos como manifestación desde un proceder democrático.

2. La escuela como espacio de formación ciudadana: Transitando por la escuela de primaria...

En nuestro tiempo-espacio socio-histórico por que el transitamos en esta nueva modernidad, con tejidos de redes vinculares cada vez más ausentes como base de configuración social de “lo común” e itinerarios de vida acelerados y automatizados, nos vuelve la mirada a la escuela como el espacio público de referencia que puede transformarse en un lugar común que medie para el fortalecimiento de una democracia profunda. En la mayoría de los países latinoamericanos y la comunidad europea, la escuela ha sido vista como un espacio público institucionalizado, de asociatividad civil asegurada, para la formación y re-configuración de ciudadanía, como un lugar para construir y recuperar los espacios que re-creen, movilicen, lideren, inspiren y transformen sociedades más justas y democráticas.

En el terreno empírico de esta investigación, esto significó trabajar con estudios de caso múltiples para indagar en la esfera de los “significados”³, lo que construyen los niños/niñas, docentes y familias de escuelas de primaria en torno a este concepto, qué valoraciones poseen en torno a esta temática y las prácticas instaladas en la cultura escolar que son capaces de realizar.

¿Cómo fortalecer la vivencia de la ciudadanía en la escuela? ¿Qué sentido de lo “común” se configura en la escuela? ¿Qué niveles de consciencia poseen los docentes (concepto: valoración; ejercicio) de la trascendencia histórica de la escuela como “lugar-común” de formación ciudadana? ¿Cuales son las representaciones de ciudadanía que construyen los niños y niñas de 4 a 12 años de edad a través de discursos y acciones con relación a: la pertenencia de lo “común” en el espacio escolar, apreciaciones valóricas, construcciones conceptuales, formas de relación y acción que vinculan convivencia, participación, autonomía como ejes de la formación ciudadana en la escuela? ¿Qué discursos y prácticas configura la comunidad educativa (profesores/as, padres y madres en el contexto de la vivencia cotidiana de la

escuela) en torno a la infancia como sujeto de derecho y construcción de ciudadanía?

2.1. Ejes de reflexión como categorías emergentes de registros de observación, discursos y análisis de documentos.

• La escuela como “fábrica” de homogeneidad, pensamiento único-no pensamiento

“...Uniformes y buzos escolares, taxis y buses de color amarillo que se detienen en el frontis de la escuela....Niños y niñas muy bien peinados, de chaqueta y corbata, de delantal cuadrillé, de pelos engominados, de zapatos bien lustrados. Madres que caminan apresuradas a las 8:30 de la mañana, el tiempo apremia para ir a dejar a sus hijos, hijas, miran y no miran en el paso acelerado que clava las miradas al suelo pavimentado...” Al narrar sólo unos días los itinerarios de esta escuela o al aplicar instrumentos estandarizados para conocer sus realidades socio-económicas, resultados de ciertas destrezas cognitivas por áreas, para conocer lo que se “dice”, lo que se “sabe” y lo que se “hace”, seguramente rescataríamos la superficie, el “ropaje” oficial, lo que se “debe decir”, lo que se “debe hacer”, la respuesta enseñada y el discurso aprendido, lo prescrito, la mecánica automatizada de lo que “saben” o de aquello que “todos deben decir y hacer”.

En la sala de profesores, todos cogen el libro de clases y se dirigen a la sala apresurados para comenzar su jornada. Los estudiantes se forman en el patio y ante la campana, la Directora con el megáfono junto a la inspectora y jefe de Unidad Técnica Programática, (UTP) con voz enérgica dan las instrucciones disciplinarias para comenzar una nueva jornada. Se insiste en llamar la atención para que cada docente, se ubique al lado de la fila del curso, niños y niñas de seis y doce catorce años se mantienen erguidos y sin moverse en las filas, las que simulan los escuadrones que entrarán a los pabellones, denominados “aulas”.

La inspectora está atenta a las faltas disciplinarias, los profesores silenciosos acatan las órdenes de la jornada, los niños y niñas con miradas diversas, algunas errantes y otras perdidas, unas cuantas concentradas y otras de ojos brillantes que sonríen, convirtiendo la fila y el orden, el rito y la disciplina, en un juego agonizante, que abre una puerta a lo lúdico, que no desestabilice el sistema, y que permita la subsistencia en él.

La escuela como “fábrica” de homogeneidad, que captura a los sujetos en itinerarios de vida en bucles^v: “transporte-escuela-casa-tareas-TV-cama” configurando desde la escuela un modo de pensamiento único-, que en definitiva es ausencia de pensamiento, anulando un sustento básico de toda ciudadanía, que es la autonomía e identidad personal.

En la cotidianidad del aula, los pasillos, las rutinas perpetúan el mismo modelo homogéneo: “Todos por igual”. En la superficie todo transita como cualquier colegio de la región, tanto de sectores privilegiados económicamente, como de otros vulnerables, y desde hace cientos de años atrás⁵ con la misma rutina, sin embargo subyace una vida profundamente distinta de subjetividades, de tiempos y espacios, de desigualdades, de brechas “lastimeras”, de diferencias de oportunidad en donde lo “igual” es lo más desigual y lo “equitativo” es lo más injusto como mecanismo de exclusión de la vida “real”.

• La escuela como adoctrinamiento de obediencia ciega.

La escuela centra su contenido valórico y lo vehiculiza a través de la importancia obsesiva por acatar la “norma”, educar para aprender a ser obedientes: ¿La obediencia ciega es un valor?, ¿Obedientes para qué y porqué?, ¿que subyace a este objetivo?, ¿cual es el sentido de la “obediencia”?, preguntas sin responder en la dinámica cotidiana de la escuela, y los alumnos- alumnas terminan por “domesticarse” y “masificarse” ante el miedo al castigo, como objetos en la no-conciencia de sujetos en una Institución que por excelencia se arroga y le corresponde la responsabilidad de “educar”. Esta tendencia a la sumisión por acatar el “orden

preestablecido” contrastada a un sentido ciudadano y ciudadana que significa, entre otros, salir del plano subordinado, cuestionar lo obvio, intentar mirar de otro modo, cuestionarse lo evidente de un sistema mecánico que reproduce al sistema dominante para perpetuarlo, no muestra indicios de un movimiento contra hegemónico. La resignación como estilo de vida de pensamiento y emoción, anclada en un agotamiento ideológico, sólo tiene salida desde la crítica potente vinculada a la participación de lo común. Si se silencia la voz y la acción en la obediencia ciega, la resignación y el acomodo al “no-cambio” de la desesperanza aprendida, el derecho a reclamar por una mayor equidad y ejercer una “práctica conflictiva” vinculada al abuso de poder, con respecto a la real participación democrática en la toma de decisiones de los problemas sociales comunes y cómo deberían ser abordados, cierran la puerta a toda posibilidad de cambio y formación de ciudadanía en la Escuela pública.

• **La escuela como reproducción y perpetuación del sistema dominante**

La herencia de un currículum técnico anclado en una epistemología positivista y fruto de una psicología conductista de regulación externa, pesan más hoy en la escuela de lo que quisiéramos realmente evidenciar y observar. Por otra parte y a la luz del enunciado anterior, se produce una pérdida de sentido de lo que se hace, ausencia de cuestionamientos, ausencia de “toma de conciencia”, rutina mecánica del hacer. ¿Por qué hacemos lo que hacemos? La docencia y su complejo objetivo, entra al sistema de mercado, como un trabajo más, en el que hoy se le exige “productividad” y “resultados”, cómo si los alumnos-alumnas fueran piezas homogéneas de la gran máquina y fábrica de la educación para “producir” personas que se amolden al “sistema” sin reclamar, sin pensar, sin oponerse, es la cosificación de la conciencia como expresión hegemónica de la razón instrumental. (Luckács y Weber en Martínez Bonafé 1998). Se olvida, en este afán por los resultados, que el medio social y personal es emocional, diverso, complejo, contradictorio, dinámico, “humano”, en el olvido de certezas que construyen los estudiantes, al percibir y constatar que la escolarización no tiene poder sobre el sistema, provocando una gradual pérdida de “sentido” con más agudeza al proceso de la educación y redundando en una cierta desesperanza aprendida, que provoca pérdida de sentido.

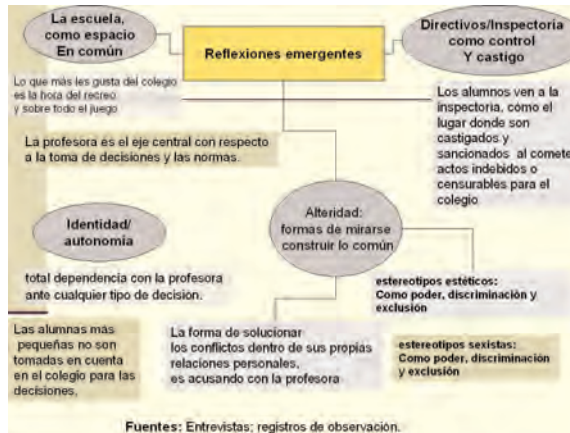
Entrevistas a niños de séptimo básico, perciben un mundo que no les gusta, que las normas no las entienden y que sólo las determinan los adultos. Los estudiantes pequeños en su “sentido común” denuncian que no les gusta el mundo del “dinero”, se sienten excluidos y perciben brechas de asimetrías violentas de algunos pocos que tienen mucho y tantos muchos que tienen muy poco..., quisieran un mundo sin dinero. Se aburren en la escuela, los pares y el recreo desde el placer del juego es lo que más les gusta de lo “común” en la escuela. Sin embargo estos espacios de juego, no siempre son un espacio de “lo común”, de inclusión y placer, pues la forma de agruparse y reunirse, suele estar atravesada por categorías de discriminación por género, clase y estética.

• **La escuela como escisión de razón y vida, pensamiento y praxis, emoción y cuerpo.**

El espacio escolar se configura desde la supremacía de “la palabra” “el discurso docente” como eje centralizador, queda vacío al evidenciar que: *“lo que se dice no siempre es lo que se hace- vive”*. El discurso es capaz de construir realidades en que lo justo aparezca como evidencia de lo injusto y lo injusto se muestra como estandarte de justicia...en la fractura de la vida emocional y corporal que se silencia y amordaza en un espacio contradictorio que se supone común pero que no es común.

Por otro lado la presión del contexto socio-político-económico transmite ciertos valores (o contra-valores) alejados de lo que la democracia representativa pregona. Estas Escuelas, no sólo se han quedado en el “pasado” través de sus metodologías racio-técnicas, frontales, memorísticas y repetitivas, sino que además transitan por un canal de presiones

gubernamentales ancladas en “tradiciones”, “burocracia”, “mediciones-estandarizadas”, “resultados”, “regulación externa por el mercado” que no ayudan a construir una cultura “**con sentido**” para los que la componen, “desde la vida” de los involucrados, que intente construir valores desde una moral autónoma conducentes a la transformación social-personal en la que se puedan “mirar” y “re-conocer” como legítimos otros, como iguales en humanidad y diversos en multiculturalidad, forjadores de una nueva ciudadanía.



Los resultados nos dicen que como tendencia la escuela no contribuye a formar ciudadanos, los diversos espacios escolares instalan estrategias heredadas de un currículo técnico que, asentado en una epistemología positivista, promueven acciones que consolidan prácticas que reproducen formas de relación “asimétricas” atravesadas por un poder que se instala desde el autoritarismo, que opera como un “habitus” destinado al control y a la repetición de la tradición, configurando subjetividades complacientes al sistema de poder imperante.

La escuela es la constitución de lo social, por ello debería ser el espacio asegurado que nos permita la integración de la diversidad, restaurar la comunidad disociada, vivida hoy en día como fragmentación y negación del otro/a en la imposibilidad de vivir juntos. Esto implica re-instaurar en la escuela pública, el espacio de encuentro que permita comprender lo público como espacio de interés colectivo. La escuela como dinamizadora de los valores cívicos implica poner sobre la mesa de la discusión las expectativas entre: consumo simbólico y consumo material, nivel educativo y acceso al empleo productivo, deseo de autonomía e imposibilidad de materializarlo, erosión de las instituciones de protección social, cambio cultural profundo en la visión positiva del individuo de la autonomía y libertad personal como signo de éxito, vale decir, pérdida de confianza en la meritocracia, el pacto político social, la justicia y la democracia deliberativa.

3. La identidad docente y la formación ciudadana

Esta línea temática de investigación, resume, da cuenta y reflexiona sobre los resultados de investigación vinculados a la formación de docentes y la responsabilidad que les compete como proyecto ético-político de responsabilidad social ciudadana en la cultura escolar. Nuestros contextos posmodernos cada vez más difusos en la noción de Estado, participación ciudadana, democracia representativa y “sentido de lo común y lo justo”, vuelve la mirada socio-antropológica hacia la escuela, como espacio asegurado de construcción social de “lo común” en la que el docente tiene un compromiso ineludible de justicia y equidad social.

Las diversas investigaciones⁶ y la discusión teórica en el estado del arte, nos dicen que tanto los currícula de formación docente cómo la vivencia de común-unidad en la escuela en torno a las experiencias de ciudadanía, su conocimiento y valoración hoy no configuran lugares y discursos que fortalezcan la vivencia de la autonomía, participación-convivencia y consciencia ética-política que colaboren con una democracia anclada en el bien común desde la reflexión del derecho civil de lo justo.

Desde este contexto, la esperanza por hacer de la escuela un espacio para la formación ciudadana, nos vuelve la mirada al docente: ¿Posee el profesorado una clara conciencia de su responsabilidad en el cambio social que le compete? ¿Qué sabe y qué reflexión hace con relación a la democracia representativa, la política contingente, la economía y los modelos de Estado? ¿Qué entiende por participación escolar y ciudadanía? ¿Cómo vive en su vida la responsabilidad social ciudadana? Para responder a estas preguntas realizamos una investigación cuya unidad de estudio estaba conformada por 154 egresados de 11 carreras de Pedagogía de la Universidad: Biología; Castellano; Física; Matemática; Filosofía; Inglés; Historia; Educación Diferencial; Educación General Básica; Educación Parvularia; y Educación Física. Se recogió información a través de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas con ítems estructurados en tres dimensiones:

a) La dimensión personal vinculada al contexto de habla del informante que lo sitúa desde una realidad parental de nivel socio-educativo; socio-económico y la opción vocacional relacionada con sus gustos, deseos, satisfacciones e insatisfacciones en su proceso de formación profesional desde una mirada a sí mismo.

b) La dimensión de alteridad relacionada con las formas de interrelación en las opciones, acciones y miradas del “otro/a”.

c) Compromiso ético político relacionado con una visión de la sociedad en la que se desenvuelve: visión y acción de la política, reconocimiento e interpretación de la historia reciente. Mirada a lo social y al bien común.

Esta estructura del cuestionario, responde a la revisión teórica del concepto de ciudadanía y al “anclaje” en el campo de la vida, vale decir la “bajada” del concepto a la realidad de estudio. El concepto de ciudadanía trabajado en la investigación, se vincula a una concepción teórica crítica, socio-antropológica, histórica-política, psicosocial y no emergente de una plataforma positivista lógica para entender al sujeto y su contexto social en el campo de los derechos y deberes desde un “saber” estanco de formación cívica para la vida pública. Es así que el concepto lo “desmenuzamos” en tres grandes dimensiones estructurales que lo conforman: la dimensión de identidad-alteridad, la dimensión del espacio y la dimensión del “Bien-común” como proyecto ideológico ético-político de metas y valores que otorga sentido de pertenencia, cohesión en un grupo determinado. Esta “bajada” del concepto incorpora la perspectiva liberal, vinculado a los derechos que garantizan a los individuos su libertad y las condiciones para su autorrealización subsumidas a las corrientes comunitaristas que enfatizan las responsabilidades y compromisos que los individuos asumen con su comunidad.

Reflexiones finales:

Los resultados o reflexiones emergentes sólo corresponden a la selección de algunas ideas (por motivos de extensión), en la que hemos priorizado en las líneas discursivas básicas trabajadas, aquellos ejes semánticos y hermenéuticos que se vinculan con la incapacidad de los informantes por conectar aquello que se declara con aquello que se realiza, vale decir la escisión entre pensamiento y acción. Podría deberse, según el análisis de los discursos triangulados en esta área, que aquello que se declara presenta una gran debilidad argumental por una parte y una gran cantidad de contradicciones por otra, esta mixtura entre ausencia de argumento y contradicción aliena y envuelve al sujeto en una falacia o fantasía en la que siente cómodo y tranquilo para pensar la ciudadanía desde diferentes anclajes: teóricos, actitudina-

les y prácticos del ejercicio de la misma. La ciudadanía desde la discriminación de género, la introyección mediática y la confusión latente entre liberalismo, comunitarismo, memoria y olvido, dimensiones ontológicas del sujeto y la epistemología que subyace para comprender lo social, lo histórico, lo político y lo contingente, se enredan en una tela difusa que nubla el escenario docente y su compromiso ciudadano y la posibilidad para mirar críticamente nuestros contextos. Hoy los itinerarios de vida de los sujetos están capturados en la mecánica cotidiana automatizada de: metro-trabajo-televisión-cama que configura subjetividades de resignación, adormiladas por el consumo y el agotamiento ideológico. Sin embargo subyace la utopía y deseo de concebir la profesión docente como un campo par la justicia social, los Derechos Humanos, y la formación ciudadana.

La línea de investigación vinculada a la formación de profesionales reconoce desde el discurso la importancia de la formación ciudadana y su responsabilidad cómo agentes de cambio social, sin embargo la conexión con la vivencia aparece fragmentada. Se constata una ausencia de reflexión crítica para explicar la valoración a la cual aluden en sus narraciones. La ciudadanía desde la discriminación de género, introyección mediática y la confusión latente entre liberalismo, comunitarismo, memoria, dimensiones ontológicas del sujeto, y la epistemología que subyace para comprender lo social, lo histórico, lo político y lo contingente, se enredan en una tela difusa que nubla la vista para mirar críticamente nuestros contextos.

La escuela es la constitución de lo social, por ello el espacio asegurado que nos permite la integración de la diversidad, restaurar la comunidad disociada, vivida hoy en día como fragmentación y negación del otro/a en la imposibilidad de vivir juntos. Esto implica re-instaurar en la escuela pública, el espacio de encuentro que permita comprender lo público como espacio de interés colectivo. La escuela como dinamizadora de los valores cívicos implica poner sobre la mesa de la discusión las expectativas entre: consumo simbólico y consumo material, nivel educativo y acceso al empleo productivo, deseo de autonomía e imposibilidad de materializarlo, erosión de las instituciones de protección social, cambio cultural profundo en la visión positiva del individuo de la autonomía y libertad personal como signo de éxito, vale decir, pérdida de confianza en la meritocracia, el pacto político social, la justicia y la democracia deliberativa.

Notas y referencias

¹Silvia Redon; Graciela Rubio; Luis Toledo: los tres autores mencionados son responsables del proyecto de investigación: "Formación docente y ciudadanía" realizado el año 2005-2006 en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile. Códigos 188.737/2006 y 188.736/05

Silvia Redon Pantoja Fondo **Nacional de Ciencia y Tecnología República de Chile** FONDECYT 11070100 2007/2009

Silvia Redon Pantoja; Luis Toledo Mecegué: Fondo Nacional de Investigación en Educación, Ministerio de Educación **República de Chile**: FONIDE código 035- 2007/2008

² En la segunda mitad del siglo pasado (1960) no hubiéramos imaginado a Rusia y a China "negociando" con EEUU y portando en el bolsillo del pantalón un teléfono que es computador, que se conecta al satélite y que pesa menos que la billetera.

³ Al trabajar con la esfera de los significados y el análisis del discurso, los "**lugares de habla**" determinan la contextualización de los discursos, variables como: la edad, el género, los niveles socio-económicos, los lugares geográficos en un país de características muy disímiles en sus aspectos eco-sistémicos, naturales-climáticos conlleva a itinerarios de vida cotidiana diversos. Por otra parte, los contextos urbanos o rurales de las escuelas podrían configurar distintas representaciones en los niños y niñas según su emerger de "habla-situada" y por tanto, imaginarios simbólicos de lo público, lo común, y la vivencia de ciudadanía

en la escuela importante de considerar a la hora de cruzar las matrices de estas variables en el análisis del discurso y la cultura escolar. Desde estos antecedentes, se considerarán 7 centros, con los siguientes criterios de selección que explican y sitúan los contextos de habla desde las dimensiones: Rural; Urbano; Zonas del Sur, Norte y centro del país; niveles socioeconómicos, bajos, medios-bajos, y medios-altos, determinados por la administración corporativa educacional del país en colegios públicos que concentran a una población de tendiente de clase baja; colegios subvencionados que concentran una población de clase media y media-baja y colegios particulares pagados que concentran clases medias y medias-altas.

⁴ Concepto acuñado por Edgar Morin.

⁵ Uno de los estudios de caso data del año 1837 con registros de disciplina, normas e itinerario.

⁶ La PUCV, ha liderado dos proyectos en torno a la temática y están publicados los artículos en revistas OEI, REDIE, Bolivariana, que dan cuenta de sus resultados.

Bibliografía

BALIBAR ÉTIENNE (2005): *"Violencias, identidades y civilidad"* Barcelona, Ed. GedisaB

BARTOLOMÉ PINA (2002): *"Identidad y Ciudadanía"* Madrid, Ed. Narcea

CORNELIUS CASTODIARIS: (2002) *"La insignificancia y la imaginación"* Madrid, Ed. Trotta.

GARRETON M. (2003) *"El espacio cultural Latinoamericano"* Ed. Fondo de cultura económica. Chile.

LECHNER N. (2002) "Las sombras del mañana. La Dimensión subjetiva de la política. Ed. LOM Santiago-Chile.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ J.B. (2005): *"Construir la Ciudadanía en la Escuela"*. Ed. Morata. España

MARTÍNEZ BONAFÉ, JOSEFA CABELLO, JOSÉ GIMENO SACRISTÁN; FCO. GUTIÉRREZ PÉREZ; M^a ELENA SIMÓN; JURJO TORRES *"Ciudadanía, poder y educación"* editorial Graó, 2003, España.

MORIN EDGAR: (2006): "El Método 6 ética" Editorial Cátedra Teorema Madrid

ABSTRACT

The current article addresses new ideas emerging from two lines of research carried out at the PUCV, Chile. One line of research is related to initial teacher training and citizen skills, and the other explores symbolic representations of citizenship and social cohesion created by primary school children, in a context in which schools are perceived as microcosms of society and therefore as a key space for the development of citizens.

The approach adopted by the researchers is based on multiple and instrumental case studies alongside questionnaires that incorporate the narrative and analysis of discourses from a hermeneutic perspective, integrating quantitative measurements of perception trends of the respondents in their social habitat. The underlying trend revealed by the results is that schools do not contribute to forming citizens. The different school localities install strategies inherited from a rational-technical curriculum that has its roots in a positivist epistemology, and which thus promotes actions that consolidate practices that reproduce "asymmetric" types of relationships. The latter are imbued with a power that has its base in the authoritarianism that operates like a *habitus* destined to repeat tradition and the construction of a subjectivity that accommodates the prevailing system. The discourse behind the training of teachers acknowledges the importance of the development of citizens and their responsibility as agents of social change. Nevertheless, the connection with experience itself is somewhat fragmented. There is an absence of a critical debate and state of reflection aimed at explaining the value they supposedly

attribute to this matter.

Palabras claves: docentes, formación inicial, proyecto-ético-político, escuela, ciudadanía.

Key words: teacher professional formation; social-responsibility; ethics-political Project; scholarship culture.

119. EL PROFESOR TÉCNICO DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD EN LA REGIÓN DE MURCIA: CONSTRUYENDO SU PERFIL PROFESIONAL.

M. Porto Currás, R. M. Méndez García, M. J. Bolarín Martínez.

RESUMEN:

El sistema educativo español ha logrado un conjunto de avances notables en el acceso y democratización de la educación obligatoria. Así, en los últimos años se puede percibir un notable incremento en el número, tipo de medidas y programas de atención a la diversidad, dirigidos especialmente a aquellos alumnos que encuentran serias dificultades para progresar adecuadamente dentro del sistema escolar, en un intento de hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades.

En este sentido, la Educación Compensatoria hace referencia a dichas acciones orientadas a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de aquellos alumnos considerados como desfavorecidos dentro del ámbito educativo.

Esta comunicación tiene por objeto analizar la figura del profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, en la Región de Murcia, como profesional que contribuye a favorecer la integración del alumno en desventaja, y adscrito al Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Cultura e Investigación.

INTRODUCCIÓN:

La atención a la diversidad de los alumnos es uno de los principios básicos de la calidad de los sistemas educativos, ello conlleva un incremento en la implementación de medidas y programas para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado y prevenir el fracaso escolar.

En este sentido, los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria son considerados como la estructura educativa encargada de la coordinación de todas las medidas y programas de atención a la diversidad.

Esta labor de coordinación repercute significativamente dentro del funcionamiento de los Departamentos de Orientación, de manera que se hace necesaria la presencia de diferentes profesionales, dependiendo de las necesidades de los alumnos y la demanda formativa de los centros, en la línea de lo que en los últimos años se viene entendiendo como *Servicios Sociales Integrados*.

Con este concepto se quiere hacer referencia a la integración de servicios sociales, no simplemente para aglutinarlos o disminuir el coste final, sino para coordinar, gestionar, sumar esfuerzos, apoyar y sustentar servicios sociales, etc. En el caso contrario, la separación entre los servicios sociales especializados y los de base es insalvable. La propia complejidad de los problemas sociales que afectan a los centros educativos, lo exige. (Gutiérrez Resa, 2001)

Este marco constituye el eje central de la investigación denominada: "Análisis y documentación de buenas prácticas y prevención del fracaso escolar en la ESO. Los programas de diversificación curricular e iniciación profesional" (2006-2008), dirigida por el Profesor Juan Manuel Escudero Muñoz, Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia, y subvencionada por la Agencia Regional de Ciencia y Tecnología "Fundación Séneca".

Esta comunicación se centra en la figura del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad en la Región de Murcia, como profesional que desarrolla su labor educativa dentro del Área de Educación Compensatoria en Educación Secundaria Obligatoria, y que pretende

contribuir a la integración de alumnos en riesgo de fracaso escolar.

A continuación, presentaremos en primer lugar, cómo surge esta figura a nivel estatal, en segundo lugar hablaremos de la trayectoria de este colectivo profesional en la Comunidad Autónoma de Murcia, y, en tercer lugar haremos un análisis de las funciones que desempeña, como forma de entender la configuración de la identidad profesional de este profesor.

1. ¿CÓMO SURGE ESTA FIGURA? NORMATIVA LEGAL

En el marco de la Compensación Educativa, el Ministerio de Educación y Ciencia recoge en el Real Decreto 299/1996 de ordenación de acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en la educación, la figura del Profesor Técnico de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad, como profesional que desempeña su labor dentro del Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional. Dicha labor se plantea como un recurso añadido para los Centros Educativos, tanto de carácter interno como externo, para la integración en el ámbito escolar de los alumnos con problemas de adaptación por motivos sociales: minorías étnicas, ambientes familiares hostiles, etc.

El ámbito de actuación de estos profesionales se sitúa en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica para apoyar las demandas de los centros de Educación Infantil y Primaria, y en los Departamentos de Orientación de los centros de Educación Secundaria, tal y como queda recogido en el artículo 9 de esta normativa:

“Artículo 9. Recursos, medios y apoyos extraordinarios.

1. *La plantilla de los centros de educación infantil y primaria que desarrollen actuaciones permanentes de compensación educativa se ampliará con profesorado de apoyo perteneciente al Cuerpo de Maestros. **Excepcionalmente, de acuerdo con las condiciones que se establezcan, podrán ampliarse las plantillas de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica con profesores técnicos de servicios a la comunidad para la intervención directa y permanente en estos centros.** Cuando desarrollen actuaciones transitorias de compensación educativa, se adscribirá profesorado de apoyo con carácter temporal en función de las necesidades detectadas; a todos los efectos, este profesorado pertenecerá al claustro del centro.*

2. *La plantilla de los institutos de educación secundaria que desarrollen actuaciones permanentes de compensación educativa se incrementará con profesorado de apoyo perteneciente a los Cuerpos de Maestros y de Profesores de Enseñanza Secundaria; este profesorado se integrará en el Departamento de Orientación. Asimismo, **podrá dotarse al Departamento de Orientación de Profesorado Técnico de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad.** Cuando estos centros desarrollen actuaciones transitorias de compensación educativa, se adscribirá al Departamento de Orientación profesorado de apoyo con carácter temporal en función de las necesidades detectadas; a todos los efectos, este profesorado pertenecerá al claustro del centro”.* (Real Decreto 299/1996)

El perfil de actuación de esta figura se desarrolla en la Resolución de 29 de abril de la Dirección General de Centros Escolares sobre organización de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria, de ese mismo año. En esta Resolución se establecen las funciones para los Profesores de Servicios a la Comunidad en esta etapa educativa, que fundamentalmente se dirigen a:

- Colaborar y coordinarse con servicios externos al centro educativo.
- Apoyar y asesorar en las planificaciones de actuaciones de compensación educativa, en el diseño del Plan de Acción Tutorial y del Plan de Orientación Académica y Profesional, así como en las planificaciones y desarrollo de las medidas de flexibilización organizativa y adaptación del currículo para que atiendan

- a la diversidad social y cultural del alumnado.
- Actuar como mediadores entre las familias del alumnado en desventaja y el profesorado.
- Participar en la elaboración de los programas de seguimiento y control de absentismo de los alumnos.
- Y velar, conjuntamente con el equipo directivo, para que el alumnado en desventaja tenga acceso y utilice los recursos del Instituto, facilitando la obtención de otros recursos que incidan en la igualdad de oportunidades.

En la Resolución del 30 de abril de 1996 de la Dirección General de Renovación Pedagógica, se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, el otro ámbito de actuación de estos profesionales. En esta Resolución aparecen recogidas las tareas que deben asumir de manera prioritaria los trabajadores sociales (la nomenclatura a la hora de nombrar a los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad todavía no se ha incorporado y los denominan trabajadores sociales, lo cual muestra claramente el inicio de esta figura profesional). Podríamos resumir las funciones que se le asignan en las cinco siguientes:

- Conocer las características del entorno, estableciendo las vías de coordinación y colaboración necesarias.
- Participar en la elaboración de los programas de seguimiento y control del absentismo de los alumnos.
- Colaborar en el desarrollo de programas formativos dirigidos a familias.
- Canalizar demandas de evaluación psicopedagógica y colaborar en la realización de las mismas.
- Y desarrollar acciones vinculadas a los procesos de elaboración, desarrollo, evaluación y revisión de los Proyectos Educativos y Curriculares.

Comprobamos así como el perfil profesional con el que se plantea esta figura está claramente relacionado con las funciones que anteriormente desarrollaban los trabajadores sociales en los centros de educación secundaria o equipos psicopedagógicos; y que tiene que ver, en definitiva, con la mediación con familias, la coordinación entre profesionales educativos y otros agentes sociales, y la búsqueda de mecanismos que garanticen la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúen como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales.

Estas funciones, hacen que muchos de los profesionales que trabajan en los centros de educación secundaria conciben a los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSC) como la figura que sirve de enlace entre los Institutos y los demás agentes sociales y recursos institucionales con los que deben relacionarse:

“En un sistema educativo donde la diversidad de alumnos es tan grande y el manejo de los recursos comunitarios que complementan la labor de la escuela se hace complicado, la figura del PTSC aporta la tranquilidad de que alguien de referencia en el Instituto va a encargarse de la necesaria relación con los Servicios Sociales municipales, la relación con entidades asociativas, Salud Mental y un sinfín de profesionales con los que es necesaria la relación constante, todos ellos en el ámbito comunitario, de modo que el Instituto pueda trabajar en red con otras entidades relacionadas con la adolescencia”

(<http://www.victorcuevas.es/educadores21/index.php?s=ptsc>)

De hecho, la labor de este profesional se basa en la premisa fundamental de que la coordinación interinstitucional, entre administraciones y agentes sociales, se convierte en la

base de toda planificación y, asimismo, constituye un instrumento fundamental donde confluyen recursos, coordinación de esfuerzos, la homogeneidad de planteamientos y la distribución de trabajo y responsabilidades. Coordinación que refleja la tendencia hacia la implementación de una red de Servicios Sociales Integrados, concepto al que nos hemos referido con anterioridad.

2. SITUACIÓN EN LA REGIÓN DE MURCIA: EVOLUCIÓN 2002-2008.

Si nos centramos específicamente en el ámbito de la Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de Murcia (contexto de esta comunicación) encontramos que la figura del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad no aparece regulada como tal, hasta la Resolución de 6 de septiembre de 2002 en la que se dictan instrucciones sobre compensación educativa dirigidos a los centros educativos (Boletín Oficial de la Región de Murcia de 8 de noviembre de 2002).

Tal y como se explicita en la propia resolución, ésta surge de la necesidad de regular instrucciones sobre compensación educativa dirigidas a los centros educativos, como vía para desarrollar las actuaciones previstas en el Plan Regional de Solidaridad en la Educación (2001), y concretar las medidas para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma dictadas por la Resolución de 13 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad.

Así, se establece que los Profesionales para el desarrollo de actuaciones en el ámbito socio-comunitario (Profesor Técnico de Servicio a la Comunidad, Trabajador social y otros) desarrollarán las funciones relacionadas con cuatro ámbitos de actuación:

“1. Las funciones de estos profesores se desarrollarán en los ámbitos de actuación siguientes:

- a) Ámbito de apoyo y colaboración en la acción tutorial.*
- b) Ámbito de trabajo interno del departamento y de relación con los alumnos/as.*
- c) Ámbito comunitario- institucional.*
- d) Ámbito socio-familiar.”*

Especificándose a continuación la relación de funciones que tendrían asignadas en cada uno de los mismos.

Para implementar esta normativa, en el curso 2002-2003, y en ausencia de Profesores de Técnicos de Servicios a la Comunidad en los Centros de Secundaria, el Director General de Personal, acuerda, con diferentes representantes sindicales un sistema de provisión de las necesidades de trabajo socioeducativo en los Institutos de Educación Secundaria y Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, mediante el cual:

“La cobertura de dichas necesidad se efectuará, de forma voluntaria, por los integrantes de la lista de aspirantes al desempeño de puestos en régimen de interinidad de la especialidad de Servicios a la Comunidad correspondiente al cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional, siempre y cuando cuenten con el requisito de poseer el título de Diplomado en Trabajo Social o hayan superado el primer ejercicio de la fase de oposición de la citada especialidad en la convocatoria efectuada por orden del 18 de febrero de 2002”¹.

¹ Citado en la: “Provisión de Necesidades de Trabajo socioeducativo en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica e Institutos de Educación Secundaria para el curso 2002-2003”.

En consecuencia, durante el citado curso, la provisión de puestos de trabajo de PTSC en los Institutos de Secundaria se cubre con Diplomados en Trabajo Social que formen parte del cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional en régimen de interinidad.

El sistema de acceso a este cuerpo docente, es a través de un proceso selectivo de concurso-oposición. Para el acceso a dicho cuerpo es necesario estar en posesión de la titulación de Diplomado Universitario, Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico o equivalente a efectos de docencia o estar en posesión del título de Especialización Didáctica a que se refiere el artículo 33 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Están dispensados de la posesión de este requisito quienes posean el título de Maestro, Diplomado en Profesorado de Educación General Básica o Maestro de Primera Enseñanza, así como los Licenciados en Pedagogía.

Una vez que se ha superado la fase de oposición, el aspirante puede desempeñar su labor en dos vertientes totalmente diferenciadas: por un lado, docente en al Formación Profesional Específica en los distintos Ciclos Formativos y, por otro lado, pueden ejercer su labor en Equipos Psicopedagógicos y Departamentos de Orientación, profesionales del ámbito social.

PLAZAS	AÑOS			
	2002	2004	2006	2008
	8	11	16	30

Tabla 1: Relación de plazas convocadas mediante el sistema de oposiciones por año.

Como se refleja en la tabla 1, ha aumentado el número de plazas ofertadas en este cuerpo, a lo largo de los últimos años. En la actualidad, podemos indicar, que estamos en un época de expansión donde la tendencia actual se ve marcada por el acuerdo tomado el 17/01/2006, entre la Consejería de Educación y Cultura y las organizaciones sindicales ANPE, CCOO...en la mesa sectorial, que “todos los centros dispondrán de un profesor técnico de servicios a la comunidad para favorecer la integración socioeducativa del alumnado”.

A continuación se presenta de forma esquemática cómo se ha ido regulando el perfil profesional del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad en el ámbito de la Región de Murcia (ver Figura1).

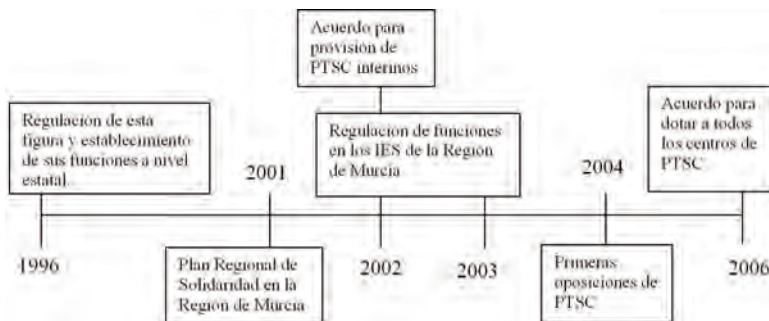


Figura 1: Evolución del PTSC en la Región de Murcia.

3. PERFIL PROFESIONAL: ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN Y FUNCIONES.

La resolución de 3 de septiembre de 2003, de la Dirección General de Enseñanzas Escolares, por la que se dictan instrucciones para el Funcionamiento de los departamentos de orientación en los centros de Educación Secundaria Obligatoria sostenidos con fondos

públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, regula las funciones que tienen asignadas los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad. Son mínimas las variaciones que introduce en relación a la normativa anterior de 2002, y no ha habido regulaciones posteriores de estas funciones, por lo que actualmente es ésta la normativa vigente.

Ante la aparición de esta figura, en el curso 2002-2003 (un año después de su introducción en Murcia) aparece la primera Asociación Profesional de Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad en esta Región, que se presentan a sí mismos como:

“Un colectivo de profesores que nos organizamos en Asociación Profesional durante el curso 02-03, al detectar que era necesaria e imprescindible la figura de un profesor que evaluara e interviniera con los diferentes colectivos que se encuentran en crecimiento en nuestra región:

Alumnos (as) inmigrantes y su entorno familiar.

Alumnos (as) que abandonan o no tienen continuidad en el sistema educativo.

Asociaciones y colectivos sociales de la comunidad.

Ante esta realidad analizamos la necesaria intervención socioeducativa y el papel fundamental que desempeña el profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, para favorecer la integración real del alumnado en desventaja”

(http://www.sidimurcia.org/index.php?option=com_content&task=view&id=1178&Itemid=392)

Dentro de esta asociación, y en el marco de un Seminario de Educación Compensatoria (2007), organizado por el Centro de Profesores y Recursos de Murcia, una comisión coordinada por Juana María Piñeiro Egea elabora un documento de trabajo en el cuál clarifican los cuatro ámbitos de actuación a los que deben atender estos profesionales en los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria, y las tareas a desarrollar en cada uno de ellos *“con la finalidad de homogeneizar las actuaciones y que cada profesional las adapte a la realidad donde desempeña su quehacer profesional diariamente”*(2007, pag. 3). En este documento se realiza incluso el esfuerzo de establecer una declaración de mínimos y máximos a desarrollar en relación con cada uno de los ámbitos de intervención, y que podemos sintetizar de la siguiente forma:

- En el ámbito de apoyo y colaboración en la acción tutorial, el PTSC debería, como mínimo: participar en las reuniones de tutores y juntas de evaluación de los cursos de la ESO, en especial en las de primer ciclo, para recoger demandas, por escrito y realizar el seguimiento de los casos sobre los que se ha recogido una demanda anterior; y llevar a cabo las intervenciones que le corresponden del Programa Control y Seguimiento del Absentismo Escolar.

Y, si la labor de este profesional se realiza en óptimas condiciones de horario, debería además: diseñar, poner en marcha y coordinar el Programa de Control y Seguimiento del Absentismo Escolar, en coordinación con los ya existentes en el ámbito Municipal; y colaborar con los demás profesionales del centro en la detección precoz y prevención de problemas de absentismo, en el Plan de Orientación Académico y Profesional y en la organización de programas y proyectos que e realicen en apoyo a la acción tutorial.

- En el ámbito de trabajo interno del Departamento y de relación con los alumnos/as, el PTSC debería, como mínimo:

1. Realizar la programación inicial de sus actuaciones e integrarla en la Programación General Anual del centro, así como la memoria final que refleje la evaluación de su intervención con las propuestas de mejora que recomienda para próximos cursos.

2. Aportar al Plan Anual de Compensación Educativa la parte de la programación del técnico relacionada con la compensación de desigualdades para alumnado en situación de desventaja social y las fichas de detección de desventaja social para alumnos con desfase

curricular.

3. Aportar al COMPENSA la información sobre el contexto familiar de que el tutor no pueda disponer.

4. Participar en la realización de informes socio-psico-pedagógicos aportando el ámbito del contexto socio familiar y realizar los informes de derivación a recursos externos que se consideren necesarios para mejorar la intervención con el alumnado y sus familias.

5. Participar en las reuniones del Departamento aportando información sobre los ámbitos relacionados con los hábitos de higiene y salud, las habilidades sociales, la convivencia y los recursos.

6. Cumplimentar los soportes documentales básicos.

7. Establecer programas de atención individual y /o grupal en los que se trabajen hábitos y habilidades básicas para la mejora personal y la transición a la vida adulta.

8. Coordinar actuaciones con traductores o mediadores de otras culturas y realizar las entrevistas familiares contempladas en el plan de acogida del centro.

9. Atender directamente a los alumnos/as en las cuestiones que ellos mismos puedan demandar e implicación en actividades que permitan mejorar la convivencia en el centro y en su propio medio.

10. Organizar la información sobre ayudas económicas y complementarias para asegurar que la información que llegue al alumnado en desventaja.

Y, si la labor de este profesional se realiza en óptimas condiciones de horario, debería además: colaborar en la revisión del Proyecto Educativo y Proyecto Curricular en orden a orientar su carácter hacia la compensación de desigualdades; implicarse en los programas adscritos al departamento; diseñar el soporte documental para los programas en los que participan directamente; organizar la mediación intercultural; dar cauce a la iniciativas que puedan surgir de los alumno/as, mediando ante los profesores y el equipo directivo en las dificultades que se planteen; y facilitar la integración del alumnado con necesidades educativas especiales mediante la implicación en las actuaciones contempladas en el Plan de Acogida del centro.

• En el ámbito comunitario-institucional, el PTSC debería, como mínimo: coordinar actuaciones con las diferentes instituciones y ONGs existentes en el municipio; derivar casos a otros servicios y realizar un seguimiento; y actualizar la guía de recursos y difundirla en la comunidad educativa.

Y si la labor de este profesional se realiza en óptimas condiciones de horario, debería además:

1. Colaborar con los servicios externos en la detección de necesidades de la zona y demandar los recursos necesarios para hacer frente al abordaje de las mismas.

2. Proporcionar estrategias de coordinación con lo servicios externos del entorno, facilitando su inclusión en el Proyecto educativo de centro, y aportar los datos sobre el entorno social al Proyecto Educativo de Centro.

3. Participar en los planes de compensación externa del centro.

5. Llevar a cabo la actualización periódica de las normativas sobre Servicios educativos complementarios y orientar la prestación de aquellos que puedan ser de interés para el alumnado y sus familias.

7. Analizar y estructurar la información recogida a través de fichas de recursos y prestaciones para la elaboración de una guía que quede como base documental del departamento.

8. Participar en la promoción del movimiento asociativo que exista en el centro.

• Por último, en el ámbito socio-familiar, el PTSC debería, como mínimo: recibir las solicitudes o demandas de intervención; recoger información del contexto socio-familiar que pueda ser relevante para el proceso educativo; mediar entre familia-centro y familia-instituciones; apoyar a las familias y detectar problemáticas familiares, para diseñar programas específicos de ayuda, orientación familiar y, en su caso derivación a recursos externos; e informar y asesorar sobre recursos educativos complementarios, así como de otros recursos existentes en la comunidad.

Y si la labor de este profesional se realiza en óptimas condiciones de horario, debería además: apoyar especialmente a las familias con dificultades de convivencia y desarrollo de la vida familiar; informar, orientar y asesorar a las familias del alumnado en general y en particular al alumnado con necesidades educativas específicas sobre los recursos comunitarios existentes que mejoren las condiciones del contexto familiar y canalizar la derivación a los mismos; colaborar con el orientador en el asesoramiento a las familias sobre las ofertas formativas y/o profesionales existentes para el alumnado; y programar actuaciones para favorecer la formación de los padres/madres y su implicación en la dinámica de la comunidad escolar, coordinando actuaciones con el Asociación de Madres y Padres de Alumnos del Centro.

Comprobamos así como el principio de participación, con la puesta en marcha del consiguiente sistema de apoyo técnico de acercamiento de las familias a la escuela, es uno de los elemento clave que se consideran para la plena incorporación del alumnado en las instituciones educativas y sociales; junto con el del esfuerzo coordinado entre los miembros del centro educativo y los agentes e instituciones del entorno donde se sitúa el instituto.

Actualmente estas funciones están siendo revisadas en sesiones de trabajo organizadas desde el Centro de Profesores y Recursos de Murcia, en un grupo conformado por Orientadores, Equipos Directivos y Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad.

En este grupo de trabajo se parte de la visión de que la diferenciación en estos cuatro ámbitos de intervención no siempre se corresponde con la práctica de su labor, y están realizando el esfuerzo por contrastar las funciones que aparecen reguladas en la normativa legal, con la visión práctica de las tareas que pueden y deben realizar estos profesionales en los Departamentos de Orientación.

4. CONCLUSIONES

Hemos comprobado que el perfil profesional del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad está todavía en proceso de definición y construcción. Si bien desde el punto de vista legal este profesional aparece en 1996, y sus funciones en la Región de Murcia están reguladas desde 2002, en la actualidad se sigue considerando necesario clarificar y dar a conocer cuál es el rol de dichos profesionales en los centros de Educación Secundaria.

Así, entre las principales dificultades que este colectivo encuentra a la hora de afrontar su práctica destacan, precisamente:

- El desconocimiento por parte de los demás profesionales con los que trabajan (dentro y fuera de los centros) de las competencias que se le asignan.
- La ignorancia que ponen de manifiesto las familias ante su intervención.
- Y la dificultad, en general, que representa para ellos mismos concretar en la práctica las funciones que vienen prescritas legislativamente.

Tal y como hemos expuesto, la concreción de las funciones del PTSC es precisamente uno de los principales objetivos sobre el que están trabajando equipos directivos, orientadores y profesores técnicos de servicios de la Comunidad Autónoma de Murcia.

En un momento de expansión, en el que se pretende dotar a todos los centros

educativos de secundaria de este profesional, la tarea de definición conjunta de sus ámbitos de intervención nos parece prioritaria y, al mismo tiempo, digna de reconocimiento, en la línea de lo que supone la reflexión colegiada e interdisciplinar para la mejora de la competencia profesional y la propia práctica (Schön, 1992).

Por último, no podemos dejar de comentar la incoherencia que supone la existencia de un mismo proceso de selección y acceso al cuerpo profesional de Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad, independientemente de que su intervención se realice en: Departamentos de Orientación, Equipos Psicopedagógicos o, directamente, como docentes de módulos de formación profesional. Teniendo en cuenta que cada uno de estos ámbitos profesionales lleva asociado una serie de competencias específicas, nos parece necesario trabajar en la mejora de los procesos de selección adaptándolos a las exigencias de dichos ámbitos de actuación.

BIBLIOGRAFÍA CITADA:

GUTIÉRREZ RESA, A. (2001) El Plan Concertado de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales en España (Once años del Plan Concertado), *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 93, 89-130.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Publicada en B.O.E. de 4 de Octubre de 1990.

Orden de 18 de febrero de 2002, por la que se convocan procedimientos selectivos para acceso e ingreso a los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores Técnicos de Formación Profesional y Profesores de Música y Artes Escénicas, procedimientos para la adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios de los mencionados cuerpos y composición de las listas de interinos para el curso 2002-2003, en las especialidades objeto de la presente Orden. BORM de 25 de febrero de 2002.

Orden de 17 de abril de 2004, por la que se convocan procedimientos selectivos para ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades, en los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores Técnicos de Formación Profesional y Profesores de Música y Artes Escénicas, así como para la composición de las listas de interinos para el curso 2004-2005, en las especialidades objeto de la presente Orden. BORM 20 de abril de 2004.

Orden de 12 de abril de 2006, por la que se convocan procedimientos selectivos para ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades, en los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria, profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, profesores técnicos de formación profesional, profesores de música y artes escénicas y profesores de artes plásticas y diseño, así como para la composición de las listas de interinos para el curso 2006-2007, en las especialidades objeto de la presente orden. Publicada en el Boletín Oficial de la Región de Murcia, de 19 de abril de 2006.

Orden de 7 de abril de 2008, por la que se convocan procedimientos selectivos para ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades, en los cuerpos de profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Música y Artes Escénicas y Profesores de Artes Plásticas y Diseño, en el ámbito de gestión de esta comunidad autónoma, así como para la composición de las listas de interinos para el curso 2008/2009. Publicada en el Boletín Oficial de la Región de Murcia, de 10 de abril de 2008.

PIÑEIRO EGEA, J.M. (Coord.) (2007): Funciones y tareas del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad en los Departamentos de Orientación de los I.E.S. Documento de Trabajo para el Seminario de Educación Compensatoria, organizado por el Centro de

Profesores y Recursos de Murcia.

Plan Regional de Solidaridad en Educación. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia 2001-2003. Publicado por la Consejería de Educación, Ciencia e Innovación de la Región de Murcia. 2001. Depósito Legal: MU-1942-2001

Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. Publicado en el Boletín Oficial del Estado, de 12 de marzo de 1996.

Resolución de 13 de Septiembre de 2001 de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad, por la que se dictan medidas para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Murcia.

Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria. Publicada en el Boletín Oficial del Estado, de 31 de mayo de 1996.

Resolución de 3 de Septiembre de 2003, de la Dirección General de Enseñanzas Escolares, por la que se dictan instrucciones para el funcionamiento de los Departamentos de Orientación en los centros de Educación Secundaria Obligatoria sostenida con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de actividades de los departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación y Ciencia, de 13 de mayo de 1996.

Resolución de 6 de septiembre de 2002, de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad por la que se dictan instrucciones sobre compensación educativa dirigidas a los centros educativos de la Región de Murcia para el curso 2002/2003. Publicada en el Boletín Oficial de la Región de Murcia, de 8 de noviembre de 2002.

SCHÖN, D.A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.

122. VALORES Y CIUDADANÍA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS. ENTRE LA EDUCACIÓN CRÍTICA Y EL PROYECTO LA CIUDAD DE LOS NIÑOS.

M. J. Vicén Ferrando, L. I. Bañares Vázquez, M. P. Moreno Rodríguez, J. M. Nasarre López, M. P. Rivero Gracia.

1. PRESENTACIÓN

Nuestra propuesta de *educar para la ciudadanía* se sustenta en los cuatro pilares de la educación que se proponen en el Informe coordinado por J. Delors (UNESCO 1996), y discurre entre dos líneas de investigación complementarias, la Educación Crítica y el Proyecto “La Ciudad de los niños”. Se recomienda en él que la educación se estructure en torno a los siguientes aprendizajes: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir en el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para cooperar con los demás en las diversas actividades humanas y *aprender a ser*, en el que confluirán los tres anteriores.

Proponemos aunar la formación de profesionales que les capacite para el ejercicio de su función (tanto educativa como de cualquier otro ámbito científico-técnico) sin olvidar la dimensión humana, personal y social donde tendría lugar el desarrollo de la educación en valores, y en especial en nuestro proyecto, la *formación ciudadana*. Corresponde integrar en el nuevo proyecto universitario del EEES la *formación ciudadana*, que aunque va siendo admitida poco a poco como algo que hay que alcanzar no olvidemos que a la dimensión humana y personal se la identifica como propia de otros niveles educativos no universitarios y, por tanto, difícil de integrar en la función de la universidad.

El discurso crítico de Miquel Martínez(2006,1) pone de manifiesto, por otro lado corroborado con nuestra experiencia universitaria, que la formación deontológica relativa al ejercicio de las diferentes profesiones está aceptada incluso con indicadores de calidad que clasifica a las universidades en instituciones de 1ª, 2ª, etc.

Alain Touraine, ya confirmaba en 1992 la necesidad de la formación para la ciudadanía cuando afirmaba “La democracia necesita de la formación de ciudadanos para que puedan ejercer los derechos y deberes de que son portadores”.

La ciudadanía es, y así lo entendemos, una práctica que debe ser consustancial a nuestro modo de plantear la vida y el quehacer cotidiano y, por extensión, de aplicación en los diversos espacios universitarios con métodos de diálogo y debate en interacción social y colaborando con los otros, ya sean sus compañeros y compañeras de estudios, sus profesores o cualquier miembro de la comunidad universitaria o extrauniversitaria. Se aprende y se experimenta en la familia, en el vecindario, en el trabajo, asociaciones, en la escuela, en la cotidianidad. Debemos hacer especial hincapié en la comunidad educativa a la que atribuimos el primer eslabón hacia una educación para la ciudadanía.

En este sentido queremos destacar el proyecto social y educativo de Francesco Tonucci, *La ciudad de los niños*, que junto a la Educación Crítica, nos sirve de referencia fundamental. En la praxis del proyecto se implica a toda la sociedad en sus distintos elementos con el fin de transformar el ambiente urbano y cívico, potenciando la emergencia de unos valores implicativos más humanos y democráticos.

La formación de una ciudadanía democrática y participativa es una práctica que tiene como ejes los derechos humanos, la democracia, la participación ciudadana, que refleja los valores de justicia social, pluralismo, igualdad, protección de las minorías, solidaridad, etc. que son comunes al conjunto de las democracias modernas, sólo posible si todo ello es sostenido y alentado desde el compromiso ciudadano.

Las instituciones educativas deben tomar conciencia y asumir el hecho de que los sujetos aprendan el conjunto de competencias que hacen posible cohesionar esos valores e ideas y propiciar que tomen cuerpo en el aprendizaje.

Esta formación para la ciudadanía no puede limitarse al ámbito meramente curricular o a la aplicación de las disposiciones legales sino que deben redactarse propuestas de política universitaria del ámbito académico y plasmarse en la formación del profesorado. Martínez, (2006,1), diferencia cinco esferas en las que hay que integrar acciones y establecer pautas que favorezcan la formación en valores, estas son: los contenidos curriculares, la relación entre estudiantes y profesores, las formas de organización social de las tareas de aprendizaje, la de la cultura participativa e institucional y la implicación del aprendizaje académico.

En la actualidad la condición de “ciudadano europeo” atribuye los mismos derechos y deberes a todos los residentes en cualquier país de la Unión Europea independientemente de su nacionalidad pero la puesta en práctica de estos derechos son mucho más complejos que en el pasado y se tiene que adecuar a poblaciones mucho más diversificadas e individualizadas.

Los fenómenos sociales actuales, el proceso de globalización o la multiculturalidad entre otros, exigen nuevas conceptualizaciones de ciudadanía: para Adela Cortina debe ser cosmopolita, que trascienda los marcos de la ciudadanía nacional; para Bank será global, en el marco de un mundo más equitativo y sostenible y para Giroux, crítica, lo que implica que el sujeto educando no sea un mero receptor pasivo de derechos sino que tenga una implicación activa y un compromiso fáctico en la asunción de esos derechos.

La escuela no debe limitarse a transmitir unos contenidos cívicos, sino que la educación para la ciudadanía debe suponer una implicación activa y crítica, al decir de Santos Guerra, (1994) se debe reconstruir críticamente el conocimiento “La escuela debe ser un espacio donde se recree la cultura, no sólo donde se transmita de forma mecánica y acrítica”.

Siguiendo a Paulo Freire “La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopías. Consideramos que contiene lo que el mismo autor llama “lectura del texto (palabra)” como “lectura del mundo (contexto)”, estableciendo activamente entre ellos un proceso de “permanente esfuerzo crítico de desocultación de verdades”.

Se deberá formar una ciudadanía responsable capaz de enriquecer y, a su vez, enriquecerse valorando el intercambio y la convivencia con otros modos de pensar y actuar. Nuestro concepto de la educación debe fomentar la participación de las minorías étnicas que conforman la comunidad escolar (Vicén et al. 1992), con la pretensión de mejorar la convivencia interétnica y valorar la presencia de las culturas vivas y en interacción. Que el currículo no silencie dicha participación como se he venido haciendo hasta la actualidad.

Igualmente se han de incorporar en el aula procedimientos y métodos que permitan y aseguren la participación y el consenso, ya que los alumnos “Difícilmente pueden aprenderse métodos y procedimientos participativos si seguimos haciendo uso en nuestras aulas de métodos de enseñanza y aprendizaje exclusivamente transmisivos, en los que los discípulos tienen un papel pasivo” (Boixader i Corominas, 2005). Como indica Pagès el problema es que la democracia se enseña, pero rara vez se practica en el aula (Pagès, 2005).

La educación para la ciudadanía es una apuesta por una formación interdisciplinar y transversal, lo mismo que propusimos hace años con la educación intercultural y en valores. Consiste en la formación de jóvenes y de adultos, en el ejercicio de los derechos y responsabilidades que lleven a conseguir dicha educación.

Una educación para la ciudadanía democrática presupone la educación en los derechos humanos y de la infancia en general y constitucionales en particular, una alfabetización democrática (Camps, 2007), una educación cívica, una educación global y una educación intercultural, todo ello nos llevará a una educación para la paz que es el objetivo

final de la EDUCACIÓN.

Actualmente hay una gran unanimidad en incluir en los variados discursos sociopedagógicos la orientación inclusiva de la educación. Ramón Flecha afirma: “sólo desde la igualdad de diferencias¹ es posible un diálogo intercultural real. Desde la Igualdad en las Diferencias se defiende y busca la igualdad de todas las personas y culturas, respetando sus diferencias identitarias y culturales”. El enfoque comunicativo propone disminuir los efectos excluyentes y aumentar los igualadores de la relación entre culturas por la vía del diálogo, reconociendo el enriquecimiento que propicia el intercambio cultural en contextos de pluralidad cultural.

Debemos educar a los ciudadanos en formación en la *capacidad para saber vivir juntos* atreviéndonos a responder positivamente a Alain Touraine (1997), cuando nos animaba a reflexionar en su libro *¿Podremos vivir juntos?*.

“Para que podamos vivir juntos reconociendo y protegiendo la diversidad de intereses, de convicciones y de creencias es preciso que cada identidad personal o colectiva particular lleve en sí una orientación de alcance universal... El debate principal versa sobre la naturaleza de esa orientación de alcance universal”.

Los valores que pretendemos educar en el marco de este proyecto están en total vinculación con la filosofía subyacente en el EEES. La autonomía de las personas, la necesidad de ser personas dialogantes, y la tolerancia activa son puntos comunes de una apuesta por una educación intercultural.

La *Ciudadanía europea inclusiva* es una apuesta de la Unión Europea, reflejada en las recientes legislaciones aprobadas en España, la LOE y sus desarrollos curriculares, tanto a nivel de Estado como de la Autonomía en la que estamos inmersos, Aragón y la proyectada LOA.

2. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN DE MAESTROS DENTRO DEL CONTEXTO DE LA CIUDADANÍA EUROPEA: EL CONOCIMIENTO Y LA RELACIÓN CULTURAL Y SOCIAL EN LA EDUCACIÓN. INTRODUCCIÓN A UNA METODOLOGÍA ADAPTADA A LOS CRÉDITOS ECTS.

Las aportaciones que presentamos se hallan enmarcadas en un proyecto de innovación docente en la Facultad de CC HH y de la Educación de Huesca, en la titulación de Maestro. Dicho proyecto implica tanto a los profesores como a los estudiantes de todas las especialidades de dicha Facultad: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Física, abarcando a los tres cursos de la carrera. Pretendemos basarnos en una orientación enmarcada en la investigación-acción con una metodología que tiene en cuenta las orientaciones marco de las estrategias ECTS y del EEES.

Este proyecto tiene los siguientes antecedentes:

1.- El proyecto de investigación *Educación en valores* subvencionado por el Vicerrectorado de Investigación de la UZ (1996-97) e integrado por profesoras de las áreas de Filosofía, Didáctica y Organización Escolar, y Teoría e Historia de la Educación.

2.- El trabajo interdisciplinar *La ciudad de los niños* llevado a cabo desde el curso 2001 incorporándose el Área de Didácticas de las Ciencias Sociales. En el periodo 2003-2004 se le reconoce como grupo de Innovación Docente por el ICE de la UZ.

3.-La concesión del proyecto ya aprobado en las Convocatorias del PIIDUZ del 2006 y 2007 de la Universidad de Zaragoza.

¹ Para aclaración de términos ver el artículo de Flecha, R y Puigvert, L. “Contra el racismo”.

3. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE.

3.1. Objetivos

Estos objetivos son, mayoritariamente, los que se han logrado a lo largo de los cursos 2006-07 y 2007-08 y han demostrado su efectividad.

3.1.1. Orientar la formación del futuro maestro hacia un profesional “ilusionado, inconformista, crítico, profeta y comprometido desde la escuela y con sus alumnos/as en una permanente acción transformadora” tal como propone González Lucini (1993) que favorezca el encuentro como ciudadanos europeos tomando la diversidad como modelo de calidad universitaria.

3.1.2. Conseguir que los futuros maestros incrementen la capacidad de observación y exploración del espacio para conocer la realidad social, cultural y moral con una metodología práctica que les lleve a integrarse en el Medio para su posterior aplicación en las aulas de Educación Infantil y Primaria.

3.1.3. Implicar a los alumnos en una metodología crítica, constructiva y transformadora de la realidad educativa y su proceso de aprendizaje.

3.1.4. Renovar la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una evaluación crítica de la realidad actual.

3.1.5. Que el futuro maestro tome conciencia de su papel como eje-bisagra para la transformación social.

3.1.6. Aplicar estrategias educativas acordes con la realidad social.

3.2. Competencias

Durante la realización del proyecto de Innovación Docente a lo largo de los cursos 2006-07 y 2007-08, se han definido qué son las competencias desde las *materias del ámbito de Ciencias de la educación (Didáctica General, Teoría de la Educación), Antropología y Didáctica de las Ciencias Sociales* partiendo de un estudio previo de las propuestas oficiales del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria. En un tercer nivel se han analizado cuáles serían idóneas para la orientación al lema *Ciudadanas y ciudadanos desde la Escuela*.

3.2.1. Competencias, objetivos y destrezas² del proyecto interdisciplinar.

- Capacitar al alumnado a la elaboración de su propia concepción antropológico-educativa partiendo del marco abierto y democrático de la cultura europea.

- Desarrollar la capacidad de reflexión acerca de la función que la educación mantiene en relación a la construcción de la sociedad y la que sería deseable.

- Asumir que el docente debe comprometerse con el medio sociocultural y tomar postura a favor de los colectivos o personas más necesitados considerando el papel de una educación obligatoria.

- Promover acciones sistemáticas de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática, coincide con la competencia 14³.

- Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales, coincide con la competencia 15.

² Documentos consultados: Decreto de Educación Primaria y Decreto de Educación Infantil. L.O.E. 2/2006 de 3 de mayo, (BOE 4/ 5106) y La *Ficha técnica de propuesta de título universitario de Grado* (Educación Infantil y Educación Primaria).

³ Nos estamos refiriendo a las *Competencias de las materias básicas según el Anexo II del Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales*.

- Estimar la incidencia de los cambios sociales en la educación se vincularía parcialmente con la propuesta oficial de la comp.22: *Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad.*

- Descubrir y apreciar la convivencia, la familia, la escuela, la naturaleza, el respeto, la paz, la solidaridad, etc., como espacios y temas integrantes en la educación en valores para la preparación de una ciudadanía activa y democrática. Se relaciona con la comp.20: *Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.*

- Propiciar una actitud de análisis y crítica respecto a las teorías y prácticas docentes en la formación del Maestro (Educación Infantil y/o Primaria), basadas en el estudio y en la reflexión personal.

- Adquirir y perfeccionar de técnicas de trabajo intelectual de carácter individual y grupal, valorando el esfuerzo así como la creatividad y la aportación crítica. Asociada a la comp.13: *Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales*

- Adquisición de hábitos y destrezas para utilizar estrategias de aprendizaje autónomo, cooperativo y solidario, practicando el diálogo, el debate, la confrontación de ideas y la resolución pacífica de conflictos, se vincularía con la comp. 11: *Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.*

- Realización de proyectos colaborativos y cooperativos está relacionada con la citada comp.13 y también con la 19: *Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de calidad.*

- Diseñar espacios de aprendizaje a partir de la selección y creación curricular adecuada al derecho a la diferencia, vinculada con la comp. 15.

- Buscar y construir materiales innovadores capaces de motivar y servir de línea preventiva de toda discriminación, va en total vinculación con la competencia 16: *Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula.*

- La comp. 23: *Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar...* se relaciona globalmente con el contenido de varias de las competencias que proponemos en nuestro proyecto interdisciplinar y requiere la comprensión general de los rasgos característicos de la sociedad actual en su pluralidad.

3.2.2. Competencias desde el punto de vista de “La ciudad de los niños”

El punto de partida y marco de competencias de la investigación podría expresarse bajo el lema: *Ciudadanas y ciudadanos desde la Escuela.*

Bajo este imaginario, el objetivo central del proyecto quedaría enunciado del siguiente modo:

Dar la posibilidad a los estudiantes de trabajar en la transformación y desarrollo de la ciudad, en la que nos hallamos ubicados (Huesca), desde la utopía sostenible que implica tomar al niño y a la niña como parámetro.

En una sociedad altamente globalizada, se trataría de desarrollar y aplicar una concepción educativa de compromiso, valoración y participación del estudiante de Magisterio en el proceso formativo, con proyección en el ámbito escolar y social.

Considerando que la educación debe materializarse en unas coordenadas espaciales, cual es el caso de la ciudad y en su interacción cultural con ella, y siguiendo la experiencia llevada a cabo por Francesco Tonucci, el proyecto persigue tomar al **niño como parámetro**⁴.

⁴Francesco Tonucci, *La ciudad de los niños*, Fundación Sánchez Ruipérez, Madrid, 3ª, 1999.

Ello orientaría la competencia general de nuestro trabajo hacia las concreciones siguientes:

- Que el estudiante tome conciencia de la cualidad de ciudadano que lo constituye.
- Animar una nueva manera de repensar la ciudad y quererla de manera diferente, adecuada a todos.
- Llevar a cabo la implicación en el proyecto de las distintas instancias e instituciones ciudadanas.
- Preparar desde la Escuela un futuro diferente para la ciudad, potenciando en el ciudadano un mayor control de la producción comercial, desarrollo de servicios y del espacio público.
- Pensar en una ciudad más ágil, más sencilla, en la que todos los ciudadanos cuenten más.

El proyecto referenciado se plantea desde tres ámbitos de actuación: la revisión curricular, la metodología de enseñanza y propuestas de formación relacionadas con la dinamización pedagógica tomando como marco referencial obligado el proyecto-experiencia ideado por Francesco Tonucci (véase el apartado 5.3.2. Asistencia a Congresos).

4. METODOLOGÍA

Nos proponemos que el alumnado *Aprenda a aprender* que es la condición básica para lograr uno de los cuatro pilares propuestos por la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI (UNESCO, 1996, p. 98), **Aprender para conocer**.

La metodología que proponemos debe propiciar el aprendizaje *reflexivo-experiencial*, variará según que el aprendizaje se lleve a cabo en la modalidad de aprendizaje *presencial*, *no presencial dirigida* o *no presencial autónoma*. A su vez nos llevará a aplicar actividades variadas para lograr las competencias propuestas por medio de una metodología que aplique las propuestas del EEES.

Será *expositiva* la impartida tanto en las sesiones teóricas del grupo-clase como en las de gran-grupo ya sea en las conferencias o en la presentación de experiencias educativas innovadoras.

Se recomienda asimismo el uso de las *tecnologías de la información y la comunicación* (TIC). Este medio facilita la obtención de la información, el aprendizaje de la selección pero también el seguimiento del alumnado ya que las tutorías se pueden hacer *on-line*. La búsqueda de material e información por diversos medios, bibliotecas, TICs, etc.

El sistema ECTS propone aplicar el *aprendizaje autónomo y significativo*, por lo cual se potenciará el aprendizaje llevado a cabo a *partir de la propia práctica* o de la implicación activa del alumnado, el *trabajo cooperativo* del alumnado lo que incluye una orientación desde el diálogo y la participación de los estudiantes.

La *tutoría* como acción transversal a lo largo del periodo de duración de la asignatura realizada tanto de forma individualizada como en pequeños grupos.

Destacaremos que nuestro proyecto es interdisciplinar lo que conlleva la integración de todas estas propuestas en el propio profesorado implicado.

5. ACCIONES

5.1. Tutoría “como motivación al aprendizaje”

El profesor mediante las tutorías atiende, ayuda, motiva, orienta, el trabajo individual y grupal. De la aplicación de esta modalidad hacemos una valoración positiva y enriquecedora. Nuestro planteamiento de las tutorías tiene en cuenta orientar al estudiante sobre temas

disciplinares directamente presentados en clase, facilitar habilidades y materiales para plasmar sus aprendizajes en las prácticas profesionales, orientar un proyecto que integre todos sus aprendizajes (proyectos fin de carrera) o, asesoramiento personal inicial que pudiera incluir la derivación a expertos universitarios.

La evaluación de las tutorías se inicia este curso con la aplicación de instrumentos⁵ adecuados a tal fin como *Encuesta de opinión del alumnado sobre la acción tutorial, Autoinforme del tutor/a, Planificación de las tutorías: reuniones/entrevistas y un Informe final* global que recoja los resultados de los profesores implicados en el proyecto.

5.2. Visitas escolares

Responde a la puesta en práctica de la competencia 17 del título de Grado de Educación Primaria: *Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria.*

La visita al *Colegio Público Miguel Servet de Villanueva de Sijena* (Huesca), presenta una especial adecuación a los objetivos de nuestro Proyecto de Innovación Docente, dadas las características educativas de dicho Centro.

El Colegio Público “Miguel Servet” de Villanueva de Sijena se halla comprometido con la renovación pedagógica, dentro de una línea de valores democráticos y cívicos integradora de los distintos componentes de la realidad educativa.

Miguel Calvo Soto, maestro de Educación Infantil y Primaria, y Director del Centro, dirige desde hace años un proyecto educativo que integra la escuela y su acción educativa en el contexto medioambiental y sociocultural, desde una experiencia cooperativa verdaderamente ejemplar. La realidad escolar y la realidad ciudadana se encuentran coimplicadas en una verdadera simbiosis, que le ha valido la valoración y reconocimiento de las instituciones públicas.

Nos encontramos, en definitiva, con un referente de aprendizaje acorde con los valores esenciales de la convergencia europea, y enormemente cercano a los planteamientos democráticos, sociales y educativos del proyecto “La ciudad de los niños” de F. Tonucci.

Visita al Colegio Público Joaquín Costa de Monzón (Huesca).

Destaca por ser el primer centro de Educación Infantil y Primaria de Aragón que aplica el proyecto de “comunidades de aprendizaje”. Se caracteriza por adoptar una forma de organización y participación social en la que los diversos agentes (alumnado, profesorado, familias, instituciones, asociaciones...) deciden poner en común sus recursos, intereses, necesidades y experiencias para implementar un proceso compartido de enseñanza/aprendizaje adecuado a las necesidades del alumnado de la Escuela.

Todos los miembros de la comunidad educativa comparten una misma meta lograr el éxito en el aprendizaje. Destaca una metodología participativa con grupos interactivos de aprendizaje en sus aulas en los que adultos y escolares llevan a cabo las experiencias educativas., con un proyecto participativo que se plasma en ámbitos como biblioteca, talleres de teatro, grupos de lectura..., y a través de diversas comisiones.

Esta visita se enmarca dentro de la oferta de alternativas educativas a situaciones de multiculturalidad a través de la participación de todos los agentes, integrándose plenamente en los ejes de nuestro proyecto de innovación docente.

Visita al Museo Pedagógico de Aragón.

Cómo aprendemos hoy y cómo enseñamos hoy es motivo de análisis y observación de nuestra habitual tarea educativa en la que tras una evaluación permanente vamos reorientando destrezas, dinámicas, actitudes,...

⁵ Adaptados del *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción.*

La visita al Museo Pedagógico de Huesca que profesores y estudiantes hemos realizado dentro del presente proyecto nos ha proporcionado introducir al alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje de los siglos XIX y XX de España. A través de los materiales educativos que en las salas del Museo se contemplan se ha podido experimentar los nuevos horizontes que la Institución Libre de Enseñanza persiguió para la redención del analfabetismo en España, que cristalizaron en el breve periodo álgido de la II República Española y que radicalmente fueron abolidos por el sistema educativo de la postguerra, con una regresión lamentable en la formación de los maestros.

Esta actividad es valorada por los estudiantes por su alto contenido educativo y motivador.

5.3. Sesiones formativas.

5.3.1. Seminarios formativos.

Realizados con la intención de conocer y discutir con expertos, temas puntuales relacionados con la participación de los estudiantes y del profesorado, la autorización y metodologías participativas.

Están dirigidos al profesorado directamente implicado en el proyecto, aunque también se hallan abiertos a la participación de otros compañeros y compañeras, así como a estudiantes de la titulación de Maestro.

La Tutoría en la educación superior: un reto más en el Espacio Europeo en el marco de Educación Superior (EEES).

Analiza las cuestiones directamente relacionadas con la tutoría en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y también se presentaron y analizaron algunas “buenas” prácticas de las tutorías universitarias.

b) El proceso participativo en el encuentro del profesorado-alumnado.

Supuso el arranque de los dos colectivos implicados en el proyecto de innovación docente, el alumnado y el profesorado. Sirvió de evaluación inicial y, al decir de P. Freire, de la *fase de sueños*. El asesor externo dinamizó y motivó la participación de todos, especialmente de los estudiantes, de forma que cada persona pudiera expresar su visión de la formación en nuestro centro (fortalezas y debilidades). La mejor valoración fue la implicación de los estudiantes de forma muy activa, en la que se manifestó el entusiasmo por colaborar en un proyecto de mejora de la educación.

c) Estrategias participativas en la Universidad. Las estrategias de aprendizaje fueron la simulación de las fases por las que pasa el grupo que se entrena en la participación. También se hicieron aplicaciones prácticas elegidas por los subgrupos (de estudiantes y profesores) formados con referencia a las materias implicadas en el proyecto.

El aprendizaje se realizó desde la perspectiva teórica-práctica y análisis de resultados. La valoración del grupo fue muy positiva. Los estudiantes apreciaron la sesión en su doble condición de alumnos universitarios y como futuros maestros.

d) Jornada pedagógica: bajo el tema “Mujeres y culturas” se llevó a cabo una Jornada en la cual la implicación de los estudiantes quedó patente tanto en la gestión de las actividades del día como en la presentación de las ponentes y la coordinación de la mesa redonda. Con esta Jornada se consiguió un importante acercamiento entre la comunidad universitaria y mujeres de distintas culturas, ciudadanas de Huesca.

5.3.2. Asistencia a congresos

- Congreso Internacional *La ciudad de los niños en Roma, 2007.*

Se constató como los valores de ciudadanía se extienden al colectivo de la infancia y estos modifican las leyes para dar cabida a dimensiones que, en nuestro modelo de desarrollo ciudadano no sostenibles, son impensables. Asimismo, valoramos muy positivamente que los técnicos (Arquitectos, etc.) de los ayuntamientos estén implicados haciendo posible el cambio de las ciudades.

Constatamos que también la Universidad de Florencia estaba implicada en el proyecto de la Ciudad de los niños. En definitiva, el modelo educativo que subyace es crítico, participativo y solidario en el que se da la palabra a un colectivo de niños y niñas.

- Encuentro *La Infancia y la ciudad: una relación difícil, (Madrid, abril 2008).*

Bajo el lema 'otra ciudad es posible', el V Encuentro *La ciudad de los niños. Infancia y la ciudad: una relación difícil*, concita las experiencias que se llevan a cabo en algunas ciudades de España e Italia. Representantes de distintos ayuntamientos –capitales como San Sebastián, Barcelona, Turín, Roma; municipios como los de Rivas de Vacía Madrid, Galapagar, Tarancón, de Madrid y Cuenca-, describen con detalle las acciones llevadas a cabo entre niños, educadores, técnicos y políticos a través de las concejalías afectadas. Los niños descubren la capacidad transformadora de sus acciones y experimentan la fuerza y el valor del diálogo, sintiendo que su voz es escuchada y atendidas sus justas reivindicaciones, instando a la autoridad municipal en el cumplimiento de normativas vigentes y promoviendo cambios de aquellas que son claramente mejorables.

- Familia y valores (Barcelona, mayo 2008).

La razón de asistir a este evento se deduce del reconocimiento que en él hacen a la formación ciudadana y a la educación en principios y valores democráticos que faciliten la convivencia (libertad, igualdad, solidaridad, justicia...), y a la adquisición de hábitos de convivencia democrática para, finalmente, construir los cimientos para educar a una ciudadanía activa y comprometida.

Se reconoce el papel de la familia en la educación de los hijos e hijas, como futuros ciudadanos y ciudadanas, para que aprendan a participar activamente en una sociedad compleja y en continua formación. Asimismo se le pide que haga el esfuerzo de aprender a cooperar con otros ámbitos de la sociedad en una auténtica formación en valores éticos.

BIBLIOGRAFÍA:

BOIXADER I COROMINAS, A. (2005). Las ideas políticas de los jóvenes. [Versión electrónica]. *Revista Íber* 44.

CAMPS, V. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Santillana, ediciones UNESCO.

ESCÁMEZ, E. MARTÍNEZ, M. Y ORTEGA, P. (2005). "Los valores de la educación en el espacio de educación superior europeo" en V. Esteban Chaparría (ed.), *El espacio europeo de educación superior*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, pp. 165-198.

ESTEBAN CHAPARRÍA, V. (ed.) (2005). *El espacio europeo de educación superior*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia.

Ficha técnica de propuesta de título universitario de Grado según Real Decreto 55/2005, de 21 de enero.

FLECHA, R Y PUIGVERT, L.(2000). "Contra el racismo" en *Acciones e investigaciones sociales*. nº 11, pp. 135-164.

- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- IMBERNÓN, F.(2007). *10 Ideas Clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Ley Orgánica 2/ 2006*, de 3 de mayo, de *Educación* (B.O.E. 4 de mayo).Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARTÍNEZ, M. y ESTEBAN, F. (2005). “Una propuesta de formación ciudadana para el EEES” en *Revista Española de Pedagogía*, año LXIII, nº 230, enero-abril 2005, 63-84.
- MARTÍNEZ, M. (2006,1), Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana*, nº 41, septiembre-diciembre.
- MARTÍNEZ, M. y HOYOS, G. (coords)(2006,2). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro; Madrid: OEI.
- MEDINA, A., RODRÍGUEZ, A. Y IBÁÑEZ, A. (2005). *Interculturalidad, formación de profesorado y educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- PAGÉS, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. [Versión electrónica]. *Revista Íber* 44.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la *Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales*, (BOE, 30 de octubre de 2007).
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen *las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, (BOE, 8 de diciembre de 2006).
- REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece *la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado*, (BOE 25 de enero).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.
- TONUCCI, F. (1999). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.
- TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales o diferentes*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- TOURAINÉ, A. [et al.] (2004). *Conocimiento e identidad: voces de grupos culturales en la investigación social*. Michel Wieviorka, Ramón Flecha; y colaboraciones de Maria Inês Amaro ... [et al.], Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure.
- TOURAINÉ, A.(1992). *¿Qué es la democracia*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- VICÉN, Mª J., BAÑARES, L., LALUEZA, R. Y SOLER, J. R.(1992). *La diversidad étnico-cultural en el Proyecto Educativo de Centro*. Zaragoza.

125. HACIA UNA CONVIVENCIA SALUDABLE. LA DIMENSIÓN SOCIAL DEL VALOR DE LA SALUD EN EL OCIO JUVENIL¹.

A. Ponce de León Elizondo, E. Sanz Arazuri, M. A. Valdemoros San Emeterio, R. Ramos Echazarreta.

RESUMEN

Es hoy una realidad la necesidad de una educación en valores en todos y cada uno de los ámbitos vitales del adolescente². El artículo que aquí se presenta pretende justificar la trascendencia de las experiencias de ocio físico-deportivo juvenil como terreno eficaz en la transmisión de valores para una convivencia saludable. A partir del análisis del valor de la salud -definido como sentimiento de valoración de nuestro bienestar físico, psicológico y social a través de la práctica físico-deportiva-, se ha indagado en la percepción que, padres, profesores y jóvenes, tienen sobre su dimensión social -bajo la consideración de que, en ella, pueden localizarse actitudes referentes a reconocer que la práctica físico-deportiva posee un gran potencial para la transmisión de valores para la convivencia-. Para tal fin se ha utilizado una metodología cualitativa, basada en el análisis de contenido de unos grupos de discusión y otra cuantitativa para la que se ha empleado un cuestionario. Los resultados confirman la alta consideración conferida por todos los colectivos a la dimensión social de la salud en las experiencias de ocio físico-deportivo juvenil, así como que la práctica físico-deportiva es un entorno que potencia las relaciones amistosas y sociales, enriquece la convivencia saludable y posee el potencial necesario para el fomento de actitudes y comportamientos orientados a la integración de personas que conviven en un marco multicultural.

1. OBJETO DE ESTUDIO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los valores y su educación son inherentes a la condición humana y objeto de preocupación en el ámbito educativo. Es hoy una realidad la importancia concedida a la Educación en valores considerada como un medio con el potencial de posibilitar una convivencia saludable. Tanto la Constitución Española (1978) como las últimas Leyes en Educación (LOGSE, 1990; LOE, 2006), así como numerosos estudios e investigaciones sobre el tema, entre los que se encuentran Delors (1996), Savater (1997), Ortega, Mínguez y Gil (1998), Cid, Dapía, Heras y Payá (2001), López Pastor (2003), Magallón (2006), etc., destacan la necesidad de consideración y esfuerzo para la dimensión axiológica, pues en función de la elección concertada de valores y los modos de educar, así se conformará el modelo de persona deseado y, por ende, el tipo de sociedad a la que aspiramos.

Además se considera que la práctica físico-deportiva se torna en caldo de cultivo idóneo para la educación en valores.

Por un lado, queda ampliamente constatado que, en estas experiencias, la búsqueda de relaciones amistosas y sociales goza de alta consideración entre los adolescentes; así queda verificado en numerosos estudios, caso de Griffin (1985), Castillo y Balaguer (2001), Moreno y Hellín (2002) y Velázquez y Hernández (2003), que constatan que los adolescentes

¹ Investigación financiada dentro del marco de Proyectos "Fomenta" del Plan Riojano de I+D+I de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de La Rioja del año 2007 (Ref. 2007/02).

² A lo largo de todo el texto utilizaremos el genérico masculino para referirnos a ambos sexos con la única intención de hacer la lectura más ágil, ajenos a cualquier propósito que contribuya a un lenguaje sexista.

destacan la importancia de la amistad y las relaciones obtenidas en su práctica físico-deportiva.

Se considera que esta cuestión debe ser susceptible de atención por las efectivas repercusiones extrapolables a otras esferas de adolescentes y jóvenes, tales como la familiar, la escolar y la de su grupo de iguales. En este sentido se considera que, a mayor valor concedido a la amistad, mayores posibilidades de invertir esfuerzos en defenderla, restándose de este modo protagonismo a los talentos fanáticos y ofensivos.

Recíprocamente queda igualmente probado el importante papel que juega dicha práctica en el fomento de las habilidades y competencias sociales.

Las conclusiones de autores como Raga (2002) y Pellegrín (2004), confirman que la práctica de algún deporte supone un aumento de las habilidades sociales, así como un menor desajuste social y mayor desarrollo de liderazgo.

En la misma línea pero fuera de nuestras fronteras, Reitman, O'Callaghan y Mitchell (2005) subrayan la importancia de la práctica físico-deportiva para la optimización de las relaciones sociales, constatando que las destrezas sociales que conlleva el deporte repercuten eficazmente en la prevención de algunos de los efectos del aislamiento social.

Son datos que llevan a pensar que la práctica físico-deportiva es un entorno que potencia las relaciones, proporciona habilidades y destrezas sociales y previene situaciones de riesgo que pueden llegar a problematizar la convivencia saludable.

En otro orden de cosas y dado que el fenómeno de la multiculturalidad es una realidad social que conlleva, en ocasiones, dificultades para una convivencia libre de conflictos, debemos conceder a este hecho una importancia relevante. Es por ello que destacamos las aportaciones de Hernández, Velázquez y López (2002) y Velázquez y Hernández (2003), quienes constatan que el respeto, la tolerancia hacia personas de diferentes culturas y etnias y la aceptación de una integración en el juego deportivo de personas procedentes de diversos ámbitos geográficos y culturales, son valores destacados por los adolescentes, además de verificar que estos estudiantes se muestran contrarios a las actitudes xenófobas y racistas en la esfera físico-deportiva.

Se considera que son cuestiones que hacen prever que el espacio físico-deportivo tiene el potencial necesario para el fomento de actitudes y comportamientos orientados a la tolerancia, el respeto a la diferencia y la integración de personas de diferente procedencia, cultura, ideología, habilidades, capacidades, etc.

En esta línea, en el ámbito internacional, Stodolska y Livengood (2006) analizan la influencia de la religión sobre el comportamiento de ocio de inmigrantes musulmanes en los Estados Unidos, destacando que los investigadores de ocio tienen que prestar más atención a los efectos de la religión sobre el comportamiento de ocio y deben luchar por incluir las creencias religiosas como parte de la herencia cultural de minorías para optimizar dichas prácticas. Cuestiones a tener en gran consideración en el diseño de programas educativos para el ámbito que nos ocupa.

En definitiva, ante una realidad social en la que contravalores tales como la intolerancia, la competitividad insana, la obsesión por ser los mejores y triunfar a cualquier precio, el afán materialista, el consumo como símbolo de prestigio social, etc., se han convertido a menudo en parámetros válidos que empujan a comportamientos en los que la ética queda en muchas ocasiones relegada dando como resultado graves problemas de convivencia; deberá motivarse el estudio de los valores en el ámbito físico-deportivo ya que, conociéndolos, contaremos con más instrumentos para la propuesta de programas de intervención que contemplen el trabajo planificado, sistematizado e intencionado de los valores y actitudes como medio del desarrollo integral de la persona, en general, y de la optimización de la convivencia serena, en particular.

En el presente estudio, a partir del análisis del valor de la salud -entendida ésta como

un estado de bienestar físico, psicológico y social- en las experiencias de ocio físico-deportivo, se progresará en el grado de consideración que otorgan los principales agentes educativos implicados, así como los propios jóvenes, a la dimensión social de la misma considerada como espacio dinámico de relaciones, convivencia, conflictos y su resolución, escaparse para reflejar nuestras habilidades sociales y personales, etc. El fin se encamina a proyectar claridad sobre el ámbito que nos ocupa y favorecer la transmisión de valores beneficiosos, así como evitar otros relacionados con actitudes violentas, cáusticas y ofensivas.

2. METODOLOGÍA Y RIGOR EN LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación se ha manejado una complementariedad metodológica sirviéndose de técnicas cualitativas, como el análisis de contenido de grupos de discusión, y cuantitativas como el análisis descriptivo de las variables utilizando como instrumento un cuestionario.

Para el análisis de contenido se configuraron 4 grupos de discusión: padres-madres, profesores de Educación Física, profesores de otras áreas y estudiantes. La selección de la muestra fue estructural, eligiendo la formación de los distintos colectivos según criterios de pertenencia. Siguiendo a González (1997) y Suárez (2005), se tuvieron en cuenta unos mínimos de homogeneidad, heterogeneidad y número quedando compuestos los 4 grupos de la siguiente forma:

- 1) 8 padres/madres de alumnos de Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos.
- 2) 10 profesores de Educación Física de ambos sexos.
- 3) 8 profesores de otras áreas de ambos sexos.
- 4) 15 alumnos de ambos sexos de las etapas educativas correspondientes a Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos.

Preliminarmente se confeccionó un protocolo de actuación para situar las diversas cuestiones planteadas con la finalidad de estimular el debate y no extraviarnos del tema objeto de estudio.

Cada grupo de discusión debatió aproximadamente a lo largo de 2 horas. Dicha discusión y debate fue registrada en cinta de audio, previo consenso de los participantes, con el fin de reproducir verazmente los comentarios más significativos para su posterior análisis cualitativo.

Los relatos manados en estos grupos de discusión fueron tratados con el paquete informático NUD*IST, acopiándose las unidades textuales referentes a la subcategoría general "Dimensión social del valor de la salud en las experiencias de ocio físico-deportivo", por ser considerada subcategoría susceptible de recoger la percepción referente al tema que nos ocupa.

Los resultados de este análisis de contenido sirvieron, además, para elaborar las distintas variables de la investigación a analizar en la fase cuantitativa, tres de las cuales referida a los beneficios físico-deportivos obtenidos, así como a los motivos de inicio y permanencia en la práctica, nos permiten dar respuesta al objeto de este artículo.

Para el estudio de estas variables se elaboró un cuestionario con 41 ítems que fue aplicado a 1978 jóvenes estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de La Rioja.

En la validación del instrumento se empleó:

1. La validez de contenido utilizando dos procedimientos distintos, por un lado, un juicio crítico emitido por un grupo de expertos y, por otra parte, el test preliminar a un grupo piloto configurado por 15 adolescentes.
2. La validez de constructo efectuada a través de dos métodos diferentes, el método de depuración de la información obtenida y mediante un análisis de contenido de

las preguntas abiertas del cuestionario.

Para lograr la fiabilidad como consistencia interna de las escalas de medida entre más de dos ítems, se escogió calcular el coeficiente Kuder-Richardson 20, también denominado coeficiente alfa de Cronbach. Se empleó el coeficiente estandarizado basado en la media de las correlaciones entre todos los ítems, obteniendo el grado de fiabilidad de cada variable. Todos los valores obtenidos del alfa de Cronbach superaron el valor óptimo de 0,7, pudiendo con ello confirmar la fiabilidad de las variables ante lo que pretenden medir.

3. RESULTADOS

En base al número de unidades textuales manifestadas por los diferentes colectivos en referencia a la categoría general “dimensiones de la salud” se evidencia la alta consideración que se le otorga a la dimensión social, destacando el colectivo de padres en las disertaciones efectuadas sobre la misma, con un total de 35 registros de los 84 reconocidos en esta dimensión (tabla 1).

CATEGORÍA IDENTIFICACIÓN COLECTIVO	DIMENSIÓN DE LA SALUD			
	Total	FÍSICA	PSICOLÓGICA	SOCIAL
Alumnos	35	15	10	10
Padres	63	8	20	35
Profesores EF	44	14	12	18
Profesores otras áreas	38	3	14	21
Total:	180	40	56	84

Tabla 1: Análisis General de la Categoría “dimensiones de la salud”

Un 47% de los registros textuales recogidos conciernen a esta dimensión. En la figura 1 se refleja cómo ha sido la subcategoría destacada en relación a las otras dos.

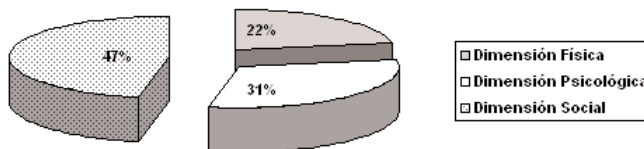


Figura 1: Porcentajes de la categoría general “Dimensiones de la salud”

En referencia a los porcentajes de los diferentes colectivos analizados, podemos comprobar que el colectivo con mayor porcentaje de referencias a la dimensión social de la salud en las experiencias de ocio físico-deportivo de los jóvenes, es el de los padres, con un 42% del total de las unidades textuales registradas en esta dimensión. Le sigue el combinado de profesores de otras áreas, con un 25%, muy seguido del de los de Educación Física, que alcanza el 21%. Con un porcentaje inferior se sitúa el colectivo de alumnos, alcanzando una cota del 12%. Resultados que reflejan una discordancia perceptiva entre los colectivos de padres y profesores, por un lado, y los jóvenes, por otro. Son datos reflejados en la figura 2.

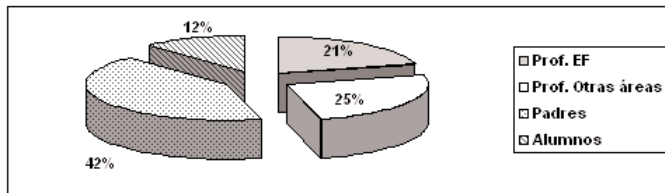


Figura 2: Porcentajes de la subcategoría "Dimensión Social de la salud"

Se muestra, a modo de ejemplo, algunos de los registros manifestados en los diferentes grupos de discusión referentes al tema objeto de estudio:

Los medios de comunicación hacen una labor muy vaga, muy escasa a favor de lo que es el deporte educación. Su labor es vender lo que hay y hacer publicidad de lo que tienen, que es el fútbol, el espectáculo y la competición. Con su verbo, su comunicación, su forma de expresar las cosas, no están apoyando ni beneficiando al deporte para que se practique a nivel básico, a nivel salud. Hay que "morir" por entrar, hay que ganar como sea, echar el resto. Y ese lenguaje no es apropiado para nadie. Ni los padres cuando veo que van a espectáculos deportivos o van a fútbol, o baloncesto..., y dan un espectáculo lamentable a los hijos. Y claro todo eso influye al final. (Colectivo de Profesores de Educación Física).

El problema es que la sociedad actual no favorece la formación de grupos (y el deporte puede facilitarlos). (Colectivo de Profesores de Educación Física).

(La práctica físico-deportiva) les enseña a convivir y a una serie de cosas fundamentales. (Colectivo de Profesores de otras áreas).

Yo creo que (lo que buscan en la práctica físico-deportiva) es relación humana (...) Relacionarse con sus compañeros, estar con ellos, pasárselo bien, hablar un poco de sus temas. (Colectivo de Profesores de otras áreas).

Muchos chavales se integran bien, inmigrantes y demás, cuando practican bien un deporte. Es curioso, saber que juegan bien al fútbol, marroquíes, etc., entonces se integran bien. (...) Si un chaval tiene por ejemplo dificultades para relacionarse en grupo y es capaz de enlazar la forma, buscar a los amigos, séase que vienes de un país de fuera o porque en tu propio entorno no encajas por tus características. Entonces, muchos intentan agarrarse a un tipo de actividad, sea deportiva, musical, o en ese aspecto, para buscar un grupo con el que salir. (Colectivo de Profesores de otras áreas).

Sí que veo que, aunque ni su padres ni yo hacemos deporte, esa sensación del grupito del equipo, de sus amigos y sus amigas, eso les arrastra un montón a hacer deporte. La convivencia con el equipo, y después de ir a entrenar, estamos un poco en el patio. La convivencia con el equipo les influye mucho para hacer deporte. (Colectivo de Padres).

En estas edades... Sin lugar a dudas las compañías, las compañías los apartan y los acercan a cosas. Entonces a los 16 años es muy difícil que lo acerquen a la práctica

deportiva, es más difícil que lo acerquen a practicar un deporte. Pero es fácil que lo separen, yo eso lo veo, es muy fácil que lo separen. Porque si mis amigos los sábados están hasta las 2 ó 3 de la mañana, beben un poquito de calimocho y fuman. A ver el domingo como vas a jugar, 2 días al tercero el entrenador no te saca y te deja sacar y dejas de hacer todo.

Yo creo que haces más daño haciendo botellón, que todo el mundo hacemos, que lo dejas todo como una garrada que prohibiendo jugar con la pelota. (Colectivo de Alumnos).

BENEFICIOS FÍSICO-DEPORTIVOS

En relación con el presente objeto de estudio, se manifiesta que las relaciones sociales constituyen uno de los principales beneficios argumentados por los adolescentes riojanos con su práctica físico-deportiva.

Concretamente un 12,6% de los estudiantes de secundaria obligatoria manifiesta que con este tipo de experiencias de ocio, el beneficio físico-deportivo que obtienen es de tipo *social*, hallándonos antes aspectos tales como conocer gente-amigos nuevos, relacionarte-disfrutar con otras personas, cooperar con otros, establecer vínculos de relación, compañerismo, etc.

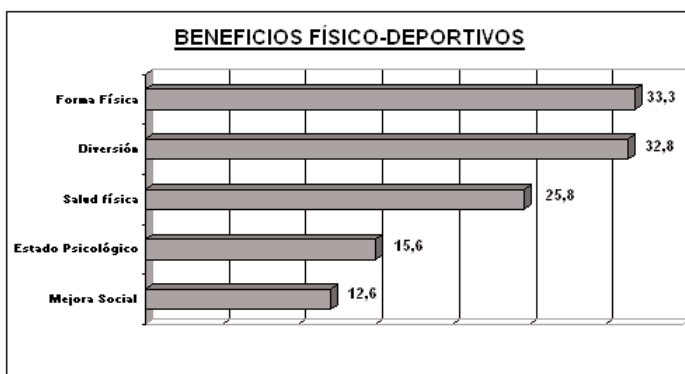


Figura 3: Porcentaje de los beneficios físico-deportivos más señalados por los adolescentes riojanos.

MOTIVOS DE INICIO EN LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA

Tras analizar las motivaciones de inicio físico-deportivo concedidas por los escolares riojanos, se constata que el tercer motivo más destacado, con un 23,7% de los adolescentes, es el denominado como *motivos sociales*; dentro de los cuales se descubren razones del tipo por conocer nuevas amistades, porque nos apuntamos los amigos, etc.

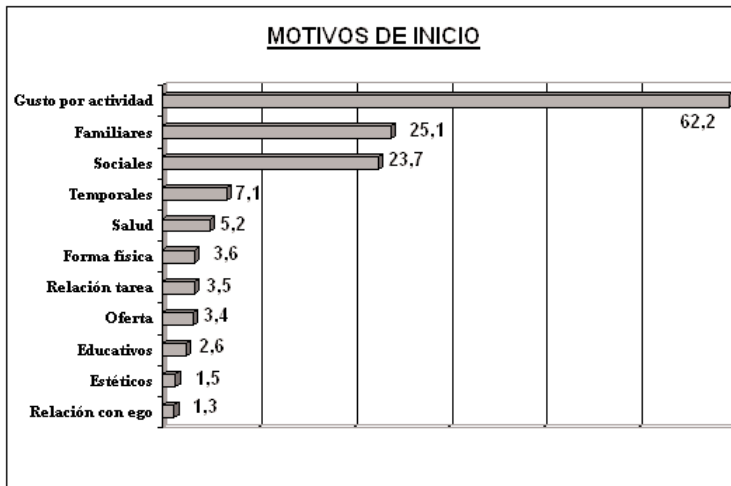


Figura 4: Porcentaje de los motivos de inicio en la práctica físico-deportiva.

MOTIVOS DE MANTENIMIENTO EN LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA

Respecto a las razones de mantenimiento esgrimidas por los escolares riojanos de secundaria se puede apreciar como los motivos de tipo social tales como hacer nuevas amistades, estar con mis amigos, relacionarme con los demás, son considerados por el 13,3% de los adolescentes como la razón principal por la cual siguen realizando actividad física.

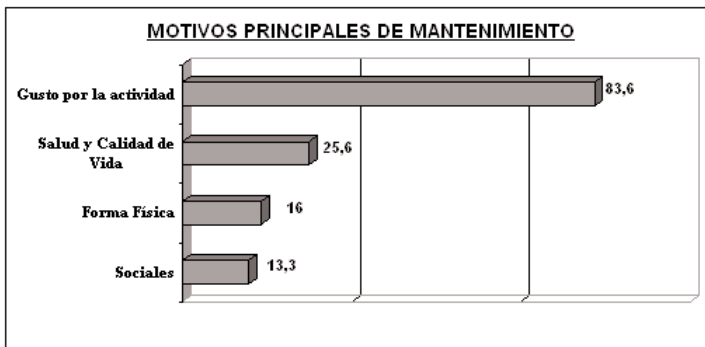


Figura 5: Porcentaje de los principales motivos de mantenimiento en la práctica físico-deportiva.

DISCUSIÓN / CONCLUSIONES

1. En el presente estudio se constata la alta consideración que, en general, tiene la dimensión social de la salud en las experiencias de ocio físico-deportivo juvenil. Se trata de un dato que corrobora las conclusiones a las que han llegado numerosos autores, tales como Griffin (1985), Castillo y Balaguer (2001), Moreno y Hellín (2002) y Velázquez y Hernández (2003). Se considera que la búsqueda de relaciones sociales y amistosas se constituye en motivo fundamental de práctica físico-deportiva para todos los colectivos analizados.

2. En consonancia con lo anterior, la población adolescente riojana de Educación Secundaria Obligatoria, percibe las relaciones sociales como uno de los motivos fundamentales tanto para el inicio en las actividades físico-deportivas, como para la permanencia en estas prácticas.
3. El colectivo de padres destaca substancialmente la importancia concedida a la dimensión social de la salud en las experiencias de ocio físico-deportivo. A los padres les preocupa especialmente la falta de habilidades personales y sociales que pueden llevar a sus hijos a tomar decisiones condicionadas por aquellos que ejercen de líder en el grupo de iguales. Temen la presencia de líderes negativos que induzcan a sus hijos a adoptar estilos de vida que conlleven riesgos para su salud. En sintonía con las afirmaciones de algunos autores, caso de Raga (2002), Pellegrín (2004) y Reitman y cols. (2005), quienes constatan que la práctica de algún deporte supone un aumento de las habilidades sociales, que quienes practican algún deporte presentan un menor desajuste social y que la práctica deportiva aporta una serie de destrezas sociales que repercuten eficazmente en la prevención de algunos de los efectos del aislamiento social, se considera que debe ser ésta una cuestión a tener en gran consideración en toda propuesta de intervención en el ámbito que nos ocupa, aunando esfuerzos para aprovechar las experiencias de ocio físico-deportivo para el fomento de unas competencias sociales en los adolescentes que les permitan hacer frente de forma pacífica y civilizada a las posibles presiones del grupo de pares.
4. Los profesores de otras áreas perciben que la práctica físico-deportiva se constituye en un espacio idóneo para la integración de personas de diferentes culturas. Ante lo cual, coincidiendo con Stodolska y Livengood (2006) se considera que los investigadores de ocio tienen que dedicar atención a la diversidad social, cultural, religiosa, etc. para optimizar la participación y los resultados de dichas prácticas.
5. Los adolescentes riojanos de secundaria consideran que la mejora en las relaciones socio-afectivas son uno de los beneficios más relevantes que se pueden llegar a adquirir con la práctica físico-deportiva.
6. Los resultados obtenidos pueden ayudar a elevar la sensibilización de todos los agentes educativos implicados acerca de la importancia del poder de las experiencias de ocio físico-deportivo juvenil en la transmisión de valores para la convivencia y el fomento de actitudes y comportamientos orientados a la integración de personas que conviven en un marco multicultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castillo, I. y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 63, 22-29.
- Cid, X. M.; Dapía, M. D.; Heras, P. y Payá, M. (2001). *Valores transversales en la práctica educativa*. Madrid: Síntesis.
- Constitución Española (1978). Capítulo Segundo. De los derechos y deberes fundamentales. Artículo 27.2.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- González Ríos, M. J. (1997). *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos*. Alicante: Aguaclara.
- Griffin, P. (1985). Boys' participation styles in a middle school physical education team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 100-110.
- Hernández, J. L., Velázquez, R. y López, C. (2002). Deporte y educación para la

convivencia: una perspectiva de educación en valores y actitudes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5 (1). Obtenido el 30 de octubre de 2006, de <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>.

Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990.

Ley Orgánica de Educación (LOE). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006.

López Pastor, V. M. (2003). *La evaluación compartida en educación física*. En Actas del III Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid: La Peonza.

Magallón, C. (2006). Educación ciudadana para construir la Paz. Obtenida el 15 de enero de 2007, de <http://www.miescuelayelmundo.org/IMG/pdf/1MagallonUNESCOescuelas>.

Moreno, J. A. y Hellín, G. (2002). ¿Es importante la Educación Física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 8. Obtenida el 3 de noviembre de 2006, de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista8/artedad.html>.

Moreno, J. A.; Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la educación física. *Revista Española de Educación Física*, 9, 14-28.

Ortega, P.; Mínguez, R. y Gil, R. (1998). *Valores y Educación*. Barcelona: Ariel Educación.

Pellegrín, A. (2004). El comportamiento agresivo y violento. Factores de riesgo y protección como mediadores de inadaptaciones y adaptaciones en la socialización del niño y el adolescente. Murcia: Universidad de Murcia. [Tesis doctoral].

Raga, J. L. (2002). *Influencia de la actividad física y el deporte en el desarrollo de la competencia social de los adolescentes*. Oviedo: Universidad de Oviedo. [Tesis doctoral].

Reitman, D.; O'Callaghan, P. M. y Mitchell, P. (2005). Parent as coach: Enhancing sports participation and social behavior for ADHD-diagnosed children. *Child and Family Behavior Therapy*, 27 (2), 57-68.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Stodolska, M. y Livengood, J. (2006). The influence of religion on the leisure behavior of immigrant Muslims in the United States. *Journal of Leisure Research*, 38 (3), 293-320.

Suárez, F. A. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Alertes.

Velázquez, R. y Hernández, J. L. (2003). Deporte y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 331, 369-398.

Agradecimientos

Agradecemos a la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de La Rioja el soporte financiero concedido al estudio dentro de los Proyectos "Fomenta" del Plan Riojano de I+D+I en el año 2007 (Ref. 2007/02).

127. PROCESOS DE DISCONTINUIDAD CULTURAL EN EL APRENDIZAJE CÍVICO: PRIMEROS RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN EN EL ÁMBITO FORMAL.

M. Prieto Egido, M. A. Ruiz-Valdepeñas, B. Thoilliez. [1]

RESUMEN

El trabajo que aquí presentamos se inserta en el marco de la investigación “*Procesos de Discontinuidad Cultural en el Aprendizaje Cívico*”, que pretende un diagnóstico concreto y singular de las discontinuidades entre los ámbitos de socialización formal e informal en el tema específico del aprendizaje de valores cívicos. Para ello, se plantea el estudio comparativo del aprendizaje cívico de los jóvenes entre el centro escolar y los tiempos y espacios de relación con sus grupos de iguales, partiendo del supuesto de que existen discontinuidades en estos aprendizajes. Se pretende, por tanto, detectar dichas discontinuidades (tipología, causalidad, etc), así como someterlas a un análisis pedagógico para determinar la influencia positiva o negativa que ejercen sobre el aprendizaje cívico de los jóvenes.

El texto aborda los resultados de las observaciones realizadas en dos aulas de 4º E.S.O. (ámbito formal). Estos resultados se presentan atendiendo a cuatro categorías: relación entre los alumnos y el profesor, actitud hacia el aprendizaje, relación entre los alumnos y relación con la diferencia. Finalizamos exponiendo unas primeras conclusiones relativas a los valores cívicos manifestados por los alumnos observados, y la influencia que sobre estos valores pueden estar teniendo los discursos y prácticas formales (escolares) e informales (grupo de iguales, medios de comunicación, familia, etc).

1. Introducción

Presentamos aquí los primeros resultados de una serie de sesiones de observación etnográfica realizadas en un centro de educación secundaria de la Comunidad de Madrid. Este trabajo se integra dentro de la investigación “*Procesos de Discontinuidad Cultural en el Aprendizaje Cívico*” iniciada hace dos años por el *Grupo de Investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas* (grupo 930768 CAM-UCM).

Esta investigación se basa en el estudio de la discontinuidad que se produce entre los valores que se dan en contextos educativos informales y la escuela, para el compromiso cívico. Más concretamente, la intención es analizar las posibles discontinuidades entre uno y otro espacio y los efectos educativos (positivos o negativos) que de éstas se deriven para el aprendizaje cívico de los jóvenes. Por esta razón, y aunque aquí nos centremos en estudiar lo que sucede en el contexto formal de la escuela, se han realizado también sesiones de trabajo de campo en sus espacios de ocio de los jóvenes. Los objetivos del estudio son:

- a. Analizar la influencia de los procesos de socialización formal e informal en los valores cívicos de los estudiantes de Educación Secundaria.
- b. Detectar las discontinuidades culturales entre el aprendizaje cívico informal de los jóvenes y el aprendizaje cívico como estudiantes en un Instituto.
- c. Determinar qué discontinuidades son positivas o negativas, cuáles son las causas de esas discontinuidades, qué efectos conformadores tienen en el desarrollo biográfico de los sujetos y dónde se manifiestan (escuela, familia, grupo de iguales).
- d. Proponer pautas de acción pedagógica para disminuir o eliminar las discontinuidades no educativas.

La investigación etnográfica o cualitativa de tipo antropológico constituye un método de investigación útil en la identificación, análisis y descripción de múltiples situaciones educativas, que ofrecía muy buenas oportunidades para la consecución de los objetivos propuestos. Así, durante el curso 2007/2008, realizamos once visitas a un Instituto de Enseñanza Secundaria situado en la Comunidad de Madrid para llevar a cabo un “trabajo de campo realizado mediante la observación participante a lo largo de un tiempo suficiente” (Calvo y Barbolla, 2006: 573). Las sesiones de observación se realizaron en cuarto de Educación Secundaria Obligatoria en dos grupos de alumnos distintos. Con posterioridad, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes observados durante las clases ordinarias para completar el trabajo.

Previamente a las observaciones etnográficas se efectuaron tres procedimientos en el desarrollo de la investigación: la demarcación del campo (ámbito formal e informal), el estudio de documentación bibliográfica y de archivo y, por último, la redacción del proyecto con el establecimiento de los criterios y objetivos de investigación. En ésta última fase, se elaboraron una serie de categorías de observación para delimitar nuestro campo de actuación y así ajustar nuestras anotaciones a los objetivos de la investigación. Para realizar todas nuestras tareas, nos ayudamos de un diario de campo, a partir de cuyas anotaciones surgirían nuestras reflexiones, conclusiones y citas principales reflejadas en el presente documento.

2. Procesos de discontinuidad cultural en el aprendizaje cívico

La educación para la ciudadanía en contextos de enseñanza formal pretende orientar la participación de los educandos en la comunidad democrática, buscando su compromiso ético en la construcción de una convivencia que promueva “la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político” (Art. 1 CE).

La educación cívica juega un papel esencial en el refuerzo de nuestra sociedad democrática, ya que la democracia es una maquinaria que debe ser conscientemente reproducida, instruyendo cada generación a la siguiente en el conocimiento y habilidades, así como en el carácter cívico y compromisos necesarios para su mantenimiento. En concreto, su papel es preparar ciudadanos informados y responsables y promover su participación en la vida cívica de sus comunidades (Tolo, 1999: 1).

El interés por alguna modalidad de educación en valores ético-cívicos parece extendido en toda la comunidad educativa. La escuela acepta su función ética como complemento de la científica, y lo cierto es que hoy nadie niega ya la existencia del “componente ético” en la educación, junto con otro más científico o “técnico” (Bárcena, Gil, y Jover, 2006: 23-24). Más aún: “La referencia a ‘dimensiones éticas’ de la educación cívica significará el estudio de los aspectos morales contenidos en la formación del individuo en tanto que ciudadano” (Bárcena, 2005: 164).

La actual presencia medianamente equilibrada de los “componentes” ético y científico en el currículum, es consecuencia de la progresiva identificación entre la escolarización y la educación en sentido absoluto. Dicha identificación afecta especialmente a la educación para la ciudadanía, que ha estado y está tan estrechamente ligada a la función socializadora de la escuela.^[2] Tal y como señala Longo (2005: 3), esto resulta perjudicial tanto para la educación, pues sitúa demasiada presión en una única institución, como para la democracia, al ignorar las potencialidades educativas de muchos otros agentes. Buena parte de los impuestos de los contribuyentes destinados al sistema educativo se invierten, en forma de tiempo y recursos, en educar a los jóvenes en el proyecto de convivencia democrático. La justificación última de esta identificación se sitúa en la idea de que “las escuelas son la única institución con la

capacidad y la vocación necesarias para llegar a todos” (íbid.).

En el contexto estadounidense se vienen desarrollando, desde hace varias décadas, estudios en el área de la educación para la ciudadanía [3]. Algunos de los más recientes (McIntosh, Hart, y Youniss, 2007; Hart, Donnelly, Youniss y Atkins, 2007), analizan la influencia que sobre el comportamiento cívico de los jóvenes tienen las discusiones sobre política mantenidas en casa, el nivel de conocimientos y de participación cívicos de los padres, las horas dedicadas a voluntariado o servicios a la comunidad, la participación en actividades extracurriculares (deportes de equipo e individuales, club de debate, redacción del periódico, etc.) y los conocimientos sobre ciudadanía. Entre los descriptores de esta última categoría se incluyen las asignaturas específicas sobre el tema que se imparten en el instituto. Los autores demuestran lo poco eficaces[4] que estas intervenciones son a la hora de comprometer cívicamente a los jóvenes, en actividades de voluntariado o de participación en grupos o asociaciones (aunque sí advierten una correlación más fuerte con la participación en las jornadas electorales).

Estos resultados vienen a demostrar que el aprendizaje cívico no sólo tiene lugar en la escuela, y cómo resulta equivocada la creencia acerca de que lo que sucede en las aulas es lo único que influye en la educación cívica de los jóvenes. También se aprende a ser ciudadano entre iguales y en el encuentro y participación con el otro[5], en contextos informales de vida y en el de otras instituciones sociales:

La concepción para la ciudadanía no debe partir únicamente, ni siquiera fundamentalmente, de las instituciones de educación formal. La familia, la sociedad, los medios de comunicación, son ámbitos importantes (o incluso más, en algunos de estos casos) como el de la escuela (Naval, et al., 2003: 432).

Más allá de la institución escolar, los jóvenes se desenvuelven en múltiples entornos que influyen en su aprendizaje cívico. Así, hablaremos de “discontinuidad cultural”^[6] cuando los valores y creencias de una cultura en los que un sujeto crece y se desarrolla (por ejemplo, la cultura escolar), promueven una serie de comportamientos diferentes a los de otra cultura en la que éste también crece y se desarrolla (por ejemplo, la cultura de los grupos de iguales o la cultura familiar particular). Esta discontinuidad entre el “mundo de vida” del estudiante en la comunidad, y su “mundo de vida” en el aula se deriven, podrá tener efectos negativos o positivos en su proceso de aprendizaje cívico.

3. Primeros resultados de la observación en el ámbito formal

Las sesiones de trabajo de campo estuvieron orientadas por cuatro grandes categorías de observación: “relación alumnos-profesor”, “actitud hacia el aprendizaje”, “relación entre alumnos” y “relación con la diferencia”. Seguiremos este mismo orden para presentar nuestros resultados. Éstos, se refieren sólo a las observaciones realizadas en el aula, y se revisarán a la luz de los que obtengamos en las entrevistas a los profesores y a los jóvenes en sus espacios de ocio.^[7]

3.1. Relación alumnos-profesor

3.1.1. ¿Quién lleva la batuta?

Una primera aproximación a las aulas, lleva a pensar que quienes realmente mandan son los alumnos. Sin embargo, si miramos con más detenimiento, descubriremos que la situación es más compleja: un entramado de juegos, desafíos y pulsos. Los alumnos saben que su obligación es estar sentados en el pupitre del aula durante seis horas al día; e intervenir en las pautas y los ritmos de la clase es un elemento de poder con el que jugar. Dentro de esa relación, consideran que el profesor debe despertar su interés, para lo cual, debe mostrarse considerado y tenerlos en cuenta.

“Cuando se les pregunta por los profesores, responden que hay de todo. Los mejor valorados son dos. Sobre todo el primero dicen que es muy majo, aprenden mucho con él y les explica un montón de cosas que no suelen darse en clase. Sobre el segundo dicen que explica muy bien. Los peores valorados son otros dos, porque pasan. Ante la pregunta de qué es lo que más valoran de un profesor, responden que cómo es con ellos, cómo los trata. Afirman que algunos son simpáticos, se preocupan por ellos, les explican y responden dudas, pero otros pasan.” [7]

El buen profesor es el que se preocupa por ellos y les aporta algo. Para ganarse el respeto de los alumnos, debe mostrarse amable pero firme, cercano pero no igual, debe saber alternar tiempos relajados (bromear, charlar, incluso entre las explicaciones) y tiempos para trabajar (explicaciones, apuntes, ejercicios de los alumnos) y buscar un punto medio en las exigencias. Dan mucha importancia a que el profesor los “trate bien”, poniéndose de manifiesto cómo no sólo esperan del docente una relación “aséptica” de “transmisión de conocimientos científico-técnicos”, sino una atención a su subjetividad, dentro de la que esperan sentirse atendidos.

Hemos observado cómo la actitud del profesor (y no su imagen, edad o modo de vestir) manifestada a través de su tono, tipo de lenguaje y gestos, es un elemento fundamental para el buen desarrollo de las clases. Allí donde el profesor o profesora utilizaba el vocabulario técnico propio de su área de conocimiento y marcaba claramente los momentos de tensión-distensión, los alumnos tenían claros los límites y su papel en el aula. Por un lado, el vocabulario técnico ayuda a diferenciar tiempos y espacios y, por otro, refleja la importancia que el profesor otorga (y quiere que sus alumnos otorguen) a su asignatura.

Los alumnos tienden a volcar la responsabilidad de sus acciones en el profesor. Esperan del profesor las pautas de trabajo, comportamiento, relación, etc en el aula; es el profesor el que tiene que increparles para que adquieran autonomía.

Ante situaciones de conflicto, los profesores que consiguen solventarlas insisten en rebatir las afirmaciones de los alumnos, hasta que la discusión queda zanjada con el silencio de éstos. Algunos docentes apelan a la norma general para dirimir las discusiones.

“Los alumnos intentan negociar sobre el final de la clase, tratando de adelantarlo. El profesor contesta con cierta ironía: -A mí me pagan por dar una clase de 50 minutos, y todavía no han pasado-. Fin de la discusión”.

3.1.2. Los suspensos

Hasta ahora hemos hablado de profesores que consiguen que sus clases sean momentos de trabajo. Pero esto no sucede en todos los casos. Entre los profesores que no logran “hacerse con la clase” encontramos tres grupos: *los intimidados, los intimidadores y los colegas*.

Los *intimidados*, son los profesores que se muestran inseguros, débiles, dubitativos, incluso asustados. Los alumnos se hacen con el control rápidamente, dedicándose entonces a hablar entre ellos, hacer deberes de otras asignaturas, jugar con el móvil, o incluso participar en la clase para entretenerse. Las clases de estos profesores se convierten en un desbarajuste en el que el profesor lucha por hacerse oír y los alumnos gritan como muestra de su desinterés.

“La profesora entra en el aula, cierra la puerta y empieza la clase. El griterío se torna entonces mayor que en el descanso. La profesora grita para hacerse oír, y empieza a dictar. Los alumnos sacan papel y bolígrafo y, entre risas y bromas, empiezan a copiar. Para cada frase de la profesora se les ocurre alguna broma o chascarrillo. Cuando termina de dictar se ponen todos a hablar, a lo suyo, ignorando a la profesora, que continúa gritando para hacerse oír”.

En situaciones como esta, nos encontrábamos con dos tipos de reacciones entre los profesores, ambas orientadas a eludir sus propias responsabilidades: o se acercaban directamente a nosotras para excusarse (la “culpa” era de los alumnos, el grupo, los contenidos o la organización del centro); o quitaban importancia a la situación, integrando las muestras de mal comportamiento en la “normalidad del aula”.

Los *intimidadores*, son profesores especialmente estrictos que establecen una relación en la que esperan mandar, y que los alumnos obedezcan, considerándose sus intervenciones como interrupciones o pérdidas de tiempo. Los alumnos responden con fuertes muestras de aburrimiento y descontento.

En el tercer grupo encontramos al profesor *colega*. Éste es el profesor cuya mayor aspiración en el aula es ser simpático, llevarse bien con los alumnos y evitar cualquier tipo de conflicto. Sabe muchas cosas de los alumnos: pasa la clase charlando y bromeando con ellos. Así que aunque como persona les “cae bien” o consideran que “es majo”, no lo reconocen como buen profesor.

Observar los cambios de comportamiento de los alumnos entre una clase y otra es asombroso: lo que en una hora parece una clase con un grupo de alumnos interesados en una materia, participando con comentarios y dudas, manteniendo con el profesor una relación cercana y respetuosa, en la hora siguiente se transforma en una jungla con alumnos lanzando cosas, gritando, riéndose del profesor, etc. Los profesores con mayor efectividad en el aula se caracterizan por la armonía en sus actuaciones, la evitación de cualquier extremo conductual y una intencionalidad educativa clara y definida. Los profesores catalogados como colegas, intimidadores e intimidados, se posicionan en dichos extremos, rompiendo el equilibrio de la relación educativa. Se trata de saber “jugar”, distinguiendo cuándo dar más importancia a uno de los elementos de la relación o a otro (cuándo, cómo y con quién debe ser más cercano, más firme, etc.).

3.2. Actitud hacia el aprendizaje

3.2.1. Ni mucho ni poco

A los alumnos no les vale cualquier tipo de aprendizaje. Quieren aprender como ellos quieren: valoran el aprendizaje en grupo (siempre que se mandan ejercicios o tareas en el aula las hacen en parejas o grupos), próximo a sus experiencias o que se pueda relacionar con ellas de alguna manera. Unos contenidos concretos y sencillos que no requieran ni mucho esfuerzo ni trabajo. Son continuas las protestas y propuestas “a la baja” respecto al nivel de exigencia del profesor. Esto evidencia la falta de autonomía frente a su propio proceso de aprendizaje (dependiente de las órdenes, estímulos, o motivaciones externas) que los alumnos han demostrado durante las sesiones de observación. Convivían en el aula quejas que sonaban más a llamadas de atención un tanto infantiles (la mayoría), con otras más decididas y razonadas.

“-¡Es súper chungo esto!-, dice un alumno, y deja de trabajar hasta que la profesora se acerca a su mesa. ‘¡Profe, me rindo!’”.

Se interesan cuando se descubren capaces de hacer algo que no creían poder realizar con anterioridad. Ante materias en las que el contenido es abstracto, difuso, y el nivel elevado, los alumnos no encuentran el sentido y se rinden. Necesitan conocer la utilidad de lo que aprenden, siendo frecuentes las preguntas del tipo “si preguntas esto, ¿qué ponemos?”. Así, las estrategias de los profesores que surten efecto son las que se dirigen a llamar su atención, repercuten en la nota o se adaptan a su ritmo o nivel.

“Los profesores emplean habitualmente el refuerzo para conseguir que los alumnos realicen los deberes o las tareas que se mandan en clase. Unos ofrecen positivos a quien haya hecho los deberes o salga voluntario a hacer algún ejercicio en la pizarra.”

Otros ponen negativos a los que no lo hacen”.

La respuesta de los alumnos ante estas estrategias son participación y trabajo en el aula. Sin embargo, los niveles de intervención de los alumnos son muy altos en la mayoría de las asignaturas, también en las que los profesores no logran conectar con ellos. ¿Es la misma participación? La diferencia radica en el interés. Los alumnos también participan en las clases con profesores *intimidados*. La participación es aquí un puro entretenimiento, sin interés por lo que la clase les pueda aportar, o una forma de desafío, siendo un medio para llevar la contraria al profesor. En los casos en que el profesor se implica o les implica, los alumnos participan con interés.

Es interesante ver cómo los alumnos, de manera insistente, expresan la valoración que hacen de sus profesores (siendo bastante consecuentes a través de su nivel de trabajo en las distintas clases): “cumplen con su parte” si le reconocen autoridad académica; juegan a intimidarle si lo perciben poco decidido y resuelto en clase y en su área de conocimiento; se comportan y pasan el rato como con un “colega” si esta es la relación que establece el profesor; resisten y boicotean en silencio, haciendo fuerza de grupo, cuando consideran que se les trata mal y falta al respeto. Los alumnos se conforman ante el profesor, entonces, como un bando contrario que se ha de defender ante la amenaza del enemigo.

3.2.2. Hay que ser buenos, pero cada uno opina lo que quiera

Al hablar de valores, es necesario diferenciar entre dos tipos de asignaturas: las que tienen un contenido que podemos llamar técnico, y las que se basan en contenidos éticos[8]. En las primeras el contenido es claro, definido, detallado, preestablecido: el alumno debe aprender, conocer, estudiar, analizar, etc. una información precisa. La función tanto del alumno como del profesor están claras: el profesor enseña, el alumno aprende. La autoridad (entendida como autoridad en el campo del conocimiento), es sencilla de demostrar para el profesor y fácil de apreciar para el alumno.

Caso distinto es el de las asignaturas de carácter ético. Éstas tienen también unos objetivos: respeto, tolerancia, comprensión, pensamiento crítico, etc. Estos objetivos son, de por sí, de difícil percepción para los alumnos. Si a esto añadimos que sobre ellas planea la sombra del adoctrinamiento, el resultado es la indefinición y la ambivalencia. A esto se añade que los alumnos saben que la opinión personal y la libertad de expresión constituyen un derecho que nadie puede quebrantar, y consideran cualquier situación explícita de abordaje de estos temas como una oportunidad para hacer uso o defensa de ese derecho.

Y es que cuando se trata de abordar de forma explícita comportamientos o actitudes concretas y no sólo opiniones, cuestiones que vayan más allá del ‘estate en silencio’ o ‘siéntate bien’, la mayoría de los profesores no se sienten con la autoridad o los recursos suficientes para exigirles; si quieren, bien, si no, es mejor cambiar de tema.

“Ven una película sobre violencia de género (‘Sólo mía’) y cuando termina comienzan el debate. Ante la pregunta de la profesora: ‘Un hombre no maltrata porque sí; ella también habrá hecho algo para provocarle’, un chico responde afirmativamente. ‘A la, que ostia te vas a llevar’, le dice una compañera a este chico. La profesora afirma que cada uno opina lo que quiere, independientemente de lo que digan los demás.”

Los alumnos, sobre los que no se puede influir para no condicionar su opinión, responden y participan manejando opiniones superficiales escuchadas en los medios, especialmente en la televisión, o manifestadas, tal vez, por sus familiares; que asumen desconociendo el tema y con escaso o nulo análisis. Se muestran firmes en sus respuestas, que consisten siempre en posturas polarizadas (a favor o en contra) y que afirman con rotundidad, con seguridad. El profesor se limita a plantear preguntas, aceptando las

respuestas también con escasa reflexión.

En un primer momento o nivel del discurso estos adolescentes pueden conectar con posiciones neutrales ante las cuestiones morales, pero en realidad siempre parecen buscar algo más, les inquieta la verdad o falsedad de las cosas. Practican la libertad de expresión en las dos direcciones (él o ella hacia los demás y viceversa), pero nunca lo hacen de una manera aséptica pues discuten, a veces con cierta virulencia, las opiniones contrarias.

3.3. Relación entre alumnos

3.3.1. La levedad

A simple vista, en la relación entre los alumnos todo aparenta ser leve, sin importancia, como un juego constante. Los temas de conversación giran en torno a la fiesta, la salida, o consisten en constantes bromas sobre temas o situaciones cotidianas, sin grandes trascendencias. Emplean la mayor parte del tiempo, para hablar entre ellos y para dirigirse al profesor, un lenguaje informal y un tono de broma, risa o vacile. Una relación en la que todo cabe pero nada cuenta, en la que la risa y la broma ganan la batalla a las tensiones o rencores, a las diferencias insalvables.

Aunque encontramos las agrupaciones típicas por criterios estéticos, también en esto se aprecia el influjo de la levedad: no se corresponden con las agrupaciones ni con los roles, pues ninguno se marca de forma nítida. Y, sobre todo, en ningún caso son motivo o excusa de división: todos hablan y se relacionan con todos; todo el mundo tiene un lugar en el aula. Aunque la ropa constituye un elemento importante para la construcción de la propia identidad, no constituye un criterio de agrupación en el aula.

Los alumnos que destacan más en el aula, no por aspectos académicos sino personales (forma de ser o de comportarse en el aula), reciben más atención de los profesores que el resto, que pasan más desapercibidos. Estos alumnos son los más protagonistas también en la relación entre alumnos.

“Hay alumnos a los que nunca se escucha preguntar nada en clase, en total, más de la mitad. Y a quienes el profesor tampoco interroga”.

3.3.2. El peso

Cuando se habla de temas que consideran importantes, temas de contenido fundamentalmente social, la levedad desaparece por un tiempo. El tono se vuelve entonces serio, rotundo, contundente; los gestos, expresivos, acalorados, apasionados. Terminada la clase, la relación vuelve a su forma habitual; el debate no se mantiene fuera del aula, y las tensiones surgidas se volatilizan, retornando a las bromas, el juego, y la relación pacífica.

El peso aparece teñido de levedad cuando se trata de resultados académicos. Juegan, bromean, hablan...pero mientras tanto, copian o corrigen ejercicios, copian apuntes, preguntan dudas, etc. (“atención part-time”):

“Mientras se proyecta la película, una alumna hace los deberes. También otro alumno los hace. De forma simultánea, atienden también un poco a la película, sobre todo en determinados momentos en que parecen sentirse más atraídos por lo que sucede en la pantalla que en sus cuadernos, van y vienen.”

Los alumnos defienden sus opiniones y a sus compañeros. Hay un sentimiento de comunidad entre ellos; una comunidad cerrada que no integra a profesores y adultos pues son considerados como figuras opuestas a los que se puede llegar a respetar y apreciar pero no incorporar en su grupo. Entre ellos, se muestran comprensivos, sin conceder lugar a la burla cuando un alumno contesta mal a una pregunta del profesor y comprendiendo los errores. En ocasiones son los propios alumnos quienes piden silencio y atención en la clase. Sin embargo,

no mantienen esta actitud con los profesores.

3.4. Relación con la diferencia

3.4.1. Los claramente otros

Los profesores no saben cómo tratar al alumnado inmigrante. Se sienten incómodos porque quieren tratarlos de otra manera, pero a la vez igual (quieren respetar su diversidad sin marcar la diferencia); ante la contradicción, la actitud mayoritaria es hacer como si no pasase nada, y el problema así deja de existir como si nunca lo hubiese hecho en su tarea docente.

“El profesor señala a algunos alumnos para que salgan a la pizarra a corregir. A ninguno le pregunta si quiere hacerlo o si lo sabe hacer, sencillamente tienen que salir. Sin embargo, cuando nombra a un alumno inmigrante le pregunta si tiene algún problema y si domina el tema, una vez más con tono mezcla de fragilidad y paternalismo. El alumno responde afirmativamente y sale”.

Algunos profesores sí muestran intentos explícitos de integración de este alumnado (como obligarles a sentarse con alumnos españoles), pero estos intentos resultan forzados y forzosos tanto para los alumnos españoles (que, aunque sentados a su lado, no se relacionan con ellos), como para los propios alumnos inmigrantes (que no se relacionan con nadie hasta que termina la clase, momento en que buscan a sus compañeros también inmigrantes).

Por su parte, los compañeros, les exigen integración y participación y vuelven a disponer su responsabilidad en algo que consideran externo y ajeno a ellos, el inmigrante. Mantienen una actitud de compasión, incluso de pena ante su presencia; actitud en la que encontramos el calado de los discursos sociales y escolares en los que el respeto se entiende como ausencia de implicación: “tú por tu camino y yo por el mío”. Sienten que son radicalmente distintos a ellos y les dejan al margen de toda concepción de colectividad. Los alumnos inmigrantes, ante tal situación, se agrupan juntos, no hablan con nadie y conversan en su lengua materna. Se atrincheran en un pequeño espacio imperceptible por los demás y que les hace, aún más si cabe, invisibles.

3.4.2. Diferencias marcadas

La disposición en el aula, en un primer momento, es una estructura cerrada y previamente planificada: las chicas con las chicas y los chicos, con los chicos. Sin embargo, aunque estas agrupaciones sean constantes cuando se les otorga la libertad para hacerlo, las diferencias entre los alumnos no se ven acrecentadas cuando interactúan en clase. Son diferencias dentro de la igualdad, de un “nosotros”, frente a las diferencias que les separan de los alumnos inmigrantes, que son “ellos”.

“Durante el debate sólo participan cuatro o cinco chicas, que tratan de hacerse oír sobre el ruido de sus compañeros, que hablan entre ellos de otros temas ajenos a la clase. Para lograrlo gritan. Se expresan además gesticulando mucho, con tono de indignación hacia el tema, y se interrumpen unas a otras constantemente.”

Las chicas, líderes indiscutibles del aula, son exigentes con sus compañeros pero no suelen exigirse los mismos deberes que a ellos. Son las portavoces del grupo, son las actrices protagonistas en la escena y muestran su seguridad ante tales asunciones y obligaciones autoimpuestas. Las relaciones que se generan en el aula, tanto si son establecidas por variables de edad, vestimenta u opinión, se encuentran bastante sexuadas.

3.4.3. Pequeños matices

De los diez profesores observados, cuatro eran mujeres y seis hombres. Apenas existen diferencias entre los estilos docentes de profesores y profesoras. Sin embargo, resulta llamativo el hecho de que el género femenino coincide con los profesores que no logran hacerse con el grupo (no todos los profesores que no logran interesar a los alumnos son mujeres). Sólo una de las profesoras lo logra, aunque tiene que pelear para hacerlo. La diferencia radica en que esta profesora se presenta ante el grupo con pose firme, segura, mientras el resto muestra una actitud insegura, nerviosa, temerosa.

Una nota significativa en relación a las diferencias por género se encuentra en la interpretación que hacen los alumnos sobre los mensajes que emiten profesores y profesoras. En varias ocasiones hemos asistido a situaciones en las que una palabra (como “placer”, “poner”) es interpretada de forma distinta por los alumnos varones si la pronuncia un profesor o una profesora; en el caso de las profesoras, estas palabras suscitan bromas, risas y burlas en los alumnos.

“Al revisar quién ha hecho los deberes, un chico se defiende afirmando que ha hecho una parte. – Eso, ni me quita ni me pone-, responde la profesora. Entre los chicos se escuchan comentarios: - Bueno, si no le pone...-, y risas”.

4. Conclusiones

Como ya hemos comentado, hasta la fecha, la información contenida en las entrevistas a los profesores no ha sido analizada. Tampoco se han concluido las observaciones y entrevistas a los jóvenes en el ámbito informal. Ésta información resulta crucial, puesto que nos permitirá conocer las interpretaciones que los agentes (profesores y alumnos) hacen de lo que sucede en el aula, así como comprobar la adecuación entre estas interpretaciones y las realizadas por los investigadores. Antes de nada, queremos insistir en que lo que aquí presentamos son sólo unos primeros resultados, que se revisarán a la vista de los que se obtengan en el trabajo que aún se está realizando.

Las observaciones en el aula nos han permitido una primera aproximación a los valores manifestados por los alumnos. Se ha encontrado una cierta presencia de valores cívicos como la solidaridad, la participación, el respeto, la defensa de los derechos, la libertad de expresión, la aceptación de las normas; valores que podemos considerar de alguna manera “sociales”^[9], puesto que implican a los otros. Por el contrario, la presencia de valores como la responsabilidad, el cumplimiento de los deberes, el compromiso, la escucha y el pensamiento crítico, es más débil; valores que, en oposición a los anteriores, se encuentran más relacionados con la iniciativa de uno mismo, valores “individuales”.

Si introducimos el concepto de discontinuidad cultural en el análisis de los valores cívicos observados, encontramos en los comportamientos y actitudes de los alumnos una clara influencia de los discursos sociales reflejados en los medios de comunicación y la publicidad, tanto en el contenido (superficialidad en los análisis, opinión con escaso conocimiento del tema, argumentos tomados de los debates televisivos, alusión constante a los derechos y escasa o nula a los deberes, reproducción de estereotipos y prejuicios, etc.) como en las formas (discusión acalorada, con interrupciones, sin respetar turnos de palabra). Así mismo, hemos encontrado algunos indicios de la presencia del ambiente informal, una vez más, tanto en el contenido (temas de conversación, relaciones entre el alumnado) como en las formas (lenguaje informal, tono despreocupado, formas de estar en el aula, maneras de dirigirse al profesor).

Por el contrario, el calado de los discursos educativos (esfuerzo, trabajo, mirar hacia el futuro, reflexión y análisis de los argumentos, integración, adaptación de las formas al medio, etc.) en los valores y comportamientos de los alumnos en el aula es mucho menor. La

intencionalidad y el desempeño de los profesores se centra en la inclusión en clase de temas o aspectos relativos a la vida exterior de los alumnos adaptándolos a las características educativas que deben adquirir en el aula. Ésta adaptación pretende despertar el interés del alumnado pero finalmente se define como una tarea costosa y poco exitosa.

NOTAS

[1] Todo nuestro agradecimiento a los profesores y compañeros del *Grupo de Investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas* (grupo 930768 CAM-UCM) por el apoyo que nos han prestado en este año de trabajo, que concluimos con la presente comunicación conjunta. Muchas gracias a todos: Fernando Bárcena, Fernando Gil, Gonzalo Jover, Jorge Márquez, David Reyero, Patricia Villamor (sus comentarios y apoyo en la elaboración de este texto han sido fundamentales), Diana Cifrán, Jon Igelmo, Víctor Núñez, Patricia Quiroga y Gema Ramírez. Y gracias, también, a todo el profesorado y alumnado del centro de secundaria por su colaboración en las sesiones de observación.

[2] Aunque no nos es posible profundizar en el tema, una de las concreciones de esta idea ha sido la implantación de la nueva asignatura “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”. Ante las dificultades o insuficiencias planteadas por los anteriores “contenidos transversales”, entre los que se encontraba la educación cívica, se establece ahora como una nueva materia diferenciada en el curriculum (LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Quienes niegan la necesidad de su presencia, se sitúan en un discurso educativo crítico en torno a la efectividad real de la escuela en un asunto como este, pero, sobre todo, en su carencia de legitimidad democrática para orientar los comportamientos o ideas de los individuos en asuntos que implican las morales particulares, pues la CE garantiza “el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones” (Art. 27. 3).

[3] Uno de los primeros estudios realizados a nivel nacional, encargado y supervisado por el Congreso Federal de los Estados Unidos, se realizó para obtener información acerca del desempeño académico de los estudiantes del país en diversas áreas curriculares. Denominado como “National Assessment of Educational Progress” (NAEP), el primero tuvo lugar entre 1969 y 1970, y ya contemplaba descriptores para determinar el nivel de conocimientos sobre ciudadanía (además de otros como ciencias o matemáticas). Desde el año 1998, se incluyen los “Estándares Nacionales para Ciudadanía y Gobierno” publicados en 1994 por el Center for Civic Education (oficina dependiente del U.S. Department of State). Los estándares se dividen en “herramientas o habilidades cívicas”, “disposiciones o actitudes cívicas” y “conocimientos cívicos”; atendiendo a éstos últimos, se considera que todos los estudiantes del país deberían ser capaces de contestar a cinco preguntas fundamentales (cfr. Patrick, J. J., 1997: 1-6; y Center for Civic Education, 1994).

[4] “Formar para la participación exige una vida comunitaria fuerte” (Reyero, 2005: 42).

[5] “Basándonos en los resultados, estimamos que esos estudiantes deberían seguir siete cursos anuales más de ciencias sociales [*incluyen aquí los contenidos específicos de ‘civic education’*] para que sus conocimientos sobre ciudadanía aumentasen en una desviación típica, siempre que todas las demás variables se mantuviesen constantes” (Hart, Donnelly, Youniss y Atkins, 2007: 212).

[6] Uno de los investigadores que más ha desarrollado el tema de la discontinuidad cultural ha sido John Ogbu. Este autor (1982: 292-304) diferencia tres tipos de discontinuidad cultural asociadas al proceso de escolarización: Universales, experimentadas por todos los niños entre la cultura escolar y la familiar (en tres dimensiones: ámbito socio-emocional; uso del lenguaje y estilo de aprendizaje; cultura oral y escrita); Primarias, las referidas a las dificultades de adaptación a un sistema educativo nuevo, cuya ‘cultura escolar’ difiere de la

del sistema escolar de origen; y Secundarias, que responden a una situación en la que dos grupos, uno mayoritario y otro minoritario, entran en contacto en el medio escolar y establecen entre sí una relación de dominación/rechazo.

[7] Las citas literales presentadas en este punto están tomadas del informe conjunto elaborado por las tres investigadoras sobre las observaciones en el aula.

[8] Las citas literales que aparecen en este punto están tomadas de materias como "Ética" o "Sociedad, Cultura y Religión" (aunque esta última no tenga currículum prescrito), que cuentan o pueden contar también con contenidos concretos y reales, y con intencionalidades educativas y de aprendizaje bien definidas.

[9] Somos conscientes de que la distinción entre valores sociales e individuales no es pura; se trata sólo de una clasificación para diferenciar los valores en los que el desempeño depende fundamentalmente de uno mismo, de los valores cuyo desempeño incluye o depende también de los demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÁRCENA, F. (2005): *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós (2ª ed.).
- BÁRCENA, F., GIL, F., y JOVER, G. (2006): *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao: Desclée De Brouwer (2ª ed.).
- CALVO, T. y BARNOLLA, D. (Eds.) (2006): *Antropología. Teorías de la cultura, metodos y técnicas*. Badajoz: @becedario.
- CENTER FOR CIVIC EDUCATION (1994): *National Standards for Civics and Government*. (Consultado el 22/02/2008). <http://www.civiced.org/index.php?page=stds>
- HART, D., DONNELLY, T. M., YOUNISS, J., ATKINS, R. (2007): "High School Community Service as a Predictor of Adult Voting and Volunteering". *American Educational Research Journal*; March 2007; Vol. 44, N° 1; pp. 197-219.
- LONGO, N. V. (2005): "Recognizing the Role of Community in Civic Education: Lessons from Hull House, Highlander Folk School, and the Neighborhood Learning Community", *CIRCLE Working Paper 30 April*.
- MCINTOSH, H., HART, D., y YOUNISS, J. (2007): "The Influence of Family Political Discussion on Youth Civic Development: Which Parent Qualities Matter?" *PS, Political Science & Politics*; July 2007; Vol. 40, N° 3; pp. 495-499.
- NAVAL, C., et al. (2003): "Respuestas del Grupo de Investigación en Educación para la Ciudadanía (GIEC) de la Universidad de Navarra". J. M. Cobo Suero (coord.); *Revista de Educación. Ciudadanía y Educación*; Número extraordinario 2003; pp. 425-442.
- PATRICK, J. J. (1997). *ED410179 1997-05-00 The Framework for the National Assessment of Educational Progress in Civics. ERIC Digest*. (Consultado el 22/02/2008). http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/b9/ca.pdf
- REYERO, D. (2005): "Medios de comunicación, participación y juventud". *Revista de Estudios de Juventud*; marzo 2005; N° 68; pp. 33-43.
- TOLO, K. W. (1999): *The Civic Education of American Youth: From State Policies to School District Practices*. Texas: University of Texas.
- OGBU, J. U. (1982): "Cultural Discontinuities and Schooling". *Anthropology & Education Quarterly*; Vol. XIII; N° 4; pp. 290-307.

130. DIÁLOGO Y NEGOCIACIÓN: HABILIDADES SOCIALES PARA UNA CONVIVENCIA POSITIVA DEL ADOLESCENTE.

M. A. Hernando Sanz, R. Perea Quesada, M. C. Ortega Navas.

1. INTRODUCCIÓN

Una preocupación social que existe en este momento es la búsqueda y creación de relaciones interpersonales que favorezcan un clima en el que todas las personas participen y convivan de forma más satisfactoria posible y los jóvenes tengan la oportunidad de vivir un medio en el que el diálogo y la negociación sean las habilidades que favorezcan la convivencia. Esta convivencia a la que nos referimos requiere unas condiciones sociales e institucionales mínimas, dado que es fruto de una toma de decisiones basada en un consenso plural.

La adolescencia es un periodo en el que aflora la necesidad de identidad y afiliación, son dos rasgos que definen la vida de las personas durante esta etapa y marcan sus comportamientos en la convivencia. El adolescente necesita ir configurando su identidad como también crear nuevas formas satisfactorias de relación, para poder vivir esta etapa de forma responsable, tanto en el plano individual como social.

La educación para la convivencia cuenta entre sus objetivos el interés por promover habilidades sociales e interpersonales en los alumnos con el fin de que estos las pongan al servicio de objetivos morales y sociales

El profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria tiene un gran reto ante sus alumnos, deberán poner en práctica las enseñanzas y aprendizajes que permitan adquirir diferentes “competencias básicas” que, entre otras habilidades implican práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.

El diálogo es una herramienta fundamental en la vida contemporánea cuya característica más notable es su complejidad. Compleja y plural es el mundo de las relaciones sociales en todos sus ámbitos, familiar, laboral, sociocultural, etc. También es un elemento básico en el crecimiento personal-profesional, en los procesos democráticos y los intercambios interculturales. La persona es un ser de relaciones y en ellas se hace. El diálogo es el instrumento de su construcción.

El conflicto debe enfocarse de una forma positiva, como algo consustancial al ser humano y habitual en la vida cotidiana y que, bien resuelto a través del consenso y la negociación, implica un enriquecimiento mutuo. El aprendizaje de la negociación como modelo de relación social debe estar basado en un dialogo moral de reconocimiento entre iguales.

El objeto de este trabajo es analizar la educación para la convivencia como una educación socio-moral y afectiva de la persona, subrayando la importancia por promover habilidades sociales e interpersonales en los adolescentes como objetivo integrante de esta.

2. LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA: EXIGENCIA DE NUESTRO TIEMPO.

Analizando la complejidad de nuestras sociedades debido a su imparable proceso de globalización, la creciente conflictividad y el aumento de la violencia que impregna todo el tejido social, volvemos, una vez más, la mirada al sistema educativo para reclamarle unas enseñanzas que ayuden al alumno a aprender a convivir. Aprender a vivir juntos, aprender a convivir con los demás, constituye, no sólo una finalidad esencial de la educación, sino que

supone una de las principales preocupaciones para los sistemas educativos actuales.

Convivir es, fundamentalmente, vivir en comunidad estableciendo normas que favorezcan la ayuda, seguridad, colaboración y cooperación necesarias para resolver eficazmente los conflictos de relaciones que se producen en el seno de esa comunidad. Reconocer y asimilar aquellos valores morales que pueden entenderse como universalmente deseables en beneficio de esa convivencia es uno de los objetivos de la educación; objetivos estrechamente vinculados con los derechos humanos que constituyen el mínimo de una ética del consenso, garantizados por su universalidad, por el principio de igualdad y por la naturaleza del ser humano.

Vivimos en una sociedad plural y democrática que exige un modelo de educación en valores que posibilite una convivencia basada en la igualdad, que sea respetuosa con la autonomía personal y que facilite la reconstrucción del conocimiento. Ese modelo, basado en los valores democráticos, debe conjugar tanto la autonomía personal como la razón dialógica para determinar algunos valores que guíen nuestra conducta y que nos ayuden a enfrentarnos con situaciones conflictivas de una forma respetuosa con los demás.

En este sentido, como señala Pérez Perez, C. (1999) la educación para la convivencia se está convirtiendo en un reto prioritario para muchos centros educativos, especialmente los de secundaria, en la medida que se ven desbordados por los elevados niveles de conflictividad en sus aulas. La tarea de aprender a convivir juntos debe tener una doble finalidad, en primer lugar, instalar un clima de convivencia para que la labor docente pueda desarrollarse, y en segundo lugar, enseñar los valores morales y democráticos como un aspecto esencial que merece ser aprendido en el centro educativo.

La mayoría de los autores coinciden en que la educación para la convivencia y la paz es un proceso que implica acciones intencionales, sistemáticas encaminadas al desarrollo personal que generan formas alternativas de pensar y que suponen potenciar la capacidad de afrontar los conflictos desde una perspectiva creativa y sin violencia e interiorizar los valores democráticos de igualdad, justicia, respeto, libertad y solidaridad.

De una forma sintética los objetivos de la educación para la convivencia son : Adquirir las habilidades personales y sociales necesarias para tener unas relaciones interpersonales y sociales constructivas y pacíficas; Conocer los derechos humanos, analizar las condiciones para ejercerlos y reconocer las situaciones de injusticia , discriminación y violencia; Comprender el sentido y aprender prácticamente la igualdad, la libertad, la participación, la solidaridad, la justicia, etc., como valores que constituyen la base de una sociedad en paz; promocionar la convivencia en contextos cercanos, como la familia, el centro escolar, el grupo de amistad, el pueblo...; aprender teórica y prácticamente estrategias para facilitar el diálogo y la negociación, resolver conflictos, como herramientas para la construcción de la convivencia positiva; aprender a dialogar entre culturas desde la afirmación de la cultura propia; Conocer y analizar los principales conflictos, así como de los modelos utilizados, posibles y deseables para su solución.

Según el Real Decreto 1467/2007 de enseñanzas mínimas o de contenidos obligatorios para todas las comunidades autónomas, los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria deberán aprender, al final de la etapa, diferentes “competencias básicas” que, entre otras habilidades, destacan el dominio del dialogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de respuesta a conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.

La Unión Europea, en este sentido, identifica ocho competencias básicas: en comunicación lingüística, matemática, en el conocimiento y la interacción del mundo físico, social y ciudadano, cultural y artística, para aprender a aprender y en autonomía e iniciativa personal. La adquisición de los hábitos de diálogo y negociación aparecen de forma reiterativa. Así la competencia social y ciudadana incluye entre sus habilidades “la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes

colectivos, en particular entre “hombres y mujeres” y la ya mencionada “práctica del diálogo y negociación” para gestionar y resolver conflictos.

3. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DEL ADOLESCENTE QUE INFLUYEN EN LA CONVIVENCIA.

Entre el conjunto de factores que caracterizan el desarrollo de la personalidad de los chicos y chicas en esta etapa destacamos los más importantes.

Los cambios biofisiológicos y psíquicos les exigen una readaptación rápida y nuevas formas de relación con las personas de su entorno. Para el adolescente son importantes y necesarias las relaciones con el grupo de iguales. En general se interesa por mantener un estatus entre los jóvenes de su edad y obtener su reconocimiento.

Las relaciones con los padres suelen sufrir algunos cambios, pues la sumisión que venían demostrando, se convierte en una cierta rebeldía. Su afán es imponerse en las relaciones donde se pone de relieve su inferioridad en edad, experiencia y habilidades. Sin embargo, estas relaciones juegan un papel importante en la socialización del individuo ya que proporciona estructura dentro de la cual el adolescente puede encontrar raíces, continuidad, y un sentido de pertenencia, el autor considera que la adolescencia es una recapitulación de las actitudes de los padres hacia la infancia. Si el niño fue capaz de aprender a tener confianza, armonía, y un sentido de identidad, cabe esperar que la transición a la edad adulta sea fácil. Pero si los padres se han resistido a la búsqueda de autonomía del niño, puede esperarse que el adolescente recurra a métodos rebeldes cuando emprenda la transición a la vida adulta.

Es el momento donde el adolescente consume el proceso de internalización de pautas de cultura y de valor junto con la adquisición y perfeccionamiento de habilidades técnicas, comunicativas y, en general sociales, por un lado, y desarrolla y asegura la propia autonomía frente al medio, la eficiencia de las acciones instrumentales encaminadas a tal fin, por otro.

La identidad es considerada el elemento más característico y diferenciado de nuestra forma personal de ser. Erikson (1978) afirma que la adolescencia es el momento crítico y clave para la formación de la identidad. Su formación integra elementos tanto personales como sociales, es la autodefinición de la persona ante los demás, la realidad social y los valores. Las relaciones paterno-filiales y las relaciones grupales son dos factores determinantes del sentido de la identidad. Hernando Sanz, M.A. (2002:4) sostiene que *“una interacción positiva entre los elementos que componen la familia, favorecen, en gran medida la formación correcta en esta dimensión de la personalidad”* El concepto de sí mismo está íntimamente relacionado con la identidad personal, el desarrollo de este concepto atiende aspectos tanto exteriores como interiores del individuo. Según Horricks (1984:81) *“[...] es un constructo que se desarrolla a partir de la interacción del organismo consigo mismo y con su ambiente físico, como resultado de sus relaciones con otros organismos”*.

También es propio de esta etapa el surgimiento de nuevas actitudes e ideales, que moldean su personalidad y su ajuste a la vida. Aunque la formación de valores abarca todo el ciclo vital del ser humano, los aspectos intelectuales y emocionales de estos, atraviesan el momento más activo en este periodo. Uno de los procesos del desarrollo del adolescente consiste en el aprendizaje de las normas sociales de su cultura, mediante el cual adquiere actitudes y necesidades psicológicas. En cuanto a los ideales debemos subrayar que componen un mundo entre mítico y soñado que les sirve de base para sus proyectos vitales, suelen idealizar a personas que admiran y a las cuales quieren parecerse, en este sentido debe hacerse hincapié en la incidencia que tienen los medios de comunicación en la formación de ideales.

Un análisis del contexto social en el que vive el adolescente nos lleva a constatar que

los valores predominantes en este entorno (la economía por encima de todo, la competitividad a cualquier precio, el conseguir un status social elevado, el consumismo, la cultura del cuerpo, los criterios de violencia como instrumento de resolución de conflictos) no favorecen las actitudes para desarrollar una convivencia positiva entre las personas. Los jóvenes de hoy día están abocados a elegir y a tomar decisiones por ello enseñar a elegir de forma responsable constituye una tarea importante en la educación para la convivencia.

El adolescente construye sus modelos a partir de los que posee a su alrededor, mediante un proceso basado en la imitación. El problema que puede plantearse es que buena parte de los adultos no son más que lo que les confiere su profesión, no parecen tener ideales fuera del terreno profesional y material de la vida. Los padres, a veces se empeñan en que sus hijos orienten sus ideales a los que ellos no pudieron conseguir, incluso en algunos casos son personas sin alegría ni elementos de entusiasmo, con vidas sórdidas y desangeladas. Ante todo esto es fácil que los adolescentes no tengan modelos correctos a los que imitar e idealicen e imiten a personas fuera de la familia y del centro educativo que les ofrecen una vida más atractiva y satisfactoria aparentemente.

En definitiva, y atendiendo a los estudios de investigación de la Psicología evolutiva nos dan a conocer que el adolescente tiene la necesidad de ir configurando su identidad, en consecuencia, se enfrenta a la tarea de autoconocerse, autoadaptarse, de empezar a diseñar su propio proyecto de vida y su autorrealización. Necesita, así mismo, aprendizajes concretos que le ayuden a vivir positivamente su necesidad de afiliación, es decir, tener pautas para aquellas conductas cuyo resultado final implique mantener una relación afectiva con otras personas. Necesita, en resumen, crear unas formas satisfactorias de relación, para poder vivir esta etapa de forma responsable consigo mismo y su entorno.

4. EL DIÁLOGO Y LA NEGOCIACIÓN, HABILIDADES SOCIALES IMPRESCINDIBLES EN LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA.

Las habilidades sociales están cobrando una gran relevancia en el quehacer de los profesionales del campo de la educación. Los modelos educativos tradicionales entienden la educación como un proceso instructivo mediante el cual los alumnos aprenden los conceptos fundamentales de cada área de conocimiento, en ellos las habilidades y las actitudes siempre han quedado relegadas al ámbito de los objetivos generales y formando parte del "currículo oculto" lo cual implica que estos contenidos no se abordan de forma planificada. De acuerdo con las necesidades de una buena convivencia en los centros educativos, la nueva concepción de la educación pone el acento en otro tipo de contenidos de carácter más formativo, como el aprendizaje de pautas de convivencia, normas, valores, actitudes, diálogo, capacidad de resolver conflictos y la negociación, entre otros. Como indica Mahher y Zins (1989:197) *"la adquisición de unas habilidades en lo social es clave tanto para el bienestar de los alumnos como de la propia empresa educativa"*

En este sentido, se está trabajando desde los centros educativos, familia, grupos, empresa, etc., para desarrollar las habilidades como medio para que el individuo pueda tener unas relaciones interpersonales gratificantes le facilite una adaptación personal y social correcta y alcance el éxito en la vida.

Competencia social, como término, hace referencia a la capacidad que posee el individuo para adaptar su comportamiento a las distintas funciones sociales y sus exigencias en la práctica. Dentro de estas competencias sociales se incluyen las habilidades o destrezas sociales y se definen como las respuestas que, en una situación dada, se demuestran correctas y positivas para el individuo en sus relaciones como persona.

Dentro de las habilidades sociales de comunicación e interacción, que son el objeto de este trabajo, están aquellos repertorios de comportamientos que una persona aprende y que

le permiten relacionarse con los demás de forma gratificante para ambas partes. La comunicación y el diálogo son los grandes bloques que permitirán afrontar el conflicto y la negociación.

4.1. El diálogo como crecimiento personal y relación con los demás.

El diálogo es necesario para vivir como personas, para vivir con otras personas, para convivir. Es un elemento básico en el crecimiento personal y de relación, también es imprescindible en los procesos democráticos, intercambios culturales, problemas ocasionados por la globalización y la pluralidad de culturas.

A nivel general, el dialogo contribuye, a que las civilizaciones comprendan los valores compartidos por toda la humanidad, y fortalece la interacción e intercambio entre ellas. Naciones Unidas insta a un diálogo constructivo invitando a que los gobiernos, las organizaciones internacionales, y no gubernamentales continúen e intensifiquen la planificación de programas culturales, educacionales y sociales para promover el concepto de dialogo entre civilizaciones.

En el ámbito educativo tanto desde la perspectiva de la educación moral como desde la educación para la convivencia, el diálogo se presenta como un valor que se debe alcanzar y como procedimiento para lograr que los alumnos desarrollen su personalidad racional y moral, se socialicen y adquieran las competencias necesarias para ser buenos ciudadanos.

La plenitud de diálogo se consigue al conversar auténticamente para mostrar lo que se piensa y siente, y se respeta lo que el otro siente y dice, para aprender y pactar lo conveniente aunque no coincida siempre con lo que interesa de una forma particular. Como apunta Bernal Martínez (2002.245) *“el diálogo acrecienta la convivencia hasta propiciar una vida intensamente moral”*.

La inclinación del ser humano a dialogar con los demás para satisfacer las propias carencias, alcanza su culminación cuando permite que cada uno se emplee a fondo para conseguir cubrir las necesidades de los otros. A través del diálogo se debe conseguir el bien particular sin dañar a los demás. En este sentido, hay que subrayar que mediante el diálogo se comunican los motivos del consenso social y se reflexiona sobre la ventaja de aceptar la voluntad general.

En consecuencia, el saber dialogar es una capacidad básica para todo ser humano y como toda capacitación precisa de una aprendizaje. Por ello, se debe ejercitar a los alumnos desde temprana edad en la escucha atenta, uso de la palabra adecuada, la sinceridad, la comunicación respetando a los demás para gozar de la plenitud del diálogo y todos los valores que éste lleva aparejados.

4.2. Perspectiva positiva del conflicto

Frente a la visión negativa del conflicto que le situaba como la antítesis de la educación y la negación de la convivencia, aparece nuevas teorías que consideran que no todos los conflictos conllevan efectos negativos y lo presentan como un hecho natural, consustancial a la vida, no negativo en sí mismo y con enormes posibilidades educativas.

De acuerdo con Jares (2001b:9) *“convivir significa vivir unos con otros en base a unas determinadas relaciones sociales y a unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado. Estos polos que marcan el tipo de convivencia están potencialmente cruzados por relaciones de conflicto, pero que en modo alguno significa amenaza para la convivencia, más bien al contrario”*.

Es importante subrayar que aprender a convivir no sólo debe hacerse desde los centros educativos, sino que también se aprende, de una u otra forma, en la familia, en el grupo de iguales o a través de los medios de comunicación principalmente. Para nosotros la familia y los centros educativos son los que mayor responsabilidad poseen en esta tarea.

Siguiendo con el conflicto, es importante resaltar que existen conflictos reales y falsos conflictos o pseudoconflictos. La diferencia estriba en que en el primero se da alguna incompatibilidad o enfrentamiento de intereses y el segundo se origina, no en una causa objetiva sino, en una mala comunicación o un problema de percepción.

El conflicto supone un proceso que comienza cuando las necesidades e intereses de las personas no se satisfacen y en ocasiones chocan con las de las otras, originándose un antagonismo que desemboca en un problema. Es entonces, en los comienzos, cuando debe ser objeto de intervención y procurar satisfacer necesidades e intereses sin esperar a que aparezcan los actos violentos.

Este proceso se desarrolla en varias etapas. La primera aparece cuando las partes implicadas en el conflicto son conscientes de que existe una confrontación, este es el primer síntoma de que existe el conflicto. Se debe conocer las necesidades e intereses incompatibles a través de un posicionamiento, en el que aparece un clima emocional elevado.

A partir de aquí, se determina si el conflicto es de necesidades o valores. Si tienen que ver con las primeras afecta a la propiedad, salud, intereses... Si por el contrario, se refieren a los valores, la persona se ve afectada en el respeto, imagen profesional, valoración propia...etc.

En la tercera etapa se reduce la tensión emocional y aparece la comprensión y la aceptación de las diferencias, cuestiones ambas que favorecen el manejo del conflicto por las personas involucradas.

En la siguiente etapa se aborda la solución del problema a través de la escucha reflexiva y del respeto mutuo, se busca el entendimiento y los puntos de encuentro.

Y finalmente se establece un acuerdo que permita finalizar las diferencias existentes y así poder restaurar las relaciones entre ambas partes.

4.3. La negociación y mediación.

La negociación es una forma de interacción en la que intervienen varias personas, con algún conflicto de objetivos e intereses y un objetivo claro de intentar alcanzar un acuerdo mutuo aceptable mediante el diálogo y la cooperación.

La negociación y la mediación son métodos para prevenir la violencia en los centros educativos. El afrontamiento de un conflicto nos permite poner en práctica los principios esenciales para aprender a vivir juntos en comunidad como son: la participación democrática, la responsabilidad social e individual y la búsqueda conjunta de soluciones. Estos métodos promueven procesos de diálogo constructivo y afectivo en las relaciones interpersonales. La negociación es una extensión proceso de negociación asistida, imparcial y confidencial en la que ayudados por un mediador todos ganan. La función del mediador es facilitar la comunicación. Este favorece el comportamiento de colaboración entre las partes y les ayuda a encontrar soluciones ventajosas para todos.

Los objetivos que se proponen son aprender a analizar, a negociar y a buscar soluciones creativas que satisfagan a las partes involucradas y que, al mismo tiempo, les permitan aprender a resolver de forma autónoma sus conflictos. Todos podemos aprender a negociar utilizando las técnicas de comunicación que permitan la escucha atenta, el entendimiento profundo y el respeto mutuo para lograr una solución a los problemas que satisfaga a todos.

Existen varios tipos de negociación: la suave o blanda, más propia de conflictos familiares, en que se da mas importancia a la relación que los propios intereses; la dura o intransigente, en la que se endurecen las posturas haciendo abuso de la presión, y donde no vale más que ganar o ganar; y la negociación por intereses, que es la que más nos interesa en este trabajo, y que trata de que las partes involucradas planteen la negociación defendiendo sus intereses, hasta conseguir satisfacerlos. En esta última, las partes interesadas se perciben

como socios colaboradores en busca de una solución que satisfaga a todos, eligiendo la mejor solución, después de haber realizado una escucha atenta y evitando las presiones. De acuerdo con Maceratesi (2008) en este tipo de negociación se ponen de relieve los valores de las personas que buscan una solución posible y satisfactoria para todos como son: respeto, apertura, tolerancia, cooperación y escucha activa, pilares para llegar a un acuerdo.

Es muy importante, en el momento del análisis del conflicto, no mezclar en el trato, a las personas involucradas, la forma de abordar el proceso, y los intereses antagónicos del mismo. Las personas siempre debemos aprender a ver las partes que colaboran en la solución del conflicto. La mayoría de los autores inciden en que debemos trabajar las diferentes percepciones y puntos de vista de cada una de las personas. También se debe prestar atención a los desequilibrios de poder. En toda situación de conflicto existe un desequilibrio en este sentido es importante neutralizar este aspecto hasta que lleguemos a conseguir un equilibrio aceptable entre ambas partes. También la imagen de cada uno de los que participan en la resolución del conflicto, juega un papel importante, ambas partes deben sentir que su imagen sale reforzada a través del proceso.

La búsqueda de soluciones implica fomentar en el alumno la creatividad de ideas que sugieran posibles soluciones al conflicto. Una vez se tengan distintas recopiladas, los alumnos deben reflexionar sobre cuales pueden ser más viables a la hora de ponerlas en práctica.

De todo lo expuesto se deduce la importancia que hoy se está dando a los valores compartidos y el diálogo como la clave para el entendimiento entre las personas. Es el dialogo el que nos facilita alcanzar una convivencia que nos permita establecer acuerdos entre personas desde su propia originalidad.

BIBLIOGRAFÍA.

BERNAL MARTINEZ DE SORIA, A. (2002). Bases antropológicas para la práctica del diálogo, en *Educación, Ética, ciudadanía*. Actas del IV Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. Madrid: UNED.

ERICSSON, R. H. (1978). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.

HERNANDO SANZ, M.A. (2002). *Estrategias para educar en valores. Propuestas de actuación con adolescentes* (3ª. edición). Madrid: CCS.

HORROCKS JOHN, E. (1984). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Trillas.

JARES, X.R. (2001b). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.

LÓPEZ BARAJAS ZAYAS, E. (2008). La formación de formadores, un servicio a la ciudadanía, en VERGARA, J. (Coord.), *Formación para la ciudadanía. Un reto de la sociedad educadora*. Barcelona: Ariel, 57-76.

MAHER, Ch. y ZINS, J. (1989). *Intervención psicopedagógica en los Centros educativos*. Madrid: Narcea.

MACERATESI, Mª I. (2008). Pilares Básicos. Mediación y negociación, herramientas para contener la violencia <<http://www.pilaresbasicos.blogspot.com>> [Fecha de consulta: 2/mayo/2008.]

ORTEGA NAVAS, Mª C. (2006). Educación para la ciudadanía en el currículo español, en MURGA MENOYO, Mª A. y QUICIOS GARCÍA, Mª P. (Coord.), *El espacio europeo en clave de ciudadanía. Reflexiones desde la educación*. XV Seminario Profesores Tutores Departamento Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Madrid: UNED.

PÉREZ PÉREZ, C. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula, *Estudios pedagógicos*, 25, 113-130.

R.D. 1467/2007 de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura de bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

138. APRENDIZAJE-SERVICIO: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.

E. Luna González.

El aprendizaje servicio -*service learning*- constituye hoy una de las principales vías del aprendizaje de la ciudadanía. Se concibe como una metodología pedagógica que se enmarca en los trabajos de educación para la ciudadanía que pone en relación el centro educativo con la comunidad y la comunidad con el centro educativo de manera bidireccional, a través de un proceso de integración curricular.

Se pueden contemplar diferentes acepciones del concepto de aprendizaje servicio destacando en cada una de ellas algún aspecto que caracteriza esta práctica. Furco (2003) define el aprendizaje servicio como el aprendizaje académico de objetivos curriculares en colaboración con un proyecto de la comunidad. Este autor destaca al mismo nivel tanto el aprendizaje curricular como la participación en un proyecto comunitario.

Tapia (2000:12) define el concepto como “el servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado institucionalmente de forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes.” En esta ocasión, la autora añade a la definición de aprendizaje servicio el concepto de solidaridad convirtiéndolo en “aprendizaje por servicio solidario” y acentúa el protagonismo del alumnado en este tipo de prácticas.

Exley (2004) define el concepto como una metodología que trabaja necesidades comunitarias genuinas, integradas en los objetivos curriculares y que abren espacios de reflexión. Es este último aspecto, la reflexión, lo que caracteriza la definición del autor.

Como se puede comprobar, autores representativos y pioneros de esta pedagogía no definen el concepto con los mismos atributos, cada uno integra un elemento que le caracteriza. Teniendo en cuenta todos los elementos de las diferentes acepciones anteriores, podemos decir que el aprendizaje por servicio se caracteriza por:

- Estar protagonizado por el alumnado
- Atender solidariamente a una necesidad de la comunidad
- Estar planificado dentro de la programación curricular del alumnado
- Realizar un proyecto de servicio que responda a las necesidades detectadas
- Acompañar la reflexión crítica

El aprendizaje servicio no es tan solo un concepto que tenga muchas acepciones sino que esta amplitud de conceptualizaciones ha derivado en diferentes nomenclaturas. Por ejemplo, en Estados Unidos se recogen algunas como:

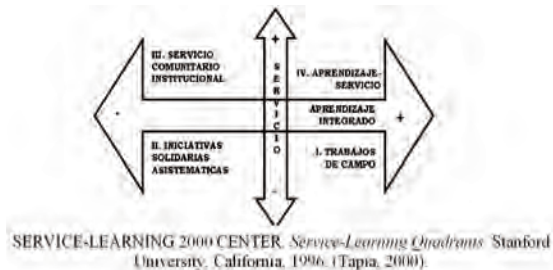
- Community Action Learning (Bell, 1992)
- Course-Based Service (Gray, et al. 1999)
- Academic Service Learning (Avashia, 1998)
- Strategic Academically-based community and scholarly service (Harkavy, 1998)
- Community-based research (Harkavy, 1998)

Y en Latinoamérica existen otras muy diversas:

- Extensión co-curricular
- Práctica pre-profesional comunitaria
- Proyectos de intervención socio-comunitaria /de intervención solidaria
- Residencia en educación no formal
- Proyectos de acción y extensión

- Servicio Curricular (México)
- Voluntariado educativo (Brasil)
- Trabajo comunal universitario (Tapia, 2006)

El aprendizaje servicio dista de otras actividades que a simple vista pueden parecer prácticas similares así como se recoge, con algunas adaptaciones propuestas por Tapia (2000), en los cuadrantes de Service-Learning de la Universidad de Stanford, California (1996):



Si analizamos “los cuadrantes del aprendizaje servicio” encontramos en el primer cuadrante (I) los trabajos de campo que, como su nombre indica, son actividades de investigación que involucran al alumnado con el contexto de su comunidad sin intención de modificarla ni prestar un servicio a la comunidad a la que se estudia, siendo por lo tanto la finalidad de esta actividad el aprendizaje curricular.

En el cuadrante II encontramos “las iniciativas solidarias asistemáticas” que se caracterizan por su carácter único solidario generando poca o ninguna integración con el aprendizaje formal. Son aquellas prácticas puntuales que se realizan en la institución educativa con un carácter puramente asistencialista. Un ejemplo de ello es la recogida de alimentos no perecederos para los refugiados en el Sáhara.

El “servicio comunitario institucional” (III) se define como el voluntariado en instituciones y organismos. Tiene una elevada intencionalidad solidaria que ofrece un servicio a la comunidad sostenible y de calidad; y, a pesar de resultar ser una estrategia efectiva para la formación en valores y desarrollo de actitudes prosociales, no integra aprendizaje curricular.

Sin embargo, en el cuadrante IV de “aprendizaje-servicio” se ubican prácticas y experiencias con un alto nivel de aprendizaje curricular y una alta calidad de servicio a la comunidad de forma simultánea.

1. FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS. TRADICIÓN Y NOVEDAD.

El proceso del aprendizaje-servicio pone en juego los principios pedagógicos ya expuestos en el **constructivismo social** por Freire, Tyler y Taba donde el alumnado aprende mediante la experiencia y el profesorado es un orientador, un *coach* de ese aprendizaje que involucra al alumnado en la planificación de sus experiencias de aprendizaje.

También se relaciona con las teorías de Dewey, Piaget, Vigotsky, y otros teóricos constructivistas que conciben el aprendizaje como resultado de la interacción con el medio, desde donde se construyen los significados propios que contribuyen a la reestructuración de los esquemas iniciales. El alumnado es un agente activo de su aprendizaje y lo construye a partir de la experiencia; el papel del profesorado es guiar, orientar, facilitar y apoyar a la construcción del conocimiento que realiza el alumnado. El profesorado no es quien tiene el conocimiento, sino es quien acompaña el proceso del estudiante facilitando que éste lo descubra en su experiencia de servicio.

Otro fundamento pedagógico que se pone en juego es el **aprendizaje colaborativo**,

ya que el alumnado comparte sus experiencias con el otro alumnado enfatizando la reflexión conjunta, el valor de grupo y teniendo presente los diferentes estilos de aprendizaje que se pueden dar (Ferreiro, 1998).

El **aprendizaje experiencial** también está presente en el aprendizaje-servicio en la medida que se lleva a cabo una experiencia para alguien en la comunidad. Se caracteriza por la observación reflexiva a través de preguntas que conducen a la observación y al análisis. Kolb afirma en su Teoría de Aprendizaje Experiencial que el aprendizaje-servicio proporciona una experiencia concreta que, unida con un análisis crítico de cómo el servicio se relaciona con los contenidos curriculares, puede estimular crecimiento conceptual y aprendizaje (Tyson, 2004:11).

El **trabajo por proyectos, los estudios de caso y el aprendizaje basado en problemas** son otros fundamentos pedagógicos presentes en el aprendizaje-servicio en la medida que establece unos propósitos educativos a través de un conjunto de acciones, interacciones y recursos orientados a la resolución de un problema; trabaja a partir de los intereses y motivaciones del alumnado, a fin de favorecer el aprendizaje significativo orientado a la comprensión del entorno, de la realidad que lo rodea; aborda los contenidos curriculares de manera integral; parte de una situación que desencadena un conflicto cognitivo en el alumnado y los conduzca a la búsqueda de posibles alternativas para superar esa situación y resolver el problema planteado; y favorece el desarrollo de actitudes solidarias, de interacción y cooperación grupal para la realización de la tarea (Bottoms & Webb, 1998).

Como se puede comprobar, es lógico decir que el aprendizaje-servicio es una novedad pedagógica que resulta, en parte, de la suma de diferentes fundamentos psicopedagógicos tradicionales. Los aspectos “de novedad” que podemos atribuir al aprendizaje-servicio son:

- la integración curricular
- la relación recíproca y equilibrada con la comunidad
- el sistema de trabajo cooperativo y en red con el partenariado¹
- la corresponsabilidad educativa

Es por ello, que el valor del aprendizaje-servicio adquiere un sentido determinado en aspectos como (Cabrera et al. 2007):

- posibilita el aprendizaje contextualizado
- favorece los distintos estilos de aprendizaje
- desarrolla la sensibilidad social del alumnado
- potencia el empoderamiento de los aprendizajes
- desarrolla competencias transversales académicas y profesionales
- mejora logros académicos con el enfoque del aprendizaje cooperativo-participativo
- posibilita vivir las disciplinas de manera integrada
- hay enriquecimiento mutuo entre la escuela y la institución

2. INTEGRACIÓN CURRICULAR

El aprendizaje-servicio puede tener diferentes niveles de integración en la institución educativa (Bhaerman, Cordell. & Gomez 1998 y Duckenfield & Swanson 1992):

Nivel 1. Extracurricular. Como su palabra indica el aprendizaje-servicio se realiza fuera del horario escolar. El centro educativo puede proponer como actividad extracurricular el aprendizaje-servicio o bien puede dar lugar a que el alumnado presente trabajos sobre esta actividad de manera voluntaria para acreditar alguna actividad académica extraescolar.

¹ Se entiende por partenariado las diferentes organizaciones sociales presentes en la comunidad.

Nivel 2. Unidad curricular. En esta ocasión el profesorado introduce el aprendizaje-servicio en su programa asignándole objetivos académicos sin plantearse como actividad de centro.

Nivel 3. Curso obligatorio u optativo. Aquí el aprendizaje-servicio se establece como una clase regular en el programa del centro, sea con identidad propia o sea dentro de una disciplina como las ciencias sociales combinando experiencia académica y servicio comunitario. En esta ocasión se podría asociar a la asignatura de Educación para la Ciudadanía (así como sugiere Dirks, 1993) o también como una actividad de crédito de síntesis, tutorías, etc.

Nivel 4. Integración escolar. En este nivel el aprendizaje-servicio comprende un sentido más amplio, como un tema de todo el centro educativo, donde el currículum del centro se organiza para servir a la comunidad, es un nivel de integración que comprende a todo el estudiantado y disciplinas y no sólo a las personas. Se incluiría dentro del Proyecto Educativo de Centro como una propuesta educativa integral desde donde se trabajaría distintos proyectos de aprendizaje-servicio de manera coordinada y coherente a lo largo de los distintos niveles educativos del centro. Supone contar con toda la comunidad educativa, profesorado, familia y alumnado, en la medida que representa un compromiso del centro con la comunidad. Conlleva aceptar una filosofía y línea de trabajo comprometida y solidaria en la lucha por la justicia social que debería impregnar la cultura y las formas de hacer del centro.

Cabe añadir que, aunque al principio supone un esfuerzo por la novedad de sus planteamientos y la implicación de distintos profesores e instituciones, las experiencias realizadas indican que en la medida que se van observando sus beneficios para todos y se va incorporando a la cultura del centro, su continuidad es mucho más fácil. Al estar institucionalizado, el aprendizaje-servicio se encuentra implementado de manera permanente y pasa a ser un elemento configurador de los procesos de aprendizaje en el aula y en el centro. Además, existe una relación con el partenariado bastante formalizada, de generar recursos y fuentes de financiación, aunque la sostenibilidad depende más de las experiencias realizadas y la vivencia de éxito en ellas que el apoyo económico que se recibe.

3. ETAPAS DE UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO

La ejecución de proyectos de aprendizaje-servicio supone la realización de unas fases para garantizar el éxito de su proceso y resultado. Las fases del aprendizaje-servicio son las siguientes (Tapia, 2000):

1. Preparación: sensibilización y motivación.

Tiene por finalidad asegurar la viabilidad del proyecto y contar con el compromiso institucional y personal para llevarlo a cabo.

En esta fase es necesario dar a conocer la metodología propia del aprendizaje-servicio; reflexionar y valorar sus aportaciones en caso de no tener experiencia sobre ella; conocer las condiciones de viabilidad; formar los equipos de trabajo; identificar los posibles objetivos curriculares que pueden atenderse, aunque hasta no concretar más adelante el proyecto no se delimitarán los objetivos curriculares asociados a las actividades, e identificar el punto de partida del alumnado en las áreas claves que se van a trabajar (participación ciudadana, conocimiento de la comunidad, trabajo en equipo, etc.) y reflexionar en torno a las mismas (ciudadanía activa, valor de la acción colectiva, ejercicio de derechos y deberes, etc.).

2. Diagnóstico: selección y análisis del problema.

En esta fase se realiza un análisis sobre la realidad en la que se va actuar a fin de identificar el problema o cuestión sobre la que se centrará el proyecto.

Se trata de plantear un diagnóstico participativo donde intervienen las distintas

personas interesadas que se puede realizar mediante dos tipos de actividades diagnósticas:

- trabajo directo: encuesta, estudios sobre la comunidad: su historia, cambios que ocurren y que pueden dar lugar a problemas, integración de colectivos de gente que ha llegado nueva, etc.
- trabajo indirecto: lectura de periódicos, invitación a alguna persona que venga a hablar sobre alguna problemática (de algún servicio social, de alguna ONGs, de la Asociación de vecinos, etc.)

Una vez realizado el diagnóstico, se procede a la selección del problema sobre el que trabajar mediante el uso de técnicas de consenso. A continuación analizamos el problema y, finalmente, reflexionar en torno a las posibilidades de intervención (personales, académicas, institucionales,...)

3. Planificar la acción.

Una vez seleccionada la acción que se pretende realizar, se debe planificar cuidadosamente siguiendo los pasos de todo diseño de intervención: determinar las actividades concretas a realizar, los recursos necesarios y el lugar o lugares donde tendrán parte.

Los lugares de intervención comprenden una gran variedad de acciones que pueden clasificarse en las siguientes categorías:

- Servicio directo: las actividades tienen lugar en el propio servicio. Se interviene directamente sobre la necesidad detectada. Por ejemplo, clases de idioma a colectivos extranjeros inmigrantes, secretaria de una asociación de vecinos, actividades de conservación del medio ambiente (reforestación, señalizaciones de caminos, etc.)
- Servicio indirecto: se llevan a cabo en el aula y centro, donde se traen las ideas, recursos, experiencias, etc. Por ejemplo, escribir cuentos para niños en los hospitales...
- Acciones de sensibilización y defensa cívica: campañas de sensibilización sobre algún problema utilizando envío de cartas, reparto de trípticos, audiciones de radio, etc.
- Investigación: recogida de información relevante para la vida de la comunidad para la preparación de una historia de la comunidad, elaboración de una guía de recursos comunitarios, etc.

En esta fase también deben distribuirse las funciones y responsabilidades en el grupo y reflexionar en torno a lo que se quiere hacer, por qué y qué se espera conseguir desde una posición personal y desde el grupo como colectivo (y centro) que trabaja junto a un objetivo común y para la comunidad.

4. Realizar la acción.

La cuarta fase se caracteriza por la realización de los ajustes necesarios entre lo que se había planificado y lo que se está llevando a cabo en el proyecto. Aquí también es importante realizar un seguimiento de los compromisos y funciones acordadas y valorar su cumplimiento, así como registrar lo que se va realizando y reflexionar en torno qué se está aprendiendo, dificultades y éxitos conseguidos.

5. Reconocimiento y evaluación.

El objetivo de esta fase es reconocer de alguna manera las adquisiciones logradas por el alumnado y valorarlas a la luz de los objetivos curriculares propuestos. El reconocimiento del trabajo realizado por el alumnado constituye un elemento importante en el aprendizaje-servicio que se puede hacer mediante una presentación pública del proyecto, un programa de radio, un acto específico, etc.

La evaluación de los aprendizajes adquiridos es otro de los aspectos importantes a tener presente en esta fase. Dicha evaluación no adopta el sistema tradicional de pruebas, sino que se apoya en sistemas donde además de los resultados puede valorarse el proceso seguido ocupando un lugar importante la autoevaluación del alumnado, tanto del proceso seguido en el proyecto de aprendizaje-servicio que ha participado como de los resultados logrados en su rendimiento académico, personal y social.

Y como aspecto último de esta fase, es necesario que el alumnado reflexione críticamente sobre su actuación, los compromisos adquiridos durante el desarrollo y el nivel de su cumplimiento.

6. Valoración del proyecto.

En la última fase de los proyectos de aprendizaje-servicio es necesario realizar una valoración del proyecto realizado, de los objetivos curriculares que se han trabajado, del valor del proyecto para la organización y la comunidad, y de la sostenibilidad. También es importante que el alumnado reflexione en torno a los elementos, aspectos, o condiciones (sean personales, institucionales, de recursos, etc.) que han favorecido el proyecto y aquellos que deberían evitarse por haberlo dificultado.

4. MATERIAL PARA INTRODUCIR EL APRENDIZAJE-SERVICIO

“Del centro educativo a la comunidad” (Cabrera et al., 2007) es un material que permite familiarizar al profesorado y al alumnado con el modo de aprendizaje propio de los proyectos de aprendizaje-servicio. Con este material el alumnado adquiere las competencias básicas necesarias del aprendizaje-servicio (diagnosticar necesidades, analizar problemas, planificar una acción, gestionar el desarrollo de la acción y valorar los resultados, tanto a nivel personal como del propio proyecto) y pone en juego el desarrollo de competencias ciudadanas mediante el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el ejercicio activo de la ciudadanía incidiendo en dos dimensiones esenciales de la condición de ciudadano/a:

- Desarrollar una conciencia viva de pertenencia a una comunidad, aprendiendo un conjunto de habilidades y actitudes para participar en ella.
- Facilitar un compromiso para mejorarla promoviendo un sentido de responsabilidad social.

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este material son:

1. Valorar las fortalezas y debilidades del trabajo en grupo
2. Conocer su comunidad, los procesos, instituciones, lo que piensa su gente, etc.
3. Desarrollar habilidades sociales, analíticas y de acción necesarias para participar activamente en la vida de la comunidad
4. Desarrollar actitudes favorables sobre el servicio a la comunidad como un bien.
5. Utilizar la reflexión para la construcción de significados de su propio proceso de aprendizaje.

El programa educativo está conformado por 5 grandes módulos que a su vez comprenden contenidos más específicos. Este material también contempla una serie de instrumentos para poder realizar un diagnóstico previo del estado inicial del alumnado en torno a las competencias básicas del aprendizaje-servicio.

5. LA INVESTIGACIÓN EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO

Aunque existe mucha investigación sobre aprendizaje-servicio (Billig y Furco 2002, Furco 2003, McElhaney 1998), sobre todo en el contexto americano, es aún un campo joven

de investigaciones. En los trabajos sobre aprendizaje-servicio se destacan los esfuerzos dirigidos a la acción, así como manuales y documentos anexos que faciliten su realización, y estudios rigurosos para fundamentar científicamente el aprendizaje-servicio, en detrimento de los realizados en el campo de la investigación. Estos autores ponen de manifiesto que las escasas investigaciones realizadas sobre el aprendizaje servicio sufren una serie de debilidades, tales como:

- ausencia de una clara delimitación conceptual que permita diferenciar las actividades de aprendizaje-servicio de otras afines. Es necesario elaborar un modelo conceptual aceptado que nos refiera un marco interpretativo coherente y unificador.

- se centran en uno o dos atributos o constructos: desarrollo emocional y convivencia intercultural, rendimiento académico, etc. cuando la actividad afecta a varios, por lo que se debería realizar un análisis de multivariantes.

- estudios muy concretos referente a un centro o dos, de pequeña escala, y referidos a actividades muy específicas.

- ausencia de instrumentos de recogida de información válidos y fiables.

A pesar de la escasa investigación en aprendizaje-servicio cabe mencionar el análisis de 114 investigaciones recogidas en la obra de Eyler, Giles, Stenson, and Gray (2001) relativas a estudios realizados sobre la práctica del aprendizaje-servicio en el ámbito universitario entre los años 1993 y 2001. Estas investigaciones se caracterizan por una **metodología** mayoritariamente cuantitativa (el 40% del total de investigaciones) centrada en los resultados de proyectos de aprendizaje-servicio. La **muestra** que utilizan es básicamente alumnado (85%). En cuanto a las **técnicas de recogida de información** predomina el cuestionario como técnica estrella en un 75% de los estudios realizados, y los **temas** de estudio principales de las investigaciones analizadas han sido la valoración del proceso seguido durante el aprendizaje-servicio, el desarrollo personal/moral, la comprensión cultural, la responsabilidad cívica, los efectos en el aprendizaje académico, las habilidades sociales, las habilidades cognitivas y el desarrollo de la carrera.

6. APRENDIZAJE-SERVICIO Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

El aprendizaje-servicio constituye una estrategia de trabajo que fortalece y desarrolla actitudes de Ciudadanía Participativa, Crítica e Intercultural, articulando actividades del currículum institucional con la comunidad. El alumnado es el que asume el protagonismo del proyecto, desde su elaboración (en la identificación de las necesidades, objetivos a cubrir, etc.), la gestión de su implementación y desarrollo y la valoración final de sus resultados.

Con el conjunto de actividades de todo tipo que comporta el proyecto, el alumnado desarrolla conocimientos, comportamientos y actitudes totalmente implícitas en el fortalecimiento de la ciudadanía:

- **Ciudadanía Participativa.** En el aprendizaje-servicio el alumnado se implica en el estudio de la comunidad y en las necesidades de los servicios que ofrece fomentando así la democracia, el sentimiento de pertenencia cívico y la responsabilidad social contribuyendo a:

- * favorecer el desarrollo de una cultura democrática -especialmente en aquellos países que necesitan profundizar en su democracia- desde la promoción de procesos participativos y representativos para sus gobiernos e instituciones.

- * superación de la pasividad porque este tipo de prácticas despierta en el alumnado su interés por la vida pública, formar parte activa en ella y contribuir a las acciones colectivas.

- *favorecer la cohesión social desde una formación ciudadana que contemple la implicación crítica en la sociedad y se contribuya a redefinirla y reconstruirla desde la equidad y la solidaridad.

- * prevenir el conflicto y la violencia, mediante el ejercicio de la ciudadanía,

desarrollando un sentimiento de pertenencia a la colectividad que confiere seguridad ciudadana a la vez que facilita una actitud de compromiso y un comportamiento corresponsable con los demás.

- **Ciudadanía Reflexiva.** En los procesos de aprendizaje-servicio el alumnado reflexiona críticamente sobre la realidad, sobre lo que supone afrontar las desigualdades desde una lucha activa contra los procesos de exclusión y de discriminación favoreciendo de esta manera:

* luchar contra las posiciones fundamentalistas o alienadoras en la medida que la Educación para la Ciudadanía forma en la reflexión y el juicio crítico, en la capacidad para discernir, argumentar y valorar diferentes posicionamientos o posturas.

* ejercitar un comportamiento responsable ante el medio ambiente para contribuir en el mejor desarrollo de nuestro planeta.

- **Ciudadanía intercultural.** El aprendizaje-servicio facilita la convivencia en sociedades multiculturales desde el encuentro, el diálogo, el reconocimiento y la tolerancia. De aquí que los programas de Educación para la Ciudadanía contemplan el desarrollo de identidades culturales abiertas y flexibles y con capacidad para desarrollar “identidades cívicas” –sentido de pertenencia a una comunidad- desde la pluralidad y diversidad.

La institución educativa sufre hoy día una presión que se hace evidente en la incertidumbre que muestra el profesorado por la diversidad existente en sus aulas y la tensión por el peso de la responsabilidad que se les atribuye, con un alumnado cuyas características intelectuales son muy diferentes. De la misma manera, la familia muestra un cierto desconcierto en la institución escolar sobre la que no deposita la confianza que tenía antes. En definitiva, se están generando una serie de dinámicas en las instituciones escolares que nos indican la necesidad que tiene la educación de tener sentido (Moreno, 2004).

Si tenemos en cuenta el significado crecimiento del aprendizaje-servicio en la década de los noventa, vemos que fue consecuencia de la necesaria reacción del sistema educativo que crecía ajeno a las necesidades y valoración cívica y de transformación social con las que había surgido en sus orígenes (Lukas, 1994). Una situación similar es la que está sufriendo nuestra sociedad en la actualidad: hemos perdido el sentido de la educación. Una educación que se caracterizaba por ser abierta y transformadora de la realidad, que desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo, que repiensa la sociedad en clave de justicia y equidad social y que promueve comportamientos solidarios y en pro de la cohesión social atribuyéndonos que la educación es responsabilidad de “todos”.

Con la finalidad de solventar esta situación y formar a su vez una ciudadanía crítica, participativa e intercultural, es necesaria una reacción del sistema educativo que dé sentido a la educación. Para ello es básico implantar prácticas de aprendizaje-servicio con la finalidad de subsanar esta situación que estamos viviendo. Para ellos debemos empezar con un pacto con los agentes sociales de nuestra sociedad y acordar de qué ciudadanos y ciudadanas hablamos, qué queremos promover y cómo todos podemos contribuir. Esta reflexión conjunta debe realizarse no sólo en las instituciones educativas de tipo formal, sino que también en las de tipo no formal, ya que también forman parte de la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVASHIA, N. (Comp.) (2002) *University of Wisconsin-Madison Service Learning and Community-Based Research, Madison, Manual for Faculty and Instructional Staff*. Madison: University of Wisconsin-Madison.

BHAERMAN, R. CORDELL, K. Y GOMEZ, B. (1998) *The role of Service Learning in*

educational reform. Madison: Needham Heights, MA.

BELL, C. (1992) *Ritual Theory, Ritual Practice*. New York y Oxford: Oxford University Press.

BILLIG, S.H. & FURCO, A. (2002) Research agenda for K-12 service-learning: A proposal to the field, in A. FURCO & S. BILLIG (eds.) *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 245-267.

BOTTOMS, G., & WEBB, L.D. (1998) *Connecting the curriculum to "real life."* *Breaking Ranks: Making it happen*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

CABRERA, F.; CAMPILLO, J.; DEL CAMPO y LUNA, E. (2007) Del centro educativo a la comunidad: materiales para el desarrollo de una ciudadanía activa, en M. BARTOLOMÉ y F. CABRERA (eds.) *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria*. Madrid: Narcea, 77-140.

DIRKS, F. (1993) The challenge of community building, in S. SAGAWA AND S. HALPERIN (eds.) *Vision of service. The future of National and Community Service Act*. Washington DC: National Women's Law Center and American Youth Policy Forum.

DUCKENFIELD, M. & SWANSON, L. (1992) *Service Learning: Meeting the Needs of Youth At Risk*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center.

EXLEY, R.J. (2004) A Critique of the Civic Engagement Model, in B. SPECK & S. HOPPE (eds.) *Service-Learning: History, Theory, and Issues*. Westport, Connecticut: Praeger Publishers.

EYLER, J; GILES, D. STENSON, C. & GRAY, C. (2001) *At a Glance: What We Know About The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000*. Vanderbilt: Vanderbilt University Press.

FERREIRO, R. (1998) *El ABC del aprendizaje cooperativo: una alternativa a la educación tradicional*. México: S.E.P.

FURCO, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning, In S.H. BILLIG & A.S. WATERMAN (Eds.) *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 13-33.

GRAY J.; Ondaatje, E.; FLICKER, R.; GESCHWIND S. & GOLDMAN, C. (1999) *Combining Service and Learning in Higher Education: Evaluation of the Learn & Serve America, Higher Education Program*. Santa Monica, CA: Rand.

HARKAVY, L. (1998) Campus and community: Research, learning and collaboration in the 21st century. *Conferencia inaugural John Dewey*, An Arbor, MI.

HOWARD, J. & RHOADS, R. (1998) *Academic Service-Learning: A Pedagogy of Action and Reflection*. Indianapolis: Jossey-Bass Publishers.

LUKAS, C.J. (1994) *American Higher Education: A History*. New York: St. Martin Press.

MCELHANEY, K. A. (1998). *Student Outcomes of Community Service Learning: A Comparative Analysis of Curriculum-Based and Non Curriculum-Based Alternative SpringBreak Programs*. (Dissertation). Michigan University.

MORENO, M. (2004) Organización y gestión educativa, *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 6, 12-14.

SERVICE-LEARNING 2000 CENTER. (1996) *Service-Learning Quadrants*. Stanford University, California.

TAPIA, M.N. (2000) *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.

TYSON, J.M. (2004) *Faculty Service Learning Resource Manual*. Cleveland: John Carroll University.

141. PROBLEMÁTICA EDUCATIVA ANTE LA MIGRACIÓN: DESAFÍOS DE LA CIUDADANÍA EN LA GLOBALIZACIÓN. DOS CASOS LATINOAMERICANOS: MÉXICO Y ARGENTINA.¹

M. Noriega Chávez, M. I. Castro.

RESUMEN

Este trabajo presenta algunas ideas que guían una investigación en curso, cuyo propósito es identificar, desde una perspectiva histórica, la compleja relación entre la migración, la ciudadanía y la educación. Se indagan las concepciones de ciudadanía de cada país y cómo éstas han sido abordadas por los sistemas educativos. Asimismo, se intenta identificar en la historia particular de cada uno, las contradicciones y conflictos en la relación con los otros, con los extranjeros; cómo es que esos conflictos y contradicciones están presentes en la problemática educativa y cobran particular importancia y sentido, en la globalización. En el caso de migración importa analizar cómo los sentimientos de pertenencia pero también los miedos al *otro* desconocido o simplemente *diferente*, pueden generar e imponer, bajo criterios aparentemente racionales, normas de institucionalización jurídicas que propician condiciones de explotación y de rechazo y limitan el ejercicio de la ciudadanía y el de la educación.

Para México, se discuten algunas implicaciones hasta nuestros días, del encuentro de la cultura española con las prehispánicas; y el impacto que tuvieron los diversos sentidos de la ciudadanía en el país, construidos históricamente y que remiten a criterios de inclusión/exclusión pero en el marco de la escuela y del sistema educativo, operaron esos mecanismos cuando les eran atribuidas al mismo tiempo funciones para esa formación ciudadana.

Se reflexiona sobre como México pasó de un país de acogida a un país de expulsión y tránsito de migrantes, especialmente a partir del Tratado de Libre Comercio para América del Norte, y como muestran algunos estudios, la migración queda asociada al papel estratégico asignado a la fuerza de trabajo mexicana en el concierto de la reestructuración industrial estadounidense, tanto al interior del país como allende las fronteras. Al tiempo que la migración implica una válvula de escape en un contexto de inminente achicamiento del mercado laboral, sirviendo como factor de distensión de problemas sociales. La migración puso en crisis la idea de formar al ciudadano en el amor a la patria e identificar la "traición" como lo opuesto, idea bajo la cual, hasta hace, poco los mexicanos no podíamos disfrutar de una doble ciudadanía hasta que 1998 se modificaron las leyes para garantizar el principio de la irrenunciabilidad de la nacionalidad mexicana².

Finalmente, de manera breve se pone de relieve la problemática educativa ante la migración. Se plantea, por un lado, la problemática interna de selectividad del sistema educativo, construido históricamente, bajo la perspectiva de la escuela y la cultura única, cultura urbana, estandarizada, con ideas de "progreso y modernización" Se reconoce que no obstante esfuerzos de "educación indígena" y de atención a migrantes, en general aún falta mucho para que la escuela mexicana encuentre mejores opciones educativas desde una

¹ Este trabajo es producto de una investigación en proceso que estudia las relaciones entre migración, ciudadanía y educación en los tiempos de la globalización, desde una perspectiva comparada, a partir de los casos de México, Argentina, Francia e Italia. El caso mexicano es desarrollado por Margarita Noriega y el argentino por María Inés Castro.

² Ley de Nacionalidad publicada en el *Diario Oficial de la Federación* de 23 de enero de 1998, en vigor desde el 20 de marzo del mismo año en curso.

perspectiva que integre la diversidad cultural y sea menos discriminatoria. Por otro, la problemática en relación con la migración hacia Estados Unidos, cuyas características se han ido transformando, de modo que no pocos migrantes con estudios superiores han dejado el país. Se plantea así la fuga de cerebros, que ha encendido algunas alarmas, pues se refuerza el círculo vicioso, se empobrece el país, se expulsa a su gente joven- se empobrece más.

Para el caso argentino, se analiza la construcción histórica de la ciudadanía a partir de la concepción liberal compartida entre los criollos, enraizada fuertemente en la idea del libre comercio, impulsada por las elites criollas de Buenos Aires. Son ideas que predominan durante setenta años. El proyecto de configuración del Estado- nación intenta la unificación del país y busca la organización institucional y un cambio en el modelo económico, guiado fundamentalmente por una visión muy clara de la necesidad de un cambio en la cultura y en las costumbres de la sociedad. Con ese telón de fondo, se analiza cómo la educación del ciudadano aparecía en el horizonte como la vía para superar la disyuntiva que planteaba el debate sobre “civilización o barbarie”, en una concepción más aproximada la idea republicana, esto se manifiesta más claramente en el ideario educativo que acompaña el proyecto fundacional del Estado-nación.

El modelo económico fue agro-exportador con una política poblacional basada en la migración. Fenómeno que tiene e Argentina notable importancia, pues en su historia se registran importantes movimientos migratorios, que alcanzaron su mayor magnitud en los últimos decenios del siglo XIX y los primeros del siguiente, muchos de ellos de origen europeo. Y con el tiempo estos hechos se fueron relatando desde ideas que se integraron al sentido común y a las representaciones sociales de los argentinos

En ese contexto cambiante, la historia argentina queda marcada por la idea de que la principal agencia de socialización es la escuela y la educación que impartía se orientó fundamentalmente a formar a los ciudadanos. El modelo curricular se apoyó en la cultura universal y en el conocimiento científico. El impulso y organización de la escuela pública fue base para la constitución del estado nacional, la institución escolar se transforma en el garante del mandato de civilidad del proyecto de nación.”³ La educación pública, junto con otros elementos, es concebida por el Estado y las clases dirigentes como un instrumento legítimo para conseguir la nacionalización de los inmigrantes. No se trataba solamente de una respuesta en el plano jurídico, sino también en el plano cultural (Devoto, 2003), esto es, se trataba de “argentinar”. Ésta era una de las misiones principales de la escuela pública y mostró gran eficacia en el proceso de asimilación de los extranjeros, los establecimientos educativos creados y apoyados por las asociaciones de inmigrantes eran vistos por las clases dirigentes como un problema para obtener el objetivo perseguido. (Doménech).

Finalmente esta ponencia se cierra con algunas reflexiones en torno a los dos países y la problemática educativa que se les plantea desde los derechos ciudadanos y la migración.

Problemática educativa ante la migración: Desafíos de la ciudadanía en la globalización. Dos casos latinoamericanos: México y Argentina⁴.

Este trabajo presenta algunas de las ideas que guían una investigación en curso, cuyo propósito es identificar, desde una perspectiva histórica, la compleja relación entre la

³ Tedesco, Juan Carlos, “La educación y los nuevos desafíos de la formación ciudadana”, en la revista *Nueva sociedad* N°146, Editorial Texto, Venezuela, 1996

⁴ Este trabajo es producto de una investigación en proceso que estudia las relaciones entre migración, ciudadanía y educación en los tiempos de la globalización, desde una perspectiva comparada, a partir de los casos de México, Argentina, Francia e Italia. El caso mexicano es desarrollado por Margarita Noriega y el argentino por María Inés Castro.

migración-la ciudadanía y la educación. Se indagan las concepciones de ciudadanía de cada país y cómo ésta han sido abordadas por los sistemas educativos, por un lado, y por otro, se intenta identificar, desde la historia particular de cada país, las contradicciones y conflictos en la relación con los otros, con los extranjeros; cómo es que esos conflictos y contradicciones se hacen presentes en la problemática educativa y cobran particular importancia y sentido en el momento actual de la globalización. Desde el reconocimiento de que en nuestras relaciones de hoy está presente nuestra historia, que pervive en el entretrejo de sentidos y de significaciones que guían el funcionamiento de nuestras instituciones y de la vida social en general. (Castoridis: p.78).

En el caso de migración importa analizar cómo los sentimientos de pertenencia pero también los miedos al *otro* desconocido o simplemente *diferente*, pueden generar e imponer, bajo criterios aparentemente racionales, normas de institucionalización jurídicas que propician condiciones de explotación y de rechazo, sin evidenciar lo funcional que resultan, para la creación e injusta distribución de la riqueza, esos mismos mecanismos y procesos. De modo que ese eje que atraviesa la historia humana, el del sometimiento y opresión pareciera encontrar en la actualidad, nuevas formas de reciclarse y los migrantes constituyen un grupo, que por su condición, en el contexto actual de la globalización, resulta uno de los más vulnerables y finalmente afectan el derecho universal a la educación. En esta ponencia presentamos algunos avances de los estudios sobre México y Argentina, países del mismo continente, que comparten algunas raíces pero con particularidades propias.

EL CASO MEXICANO.

1- Las culturas prehispánicas y el encuentro con el otro, el español.

El choque del mundo milenario pre-hispánico con el mundo occidental ejemplifica de manera contundente, la complejidad de la comprensión del *otro*, del *extraño*, con quién inexorablemente se ha de convivir. El sometimiento de los pueblos pre-hispánicos llevó a la asociación de la percepción de superioridad de la cultura impuesta y esa percepción aún se juega en los diversos proyectos del país. Y que perduró a través de diversas formas de discriminación y de una condición social marginada para quienes se ostentan como descendientes de los pueblos originarios, hasta nuestros días. Situaciones que se observan también en otras latitudes, no es de extrañar que sólo hasta finales de 2007 se aprobara la **Declaración de derechos de los pueblos indígenas** por la Organización de Naciones Unidas (ONU)⁵ en donde se amplió el reconocimiento de derechos fundamentales antes no cubiertos, como la libre determinación y la autonomía, el consentimiento previo, libre e informado en lugar de la mera consulta, los derechos territoriales, los de propiedad intelectual y otros.

Otra arista importante de ese encuentro cultural es el proceso que a partir de entonces se desencadenó, de interpelación y de interpenetración entre las culturas mezo-americanas y la occidental, que las enriqueció y las fortaleció en ambas direcciones. México desde entonces vive las contradicciones de la nación única y las culturas originarias de estas tierras y el mestizaje cómo la única manera real existente de comprendernos. Vive también las tensiones derivadas de la organización social que jerarquiza y los conflictos constantes surgidos de las diversas significaciones de la ciudadanía, sedimentadas y amalgamadas históricamente que persisten en la memoria colectiva. Conflictos que se hallan en la base de la accidentada historia nacional, en la que hay avances y retrocesos por construir una sociedad más democrática y justa.

⁵ La Jornada , Magdalena Gómez. Martes 18 de noviembre 2007.

México: del país de migrantes y de refugio al país de expulsión y tránsito.

México tiene en uno de sus mitos fundacionales la idea de la búsqueda del lugar ideal para vivir, del lugar onírico en donde asentarse. La ciudad de México (antes Tenochtitlán) según el relato, corresponde al lugar que el dios Huitzilopochtli señaló y prometió a los mexicas como el adecuado para establecerse. El valor simbólico de Aztlán fue retomado por el movimiento chicano en Estados Unidos, para dar sentido a la convergencia entre la mexicanidad de que provenían y la tierra prometida del país que representaba su lugar de residencia. La historia mexicana muestra una conflictiva y también armoniosa relación con el extranjero, desde la dominación con respeto a la cultura y la lengua de los pueblos del mundo pre-hispánico hasta el repudio al español y la ley de expulsión de los españoles en 1827. Pasando por la incentivación a la migración extranjera hacia territorios despoblados como sucedió en el Siglo XIX, con Texas y más tarde con sitios como Baja California y Quintana Roo. Igual hubo momentos de políticas de abrigo y refugio que México ofreció a españoles y centro y sudamericanos en general, que huían de las dictaduras del siglo XX o de condiciones adversas en sus países. Todavía, en 1998, se concretó por parte de las autoridades mexicanas, la oferta a los refugiados guatemaltecos asentados en los estados de Campeche y Quintana Roo. (Kauffer 2004, 25), para quedarse definitivamente en territorio nacional. Podría decirse que en ese sentido México ha sido una sociedad abierta y también enriquecida, aunque a veces desgarrada por los conflictos internos y externos, suscitados a raíz de algunas de esas migraciones, (descubrimiento de América, guerra de Texas y pérdida de territorio.. Ahora las migraciones que se viven con la globalización adquieren características y dinámicas particulares. México en este contexto y sobre todo a partir de su inserción en el TLC se convirtió en uno de los países con mayor flujo migratorio (algunos estiman que el de mayor especialmente hacia los Estados Unidos. La enorme frontera que comparten ambos países la convierte en un laboratorio viviente (Calvo,2006:31) en tanto el intercambio genera transformaciones en las estructuras que trascienden la tiranía del espacio y las fronteras (Ibidem). Para 2002, se estimaba que el mayor número de inmigrantes legales en Estados Unidos era mexicano y que alrededor de 37.8 millones de personas de ascendencia latina residían en ese país, de los cuáles más del 60 por ciento eran de origen mexicano, casi 24 millones - el 11.6% de la población total de Estados Unidos). (Census Bureau, Data Profiles 2002). Pero además, por su extensa frontera con Estados Unidos y su ubicación geográfica, México se convirtió en país de tránsito de migrantes centro y sudamericanos cuya aspiración es alcanzar el famoso sueño americano.

Y es que con la globalización las relaciones norte-sur han acentuado su conflictividad, en tanto se abren las fronteras a los flujos de capital pero no a la circulación de los trabajadores. Para el caso de México, los estudios de Delgado y Mañán, muestran que la migración se asocia al papel estratégico asignado a la fuerza de trabajo mexicana en el concierto de la reestructuración industrial estadounidense, tanto al interior del país como allende las fronteras. Al tiempo que la migración implica una válvula de escape en un contexto de inminente achicamiento del mercado laboral, sirviendo como factor de distensión de problemas sociales. (Delgado, Raúl y Mañán, Oscar,2004:15) y ha significado relaciones de mayor sometimiento de México hacia los Estados Unidos. El fenómeno además tiene otras caras que desafían los sentidos de la ciudadanía en términos de derechos humanos. La conflictividad de las relaciones y las condiciones de los migrantes han abierto y desafiado las estrategias de integración y evidencia las contradicciones entre un país que enarbola la libertad y los derechos humanos en su filosofía de estado y del trato que da a los migrantes, sobre todo a partir del 11 de septiembre del 2001. Se genera entonces una política de criminalización de la migración, se presume que los migrantes son delincuentes y hasta criminales por el simple hecho de ser migrantes, se niegan los aportes no sólo en términos económicos pero también culturales que hacen al país de recepción. Mientras que los países

expulsores se empobrecen con la pérdida de parte de su población, se fracturan familias y se desgarran en cierto modo el tejido social. En México la prensa reporta que la expulsión de mexicanos ilegales ha dividido familias y ha dejado desprotegidos a niños de origen mexicano cuyos padres han sido expulsados. Asimismo las políticas de endurecimiento tienden a anular el derecho a la educación de importantes sectores migrantes, además de propiciar la corrupción, como la trata y tráfico de personas, la economía informal, por citar ejemplo, desvalorizando la vida humana. Situación a la que tampoco escapa el país, el gobierno mexicano es severo y ha sufrido diversas críticas por el trato que da a los migrantes en su territorio⁶, a lo que contribuyen las presiones norteamericanas para que controle su frontera sur.

La ciudadanía como mecanismo de exclusión-inclusión.

Desde la formación y consolidación del estado-nación, en la historia mexicana la ciudadanía aparece con variados sentidos, según los momentos particulares del país e influenciado, a su vez, por las preocupaciones y proyectos de la modernidad circulantes en el contexto internacional. A raíz de la independencia y de manera breve hubo una ley de expulsión de los españoles (1827-1829) y el estado Mexicano se abrogaba el derecho a decidir sobre los extranjeros a los que permitía el paso y asentamiento en territorio mexicano y menos aún se les concedía la ciudadanía. En la década de los cuarenta del siglo XIX ya se otorgaba la ciudadanía aún a los nacidos fuera del territorio. Pero sólo podían ser ciudadanos los que percibieran una renta procedente de capital físico, industrial o por trabajo personal honesto; y para 1850, se agregó el requisito de saber leer y escribir. De modo que si pensamos en el limitadísimo acceso a la alfabetización de la época se entiende la ciudadanía como un privilegio de elite. Fue hasta la Constitución de 1857 antecedente de la de 1917-vigente aunque reformada en gran parte, para adecuarse a los nuevos tiempos, que se reconocieron los derechos humanos como base de la ciudadanía y de las instituciones sociales, pero siempre sobre la distinción entre ciudadano y habitante del país.

La revolución mexicana de 1910 constituye el referente fundamental, en cierto modo hasta mítico, sobre el cual se edificaron las instituciones y el sistema y cultura políticas, persistentes en nuestro país, aunque algunos rasgos constituyen sustratos sedimentados desde épocas más lejanas. El nacionalismo revolucionario se forjó en la idea de un México único, creencia resultado de la falta de aceptación y comprensión de lo diverso (Monsivais: La Jornada, agosto 21 de 2000) La idea de formar al ciudadano en el amor a la patria e identificar la "traición" como lo opuesto, significó que hasta hace poco los mexicanos no pudiéramos disfrutar de una doble ciudadanía. Los tiempos actuales y las vicisitudes de la gran cantidad de mexicanos radicados en el extranjero, particularmente en EU, llevó a los legisladores mexicanos, en 1998, a modificar las leyes para garantizar el principio de la irrenunciabilidad de la nacionalidad mexicana⁷.

La problemática educativa ante la migración. Numerosos estudios en el país dan cuenta de los procesos de selectividad de la educación, cuyo margen de movilidad depende del contexto nacional y particular en el que se insertan. México cuyo sistema actual se sustenta sobre los pilares fundamentales que se construyeron durante el período pos-revolucionario, se consolidó y transformó siguiendo los movimientos educativos predominantes en el ámbito

⁶ "Los mayores marcos de castigo por ofensas migratorias se encuentran en México, con la idea de enfrentar el problema de migración en ruta hacia Estados Unidos" de acuerdo con un reporte de la Biblioteca Legal del Congreso estadounidense. El documento compara las leyes que se aplican en Brasil, Egipto, Japón, Suecia, Suiza y México. José Carreño. El Universal. Mayo 6 de 2006

⁷ Ley de Nacionalidad publicada en el *Diario Oficial de la Federación* de 23 de enero de 1998, en vigor desde el 20 de marzo del mismo año en curso.

internacional, pero bajo la perspectiva de la escuela y la culturas únicas, la cultura escolar refería a una cultura urbana, estandarizada, con ideas de “progreso y modernización” A pesar de diversos esfuerzos de “educación indígena” y de atención a migrantes- éste, proyecto se desplegó desde inicios de los 80s para atender a los niños que interrumpían sus estudios para acompañar a sus padres en sus recorridos estacionales en busca de trabajo-, en general aún falta mucho para que la escuela mexicana encuentre mejores opciones educativas desde una perspectiva multicultural y menos discriminatoria. Esto por un lado, por el otro, se han ido transformando las características de la población migrante mexicana, de modo que el promedio de escolaridad de la población ha ido en aumento y no pocos migrantes con estudios superiores han dejado el país, de modo que se habla de la fuga de cerebros y se ha puesto la alarma, pues se refuerza le círculo vicioso, se empobrece el país, se expulsa a su gente joven- se empobrece más. México está perdiendo el “llamado bono demográfico” es decir la potencialidad de la población joven mexicana, por no ofrecer oportunidades de desarrollo.

EL CASO DE ARGENTINA

A partir del proceso de Independencia de la corona española, y como una idea fuerza que ayuda al logro de la autonomía política del país, surge entre los criollos de la época una concepción liberal de la ciudadanía. Hubo desde los primeros momentos de la vida independiente una clara intencionalidad, en los sectores más avanzados de la sociedad, de conformar una nación de *hombres libres*. Estas ideas políticas se habían difundido especialmente en las ciudades, mientras en el campo se mantenían aun las ideas conservadoras, más proclives al monopolio español, sobre la base de una organización autoritaria. En cambio la posición liberal estaba enraizada fuertemente con la idea del libre comercio y por lo tanto son las elites criollas del puerto de Buenos Aires sus portadores. Durante la colonia, como señala Romero (1996:22) “se había ordenado la estructura económica social y se habían delineado los distintos grupos de interés y de opinión” Serán las ideas y concepciones de estos grupos los que perduren a lo largo de los primeros 70 años de vida independiente (1810-1880). La concepción de la ciudadanía liberal, presente a lo largo de estos decenios, estaba ligada a las ideas de libre comercio y propiedad privada, entendidas estas como pequeñas propiedades productivas para garantizar el bienestar de sus propietarios y la única forma de propiedad compatible con la soberanía de la voluntad general.

Luego de un largo enfrentamiento entre unitarios y federales, alrededor de 1880 se configura el Estado- nación. Para lograr la unificación del país era necesario plantear un proyecto de nación que permitiera una organización institucional y un cambio en el modelo económico, pero fundamentalmente existía una visión muy clara de la necesidad de un cambio en la cultura y en las costumbres de la sociedad. La educación del ciudadano aparecía en el horizonte como la vía para superar la disyuntiva que planteaba el debate sobre “civilización o barbarie”. La concepción de la ciudadanía se aproxima entonces más a la idea republicana, esto se manifiesta más claramente en el ideario educativo que acompaña el proyecto fundacional del Estado-nación. El modelo económico fue agro-exportador con una política poblacional basada en la migración. Estos rasgos de la política nacional perduraron a lo largo de varias décadas.

Hacia 1930, cuando se habían consolidado una vigorosa clase media de empleados, los sectores conservadores de la sociedad vinculados con la producción ganadera, al ver amenazados sus intereses económicos, asumen el poder tras un levantamiento militar. Se abre así una etapa de poco más de cincuenta años durante la cual se alternaron sucesivamente golpes de estado, gobiernos militares y elecciones fraudulentas o con partidos excluidos de participar en los comicios. Es esta una etapa de gobiernos autoritarios y represores, en la cual la democracia deja de funcionar y los derechos ciudadanos son severamente recortados. La organización política se orientó hacia el corporativismo que

permitió “la implantación de un régimen de ciudadanía regulada por el Estado, a partir de la inserción laboral” (Fleury, 2004, p.64). Este período culmina con una brutal dictadura militar que gobierna desde 1976 a 1983, en donde la ciudadanía es negada y la persecución y destrucción de los adversarios políticos es la regla.

El fin del régimen militar ocurre en diciembre de 1983, momento en que asume el gobierno de la república un presidente legitimado por elecciones plenamente democráticas. Sin embargo la situación económica del país era muy precaria y su gran endeudamiento hizo que los organismos internacionales acreedores impusieran un modelo de reajuste que implicó un achicamiento del Estado, una reducción y reorientación del gasto social y una economía regida por las reglas del mercado. Se instala así una economía de mercado globalizada de perfil neoliberal. La incorporación de la economía globalizada significó una serie de paradojas a la democracia: una democracia sin política (lo político se subordina a lo económico), sin inclusión (concentración de la riqueza y exclusión) y sin cohesión (carencia de mecanismos de integración social). (Fleury, 2004).

Pero las políticas neoliberal hacen crisis en 2001 cuando el modelo económico se desmorona y el gobierno pierde legitimidad provocando un estallido social (los piqueteros) que cortan carreteras y saquean supermercados; poniendo en evidencia la pérdida de gobernabilidad. Esta situación tiene que ver con la no inclusión en el modelo económico de amplio sectores de la sociedad, lo que supone de acuerdo con algunos autores la negación de la ciudadanía (Gentili-Frigotto).

Migración: del “crisol de razas” a la multiculturalidad

Desde mediados del siglo XIX, los gobiernos argentinos manifestaron su intención de constituir una sociedad abierta. Se convocaron a todos los hombres de buena voluntad, se les aseguró la libertad civil y los derechos políticos si optaban por naturalizarse según puede leerse en la Constitución Nacional de 1853. No se les preguntaba cuáles eran sus orígenes étnicos o creencias religiosas: bastaba su voluntad de habitar el suelo argentino. Se sobreentendía que traerían distintas costumbres, ideas y tradiciones, que la integración sería natural y espontánea, un «crisol de razas». (Isabel Santi). En esta perspectiva se entendía que el contacto con civilizaciones más complejas y maduras sería beneficioso para organizar y consolidar la nación.

Estos criterios favorables a la migración pueden rastrearse en las políticas planteadas por los primeros gobiernos independentistas. Ya en 1818 Rivadavia, primer presidente del país, reconocía que la llegada de los inmigrantes no solo resolvería un problema de poblamiento del territorio sino que, también, sería un medio eficaz para “destruir las degradantes habitudes españolas y la fatal graduación de castas”, permitiendo “crear una población homogénea, industriosa y moral, única base sólida de la igualdad y la libertad, y consiguientemente de la prosperidad de una nación” (citado por Halperin Donghi, 1987:196).

Pero el fenómeno de la migración adquirió su verdadera magnitud en los últimos decenios del siglo XIX y los primeros del siguiente. A fines del siglo XIX, llegan inmigrantes de origen casi exclusivamente europeo, con un tope en 1914, año en el que en la ciudad de Buenos Aires había más extranjeros que nativos. El balance neto de la migración (entre llegadas y retornos) entre fines del siglo XIX y 1970, fue evaluado en 5.300.000 personas, lo cuál representa el 38% de la inmigración neta recibida, en el mismo período, por el conjunto de América Latina y Caribe. Estas ideas y estos hechos afianzaron la noción de “crisol de razas” como el proceso de integración de los inmigrantes y de conformación una nueva identidad argentina. Como sostiene Hilda Sabato (Punto de Vista 34, 1985?) con el tiempo estas ideas formaron parte del sentido común y de las representaciones sociales de los argentinos.

A partir de 1930 la migración comenzó a tener un nuevo rasgo, con el crecimiento de

las migraciones internas primero y de los países fronterizos poco después.

Escuela pública, ciudadanía y migración

El proyecto de construcción de los estados nacionales se apoyó en el principio político de la integración. Para lograr este objetivo debían ser superadas las pertenencias particulares, tanto correspondientes a las localidades de origen, como las étnicas o religiosas, a fin de asumir una identidad nacional. La principal agencia de socialización fue la escuela, y la educación que impartía se orientó fundamentalmente a formar a los ciudadanos. El modelo curricular impuesto en la escuela se apoyó en la cultura universal y en el conocimiento científico. El impulso y organización de la escuela pública apoyó la constitución del estado nacional, que comprendía el inicio de un proceso civilizador, y ubicó dentro de la escuela a dos de sus soportes claves: el conocimiento científico y la formación ciudadana. De esta manera la institución escolar se transforma en el garante del mandato de civilidad del proyecto de nación⁸. En su carácter de institución pública, la escuela proyecta un fuerte mensaje de civilidad e igualdad y la educación que se imparte en sus aulas es concebida como un “un bien público”.

La entrada a la modernidad ubicó el debate en torno a la educación en una nueva dimensión, al ser considerada como un agente fundamental del cambio social. A ella le correspondía formar al nuevo ciudadano, asignándole además un papel socialmente estabilizador. Desde esta concepción de la educación Sarmiento afirmaba: “las masas están menos dispuestas al respeto de las vidas y de las propiedades, a medida que su razón y sus sentimientos morales están menos cultivados” (Ed. Popular).

La educación pública, junto con otros elementos, es concebida por el Estado y las clases dirigentes como un instrumento legítimo para conseguir la nacionalización de los inmigrantes. No se trataba solamente de una respuesta en el plano jurídico, sino también en el plano cultural (Devoto, 2003), esto es, se trataba de “argentinar”. Ésta era una de las misiones principales de la escuela pública. Si bien la educación impartida por el Estado posibilitó una intervención legítima y mostró gran eficacia en el proceso de asimilación de los extranjeros, los establecimientos educativos creados y apoyados por las asociaciones de inmigrantes eran vistos por las clases dirigentes como un problema para obtener el objetivo perseguido. (Doménech)

El criterio de una educación igual para todos suponía la búsqueda de la homogeneidad educativa. Sin embargo este criterio de homogeneidad, que sustenta la organización centralizada y con carácter nacional de todo el sistema educativo, tiene una estrecha vinculación con los fundamentos de igualdad, gratuidad y laicismo que rigen a la escuela de la modernidad. Desde el comienzo del movimiento independentista la educación es visualizada como el procedimiento más adecuado para lograr que amplios sectores de la población, especialmente las generaciones jóvenes, entren en contacto con las ideas republicanas y obtengan una socialización que les permita actuar como ciudadanos.

Cierre.

El análisis de los casos mexicano y argentino nos llevan a reconocer que a pesar de que comparten rasgos de su historia, colonizados por España, creación de un estado-nación impulsada por los criollos, apertura a la migración e imaginarios educativos compartidos, también han transitado caminos diferentes a lo largo de su historia. Pero ambos enfrentan actualmente las contradicciones que derivan del reconocimiento al derecho universal a la

⁸ Tedesco, Juan Carlos, “La educación y los nuevos desafíos de la formación ciudadana”, en la revista *Nueva sociedad* N°146, Editorial Texto, Venezuela, 1996.

educación, las limitaciones que imponen las normas derivadas del status de ciudadano y la necesidad de la escuela de reconocer sus raíces multi-culturales y de luchar contra los miedos al otro.

En el contexto de la globalización en la que movimientos contradictorios como el debilitamiento de los estado-nación, para ampliar el margen del mercado, junto al reforzamiento de fronteras y de medidas de "seguridad nacional" por parte de los países ricos, están haciendo surgir movimientos sociales que demandan regularización del estatus legal de los migrantes ilegales y el reconocimiento de los derechos ciudadanos plenos, de la multi e interculturalidad de las sociedades actuales, cómo lo están haciendo los movimientos de los latinos en Estados Unidos. Son movimientos que no hacen más que poner en discusión problemas y realidades que no pueden solucionarse desde la fuerza, el intento solo de control de fronteras a través de muros virtuales o tecnológicos o de concreto. La fuerza de los intercambios que se han establecido van más allá de esos intentos, lo que junto a los problemas ecológicos invitan a la reflexión de países poderosos y emergentes, pobres y ricos, de que estamos en el mismo barco, que compartimos el plantea y hasta ahora es el único que tenemos. La urgencia de soluciones: al desarrollo, a la migración, a los problemas de "seguridad" no pueden darse desde perspectivas unilaterales, ni parciales. Son problemas complejos que requieren soluciones integrales y complejas. En ese contexto, la problemática educativa se extiende más allá de cualquier frontera y que podríamos sintetizar en los siguientes desafíos:

- asegurar el derecho a la educación a todos los seres humanos sin importar lugar de procedencia ni de residencia. La ciudadanía universal cómo derecho básico.
- impulsar la educación desde una perspectiva Inter.-y multicultural en ámbitos y contextos en dónde los "miedos al otro" han ido ganando terreno.
- educar para la comprensión humana en el sentido que propone Edgar Morin. asegurar la comprensión de que "todos estamos en el mismo barco", que las respuestas a los problemas migratorios merecen soluciones complejas como complejo es el problema.

BIBLIOGRAFÍA

- BALIBAR, E. (2005) *Violencias, identidades y civilidad. Para una cultura política global*. Gedisa. Barcelona
- BALIBAR, Etienne.(2002) Droit de cité. Éditions de l'aube. Francia.
- CASTORIADIS, C . (2006) *Una sociedad a la deriva*. Edit Katz. Buenos Aires
- CASO RAPHAEL, A et al. (2006) Migración y repatriaciones. México en la encrucijada Norte-Sur. Porrúa . México.
- CASTRO, M. coord. (2006) CASTRO, Inés.(2006) *Educación y Ciudadanía. Miradas Múltiples*. CESU-UNAM-Plaza y Valdés. México.
- DELGADO WISE, R Y MAÑAN GARCÍA, O.(2004) *Migración e integración económica México-estados Unidos: Clivajes de una relación asimétrica*. El Colegio de México.
- HERRERA CARASSOU, R.(2006) *La perspectiva Teórica en el Estudio de las Migraciones*. Siglo XXI. México.
- KAUFFER MICHEL,E.(2004) "La integración de los ex refugiados guatemaltecos en los Estados de Campeche y Chiapas" en: Santibáñez, Jorge y Castillo Manuel Angel. coord.*Nuevas Tendencias y nuevos desafíos en la migración internacional*. El Colegio de la frontera Norte, SOMEDE, El Colegio de México pp 35-45
- LATAPÍ, P. coord. (2004) *Un Siglo de la Educación en México. I y II*. FCE. México
- MORIN, E (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Correo UNESCO. Francia.
- NORIEGA CHAVEZ, B (2004) Las reformas educativas y su financiamiento en el

contexto de la globalización: El caso de México. UPN-Plaza y Valdés. México.

RUIZ GARCÍA, L.(2005) *El derecho Migratorio en México*. Porrúa. México

SANTIBÁÑEZ, J Y CASTILLO, M.A (2004) .*Nuevas Tendencias y Nuevos Desafíos en la Migración Internacional*. El Colegio de la Frontera Norte, SOMEDE, El Colegio de México Referencias Electrónicas.

LA CASA BLANCA. Reforma Integral de Migración. <http://www.whitehouse.gov/infocus/immigration/index.es.html>. Consultado 15/08/2007

DELGADO WISE, R Y MAÑAN GARCÍA, O. *Migración e integración económica México-Estados Unidos: Clivajes de una relación asimétrica*. (<http://www.redcelsofurtado.edu.mx/archivoPDF> consultado 15/08/2007

142. JOVES GUIA DE MATARÓ. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SERVICIO.

M. Graell Martín.

1. INTRODUCCIÓN

Metodología

La experiencia de *Joves Guia* se ha podido registrar como resultado de un trabajo etnográfico a lo largo de un año en los Institutos de Sa Torres y Thos i Codina y Colegios de Salesianos i Maristas - Valldemia de la ciudad de Mataró donde se lleva a cabo el proyecto en cuestión.

Lo primero que se hizo, fue una toma de contacto con el proyecto. Una vez que se realizó esta primera inmersión se decidió continuar con la observación y el análisis del proyecto, puesto que nos parecieron interesantes los aspectos que íbamos descubriendo. Para empezar a trabajar directamente, realizamos entrevistas grabadas con las personas que llevaban el proyecto; la técnica del *Pla de Nova Ciutadania* y las educadoras; para que nos explicasen todos los aspectos que consideraran importantes. Después de estas entrevistas se realizó el volcado de ellas, se ordenó la información y se tematizó. Se realizaron los pertinentes retornos para captar el máximo de información. El siguiente paso fue la observación y la participación.

De todos los centros que podíamos analizar, escogimos los salesianos puesto que era la primera vez que llevarían a cabo el proyecto. Así pues, podríamos tener una visión más concreta de las primeras relaciones que se establecen en los centros. Observamos la implantación del proyecto en el centro, la formación a un grupo de 15 jóvenes que querían ser jóvenes guía. Participé en todas las sesiones, un total de 7 de una duración hora y media cada una.

En la observación-participación fui cogiendo apuntes para acabar realizando las notas de campo. Éstas, después, en el diario, me ayudarían a recordar los aspectos que resaltaba en la observación y realizar una reflexión analítica. En el diario expliqué todo lo que había visualizado y apuntado, intentando ordenarlo por temáticas y subrayando los aspectos que encontré más interesantes. Una vez que esta fase se terminó se realizaron más entrevistas a los protagonistas que recibieron la formación y realizaron la acción. Fueron un total de seis jóvenes que habían recibido la formación y tres referentes, el de Valldemia, Thos i Codina y Salesians, a los que entrevisté. De estas entrevistas hicimos el volcado correspondiente, sistematizándolo y organizando la información para poder extraer conclusiones. La evaluación es otra fase del proyecto. En este caso, también se realizó la participación y la observación en las diferentes evaluaciones que se realizan; a los joves guies de Thos i Codina y Valldemia, a los recién llegados de estos mismos centros y a sus referentes de centro añadiendo Sa Torres. Una vez se obtiene todo este material y se da por terminada la observación, puesto que no hay más acción, se revisa el material que se ha ido construyendo. Si queda alguna parte incompleta, se vuelve a hacer alguna entrevista para complementar la información que ya se tenía, se realiza los retornos pertinentes para verificar la información. Es el momento de ordenar y clasificar los datos para la creación del material final. Ahora nos disponemos a realizar el escrito científico que se presenta a continuación.

2. ORIGEN DEL PROYECTO

2.1 El por qué del proyecto.

La realidad que nos rodea es cada vez más compleja, van apareciendo retos que nos obligan a adaptarnos a nuevas situaciones. En este caso, querría ubicarme en la ciudad de Mataró (Maresme) con un aumento de la población recién llegada que hace que administraciones y entidades educativas se sientan desbordadas. Es en este contexto donde aparece el proyecto Joves Guia (Jóvenes Guía). Surge del ayuntamiento de Mataró en el año 2001, propiamente en el programa de Nova ciudadanía. Pretende atender a la población recién llegada que hay en la sociedad, trabajando a la vez la cohesión social y la igualdad de oportunidades. El proyecto Joves Guies atiende unas necesidades directamente dirigidas a los centros educativos, como consecuencia del aumento de guetos en los centros, visiblemente en las horas de patio. Pretende ser una herramienta y un recurso para poder tratar esta temática, impulsando y facilitando la socialización de los jóvenes recién llegados al territorio y la sociedad de acogida, especialmente la escuela. Así pues, se quiere evitar y en algunos casos disminuir el efecto del rechazo social en los institutos.

2.2 Definición, destinatarios y objetivos.

El proyecto pretende favorecer la integración de los adolescentes, formando, por un lado, a los jóvenes que quieren ser acogedores y por el otro, dando respuesta a una necesidad del joven recién llegado, que en muchos casos se siente perdido. Los destinatarios del proyecto son los jóvenes recién llegados y los jóvenes guía. Alumnos de entre primero y tercero de ESO.

El proyecto de *Joves Guia* aspira a la interrelación de los jóvenes que son del centro con los jóvenes que llegan de nuevo. La acogida es la que ayuda a potenciar y favorecer las relaciones entre el alumnado. Es el joven guía quien hace de puente entre los recién llegados y el centro. La formación que reciben los jóvenes guía es básicamente la que necesitaran para acoger a los recién llegados; prioritariamente en habilidades sociales y características del centro. Estos conocimientos se adquieren cuando los jóvenes son sujetos activos en el proceso de enseñanza aprendizaje y la metodología que se usa para facilitar esta tarea es mediante dinámicas. Esto hace que los alumnos sean voluntarios para actuar e involucrarse en el proyecto. Es necesario destacar que esta tarea se desarrollará con la ayuda del referente del centro que es el profesor que realizará el proyecto en el interior del centro.

2.3 Joves Guia y aprendizaje servicio.

Podríamos afirmar que el proyecto de Joves Guia posee unas características pedagógicas que coinciden con el aprendizaje servicio. Joves Guia es un proyecto educativo con *utilidad social*, puesto que parte de una necesidad social específica. Pretende dar herramientas a los centros docentes para resolver la problemática de la cohesión social. A partir de estas necesidades se realizan unos *aprendizajes* que ayudan al joven guía a entender mejor la problemática y pensar cuáles son las soluciones más comunes. Cuando los jóvenes guías han obtenido los aprendizajes, pueden comenzar a realizar el *servicio*, desarrollando una serie de valores que potencian la *participación* ciudadana y *reflexión* continua. Los jóvenes comenzarán a adquirir una serie de aptitudes que se irán manifestando a lo largo de la experiencia. La *reciprocidad* también es un elemento que se trabaja en el proyecto, puesto que los jóvenes guía y los recién llegados desarrollan cualidades personales. Todo esto, produce un *impacto formativo y transformador*, tanto a los actores participantes como en el entorno educativo. Los *partners* en esta experiencia son el centro educativo y el

ayuntamiento de Mataró desde Nova Ciutadania. Podemos afirmar¹ que el proyecto de *Joves Guia* es una experiencia de aprendizaje servicio ya que lleva a cabo los cinco requisitos básicos de esta propuesta educativa en la que se da una *formación* a una serie de personas con una *intencionalidad educativa* hacia el *servicio*. Este proceso requiere que las personas que están implicadas en esta tipología de proyectos *participe* activamente y *reflexione* sobre su propia práctica.

3. PARTES DEL PROYECTO

3.1. Hacer los contactos

Para empezar con el proyecto es necesario ponerse en contacto con la entidad que se quiere trabajar. Es en este momento cuando se realizan las primeras relaciones de partenariado. Este proceso puede ser algo largo, puesto que cuando se realizan vínculos suele ser una labor difícil. Este paso inicial es en el cual se establecen las bases fundamentales del proyecto, y dependerá de cómo irá el futuro de éste.

En una primera reunión asisten la técnica del ayuntamiento, el equipo directivo del centro y el educador que desarrollará la formación. Tiene lugar la presentación del proyecto y la adaptación de éste según sus necesidades. Se especifican cuáles son los elementos claves para que funcione, como la implicación del referente en el centro, la creación de espacios temporales y físicos para llevar a cabo la acción y la comunicación continua entre el referente y el educador. Se determinan además, cuál es la mejor manera de transmitir el proyecto a los alumnos; mediante tutorías, en los espacios entre clases, en las asignaturas en las que el referente tiene contacto con el grupo o a través de profesores. Los jóvenes que estén interesados, asistirán a una reunión en la que el educador será el principal agente emisor de la explicación del proyecto. Se les informa sobre el proyecto al detalle, la finalidad de éste y como pueden ayudar a que los recién llegados se sientan mejor en su incorporación al centro. Se les explica la implicación que tendrá el proyecto y que el éxito de éste dependerá de ellos.

Es importante que todos estos aspectos se decidan entre las dos entidades del proyecto, la educativa y Nova Ciutadania, puesto que al fin y al cabo, la responsabilidad de las entidades dependerá de las dos entidades pues se comprometen a llevarlo a cabo.

El partenariado es un elemento clave para que el proyecto se lleve a cabo. Dependerá de éste paso para que funcione adecuadamente. Así pues, en este espacio, se concretan las necesidades del centro, los elementos que se pueden aportar al centro desde el proyecto, los destinatarios, los agentes que intervienen (referente, educador y mediador) y los elementos logísticos. Todos estos aspectos quedan concretados de forma comuna como si fueran una sola entidad. Unen esfuerzos para llegar a la misma finalidad, crear un entorno socialmente más cohesionado; es la inclusión y la cohesión social dentro del instituto y además trabajada por los propios jóvenes.

3.2. El proceso de formación

Para llegar a la finalidad que se propone este proyecto, el primer escalón será realizar una formación específica que se lleva a cabo antes del servicio que se realiza. Los jóvenes se apuntan voluntariamente a éste. Los destinatarios son alumnos del centro que cursan entre

¹ La experiencia de *Joves Guia* se ha podido registrar como resultado de un trabajo etnográfico a lo largo de un año en los IES Sa Torres, Thos i Codina, i Escoles de Salesians i Maristes - Valldeima de la ciudad de Mataró donde se lleva a cabo el proyecto en cuestión. A partir de una toma de contacto con las personas que realizan el proyecto, las entrevistas, los volcados de estas, la sistematización, la observación y la participación en la que se realizan las notas de campo o la evaluación. Ha sido un proceso laborioso y intenso pero muy interesante. Como resultado de este trabajo ya salió este artículo.

primero y tercero de ESO. Se intentará crear grupos heterogéneos y con edades diversas.

La educadora es la que realiza las sesiones, con la complicidad de un mediador y la presencia indirecta del referente, según cada centro. En éstas, el referente no participa activamente, aunque hace un seguimiento del desarrollo de los jóvenes. El educador se encargará de adaptar los contenidos a las necesidades del grupo, creando dinámicas y contenidos de aprendizajes pertinentes. El mediador intercultural aportará sus conocimientos de mediación y aspectos culturales diversos que pueden ayudar a que los jóvenes visualicen situaciones adversas. El discente en este caso es necesario que sea participativo y activo, para que desarrolle sus habilidades sociales y aptitudes. Si no logran los conocimientos que se les plantean, pueden aparecerles dudas conceptuales al realizar el servicio.

Los contenidos que se explican están interrelacionados con el servicio. Estos se llevarán a cabo en el desarrollo del proyecto. Así pues, los conceptos que se adquieren en estos cursos se refieren a la función de un joven guía, al instituto, al entorno de éste, al trato con una persona recién llegada a un centro, a las habilidades sociales, entre otros.

La estructura de las sesiones es diversa según la temática, aunque se podría caracterizar por la siguiente secuencia, el *calentamiento*, en la que pone en situación al grupo, la de *contenidos*, en la que se expresan los contenidos que se trabajaron con profundidad ese día, la de *confianza*, en la que se trabaja la seguridad del adolescente, y la *evaluación*, en la que se pretende obtener una reflexión de los jóvenes sobre los aprendizajes que han obtenido y las dificultades con las que se han encontrado a lo largo de la sesión.

Al final del curso, se realiza una celebración en la que participan políticos importantes de la ciudad donde hacen un reconocimiento por la labor que desarrollaron los jóvenes a partir del momento que reciben el certificado de Joves Guía. Con esta ceremonia se da por acabada la formación.

3.3. La realización del servicio

El proceso del servicio se pone en marcha cuando el recién llegado entra en el centro. El referente será quien se encargará de hacer las parejas adecuadas entre joven guía y recién llegado.

Cuando el recién llegado está ubicado en el centro y está situado en el curso que le toca, se le busca un joven guía en función de sus necesidades y las aptitudes que haya desarrollado el joven guía en las sesiones teóricas. Se valora el idioma, el curso y clase, para que ambos alumnos puedan estar juntos y crear espacios de interrelación. Es el inicio de un conjunto de aprendizajes que se irán desarrollando en este proceso. El joven guía pone en práctica lo aprendido y se lo transmite al recién llegado, aunque no es esta la única dirección, puesto que el joven guía también aprende del joven recién llegado. Así pues, se establece una relación de reciprocidad, en la que uno aprende del otro.

El referente al mismo tiempo va haciendo un seguimiento de cómo se realiza la acción, cómo los jóvenes guía van desarrollando sus capacidades y aptitudes, y cómo se adapta el recién llegado al centro. Se mantienen reuniones asiduamente con el joven guía para poder resolver las dudas que puedan, a la vez que comprueba si el proceso es el adecuado para el joven de nueva incorporación.

A lo largo del guiaje, el recién llegado se va situando y adaptando, puesto que el joven guía lo conduce por la comunidad educativa, el espacio físico del centro, dando a conocer al equipo directivo y al claustro, las normativas, las características más importantes del centro, los horarios y calendarios del curso. Cuando el recién llegado va integrándose, el joven guía cada vez va desvinculándose poco a poco de esta función. Es un proceso que su duración dependerá de las necesidades del joven recién llegado. El joven guía deberá asegurarse de que éste haya asimilado los elementos que son necesarios para poder moverse adecuadamente por el centro. Por lo tanto, este proceso depende de cada joven, de cómo el

recién llegado se adapta al centro y de cómo el joven guía realiza el servicio. Él es quien decide que el proceso del servicio se ha acabado, con la aprobación del referente. Esta forma de trabajar potencia la inmersión total y la participación activa de los jóvenes en el proyecto.

4. EVALUACIÓN CONTINUADA DEL PROYECTO

A lo largo del proceso que comporta el proyecto, hay una evaluación y reflexión continuada en la que se obtienen resultados y estos se analizan con la finalidad de darle una readaptación a las adversidades que van surgiendo. Así pues, la evaluación de este proyecto se realiza de manera transversal y paralela a toda actividad que se realiza, a partir de una continua reflexión que se hace.

Para poder explicar la evaluación del proyecto, se realizará a partir de los diferentes puntos en la que se divide; los contactos, la formación, el servicio y el final del proyecto en el cual se hace una evaluación exhaustiva respecto a los resultados finales de este proceso.

Los contactos. Son los acuerdos a los que se llega en esta etapa. El educador puede hacerse una idea de cómo se implicará el centro, características que tiene y sus necesidades más emergentes. La técnica del ayuntamiento y la educadora de Nova Ciudadanía, se encargaran de reflexionar sobre su propia práctica y si esta ha sido adecuada a la situación con la que se han encontrado.

La formación. La evaluación de las sesiones se realiza por parte de todos los agentes que han intervenido. Se evaluará a partir de las reflexiones que hayan realizado los jóvenes al final de cada sesión. También se realiza una autovaloración en la que los jóvenes analizan su implicación en las sesiones formativas y a la vez valoran si los aprendizajes que han tenido han sido resultado de las expectativas que tenían al inicio de la formación. Los resultados de esta evaluación serán compartidos con el referente del centro con la finalidad de que éste sepa cuáles son los puntos fuertes y débiles de los jóvenes, y pueda conducir el servicio en buena dirección.

El servicio. Toman protagonismo las reflexiones surgen principalmente de los jóvenes guía. Se pretende realizar una evaluación en la que el referente y el joven guía estén en contacto siempre que sea necesario, aunque hayan formalmente tres reuniones fijadas para poder analizar la propia práctica y reflexionar sobre los aspectos que se desarrollan, las facilidades y dificultades con las que se encuentran al realizar esta tarea.

La evaluación final. Cuando el guaje se acaba, el referente y el educador se reúnen para analizar los resultados de la realización del proyecto; cómo ha funcionado el guaje, cómo se ha adaptado el proyecto al centro, qué elementos se deberían revisar, qué funciones ha realizado cada participante, qué y cómo se debería mejorar para conseguir un buen funcionamiento del proyecto, si se han conseguido los retos que se habían acordado en los primeros contactos, y si es así, buscar los elementos que hacen que se obtengan estos resultados.

5. ANÁLISIS DEL PROYECTO

El proyecto que os hemos presentado es una práctica educativa que se caracteriza por combinar los requisitos básicos del aprendizaje servicio para poder desarrollarlo. Así pues, hay aprendizaje, participación, reflexión, servicio e intencionalidad educativa, elementos que dan forma al proyecto y a la vez definen el aprendizaje servicio. Aunque el proyecto en un primer momento, no fue pensado en clave de aprendizaje servicio.

Cuando nos planeamos esta etnografía, la quisimos hacer desde esta clave sabiendo que no fue ideada para serlo, pero sabiendo también que podía caracterizarse por serlo. Con este estudio pudimos analizar con más profundidad todos los elementos y poder aportar

características interesantes a trabajar para profundizar en esta buena práctica educativa. A continuación os presentaremos los elementos que consideramos necesarios para desarrollar una experiencia como Joves Guía. Estos requisitos que deberían tener en cuenta cuando se llebe a cabo el proyecto, están pensados para que el proyecto se pueda adaptar a las necesidades del entorno.

Las necesidades del centro. Cada vez que el proyecto se quiera aplicar a un centro diferente, es necesario tener en cuenta las características de éste. Lo que se busca es que el proyecto de respuesta a las necesidades que el propio centro presenta. El número de recién llegados que llegan al centro, la implicación que presenta el equipo directivo y el docente, el clima o el currículum oculto del centro son aspectos que se deberían tener en cuenta para el desarrollo del proyecto.

La adaptación del proyecto. El proyecto se plantea desde el exterior (ayuntamiento) a los centros educativos y esto hace que se deba adaptar para darle un sentido único y útil. Para realizar el proyecto educativo y que éste funcione, el centro se lo tiene que hacer suyo, esto será posible con la adaptación. Este proceso se debería realizar con los diferentes agentes internos y externos que están implicados en él. Los participantes deberían ver el equilibrio entre las dos entidades que forman el proyecto.

La participación. Es un elemento clave del aprendizaje servicio y en este proyecto. Se pide la implicación del equipo directivo, del claustro docente, del referente de centro, del educador, del mediador y de los jóvenes que participan, tanto los “autóctonos del centro” como los recién llegados. Todos ellos han de participar activamente para que este funcione adecuadamente. Dependerá de ellos para que funcione adecuadamente.

El equipo docente. Los jóvenes tienen constante contacto con este colectivo, por ello, es importante que los docentes sepan en qué consiste el proyecto, y prestar colaboración en el caso que sea necesario. La implicación de los docentes, le da equilibrio al proyecto y una visión más uniforme al alumnado. Da a entender, que es una opción del centro y no de un grupo aislado de personas que han querido llevar a cabo el proyecto.

El referente del centro. Esta figura es necesaria para el buen funcionamiento del proyecto. Es quien controlará y llevará a cabo conjuntamente con el educador el proyecto. Por este motivo, sería interesante buscar complicidad entre ambas, para poder desarrollarlo sin muchas dificultades. El referente ha de crearse su papel y ha de percibir que su práctica es esencial. Él es el principal contacto que el educador tiene con el centro. Cualquier imprevisto que surja será resuelto por los dos referentes de cada entidad (Nova Ciudadania y el Instituto). Es necesario destacar que el lazo de unión entre las dos entidades son el docente y el educador. Trabajan como un solo equipo, con coherencia y reflexión sobre los ayazgos que van surgiendo.

El educador/a y el mediador/a. Son los que han de captar el clima de la entidad para adaptarse lo mejor posible al centro y sus necesidades. Por ello es importante que perciban si los objetivos y las finalidades del proyecto pueden ayudar a resolver dificultades del centro. También son los que se encargan de realizar la formación, la parte más teórica e ir adaptando los contenidos a las necesidades de los adolescentes.

Han de estar atentos a las características del centro y en qué aspectos sería necesario adaptar y mejorar, para que en ocasiones futuras puedan funcionar mejor.

Coherencia entre el educador y el referente. La tarea entre ambos ha de estar bien coordinado y esto hace que haya un continuo trabajo de traspases de información que hacen que el proyecto se pueda reconducir. Por esto es necesario que el educador y el referente se coordin adecuadamente, potenciando las relaciones de partenariatado, confiando uno con el otro, haciéndole participe uno al otro, de todo el desarrollo del proyecto, ayudándose mutuamente en las dificultades y buscando soluciones adecuadas a las situaciones en las que se van encontrando.

Los jóvenes guía. Han de ser conscientes de que adquieren unas responsabilidades ejerciendo esta actividad. Estos deberán ser aceptados y apoyados por el centro. Para que un joven guía pueda desarrollar su tarea, es necesario que se le dé un espacio físico y temporal.

Los recién llegados. Es necesario tener presente que el recién llegado es un joven más que actua en el proyecto a la vez que lo recibe. Es quien hace que la relación de reciprocidad quede presente en el proyecto. Es acogido a la vez que da un conjunto de aprendizajes. Este los irá adquiriendo con su contacto. Así pues, la visión que da el proyecto no es de ayuda desvalida, sino lo que se pretende potenciar es la cohesión entre los jóvenes del centro y los recién llegados. No se quiere que el recién llegado se adapte al centro según las características del joven guía, sino que se cree un nuevo concepto de relación, el enriquecimiento es la obertura a diferentes perspectivas y de pensamiento que hay otras formas de vivir válidas que nos pueden ayudar a entender realidades que hasta ahora no nos habíamos planteado.

La evaluación. Este elemento es constante en todo el proyecto, se desarrolla a partir de la reflexión. Así pues, la evaluación se llevará a cabo en los aprendizajes formales que se realizan: en los procesos del proyecto; en todos los elementos que van surgiendo en el proceso del proyecto; en la participación de todos los agentes del proyecto; en la adecuación de éste en el centro; en la recepción; en las relaciones de partenariatado; en los aprendizajes y el servicio realizados; en las relaciones de reciprocidad entre los diferentes agentes o los resultados obtenidos para poder replantearse la réplica de este proyecto un año tras otro aunque, readaptándolo si es necesario.

144. NIVEL DE RESISTENCIA CULTURAL EN EL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE LA COMUNIDAD DE MADRID.

J. Mafokozi Ndabishibije, M. J. García de la Barrera Trujillo.

La tesis nacida en los años 70 según la cual el Tercer Mundo recibe pasivamente la influencia cultural procedente de los países desarrollados en cuyo poder se encuentran todos los medios de comunicación más influyentes pronto es corregida por la constatación del hecho de que los receptores son más activos de lo que se supone. Paulatinamente se acepta que el Tercer Mundo no recibe acriticamente lo que le llega a través de la radio, de la televisión, de la prensa o de las empresas del ocio. Los estudiosos de este fenómeno acuñan el concepto de resistencia (Lewis, 1997; Meehan, 2001; Kishan Duyu, 1998).

En torno al concepto de resistencia se suceden distintas propuestas teóricas a lo largo de los años 80 y 90 tales como la teoría de las audiencias activas, la polisemia, la ideología dominante, etc. En contraposición al postulado de que Occidente ejerce un dominio cultural indiscutible se admite que tanto los individuos como los grupos humanos son capaces de construir sus propios significados a partir de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de los productos culturales. Incluso se llega a afirmar que la resistencia es fuerte en las mentes de muchos consumidores (Roach, 1997).

A finales de los años 90 el concepto de imperialismo cultural adquiere un significado diferente: se refiere al conjunto de procesos que introducen una sociedad en el sistema mundial moderno. Uno de esos procesos implica a los estratos sociales más pudientes que de un modo u otro se ven forzados a adoptar y promover los valores y estructuras del núcleo dominante del sistema.

El término *resistencia* utilizado en esta investigación comparte bastante poco con la concepción que se le viene dando desde los años 70 y su relativa evolución de finales de los años 90 dentro la tradición de los estudios culturales. De hecho, poco tiene que ver con el imperialismo cultural definido como influencia cultural impuesta en cierto modo por la fuerza a través de lo que Schiller (1993) denomina corporación cultural transnacional. En el marco de este estudio el concepto de resistencia se aproxima a su sentido más literal, es decir una fuerza que se opone al movimiento de una máquina y ha de ser vencida por una potencia. Más concretamente el término resistencia se refiere una fuerza que se opone al movimiento dentro de un determinado espacio social y territorial. El calificativo "*cultural*" hace referencia ante todo a la forma que toma esta fuerza para manifestarse. De hecho, se parte del supuesto de que la resistencia se visibiliza a través los medios propios de un determinado modo de vida, como sugiere acertadamente Meehan (2001), como por ejemplo el atuendo, la música, los modos de diversión, la expresión de los sentimientos, etc. Por otra parte, el movimiento dentro del espacio social y territorial lo realizan tanto individuos como grupos humanos diversos. Por lo tanto, la resistencia cultural ha de considerarse una manifestación tanto individual como grupal.

Finalmente en su movimiento los diversos cuerpos sociales que comparten el mismo espacio territorial entran necesariamente en contacto. En estas condiciones es inevitable que se produzca roce. Teniendo en cuenta que el roce se define como una presión más o menos ligera entre dos superficies al deslizarse y dada la existencia de varios cuerpos en movimiento a distinta velocidad cabe esperar que la fuerza de la resistencia no sea uniforme ni sea percibida de la misma manera por los diversos cuerpos en movimiento a lo largo del tiempo.

1. Introducción

La progresiva incorporación de España en Europa a lo largo de la década de los ochenta, provoca su rápida transformación social y económica: pasa de ser un país exportador de trabajadores a ser un país receptor de inmigrantes. Gradualmente se toma de conciencia de la llegada, implantación e importancia de los inmigrantes y por ello se inician estudios orientados en la mayoría de los casos a identificar las actitudes de los españoles hacia sus nuevos vecinos (Barbadillo Griñán, 1997; CSIS, 1996; Cornelius, 1994).

Las distintas visiones de lo extranjero que la investigación identifica tienen su correlato en el ámbito educativo (Colectivo Ióé, 2000): aparecen tres posiciones fundamentales que representan tres situaciones en un continuo de *resistencia cultural*.

En el contexto educativo, la resistencia cultural se manifiesta de un modo más o menos explícito, incluso en algunas de las prácticas llamadas interculturales: en las iniciativas del Plan Regional de Compensación Educativa, el Programa de Educación Compensatoria y el Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante se reconoce el pluralismo cultural aunque se mantenga implícitamente la necesidad de que el alumnado se adapte a las características del currículum local. En otras palabras, estas iniciativas se fundamentan en la expresa aceptación del principio del dominio territorial y social, según el cual todo extranjero/inmigrante ha de someterse a las condiciones del territorio al que accede.

Las propuestas legales imponen una responsabilidad a la escuela que puede ser excesiva debido a la heterogeneidad cultural originada por la inmigración (Ortega, Mínguez & Saura, 2005; Nieto, 2006). A medida que crece la población escolar inmigrante, cabe preguntarse si la escuela es capaz de lograr lo que la sociedad, en su conjunto, no ha sido capaz de definir claramente como objetivo más allá del discurso bienintencionado (Malik, 1996; Smith, 2002): el tipo de integración a ofrecer a los inmigrantes en términos reales.

2. Contexto.

La inmigración a gran escala es uno de tantos acontecimientos sociales que caracterizan los tiempos de la globalización y que afectan a millones de seres humanos. Los candidatos a la emigración son seres humanos que tienen sus ilusiones, sus anhelos, su cultura, sus familiares, es decir todo un contexto social que da sentido a su proyecto de vida. Y aunque parezca que lo abandonan todo para empezar una aventura totalmente nueva no pueden prescindir de su bagaje experiencial. Su búsqueda les suele llevar a entrar en contacto con otros grupos humanos que les reciben en su territorio y que tienen a su vez su propio contexto social con sus reglas, anhelos, etc. Las fuerzas, unas centrífugas y otras centrípetas, que se activan llevan a la configuración de una sociedad en busca de una identidad nueva.

2.1.- Inmigración y el Sistema Educativo

De acuerdo con el espíritu del Plan Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería y la Inmigración en España (GRECO) (Delegación del Gobierno para la Extranjería y la Inmigración, 2003), se prevén actuaciones en cuatro líneas básicas de entre las cuales destacan dos: (1) el diseño global y coordinado de la inmigración como fenómeno deseable para España, en el marco de la UE y (2) la integración de residentes extranjeros y de sus familias, que contribuyen activamente al crecimiento de nuestro país. Esto implica que el sistema educativo debe estar en condiciones de recibir a los hijos de los residentes extranjeros y de facilitar su incorporación en la sociedad española (Essomba, 2006), siempre que ésta les perciba como personas cuya presencia le es necesaria.

Las autoridades educativas tradicionalmente consideran el curso académico 2002-2003 como el comienzo de la recuperación de la población escolar después de

aproximadamente quince años de un declive sostenido. Esta recuperación es debida principalmente a la inmigración. El incremento se inicia a mediados de los años 80 de un modo prácticamente imperceptible; con el tiempo la llegada de estudiantes extranjeros se ha incrementado. En 2005-06 el número total estimado de niños inmigrantes registrados en el sistema educativo español es de más de medio millón y sigue su trayectoria ascendente.

Cuando se trata de la meta de integrar a los inmigrantes en la sociedad española, los poderes públicos normalmente se vuelven hacia la institución escolar como principal ámbito de inicio de la inserción social. De hecho, la escuela es una de las instituciones más accesibles para los inmigrantes (Colectivo Ioé, 2000): la sociedad española sigue garantizando el derecho a la educación de los hijos de los inmigrantes, en beneficio mutuo.

2.2. Impacto de la inmigración en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Madrid

Madrid es una región cosmopolita donde se encuentran extranjeros procedentes de cualquier parte del mundo, entre ellos, los inmigrantes. Según el Observatorio Permanente de la Inmigración (Ministerio de Interior), a finales de diciembre de 2007 casi cuatro millones de extranjeros viven legalmente en España. De éstos, Madrid acoge a 712.011 extranjeros, casi el 20% de la población global inmigrante (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2007).

Al igual que la tendencia global española, la población escolar de la Comunidad de Madrid disminuye hasta el año académico 2001-2002. Al mismo tiempo, la tasa de estudiantes extranjeros crece rápidamente: de 0,9% en 1991-1992 alcanza 11,14% en 2005-2006. En esta etapa la presencia de los alumnos inmigrantes no pasa desapercibida.

La tendencia al aglutinamiento de los inmigrantes se observa también en la población escolar inmigrante. Además, los escolares inmigrantes no se distribuyen uniformemente en las cinco áreas en las que las autoridades educativas dividen la población escolar de la Comunidad ni los inmigrantes de diferentes países contribuyen en igual proporción. Además, la mayoría de los alumnos inmigrantes están matriculados en centros públicos (70%).

3. Concepto: resistencia cultural

La aceptación de las fronteras implica también la aceptación del principio del control territorial según el cual cada grupo humano, cada pueblo debe disponer de su propio territorio donde lleva a cabo sus actividades económicas, religiosas, sociales, etc. Sin embargo, un grupo humano carente de territorio propio puede considerarse a sí mismo como pueblo. En este caso este grupo humano normalmente se establece dondequiera que las condiciones locales parezcan favorables. Ahora bien, lo que se puede percibir como favorable a primera vista no siempre se convierte en una coexistencia idílica.

Los inmigrantes son tan sólo un grupo humano minoritario y heterogéneo cuyo nivel de visibilidad depende del uso de los derechos concedidos por la mayoría o cuando logra forzar la mayoría a tomar en cuenta su presencia (Smith, 2002). En todo caso, los inmigrantes son un grupo humano que vive en un territorio ajeno.

Cuando la comunidad inmigrante y el grupo humano local entran en contacto, como dos cuerpos que evolucionan en un mismo espacio territorial y social, surgen reacciones que son previsibles:

3.1. Pueblo receptor de inmigrantes.

El principio del dominio territorial que impone el control de cualquier nuevo residente coloca al inmigrante necesariamente en el punto de mira del sistema de control del territorio. El inmigrante puede ser percibido como un elemento positivo, negativo o inofensivo. No obstante, hay que destacar que el pueblo receptor no es una entidad necesariamente

homogénea; en consecuencia, las diferentes entidades que constituyen el pueblo receptor pueden percibir al inmigrante de modo divergente – hasta opuesto - y en función de determinadas circunstancias.

En todo caso, el pueblo receptor pide al inmigrante que respete y se ajuste al estilo de vida local, si no totalmente, por lo menos en lo substancial. No obstante, como la percepción de lo que es substancial varía, no hay normalmente un acuerdo explícito sobre lo que se puede exigir al inmigrante. Así pues y sin desearlo, el inmigrante acaba provocando sentimientos y actitudes enfrentadas dentro del grupo receptor (Malik, 1996; Gimeno & Torregrosa, 2006): ciertos sentimientos sobre los recién llegados emergen lentamente, se elaboran creencias con respecto a la nueva situación y finalmente se adoptan conductas hacia los inmigrantes. Estas actitudes son lo que aquí se definen como *resistencia cultural* del pueblo receptor. Estas actitudes reflejan la percepción que es hasta cierto punto compartida por la comunidad receptora con relación al inmigrante en un momento dado.

3.2. Inmigrantes, una minoría en un territorio ajeno

Desde la perspectiva del principio del control territorial, un inmigrante es una persona que, por definición, carece o está fuera de su propio territorio. Este principio le obliga a negociar su estatus en la nueva estructura organizativa en la que tendrá que encontrar su lugar de algún modo. En general, su capacidad de negociación está seriamente degradada o simplemente queda anulada por su estado de llegada. Como individuo y como grupo, el inmigrante se ve obligado a aceptar lo que la mayoría está dispuesta a concederle.

Con el tiempo, el inmigrante construye una nueva imagen de sí mismo dentro de su nueva sociedad, una imagen que es en parte reflejada y que aparece como un conjunto de actitudes generadas por su experiencia personal y grupal. Estas actitudes se definen aquí como *resistencia cultural* inmigrante.

En resumen, en la zona de contacto entre la sociedad receptora y la población inmigrante se produce una relación de aceptación/rechazo; las características de esta relación varían en función de las demandas de los receptores y de la capacidad de respuesta de los inmigrantes. Esta relación influye sobre la interacción educativa en la misma medida en que afecta a los receptores y a los inmigrantes.

4. Método

4.1. Medida.

La resistencia cultural es un rasgo individual pero también refleja conductas y sentimientos sociales compartidos. Este rasgo puede ser medido por el modo en que cada individuo comparte lo que es socialmente aceptado como norma en su grupo. Se mide a través un cuestionario que contiene comentarios tanto positivos como negativos sobre sentimientos, actitudes, creencias y conductas del encuestado/a. Refleja comentarios que se pueden leer u oír en conversaciones/contextos públicos o privados con relación a la inmigración o a la manera en que los nativos reaccionan o los inmigrantes se comportan. Al encuestado se le pide que especifique hasta qué punto está de acuerdo con el contenido de cada comentario en una escala tipo Likert de seis puntos en la que 0 significa desacuerdo total y 5 acuerdo total.

En la situación más optimista el nivel de acuerdo con las expresiones positivas debe ser 5, y con las negativas, 0. Esta tendencia se cuantifica separadamente mediante el valor medio de todos los acuerdos positivos por una parte y el valor medio de todos los comentarios negativos por otra. La diferencia entre estos dos valores indica la tendencia global del encuestado. Si la puntuación diferencial de un encuestado es 5, esto significa que está totalmente de acuerdo con cada comentario positivo y al mismo tiempo está totalmente en desacuerdo con cada comentario negativo, así $5-0 = 5$; se consideraría como una persona

culturalmente no resistente. En cambio, si la puntuación diferencial es - 5, esto significaría que muestra un fuerte desacuerdo con cualquier comentario positivo y al mismo tiempo un acuerdo total con cualquier comentario negativo, es decir $0-5 = - 5$; se debe considerar a esta persona como culturalmente muy resistente. Esto significa que la escala total de resistencia cultural se extiende en un continuo que va de - 5 a + 5 o de 0 a 10, donde 0 se refiere al máximo nivel de resistencia cultural y 10 a la carencia de resistencia cultural.

Se puede interpretar esta escala como sigue:

Tabla I. Escala de resistencia cultural

<i>Escala -5 a + 5</i>	<i>Interpretación</i>	<i>Escala 0 – 10</i>
- 5 a - 4	Resistencia muy fuerte	0 – 2
- 3 a - 2	Resistencia fuerte	3 – 4
- 1 a + 1	Resistencia media	5 – 6
+ 2 a + 3	Baja resistencia	7 – 8
+ 4 a + 5	Resistencia nula	9 – 10

4. 2. Procedimiento

En este estudio el contenido de los cuestionarios está relacionado con dos contextos: general, entendido como comentarios comunes en la población tanto autóctona como inmigrante, y escolar, entendido como los sentimientos y reacciones de los estudiantes nativos e inmigrantes. Se espera que la resistencia cultural en el contexto escolar esté fuertemente relacionada con la resistencia cultural general tanto para los nativos como para los inmigrantes. También se toman en consideración otras variables tales como la edad, el género, o el tiempo en la escuela o en España, etc.

Para aplicar la encuesta, se selecciona una muestra de quince institutos tanto públicos como concertados. De cada centro se selecciona al azar un aula completa por cada uno de los cuatro cursos de ESO, más un aula de 2º de bachillerato. La muestra final consta de 1320 estudiantes nativos y 262 estudiantes inmigrantes. Además, los cuestionarios electrónicos diseñados para los directores/jefes de estudios y los profesores son enviados a prácticamente toda la población; son respondidos por 106 directores/jefes de estudios y 89 profesores.

Cada cuestionario está dividido en dos partes: una contiene comentarios positivos y otra, negativos. Sin embargo, ambos se mezclan al azar. Se calcula el correspondiente índice fiabilidad para cada parte por separado. Salvo los cuestionarios diseñados para los alumnos inmigrantes, todos los demás superan el índice de fiabilidad de 0,85.

5. Resultados

5.1. Alumnos nativos

En una escala de 0 a 10 el nivel medio global estimado de resistencia cultural para los alumnos se sitúa en 5,78 para el entorno escolar y en 5,78 para la población general: globalmente pueden considerarse de nivel medio de resistencia cultural.

Prácticamente todos los factores estudiados influyen sobre el nivel de resistencia cultural tanto general como escolar de los alumnos. Algunos de los factores más significativos son la proporción de alumnos inmigrantes respecto al total de alumnos inscritos en las aulas y en cada centro, el área territorial, la titularidad de los centros educativos a los que asisten, el género, etc.

El nivel de rendimiento académico incide más en el nivel de resistencia cultural general que en el de la resistencia cultural escolar. Sin embargo, el perfil evolutivo es similar: a medida que crece el número de asignaturas aprobadas tiende a disminuir el nivel de resistencia cultural. Lo mismo ocurre con la edad aunque en menor medida. El nivel de resistencia cultural de los varones se encuentra significativamente por encima del de las chicas.

La resistencia cultural media de los alumnos autóctonos ante sus compañeros inmigrantes es estadísticamente inferior a la resistencia media ante los inmigrantes en general.

El nivel de resistencia cultural general y escolar de los alumnos españoles está influido conjuntamente por el área territorial donde está situado su centro y (a) su preferencia por determinados inmigrantes como compañeros de clase o de juego, (b) la titularidad del centro donde cursan estudios, (c) el tiempo que llevan en el centro donde cursan sus estudios y (d) la proporción de alumnos en el aula.

5.2. Profesores.

En una escala de 0 a 10, el nivel medio global estimado de resistencia cultural para los profesores se sitúa en 6,48 para el entorno escolar y en 6,62 para la población general: globalmente pueden considerarse de nivel bajo de resistencia cultural. La resistencia cultural media de los profesores ante los alumnos inmigrantes es similar a la resistencia cultural media ante los inmigrantes en general.

De los factores estudiados pocos son los que influyen significativamente sobre el nivel de resistencia cultural del profesorado. Entre éstos, la edad de los profesores influye tanto sobre el nivel de resistencia cultural general como sobre el nivel de resistencia escolar: aparentemente a medida que se aproxima la edad de jubilación se incrementa la resistencia cultural. Además, la tendencia general sugiere que a medida que se incrementa la sensación de un alto nivel de convivencia intercultural disminuye la resistencia cultural.

5.3. Función directiva: Director/Jefe de estudios

En una escala de 0 a 10 de resistencia cultural la media global estimada para los directores/jefes de estudios se sitúa en 6,80 para el entorno escolar y en 6,94 para la población general: globalmente pueden considerarse de nivel bajo de resistencia cultural. El nivel medio de resistencia cultural de los directores ante los alumnos inmigrantes es similar al nivel medio de resistencia cultural ante los inmigrantes en general.

Sólo algunos de los factores estudiados influyen significativamente sobre la resistencia cultural tanto general como escolar. El tipo de alumnado (nivel de educación) que atiende el centro influye sobre el nivel de resistencia cultural escolar y en menor medida sobre el nivel de resistencia cultural general. Al parecer aquellos que atienden a alumnos de Formación Profesional son los que menos nivel de resistencia muestran frente a los de ESO cuyo nivel parece más alto.

El número de años dedicados a la dirección influye sobre el nivel de resistencia cultural general y escolar: aparentemente hasta aproximadamente 10 años en el puesto de dirección la tendencia decreciente de la resistencia cultural cambia de orientación.

La procedencia de los alumnos inmigrantes influye sobre el nivel de resistencia cultural escolar y en menor medida sobre la resistencia cultural general: el orden de preferencia parece ser: subsaharianos, asiáticos, europeos del Este, musulmanes y latinoamericanos.

El nivel de resistencia cultural general y escolar de los directores está influido conjuntamente por el área territorial donde está situado su centro y la proporción de alumnos inmigrantes que alberga.

5.4. Alumnos extranjeros/inmigrantes

En una escala de 0 a 10 de resistencia cultural la media global estimada de estos alumnos se sitúa en 7,33 para el entorno escolar y en 6,31 para la población general: globalmente pueden considerarse de nivel bajo de resistencia cultural.

Sólo algunos de los factores estudiados influyen significativamente sobre la resistencia cultural tanto general como escolar de los alumnos inmigrantes. La proporción de alumnos inmigrantes respecto del total de alumnos inscritos en las aulas a las que asisten influye sobre

su nivel de resistencia cultural general. En este caso el nivel de resistencia cultural sigue una trayectoria creciente a medida que aumenta la proporción de alumnos inmigrantes en las aulas. El nivel de resistencia cultural de los varones se encuentra significativamente por encima del de las chicas.

El tipo de relación que los alumnos inmigrantes tienen con sus compañeros de clase influye sobre su nivel de resistencia cultural general y escolar: lógicamente, a medida que se incrementa la sensación de que gustan a sus compañeros españoles disminuye su nivel de resistencia cultural.

La zona geográfica de procedencia de los alumnos inmigrantes influye sobre su nivel de resistencia cultural general y en menor medida sobre su nivel de resistencia cultural en el entorno escolar: en ambos casos el nivel aparece más alto entre los procedentes de Extremo Oriente y más bajo entre los de Europa Occidental.

El nivel de resistencia cultural de los alumnos inmigrantes que prefieren hacer amistad con otros alumnos inmigrantes aunque no tengan la misma procedencia es mayor que el de aquellos que no lo prefieren: de hecho aquellos que rechazan este modo de proceder tienen un bajo nivel de resistencia cultural general y escolar. En cambio aquellos que muestran un alto nivel de acuerdo con esta conducta tienen un alto nivel de resistencia cultural general y escolar.

5.5. Alumnos españoles e inmigrantes

La resistencia cultural media de los alumnos inmigrantes es diferente a la resistencia cultural media de sus compañeros autóctonos: el nivel de resistencia de los alumnos inmigrantes es más bajo que el de los alumnos autóctonos. Sin embargo, se observa una alta variabilidad en ambos grupos.

5.6. Directores/jefes de estudios, profesores, alumnos españoles e inmigrantes.

Los principales actores del entorno educativo difieren significativamente en nivel de resistencia cultural. Sin embargo, sólo los alumnos autóctonos se distinguen claramente de los demás miembros del entorno escolar por su alto nivel.

La edad aparece como un factor relevante que influye significativamente sobre la evolución del nivel de resistencia cultural de los miembros de la comunidad educativa. La evolución aparentemente caótica pero decreciente de la resistencia cultural sugiere que cada componente del entorno educativo tiene su propia línea evolutiva.

5.7. Perfil comparativo de resistencia cultural

Se utilizan las dos variables nucleares para establecer el perfil de cada muestra. Para ello, partiendo del supuesto de que cada sujeto tiende a ser consistente en sus respuestas dentro de la escala de 0 a 5, se divide el grupo en seis subgrupos con la condición de maximizar las diferencias entre los subgrupos. Tras la comparación de los subgrupos entre sí se observa que el primer subgrupo reúne a todos aquellos sujetos cuyo nivel de resistencia cultural tiende a ser bajo y el último grupo aglutina a aquellos cuyo nivel se aproxima al rechazo.

Si se considera que un valor medio en torno a 2 o menos es un indicio de un nivel de resistencia cultural próximo al rechazo, entonces habría aproximadamente un 11% de alumnos nativos y un 1% de docentes en estas condiciones; en cambio, ningún director/jefe de estudios o alumno inmigrante llega a este nivel de resistencia. Si se considera el valor medio 7 o más como indicador de un bajo nivel de resistencia, llama la atención el alto porcentaje de profesores (26%), directores (48%) y alumnos inmigrantes (35%); en cambio los alumnos nativos apenas superan uno de cada diez (14%).

6. Discusión

Después de la seguridad pública la inmigración aparece consistentemente como la segunda o tercera preocupación para la población española, aunque la mayoría no conozca este problema personalmente. Los políticos, los medios de comunicación, las organizaciones sociales no gubernamentales, los ciudadanos en general y los mismos inmigrantes ya han tomado conciencia de lo que a veces se presenta como un problema y no la solución a un problema. Ciertas manifestaciones públicas dejan entender que ya se ha iniciado el desarrollo de un movimiento multiforme de reacción ante una situación cuyas características son hasta cierto punto desconocidas. En este estudio se utiliza un cuestionario combinado para establecer el nivel medio de reacción o de resistencia cultural ante la inmigración. Los hallazgos del presente estudio sugieren que este tipo de medida es bastante sensible a la cuestión de la inmigración, sobre todo en el contexto escolar; éste es un contexto que normalmente se considera como el primer ámbito en el que se produce el primer contacto mutuo e intenso entre el inmigrante y la juventud local.

Los datos que se analizan en este estudio son por naturaleza grupales. Esta circunstancia no puede ocultar el hecho cierto de que la resistencia cultural es una característica individual. De momento a lo sumo se dispone de una foto fija tanto individual como grupal. Sin embargo, parte de los resultados sugieren que esta característica evoluciona en una determinada dirección bajo ciertas circunstancias. De acuerdo con los datos disponibles, la resistencia cultural está relacionada con varias características tanto individuales como contextuales. Aún queda averiguar de qué modo estas características condicionan la evolución de la resistencia cultural.

Algunos de estos resultados reflejan lo que ya se sabe sobre racismo (Dimakos & Tasiopoulou, 2003), pero en este estudio se agrega alguna información específica sobre su relación con el contexto escolar. A este respecto llama la atención la diferencia de nivel de resistencia cultural entre los alumnos nativos e inmigrantes. Esto sugiere la necesidad de revisar la creencia aparentemente extendida de que los inmigrantes son por definición culturalmente más resistentes que los autóctonos.

La relación que parece existir entre el rendimiento académico y el nivel de resistencia cultural sugiere la necesidad de prestar atención al efecto interactivo originado por el alto nivel de fracaso escolar en ambos grupos.

Desde la perspectiva de las estrategias de intervención en el contexto escolar a este respecto, parece obvia la necesidad de pensar tanto en los autóctonos como en los inmigrantes.

Bibliografía

Barbadillo Griñán, P. (1997) *Extranjería, racismo y xenofobia en la España contemporánea: La evolución de los setenta a los noventa*. (Madrid; Centro de Investigaciones Sociológicas).

Bourdieu, P. (2000) *Contrafuegos: reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.

Bueno Abad, J. R & Belda Ibáñez, J. F. (2005) *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos* (Valencia, Universitat de Valencia).

Colectivo Ioé (2000) El desafío intercultural. Españoles ante la inmigración.

Colectivo IOÉ, Actis, W., Pereda, C. y de Prada, M. A. (2002): *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. (Barcelona, La Caixa - Colección Estudios Sociales nº 11).

Colectivo IOÉ, Actis, W., Pereda, C. y de Prada, M.A. (2002). "La interculturalidad ¿va

al cole?». In Ofirm Publicación especializada de Inmigración: *Educación e inmigración*. Madrid: Dirección General de Servicios Sociales. Consejería de Servicios Sociales.

Cornelius, W. A. (1994) Spain: the uneasy transition from labour exporter to labour importer. In *Controlling immigration: a global perspective*. Stanford.

Corner, J. (1991) Studying culture: reflections and assessments. An interview with Richard Hoggart. *Media, Culture & Society*, 13, 137-151.

Delegación del Gobierno para la Extranjería (Ministerio del Interior) (2003) Balance 2002. Madrid: Oficina de Relaciones Informativas y Sociales

Dimakos, I. C. & Tasiopoulou, K. (2003) Attitudes towards migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14(3), 307-316.

Essomba, M. A. (2006) *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración* (Barcelona, Grao).

Gimeno Giménez, L. R. & Torregrosa Peris, J. R. (2006) *Psicosociología del racismo en España* (Madrid, Universidad Complutense de Madrid).

Hammer, M. R.; Bennett, M. J. & Wiseman, R. L. (2003) Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory, *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.

Kishan Duyu, D. (1998) *Electronic Empires: Global Media and Local Resistance*. London: Arnold.

Lewis, J. (1997) What counts in cultural studies. *Media, Culture & Society*, 19, 83-97.

Malik, K. (1996) *The Meaning of race: race, history and culture in Western society* (Houndmills: Palgrave).

Meehan, E. R. (2001) Culture: Text or Artifact or Action?. *Media, Culture & Society*, 208-217.

Nieto, S. (2006) Solidarity, courage and heart: what teacher educators can learn from a new generation of teachers, *Intercultural Education*, 17(5), 457-473.

Observatorio Permanente de la Inmigración (2007) Extranjeros con tarjeta o autorización de residencia en vigor a 31 de diciembre de 2007. Disponible online en: http://extranjeros.mtas.es/es/general/indice_diciembre_07.html (leído el 23 de marzo de 2008).

Ortega, P.; Mínguez, R.; Saura, P. (2005) *Conflicto en las aulas* (Madrid, Editorial Ariel).

Roach, C. (1997) Cultural imperialism and resistance in media theory and literary theory. *Media, Culture & Society*, 19, 47-66.

Schiller, H. I. (1993) Not yet the post-Imperialist Era, en C. Roach (ed.) *Communication and Culture in War and Peace*. Newbury Park, CA: Sage.

Smith, A. (2002) *Europe's Invisible Migrants* (Amsterdam, Amsterdam University Press).

Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. M. (2003) *La infancia de la inmigración* (Madrid, Morata).

145. MIRAR AL ÁFRICA NEGRA: UN IMPERATIVO ÉTICO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.

R. Aguadero Miguel.

1. Introducción

La escuela afronta, en estos comienzos de siglo, el reto de educar en un contexto complejo, plural y dinámico en el que los procesos migratorios constituyen un elemento sustancial en la conformación de la nueva realidad social que se está gestando.

El desarrollo de la competencia social y ciudadana pretende que el alumnado comprenda la realidad social en la que vivimos, su evolución, sus logros y sus problemas. También, el compromiso de todos y todas en la contribución a su mejora desde una comprensión crítica de la realidad que exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad.

En este marco, la escuela debe abordar la educación intercultural desde un mejor conocimiento de la nueva realidad global que nos envuelve, más allá de una visión eurocéntrica, y con el referente incuestionable de los Derechos Humanos. Construir relaciones que favorezcan el crecimiento humano y moral del alumnado lleva implícito el ser capaces de ponernos en la piel del "otro". Para ello hemos de conocer qué está pasando y por qué está pasando. Implicar afectiva y cognitivamente al alumnado en la situación actual del planeta es una cuestión clave para su acercamiento al fenómeno migratorio y la valoración positiva de la pluralidad cultural. La empatía es necesaria para construir la convivencia en la escuela y en la sociedad.

Diversas disciplinas son cauce adecuado para profundizar en la desigualdad Norte-Sur y en las causas que la provocan, y desde ahí potenciar el desarrollo de valores éticos. Sin embargo, esta competencia social y ciudadana debe ser incluida en el resto de materias y, para que de verdad sea significativa, ha de impregnar el funcionamiento y la organización de los Centros. Porque educamos no sólo con los contenidos conceptuales, sino también con el marco de relaciones, de valores y de prioridades que vamos tejiendo con nuestra práctica educativa. Como señala García Roca:

"La educación para la ciudadanía afecta al currículo del colegio, a su organización y a sus relaciones externas e internas. Antes de reglarse e institucionalizarse en forma de una asignatura, hay que implicar a todo el centro en la promoción de valores e impregnar el resto de los aprendizajes como algo horizontal a todas ellas, orientar la propia organización del Centro, presidir las actividades extraescolares y establecer puentes de colaboración entre la escuela y el contexto social" (García Roca, 2007: 20).

Con el referente de un plan global de atención a la diversidad donde la promoción de la participación, de la convivencia, de la integración y de los valores éticos sean los pilares fundamentales, la escuela tiene el imperativo de dar a conocer la situación en que se encuentra el África Negra como elemento indispensable para conocer el momento presente que vive la humanidad. Ello nos ayudará a situar la realidad de la inmigración en sus justos términos, y facilitará el que nos sintamos llamados a una solidaridad más efectiva con los olvidados del planeta. Valoramos los informes que muestran el beneficio que supone para nuestro país la llegada de personas de otros lugares: riqueza cultural, rejuvenecimiento de la población, nuevas contribuciones a la seguridad social y a la hacienda pública, crecimiento económico en sectores que precisan de mano de obra... Pensamos que hemos de dar un paso más. Detrás de los argumentos anteriores, aunque sea inconscientemente, aparece una

visión mercantilista de las personas: la llegada de inmigrantes es positiva porque nos beneficia (en muchos aspectos, pero sobre todo económicos). Pues bien, nosotros resaltamos algo más: que la solidaridad afectiva y efectiva con los pueblos del Sur y el fomento de una sociedad intercultural son, *simplemente*, un imperativo ético si queremos ser consecuentes con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y hacer realidad hoy los valores democráticos de la libertad, la igualdad y la fraternidad.

Desde esta posición, presentamos un breve análisis de la situación del subcontinente negro a partir de diferentes informes de Naciones Unidas. Este acercamiento posibilita que la comunidad escolar profundice en la realidad de un continente olvidado (Sebastián, L. de, 2006) y en el papel que las sociedades occidentales están jugando en su deriva actual, comprenda las razones del éxodo africano y sea capaz de sentirse interpelada ante esta realidad. Deseamos que la lectura de este artículo ayude a “comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas” (Anexo I. Competencias básicas, Ley Orgánica de Educación, LOE).

Y dado que nuestro proceso de reflexión nos ha de llevar necesariamente a la acción, incluimos también una serie de referencias y recursos para seguir profundizando en la escuela la realidad cultural y social del África Negra.

2. La agenda de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano: los Objetivos del Milenio

Ante el aumento de la pobreza y de las desigualdades en nuestro planeta, desde Naciones Unidas hace tiempo que se realizan propuestas para que la comunidad internacional reaccione antes de que sea demasiado tarde. El documento más ambicioso que recoge estas pretensiones es la llamada Declaración del Milenio en la que los dirigentes mundiales se comprometían a:

“No escatimar esfuerzos para liberar a nuestros semejantes, hombres, mujeres y niños, de las condiciones abyectas y deshumanizadoras de la pobreza extrema, a la cual están sometidos actualmente más de mil millones de seres humanos. Estamos empeñados en hacer del derecho al desarrollo una realidad para todos y en liberar a la humanidad de la carencia” (Declaración del Milenio, 2000).

Con el referente de los principios de igualdad, tolerancia, respeto a la naturaleza y la responsabilidad común en la gestión del desarrollo económico y social, se acordaron los **Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)**, centrados en las condiciones de vida de las personas y en los medios para mejorarlas, con metas concretas para el año 2015:

- 1) Erradicar la pobreza extrema y el hambre.
- 2) Lograr la enseñanza primaria universal.
- 3) Promover la igualdad de género y autonomía de la mujer.
- 4) Reducir la mortalidad infantil.
- 5) Mejorar la salud materna.
- 6) Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades.
- 7) Garantizar la sostenibilidad medioambiental.
- 8) Fomentar una alianza mundial para el desarrollo.

3. La realidad del Desarrollo Humano en el África Negra

La evaluación continua de los ODM nos está dando una radiografía completa y actualizada de las condiciones de vida de la población mundial. El África Negra se perfila como la zona del planeta donde más difícil va a ser la consecución de las metas propuestas. Ya en 2005 eran preocupantes las cifras que mostraba el Informe de la Comisión África:

“Tal como van hoy las cosas, los objetivos de reducir a la mitad la pobreza, de instaurar una educación primaria para todos y de eliminar la mortalidad infantil en el África subsahariana no podrán ser cumplidos en el 2015, sino dentro de cien o ciento cincuenta años” (Comisión África, 2005).

A continuación vamos a profundizar en la situación de este continente. Las proyecciones que aparecen son elaboración propia a partir de los datos de los informes que se citan.

Objetivo 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre.

Entre 1990 y 2004 el número de personas que en países en desarrollo vivían con menos de un dólar por día disminuyó de 1.250 millones a 980, pero aun así aparece muy difícil cumplir el objetivo y el progreso se distribuye muy desigualmente en el planeta. El África Negra concentraba en 2004 la mayor proporción de empobrecidos. Le seguían a bastante distancia Asia Meridional, con un 29,5 por ciento y América Latina y el Caribe con un 9,9 por ciento.

Tabla 1

PORCENTAJE DE POBLACIÓN CON INGRESOS INFERIORES A UN DÓLAR POR DÍA ÁFRICA NEGRA				
1990	1999	2004	PROYECCIÓN 2015	OBJETIVO 2015
46,8%	45,9%	41,1%	32,2%	23,4%

Fuente: Informes de Desarrollo Humano 2006 y 2007-2008

Para llegar a la cifra propuesta debería darse una disminución dos veces y media mayor. En el mejor de los casos, habría al menos doscientos millones de africanos negros en esta situación. Además, la reducción de la pobreza ha ido acompañada de un aumento de la desigualdad, esto es, los beneficios del crecimiento económico se han distribuido de forma desigual, tanto entre los distintos países como dentro de un mismo país. Las mayores asimetrías se registran en América Latina y en el África Negra. En la región subsahariana el 20 por ciento de la población más pobre representa únicamente el 3,4 por ciento del ingreso nacional.

En relación a la disminución del hambre, los estudios de Naciones Unidas hacen referencia al número de niños y niñas con peso insuficiente. La mayor proporción se da en Asia Meridional, con una leve disminución, pero datos todavía cercanos a la mitad de la población infantil (el 46 por ciento). A continuación aparecen el África Negra y Asia Sudoriental.

Tabla 2

PORCENTAJE DE NIÑOS MENORES DE CINCO AÑOS CON PESO INSUFICIENTE ÁFRICA NEGRA			
1990	2004	PROYECCIÓN 2015	OBJETIVO 2015
33%	29%	26,2%	16,5%

Fuente: Informe de Desarrollo Humano 2007-2008

Para alcanzar la meta propuesta, la disminución de 2004 a 2015 debería ser cinco veces mayor a la del periodo 1990-2004. Cifras que empiezan a mostrar la dura realidad del subcontinente negro, dadas las consecuencias sobre el resto de variables que inciden en el desarrollo humano. La infancia aparece desde el principio como uno de los colectivos más vulnerables.

Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal.

La tasa neta de matrícula en la escuela primaria en los países empobrecidos aumentó de un 80 por ciento en el año escolar 1990-1991 a un 88 por ciento en 2004-2005. Aunque en el África Negra se ha dado un aumento significativo, sigue ocupando el último lugar, bastante por detrás del resto de regiones, con un 30 por ciento del alumnado sin escolarizar.

Tabla 3

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN ENSEÑANZA PRIMARIA				
ÁFRICA NEGRA				
1991	1999	2005	PROYECCIÓN 2015	OBJETIVO 2015
54%	57%	70%	98,5%	100%

Fuente: Informes de Desarrollo Humano 2006 y 2007-2008

El esfuerzo realizado por la mayoría de los países africanos hace pensar que están en condiciones de matricular a prácticamente toda la población infantil de primaria en 2015. Sin embargo, queda mucho por hacer en cuanto a la calidad y a la igualdad: el acceso disminuye en las zonas rurales, se da una menor proporción de niñas en la escuela, existe una alta tasa de faltas de asistencia y de repeticiones, la ratio ha aumentado considerablemente, se necesita más profesorado y mejor cualificado, los materiales escolares son insuficientes... Tampoco se dispone de datos de los países en conflicto, que harían bajar la media anterior.

Objetivo 3: Promover la igualdad de género y autonomía de la mujer.

El impulso dado a la educación primaria, ha significado una potenciación de las políticas de género en la escuela, pero el avance es más lento conforme avanza el nivel de estudios.

Tabla 4

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) ENSEÑANZA PRIMARIA				
ÁFRICA NEGRA				
	1999	2004	PROYECCIÓN 2005	OBJETIVO 2005
TOTAL	88%	105%		
Hombres	94%	109%		
Mujeres	82%	101%		
Proporción (M/H)	0,88	0,92	0,93	1

Los porcentajes superan el 100% debido al retraso en el ingreso en la escuela, que hace que alumnado en edad de secundaria esté todavía matriculado en primaria.

Fuente: Informe EPT 2007

Comparando la situación con la que se da en Asia y el Magreb, en el subcontinente negro se están haciendo mayores progresos en el ingreso de la población femenina en la enseñanza primaria. En relación a la igualdad de género en la enseñanza secundaria y universitaria los objetivos están lejos de cumplirse:

Tabla 5

TASA BRUTA DE MATRÍCULA (2005)		
ÁFRICA NEGRA		
	TASA FEMENINA	PROPORCIÓN (M/H)
SECUNDARIA	28%	0,79
TERCIARIA	4%	0,62

Fuente: Informe EPT 2007

La tasa bruta femenina en secundaria en el África Negra es la más baja en todo el mundo, a bastante distancia de la siguiente región, los países árabes (con una cuota del 65 por ciento). En cuanto a la disparidad entre los sexos en el acceso a la secundaria es también la región con los mayores índices, en los que coincide con Asia Meridional. En relación a los estudios superiores, hay una menor tasa femenina en los estados árabes (3 por ciento), y son también especialmente bajos los datos de Asia Meridional (9 por ciento). La proporción mujeres/hombres en el subcontinente negro es la menor del mundo, prácticamente igualada a la que se da en los países árabes (0,63) y algo inferior a la de Asia Meridional (0,74).

Objetivo 4: Reducir la mortalidad infantil.

A nivel mundial, el avance es lento y desigual. Los peores resultados, una vez más, se dan en el África Negra, con grandes diferencias en función del estatus socioeconómico. Las mejoras se dan fundamentalmente en las familias más ricas, en las áreas urbanas y en los hijos de madres con algún tipo de formación. Tampoco podemos obviar el SIDA como factor fundamental de la mortalidad infantil en África, así como la existencia de conflictos armados.

Tabla 6

TASA DE MORTALIDAD DE NIÑOS MENORES DE CINCO AÑOS POR CADA MIL NACIDOS VIVOS			
ÁFRICA NEGRA			
1990	2005	PROYECCIÓN 2015	OBJETIVO 2015
185	166	154	62

Fuente: Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2007

En 2005, en el África Negra **seguía muriendo uno de cada seis niños menores de cinco años**. La diferencia con el resto de regiones es abismal. El siguiente grupo es Asia Meridional, donde la mortalidad es la mitad que en el subcontinente negro (82 por mil).

Objetivo 5: Mejorar la salud materna.

Los datos siguientes hablan por sí solos. La mortalidad materna en España en 2005 fue de 5, es decir, ciento sesenta y una veces menor que la media negroafricana. Ese año la mayor tasa correspondió a Sierra Leona, con una madre muerta por cada cincuenta nacidos vivos.

Tabla 7

TASA DE MORTALIDAD MATERNA AJUSTADA (POR CADA 100.000 NACIDOS VIVOS)	
ÁFRICA NEGRA	
2000	2005
836	805

Fuente: Informes de Desarrollo Humano 2006 y 2007-2008

La proporción de partos asistidos por personal sanitario cualificado alcanza las menores cotas en Asia Meridional, aunque aumenta en mayor proporción que en el África Negra (pasa del 30 al 38 por ciento, frente al 42 – 45 por ciento). Los resultados son muy dispares entre el campo y la ciudad, así como según el nivel de estudios de las mujeres. En cuanto a las causas de muerte materna, en el África subsahariana la principal son las hemorragias. Sobre todo en el sur del continente, el SIDA aparece como causa asociada a las muertes con embarazo y parto. Estas cifras nos muestran el segundo colectivo más vulnerable: el de las mujeres, cuya situación se agrava en las zonas rurales.

Objetivo 6: Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades.

En 2006 los mayores índices de infección de SIDA se registraron en Asia Oriental y la CEI. Pero el África Negra es la región que concentra mayor proporción de enfermos y de muertes.

Tabla 8

EL SIDA EN EL MUNDO (EN MILLONES)		
	2001	2006
Nº DE ENFERMOS	32,9	39,5
Nº DE MUERTOS	2,2	2,9

Fuente: Objetivos de Desarrollo del Milenio 2007

La prevalencia en la región subsahariana es quince veces mayor al resto de países empobrecidos, acaparando cerca de las tres cuartas partes de los fallecimientos a nivel mundial: 2,1 de los 2,9 millones de muertos.

La **feminización del SIDA** en el África subsahariana es otra cuestión clave. Es la región, junto con Oceanía, que presenta mayor proporción. El riesgo de contraer la enfermedad está aumentando en las mujeres casadas y entre las jóvenes de 15 a 24 años.

Las medidas de prevención no consiguen parar el ritmo con el que el SIDA se propaga en África. Las condiciones de pobreza extrema, determinadas prácticas culturales y la falta de formación suponen un obstáculo real, haciéndose necesarias estrategias nacionales de carácter multilateral (Oya, 2006: 28). Gravísimas son sus consecuencias, afectando a la misma estructura de la sociedad, con el aumento imparable del número de huérfanos. En 2005 había más de doce millones de huérfanos por causa del SIDA, con unas predicciones de al menos veinte millones en 2010.

El acceso a los tratamientos antirretrovirales sigue siendo minoritario. En los países pobres sólo el 28 por ciento de la población afectada recibe medicación. Proporción se mantiene en el África subsahariana, a pesar de ser la región más afectada. Las ONG insisten en el incumplimiento de los acuerdos firmados en Doha en 2001 sobre salud pública y derechos de la propiedad intelectual para facilitar el acceso a medicamentos básicos a los países en vías de desarrollo (Oxfam Internacional, 2006) y en la necesidad de un compromiso político más sólido que garantice dicho acceso y que el tratamiento sea asequible y esté a disposición de los más pobres (Médicos sin Fronteras, 2006).

La otra gran pandemia que afecta al África Negra es la malaria. Las medidas para su prevención suponen la dotación a la población en riesgo de mosquiteras tratadas con insecticida, y el uso de medicamentos para combatirla. Sólo algunos países africanos se acercan a la meta de alcanzar un 60 por ciento en la cobertura de mosquiteras en 2005. Menos de la mitad de los niños y niñas con malaria fueron tratados con medicación antipalúdica, y la inmensa mayoría duerme sin mosquitera (el 94 por ciento). Los niños no son una prioridad. Y la cobertura es mucho menor en el campo, donde están las zonas más afectadas.

Objetivo 7: Garantizar la sostenibilidad medioambiental.

La deforestación sigue avanzando a un ritmo peligroso (trece millones de hectáreas por año, el equivalente a más de un veinte por ciento de la superficie de la península ibérica) y afecta sobre todo a zonas de Asia Meridional, Oceanía, América Latina y África Subsahariana.

Por otro lado, continúa el aumento de las emisiones de los gases de efecto invernadero. En el periodo 1990-2004, Los países desarrollados emitieron 12.500 millones de toneladas. El África subsahariana llegó a 700 millones. Un africano emite diez veces menos CO₂ que cualquier europeo, pero sufrirá más de lleno las consecuencias del calentamiento global, en especial el agravamiento de la escasez de agua dulce, con el consiguiente descenso del rendimiento agrícola y la disminución crucial de alimentos.

En cuanto al acceso al agua potable y a los servicios de saneamiento básicos se duda del cumplimiento de las metas propuestas: habría que conseguir saneamiento adecuado para 1.600 millones de personas. La peor situación vuelve a darse en el África Negra.

Tabla 9

PORCENTAJE DE POBLACIÓN QUE DISPONE DE SANEAMIENTO MEJORADO			
ÁFRICA NEGRA			
1990	2004	PROYECCIÓN 2015	OBJETIVO 2015
32%	37%	42%	66%

Fuente: Informe de Desarrollo Humano 2007-2008

Relacionado con este asunto tenemos el acelerado crecimiento de las ciudades en los países empobrecidos. El éxodo rural está dando lugar a la formación de inmensos suburbios donde se hacina la población, sin condiciones sanitarias ni de habitabilidad. De los 3.200 millones de personas que viven actualmente en suburbios de ciudades del tercer mundo, se pasará a casi 5.000 millones en 2030, registrándose la mayor parte de ese incremento en África y en Asia. Se estima que en 2015 vivirán en las ciudades subsaharianas 360 millones de personas, la mayoría en barrios de infraviviendas.

Objetivo 8: Fomentar una alianza mundial para el desarrollo.

Al hablar de compromisos económicos y de mecanismos comerciales que posibiliten el desarrollo de los pueblos, entendemos mejor el porqué de la no consecución de los ODM.

En 2005, la ayuda a los países empobrecidos creció gracias a las operaciones de cancelación de deuda, especialmente para Iraq y Nigeria (dos países con importantes yacimientos petrolíferos). En 2006 la ayuda oficial descendió un 5,1 por ciento en términos reales, lo que no ocurría desde 1997. Ha vuelto a hacerlo en 2007: "Los datos publicados este viernes por la OCDE sobre ayuda al desarrollo revelan un descenso del 8,4 por ciento con respecto al año anterior. Esta caída equivale en términos cuantitativos a unos 5.600 millones de euros, lo cual confirma que los Objetivos de Desarrollo del Milenio no se podrán cumplir" (Diario Sur, 5 de abril de 2008: 25). África, además, está completamente olvidada:

"Las ayudas al África subsahariana, al margen de la exoneración de la deuda en Nigeria, aumentaron tan sólo un dos por ciento entre 2005 y 2006. Esto dice muy poco a favor de los donantes, que se comprometieron a doblar las ayudas a África para el 2010 en la cumbre del G8 celebrada en 2005 en Gleneagles"(Informe ODM, 2007 : 29).

Las propuestas en relación al desarrollo de un sistema comercial y financiero abierto, basado en normas, previsible y no discriminatorio, están prácticamente paradas. De las buenas intenciones de 2000, se pasó en la reunión de la OMC en 2001 a poner 2004 como fecha para completar una serie de negociaciones comerciales que beneficiasen a los países empobrecidos. En 2007 todavía no se habían cerrado los acuerdos de las medidas a adoptar.

La cuestión de la deuda ha merecido un interés prioritario por parte de las ONGD españolas. Además de la presión ejercida por la sociedad civil, es el control económico que se está imponiendo a los países *perdonados* como contrapartida a nuestra *generosa* solidaridad el que está motivando la exoneración de la deuda. La condonación se condiciona a la aplicación de medidas económicas para el control de la inflación y para la liberalización de la economía (reducción del gasto público, las privatizaciones de empresas públicas, la liberalización de los mercados de capitales, las facilidades a la inversión extranjera directa, etc).

El *buen gobierno* es fundamental a la hora de gestionar los recursos en los países empobrecidos y de buscar mecanismos para fortalecer la sociedad civil. De las conclusiones que se desprenden del Barómetro Global de la Corrupción 2007 destacamos que los países del África Negra aparecen con las mayores peticiones de pago de soborno (en torno al 40 por ciento de los entrevistados admiten haberlo sufrido en el último año) duplicando la cifra del siguiente grupo de países. En el subcontinente negro resulta preocupante que a la *habitual* práctica del soborno por parte de la policía, le continúen en el índice tasas muy altas en los servicios educativos y de la salud (Transparency International, 2007). Prácticas que aumentan en contextos de pobreza donde cualquier medio es *acceptable* para complementar los exigüos ingresos. Ilustrativo nos parece el siguiente anuncio aparecido en la prensa mozambiqueña:

“¡Profesor, déjenos estudiar libres de corrupción! Con el inicio de la época de exámenes extraordinarios algunos profesores piensan que pueden ganar dinero, vendiendo informaciones a los examinandos. Esta es una práctica que se da año tras año y millares de alumnos son perjudicados. Vender notas y diplomas y exigir favores sexuales a los estudiantes es un atentado a la dignidad de los mozambiqueños. La corrupción en la educación es un cáncer que corroe las instituciones y destruye la sociedad. [...] Por el futuro de Mozambique...¡Di no a la corrupción! ¡Di sí a la educación!” (O País, 20 de julio de 2007: 11)

Finalmente, hacemos referencia al acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. La brecha digital tiene unas consecuencias preocupantes porque dificultará cada vez más el acceso a una tecnología que es la base cada vez mayor del desarrollo económico y de las relaciones entre pueblos y regiones. Los beneficios (teóricos) de la globalización no han repercutido a todos por igual, pues los países no estaban situados en la misma posición de partida, y han jugado con ventaja, obviamente, aquellos países que disponían de un *buen gobierno* y de capital humano, técnico y monetario. El reflejo lo tenemos en que la única tecnología de la información que crece a buen ritmo en los países empobrecidos es el acceso a la telefonía móvil. Esto supone una mejora fundamental en las comunicaciones, puesto que la telefonía fija era prácticamente inexistente. Pero también hemos de hacer otra lectura: este *boom* viene marcado por el abaratamiento de los costes como medio para crear esta necesidad a la población. En 1990 tenía teléfono móvil uno de cada quinientos habitantes del planeta tierra. En 2005 disponía de este servicio uno de cada tres personas en el mundo. En el África Negra se ha pasado de no existir esa tecnología a que ya tenga acceso a la misma uno de cada siete habitantes, con un crecimiento vertiginoso: de los ciento treinta millones de abonados que había a finales de 2005, cincuenta y cinco millones de clientes habían accedido al servicio ese año. Sin embargo, sólo había 26 usuarios de internet y 17 líneas fijas por cada 1.000 habitantes. Nosotros dudamos que el crecimiento de las tecnologías en el África Negra esté motivado por necesidades reales. Mucho tiene que ver con la incorporación a la sociedad de consumo desde la creación de necesidades en el marco de la nueva realidad cultural que se está fraguando.

4. Algunas llamadas que nos hace la situación del África Negra, y su aplicación a la educación en valores:

Detrás de las cifras que hemos expuesto, se vislumbran las condiciones de vida de millones de africanos, las difíciles perspectivas de futuro y la corresponsabilidad occidental en este estado de cosas. Queremos ahora destacar una serie de aspectos que han aparecido y pueden servirnos para trabajar en perspectiva africana los temas transversales en la escuela:

Partiendo de la situación de los colectivos más vulnerables, esto es, de mujeres y niños, podemos hacer un recorrido por la realidad africana, sus causas y consecuencias, sus potencialidades y debilidades, nuestra necesaria implicación... desde diversos enfoques y perspectivas, y que en conjunto, nos den una visión global:

- Medioambiente: Repercusiones del cambio climático, acceso a unas condiciones de habitabilidad dignas, seguridad alimentaria...
- Consumo responsable: Consecuencias de nuestro estilo de vida en la salud del planeta y de sus habitantes.
- Coeducación: Derechos de la mujer, condicionamientos sociales, económicos y culturales, discriminación de las niñas, acceso paritario a la educación, salud reproductiva...
- Geografía e Historia: el colonialismo en África, la situación tras la independencia, génesis de la deuda externa, migraciones, éxodo rural, urbanismo...
- Interculturalidad: tradiciones culturales africanas, música y danza, génesis de identidades, construcción de una sociedad inclusiva...
- Derechos de la infancia: condiciones sanitarias y de vida, acceso a la educación, huérfanos, niños soldado...
- La sociedad de la información: acceso a las nuevas tecnologías, brecha digital...
- Educación para la paz: conflictos olvidados, víctimas de la guerra, pacificadores africanos: N. Mandela, W. Maathai...
- Educación para la salud y desarrollo: SIDA, acceso a los medicamentos...
- Economía y desarrollo: deuda externa, globalización, patentes, el comercio internacional...

Contenidos que no sólo enriquecen el tratamiento de los temas transversales desde el Plan de acción tutorial, sino que pueden ser trabajados desde múltiples disciplinas. Nuestra experiencia como profesor de matemáticas así lo avala: no sólo por el recurso a los Índices de Desarrollo Humano en estadística, sino en la práctica diaria. Además, el acercamiento a las culturas africanas está muy indicado en asignaturas como la educación musical y la plástica como enriquecimiento cultural y medio para potenciar la integración.

5. Recursos para profundizar en el aula en la cultura y en la realidad africanas:

Presentamos una breve recopilación de aquellos que nos parecen más significativos:

- Bibliografía básica para acercarse a la realidad africana:
GONZÁLEZ, G. (coord.) (1999) *África: Otra mirada sobre un continente olvidado*, Folletos Informativos *Manos Unidas* nº 8. Madrid: Manos Unidas.
- KAPUSCINSKI, R. (2007) *Ébano*. Traducción de A. Orzeszek, (15ª edición). Barcelona: Anagrama, 2007.
- INIESTA, F. (1998) *Kuma. Historia del África Negra*. Barcelona: Bellaterra.
- LEÓN, R., BELLO, G. y NIELL, C. (coords) (2007) *África en la Escuela. Cuadernos de Pedagogía*, 373, 48-78.

SEBASTIÁN, L. de (2006) *África, pecado de Europa*. Madrid: Trotta.

• Revistas especializadas en África:

Cuadernos África. Monográficos sobre temas africanos. Publicación bimestral. Fundación Sur.

Mundo Negro. Publicación mensual de los misioneros Combonianos. Madrid.

Nova África. Divulgación semestral del Centre d'Estudis Africans (CEA) de Barcelona.

• Centros de documentación africanos:

Biblioteca Dionisio Segura de la Fundación Sur.

<<http://www.africafundacion.org/Index?operacion=loadsecciones&seccion=27>>

Centre d'Estudis Africans de la Universidad de Barcelona.

<<http://www.estudisafricans.org/index2.htm>>

• Recursos Educativos:

- Proyectos educativos de educación intercultural:

Conectando mundos (Intermon-Oxfam) <http://www.conectandomundos.org/>

Enrédate (UNICEF) <http://www.enredate.org/>

Mosaico, La gestión de la interculturalidad en la escuela (Asociaciones Acoge)

<http://www.acoge.org>

- Cine:

14 kilómetros (Gerardo Olivares, 2007) Bamako (A. Sissako, 2006).

El jardinero fiel (Fernando Meirelles, 2005) Kirikú y la bruja (M. Ocelot, 1998).

Kirikú y las bestias salvajes (M. Ocelot y B. Galup, 2005). La Marcha (D. Wheatley, 1992).

Madame Brouette (M. Sene Absa, 2002) Moolaadé (Ousmane Sembene, 2004)

Tapologo (G. y S. Gutiérrez Dewar, 2008)

Para acercarse al cine africano:

FESPACO, Festival de Cine Panafricano <<http://www.fespaco.bf/>>

- Música:

Chambao: Papeles mojados. Domingo Pérez: El Congo grita. África grita.

Manu Chao: Clandestino. Pedro Guerra: Bolsillos.

Además, en cualquiera de los sellos que comercializan música africana podemos encontrar una selección de los mejores autores del continente: Lusafrica, Putumayo World Music, Wrasse Records...

- África en la radio (y en internet a través de la red de la Unión de Radios Libres y Comunitarias de Madrid):

Africanía: <<http://audio.urcm.net/spip.php?rubrique29>>

La otra cara de África: <<http://audio.urcm.net/spip.php?rubrique30>>

- Exposiciones:

Médicos Mundi: África Vive. Mezquitas de África 18 días ante el espejo Juan Medina, Tony Mejías y Rafael Marchante: Mar cruel. Varios autores (fotoperiodistas): No mires atrás.

Gervasio Sánchez: Vidas minadas. Médicos del Mundo: Sida en África.

- Animación a la lectura. Cuentos africanos:

Multitud de títulos para el público infantil y juvenil accesibles en la dirección de internet
<www.culturafricana.com/libros>

Bibliografía:

GARCÍA ROCA, J. (2007) *Educación para la ciudadanía. Cuadernos Cristianisme i Justícia* nº 149. Barcelona: Fundación Espinal.

MÉDICOS SIN FRONTERAS (2006) *Demasiado poco para muy pocos. Desafíos para conseguir una terapia antirretroviral accesible y efectiva.*

<http://www.msf.es/images/resumen%20DEMASIADO%20POCO%20PARA%20MUY%20POCOS_tcm3-6735.pdf>

NACIONES UNIDAS (2007) *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2007.* Nueva York: DESA.

OXFAM INTERNACIONAL (2006) *Patentes contra pacientes. Cinco años después de la declaración de Doha.* <http://www.oxfam.org/es/files/bp_111406_patentes/download>

OYA, C. y BEGUÉ, A. (2006) *Los retos de la Educación básica en África Subsahariana.* Madrid: Fundación Carolina y Entreculturas.

PNUD (2006) *Informe sobre Desarrollo Humano 2006.* Nueva York: Mundi-Prensa.

PNUD (2007) *Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008.* Nueva York: Mundi-Prensa.

SEBASTIÁN, L. de (2006) *África, pecado de Europa.* Madrid: Trotta.

TRANSPARENCY INTERNATIONAL (2007) *Informe sobre el Barómetro Global de la Corrupción.* <<http://www.transparencia.org.es/>>

UNESCO (2007) *Informe Educación para Todos 2007.* París: Ediciones UNESCO.

146. ANÁLISIS Y ACCIÓN SOCIAL EN EL CURRÍCULUM DE BACHILLERATO. XUS MARTÍN GARCÍA (UNIVERSIDAD DE BARCELONA).

X. Martín García.

El trabajo que aquí presento ha durado dos cursos escolares y consiste en una investigación etnográfica con la que he pretendido conocer y describir como se desarrolla la materia "Análisis y acción social" que se realiza en primero de bachillerato del colegio Sant Ignasi de la Compañía de Jesús, de Barcelona. Su objetivo es favorecer el conocimiento de colectivos en clara desventaja social y la toma de conciencia personal. Las exigencias que impone las dimensiones de la comunicación no me permiten hacer una descripción detallada de la experiencia, por lo que me limitaré a presentar algunos de los momentos que considero más significativos.

Durante un curso escolar –de septiembre a junio– participé en distintas sesiones de clase de un grupo de primero de bachillerato y también pude observar a algunos chicos y chicas del grupo en situaciones en las que llevaban a cabo su tarea de servicio fuera de la escuela. En este primer curso mi tarea consistió en observar, tomar notas y hacer fotografías. Cuando salía del centro o de las distintas entidades en las que participaban los alumnos pasaba a limpio los apuntes, elaborando una especie de diario en el que describía con detalle mis observaciones. Con el tiempo la observación se fue haciendo más selectiva y los apuntes también. Una vez finalizada la observación, hice una lectura sistemática del material, a partir de la cual elaboré listas de temas, que me permitieron establecer los elementos que vinculan la experiencia con las prácticas de aprendizaje servicio. Posteriormente, y a partir de la información obtenida en la fase anterior, redacte el relato de la experiencia, del cual aquí ofrezco una síntesis

Orígenes de la experiencia

El colegio Sant Ignasi, de la Compañía de Jesús, es un centro concertado que abarca desde la educación infantil hasta el bachillerato. Situado en el barrio de Sarriá de Barcelona, sus alumnos pertenecen mayoritariamente a familias de clase media-alta.

La preocupación por la formación social y cívica es uno de los rasgos definitorios del centro, preocupación que se hace explícita en su ideario y en el proyecto educativo, que se comunica a las familias en el momento de presentar el estilo de la institución, y que también se concreta en propuestas pedagógicas que tienen como objetivo la sensibilización del alumnado ante situaciones de injusticia social.

La materia "Análisis y acción social" tiene sus orígenes en el curso 1991-92 y desde entonces se ha impartido de manera continuada. En ella se funden acción solidaria y aprendizaje curricular y se trata de una de las apuestas más explícitas de la escuela para favorecer la toma de conciencia y el compromiso social en los jóvenes. A partir de "Análisis y acción social", se vincula a los alumnos a actividades de servicio en instituciones sociales dedicadas a la atención de colectivos desfavorecidos. Como cualquier otra materia, dispone de un tiempo en horario lectivo –una hora semanal–, tiene una programación curricular propia y diferenciada de la clase de tutoría, y es evaluada en diferentes momentos del curso. Además de la hora lectiva, "Análisis y acción social" requiere, por parte de los alumnos, una dedicación de una tarde semanal. La complejidad de esta materia, su doble finalidad de aprendizaje y de acción y su vinculación con entidades sociales, permiten considerarla como una práctica de aprendizaje y servicio.

Motivación y presentación de la materia al grupo de alumnos.

Nos encontramos a principios de curso. Hoy, los alumnos de primero F de bachillerato tendrán su primera clase de la materia "Análisis y acción social", una materia que únicamente se imparte en este curso pero de la que todos los alumnos han oído hablar. En el centro hay tradición de campañas de carácter social, y es frecuente que en cursos anteriores se haga referencia a esta materia.

El profesor, Eduard Rovira, destinará tres sesiones a presentar la materia y a facilitar la información necesaria para que los alumnos puedan elegir la entidad social donde harán el servicio. No se trata de una materia más. Su incorporación al currículum es resultado de un largo proceso de reflexión por parte del equipo docente. Eduard, en esta primera clase, explica el origen de la materia y sus finalidades. A continuación pasa a explicar las cuestiones más académicas. Informa que la materia tiene dos partes claramente diferenciadas: el análisis y la acción social. La primera de ellas se desarrollará en clase, los viernes de 8 a 9 de la mañana, antes de la hora de tutoría. Para presentar el análisis social Eduard insiste en dos hechos. Por un lado, la manipulación mediática a la que todos estamos sometidos y, por otro lado, la importancia que tiene conocer realidades diferentes a la propia. Mientras habla ilustra su explicación con ejemplos. Así, nombra la prostitución infantil, la distribución desigual de los recursos entre norte y sur, la explotación a la que están sometidos determinados países, la corrupción de algunos gobiernos, o las personas que viven en absoluta soledad, entre otros. Por último, Eduard presenta el material que utilizarán en las clases de análisis social: un dossier elaborado por el equipo coordinador de la materia que incluye lecturas, encuestas, gráficos e información diversa para tratar los diferentes temas, así como un listado de libros optativos respecto los cuales cada alumno deberá leer dos. Es el turno de preguntas de esta parte de la asignatura: no hay ninguna.

Eduard pasa a presentar la segunda parte de la materia: la acción social. Para empezar lanza una pregunta al grupo:

—¿Alguno de vosotros ha hecho alguna vez una tarea de voluntariado?

Tres chicas y dos chicos levantan la mano. Eduard aprovecha para hacerlos hablar: ¿dónde fueron? ¿Qué hicieron? ¿Qué recuerdan? ¿Por qué lo hicieron? ¿Volverían? Las respuestas de los alumnos aún siendo muy breves permiten al profesor introducir los objetivos básicos que se pretenden conseguir con la acción social: realizar un servicio que sea útil a otras personas o colectivos. Un servicio que, sobretodo, aporte información, vivencias y elementos de reflexión a la persona que lo hace, y que a la vez permita un conocimiento más amplio de la sociedad a la que pertenecen los jóvenes y de la que tienen una visión sesgada. La idea de "romper la burbuja" en la que viven y conocer otras realidades se repite varias veces. A continuación, los alumnos intervienen para clarificar aspectos formales de la acción social: cuando lo harán, qué entidades se pueden escoger, si pueden ir unos cuantos compañeros juntos, cómo se elige el centro, etc. Eduard aprovecha cada pregunta para aportar nueva información de los ámbitos de intervención, de las entidades y de la posibilidad que tienen de conocer personas y colectivos de los que seguramente saben muy poco.

Cuando se acaban los comentarios el profesor plantea el tema de la evaluación de la asignatura:

—De entrada todos tenéis un excelente que se mantiene mientras no demostréis lo contrario —empieza diciendo Eduard.

El grupo recibe con una risa la intervención del profesor. Eduard se explica:

—En relación al servicio, mantener el diez supone que debéis ir a la entidad los días que os hayáis comprometido y colaborar en aquellas tareas que pactéis con los coordinadores. Claro que si alguien falta continuamente sin motivo justificado o bien hace una acción que perjudica a la entidad, está haciendo puntos para bajar la nota.

Eduard se dirige a los chicos con tono afable pero serio, mira que ninguno de ellos se despiste y continúa hablando.

–Y esto que acabo de decir es muy importante, porque cuando decimos que la acción perjudica a la entidad estamos diciendo que perjudica directamente a una o a varias personas. Las entidades las forman personas, y con frecuencia, personas que están en una situación de dificultad. Nuestra actitud ha de ser siempre respetuosa y cordial.

El profesor continúa explicando la evaluación, ahora del análisis social.

–Y la evaluación de aquello que haremos en clase se centra en escritos que entregareis a lo largo del curso en relación a los temas que tratemos. También haremos una prueba escrita de los dos libros que cada uno haya elegido. Os plantearé una pregunta y deberéis dar vuestra opinión.

La experiencia de servicio de compañeros de cursos anteriores

La segunda sesión la protagonizan cinco alumnos de segundo de bachillerato que han sido invitados a presentar la acción social que hicieron el curso anterior. Eduard ha buscado alumnos que tenían expectativas diferentes ante la asignatura y que obtuvieron resultados académicos diversos. También ha procurado que entre los cinco puedan comentar los tres ámbitos que se proponen en la acción social: infancia, tercera edad, y personas con discapacidades.

Cada uno de los alumnos invitados presenta la entidad en la que realizó el servicio, y explica en qué consistía su tarea. A medida que hablan, los alumnos de segundo pierden la timidez inicial e introducen comentarios más espontáneos y vivenciales. Los alumnos de primer curso también se animan progresivamente e intervienen para hacer preguntas. En la clase se acaba estableciendo un diálogo fluido que se desarrolla a tres bandas: los alumnos expertos, los alumnos noveles y el profesor.

Las preguntas que introduce Eduard a lo largo de la conversación ayudan a los alumnos mayores a verbalizar las dificultades con las que se encontraron en el momento de realizar el servicio: sentirse poco útiles, que nadie les indicará con precisión qué debían hacer o cómo hacerlo, sentir vergüenza porque debían hablar con personas que no conocían, que la entidad “fuera aburridísima”, o que sencillamente no tuvieran ganas de ir porque estaban agobiados con los deberes de la escuela. También aparece la desmotivación y la pereza inicial ante la experiencia que se propone –y con la que algunos alumnos de primero se identifican. El diálogo acaba centrándose en el ámbito de las personas con discapacidades. Hay dos alumnos que el año anterior estuvieron con jóvenes que tenían parálisis cerebral. Los dos coinciden en su ignorancia inicial sobre esta enfermedad, en los prejuicios con los que llegaron a la entidad, en su desconcierto cuando descubrieron que la parálisis cerebral no supone ningún retraso mental y en la sorpresa y satisfacción que sintieron al mantener una conversación con chicos de su edad “que tuvieron mala suerte de sufrir un accidente en el momento de nacer”.

Al finalizar la clase los alumnos de primero están más animados, pero sobretodo más tranquilos. Han podido escuchar la experiencia cercana de compañeros que el curso anterior estaban en su misma situación y que han tenido éxito en su experiencia en una entidad. Además ninguno de ellos está arrepentido de haber realizado un servicio. También se han informado sobre qué tipo de tareas deberán hacer, qué dificultades les pueden surgir y, en definitiva, a que retos se enfrentan. Hoy, están más preparados para implicarse en la acción social que se les exige desde el currículo del centro que hace una semana.

Presentación de entidades donde realizar el servicio

La tercera sesión de la materia “Análisis y acción social” se inicia con un video sobre la experiencia de la acción social, en el que se muestran ejemplos de servicio en entidades, testimonios de alumnos que estaban haciendo la experiencia y comentarios docentes sobre el sentido de las mismas. El vídeo sirve de introducción a la actividad central de la sesión: presentar cada una de las entidades que la escuela ofrece para hacer la acción social.

Eduard entrega una ficha a cada alumno. En ella se les pide los datos personales, su interés por la acción social (“muy alto”, “colaboraré”, o “no me interesa especialmente”) y el tiempo del que disponen fuera del horario escolar. Al final de la ficha aparece un listado con el nombre de todas las entidades en las que se puede realizar la acción social que requiere la asignatura, un total de diecinueve, ordenadas por ámbitos de intervención: infancia, personas con discapacidades, y tercera edad. Cada alumno deberá elegir dos ámbitos de intervención y señalarlos por orden de preferencia. Del primer ámbito seleccionado, elegirá dos entidades, del segundo sólo elegirá una.

Eduard presenta cada una de las entidades. La mayoría las conoce personalmente, otras no, y propone a los chicos que si necesitan más información se dirijan al coordinador de la acción social del centre. Es él quien mantiene el contacto directo con las entidades y quien finalmente acabará asignando las plazas. La presentación de la ficha es interrumpida varias veces por preguntas de los chicos. Eduard contesta con detalle todas las preguntas. No tiene prisa. Es consciente que cada pregunta sirve para aumentar la motivación, que cada comentario permite a los alumnos entrar progresivamente en la acción social, una actividad que la mayoría de ellos hace porque el centro lo exige y ante la cual hay expectativas diversas.

Al salir de clase Eduard me explica la importancia que tiene que cada chico esté más o menos convencido de lo que va a hacer. Aunque la asignatura no es optativa, intentan evitar que aparezca como radicalmente obligatoria. Así, cuando en algún curso hay un par de alumnos que no quieren hacer ningún servicio en una entidad, se les ofrece una actividad alternativa: realizar un trabajo sobre un recurso, hacer de reporteros de las actividades que hacen sus compañeros de clase, o implicarse en la gestión de algunas de las campañas sociales que a lo largo del curso se organizan en la escuela. Por último hacen un breve comentario sobre “la sorpresa” que siempre supone el aterrizaje de cada chico y de cada chica en la entidad donde finalmente hace el servicio.

—En ocasiones un alumno que es muy bueno intelectualmente, es poco activo en el momento de realizar la acción social. Ya sea porque le da vergüenza, porque es muy tímido, o porque una vez se ha incorporado no acaba de conectar con las personas o actividades que se hacen. Otras veces —y de estos casos cada año vemos unos cuantos—, envías un alumno del que piensas que es un trasto y que además va sin ganas, y después resulta que en la entidad están contentísimos con él. Suelen ser alumnos con expedientes académicos poco brillantes pero que a la hora de hacer cosas tienen más iniciativa y se implican en mayor medida que el resto.

El aprendizaje curricular. Primera clase de análisis social.

La primera clase de análisis social tiene como finalidad introducir el conjunto de temáticas que se abordarán a lo largo del curso de manera sistemática y pausada. Por otra parte, también se pretende que cada chico y cada chica tome conciencia del nivel de información que tiene respecto a las problemáticas que afectan a la sociedad en general.

Al inicio de la sesión Eduard plantea al grupo las actividades que harán durante la clase: cerrar el tema de las fichas de acción social y contestar una encuesta que aparece en

el dossier de la asignatura: “se trata de ver qué información tenemos respecto algunos de los problemas más duros que afectan al planeta y si la información que tenemos es fiable o no, ¿de acuerdo?” En la segunda parte de la clase comentaremos juntos la encuesta.

Los chicos empiezan a trabajar en grupos de tres. La encuesta que han de responder plantea veintuna preguntas, cada una con cuatro respuestas posibles, que los alumnos deben valorar y marcar con una cruz aquella que consideran correcta. Las preguntas están distribuidas en cinco apartados: migraciones, deuda externa-deuda eterna, condiciones laborales, terror y terrorismo y, una breve reflexión sobre la situación de la mujer.

En todos los grupos se repite la misma dinámica: los alumnos leen cada pregunta junto con sus posibilidades de respuestas y prueban a acertar el resultado: “¿Cuántos seres humanos murieron de hambre en el mundo durante el año 2000?”, “¿Cuál diríais que es la mediana de la pensión de las mujeres viudas en Cataluña?”, “¿Cuántas personas no tienen ninguna cobertura sanitaria en EEUU?”.

En algunos grupos ríen al tomar conciencia de su ignorancia, al darse cuenta de que no tienen criterio a la hora de decidir la respuesta correcta. Algunos jóvenes se escandalizan al descubrir nueva información, aunque desconozcan cuál es la respuesta acertada.

—“La riqueza de las ochenta y cuatro personas más ricas de la tierra supera todo el PNB de un país. ¿Sabéis cual?”,

—¡Pero qué barra!, ochenta y cuatro “tíos”, superan el producto nacional bruto de todo un país? ¡Tanto da si es España o la China! .

Mientras los jóvenes contestan la encuesta, Eduard llama individualmente a cada alumno para comentar con él la ficha sobre acción social. Cuando dos o más compañeros han elegido un mismo centro, van juntos a hablar con Eduard.

Faltan veinte minutos para acabar la clase. Eduard, antes de comentar la encuesta colectivamente, pide a los chicos que miren las respuestas correctas a las preguntas formuladas que aparecen en la última página del dossier. Cuando todos los alumnos han hecho la auto corrección del ejercicio, comentan juntos qué respuestas han acertado y qué otras no. Pero, sobretodo, comentan la sorpresa que les ha causado conocer algunas respuestas. El tema de los prejuicios y de la ignorancia ante cuestiones sociales toma protagonismo en el diálogo colectivo. Eduard cierra la clase haciendo una reflexión respecto la necesidad de estar bien informado, de conseguir el hábito de leer diariamente la prensa escrita, de comentar las noticias a clase, y de que sean ellos quienes seleccionen los hechos sobre los que desean hablar.

La próxima semana Eduard destinará la primera parte de la sesión a comentar con detalle los veintiún ítems y a ampliar información significativa que pone en entredicho algunas de las opiniones más arraigadas a nivel social respecto temas como la inmigración, las mujeres o la ayuda de los países ricos a los países pobres. Al finalizar la puesta en común, Eduard pregunta al grupo qué problemas sociales han encontrado a faltar en la encuesta. Dos chicas han echado de menos el tema de los niños soldados y de la prostitución infantil.

La acción social en un centro de personas con discapacidades

Marc es un alumno de los “poco convencidos”. A pesar de su frialdad ante la asignatura de análisis y acción social, ha elegido como ámbito prioritario “personas con discapacidades” y como primera opción el centro que reclama más horas de dedicación: tres horas y media semanales concentradas en una tarde. Cuando le pregunto por qué no ha elegido una acción social menos exigente me contesta que aquella entidad está cerca de su casa —a una distancia de dos estaciones de tren. Marc se incorpora a hacer la acción social la segunda semana de noviembre. Tres compañeras de clase llevan asistiendo a la misma entidad desde inicios de octubre.

El primer día que Marc llega al centro se encuentra con la educadora que asume la coordinación de los alumnos de la escuela Sant Ignasi. Se saludan cordial y brevemente. La llegada continua de usuarios no permite alargar demasiado la conversación. En la sala hay unas quince personas que padecen distintas discapacidades. Son jóvenes o adultos, en cualquier caso todos más grandes que Marc. Hay un par de usuarias muy extrovertidas y se dirigen a Marc para interrogarlo: quien es, qué hace, si conoce el centro, si se quedará, etc. Marc, a pesar de mostrarse un poco tímido, no se limita a contestar las preguntas, él también pregunta a los jóvenes cómo se llaman y qué les gusta hacer. En seguida que tiene una oportunidad Marc se apresura a juntarse con sus compañeras de clase.

Cuando ya han llegado todos los usuarios, unos treinta, las educadores les presentan las actividades previstas para la tarde, de las cuales deberán elegir una: trabajos manuales, juegos de mesa, y partido de básquet. Los jóvenes eligen. Marc también: se apunta a hacer deporte. Se une a Jaume –un joven voluntario que asume dos veces por semana el rol de entrenador deportivo– y juntos reúnen el grupo, cogen un par de pelotas, y abandonan la sala.

Al llegar al polideportivo y mientras el entrenador va a buscar las llaves para abrir la puerta del campo de básquet, Marc hace los equipos. Pregunta el nombre a todos los jóvenes, y les dice que necesitan dos capitanes. Lola, una chica con síndrome de Dawn y Miquel, un chico con retraso mental se ofrecen inmediatamente. Después, cada uno de ellos elige compañeros. Marc escucha todos los comentarios de los jóvenes –“soy muy buena”, “yo corro mucho”, “a mi nunca me quitan la pelota”, “siempre encesto”– y les responde con una sonrisa y un breve “caramba, que bien”.

Cuando llega el entrenador los equipos están hechos. El partido dura tres cuartos de hora. Marc no parará de pasar la pelota mientras dure el juego, de animar a sus compañeros de equipo, de gritar “Bravo, muy bien” después de cada canasta, de aplaudir y dar un abrazo a cada compañero que consigue puntos para su equipo. Los chicos enseguida imitan a Marc. Cuando quien encesta es alguien del equipo contrario Marc también hace comentarios –“no me habías dicho que eres tan bueno”, “¡vaya canasta!”, “me das miedo”. En pocas ocasiones prueba de encestar. Marc es expresivo y espontáneo. Se nota que no le cuesta relacionarse con los jóvenes y que se ha ganado la simpatía del grupo en pocos minutos. El partido acaba en tono festivo. Acuerdan hacer la revancha la próxima semana. Marc –miembro del equipo perdedor– promete entrenarse “a fondo”. El resto de jóvenes dicen lo mismo. De regreso al centro, Marc habla con Josep, un chico de cuarenta años que le comenta que tuvo un accidente de coche cuando tenía treinta años y no ha podido volver a trabajar. También se le acerca Maria, otra joven con síndrome de Down que le explica porqué es tan buena jugadora de básquet: juega cada semana en el equipo femenino de su pueblo.

Al finalizar la sesión le pregunto a Marc por la asignatura de análisis y acción social, por el servicio que está haciendo en el centro, le pregunto qué piensa.

–Yo hago todo esto porque me lo manda la escuela. Y si alguien te dice lo contrario, no le creas, te lo dice para quedar bien. Todos lo hacemos por obligación –contesta contundentemente.

–¿Seguro?– le cuestiono, con cara de sorpresa.

–Bueno, quizás alguien de clase ya ha hecho cosas así en verano y tiene ganas de continuar, pero la mayoría no lo haríamos nunca si no nos lo exigieran –matiza Marc, pero sin cambiar su opinión.

–¿Por qué? –le pregunto.

–Pues porque no tenemos mucho tiempo, ¿que quieres que te diga? Tenemos otras cosas que hacer.

–Y hoy, ¿cómo te lo has pasado? –continuo preguntando.

–¡Ah, muy bien! A mí me gusta el deporte y además estos “tíos son tope enrollados”–

responde convencido.

–¿Te apetece venir la próxima semana?

–Ni me lo planteo. Sé que he de venir y punto –contesta Marc con resignación.

A lo largo del curso iré a ver a Marc unas cuantas veces. Su afición por el deporte le ha ayudado enormemente a encontrar una actividad concreta en la que participar. Jaume, el entrenador, también le ha facilitado un rol importante en el grupo. Ha delegado en el joven tareas concretas que han permitido a Marc asumir responsabilidades y sentirse útil: explicar las reglas básicas que permiten jugar a un deporte, arbitrar un partido, organizar una actividad, etc. Por otra parte, el carácter desenfadado y abierto de Marc ha sido un elemento clave a la hora de integrarse en un colectivo que le resultaba completamente nuevo.

La evaluación de los educadores respecto a la acción social de Marc es muy positiva. No ha faltado ningún día y desde el inicio se ha mostrado colaborador y participativo, esforzándose por facilitar la tarea de los educadores e implicando a los usuarios del proyecto en las actividades que se les proponían. A pesar de ello no ha participado nunca en las actividades del sábado por la mañana: acompañar a los jóvenes a piscina, ayudarles a cambiarse o a entrar y salir del agua a aquellos que tienen la movilidad reducida, actividad en la que sí han colaborado sus compañeras de clase que hacían la acción social en la entidad.

El último día que voy al centro, enseño a Marc las fotos que he hecho durante estos meses. Las mira, las comenta y ríe con la mayoría. Me pide si se puede quedar con alguna. Mientras elige fotografías volvemos a hablar de su experiencia de acción social que está a punto de finalizar. Insiste en que la hace porque la escuela se lo exige, pero que no piensa continuar, ni realizar ningún tipo de voluntariado el próximo curso. Le pregunto cómo valora su participación en la entidad. Duda un momento y contesta:

–Hombre, ya que lo tenía que hacer, he intentado hacerlo bien. Además los chicos son muy divertidos y a mí me encanta hacer deporte. No se me ha hecho nada pesado ni aburrido. Otros compañeros de clase han estado en residencias de gente mayor y no sabían qué tenían que hacer. Nadie les decía nada. Y para colmo se ve que algunos abuelos casi no hablan. Imagínate que rollo: estar una hora en silencio al lado de una yaya. ¡Para morirse!

Marc elige cuatro fotos. En la primera aparece él abrazando a Manel, uno de los jóvenes del centro. La segunda es un primer plano de Lola riendo. En la tercera se ve a Jaume, el entrenador, explicando algo a unos cuantos jóvenes. Y la cuarta recoge una escena del grupo mientras juegan un partido de básquet.

Evaluación de la acción social

Todavía queda un mes para acabar el curso y los alumnos de primero de bachillerato están nerviosos preparando exámenes. Par evitar el absentismo y facilitar un buen cierre de cada acción social, la escuela ha pactado con las entidades que los alumnos acaben su acción social durante la primera quincena de mayo.

La parte de la asignatura que los alumnos realizan en clase, el análisis social, se alargará hasta final de curso. Eduard quiere que la evaluación de la actividad de servicio en una entidad se haga cuando los alumnos tienen reciente la experiencia. Por eso destina dos sesiones a poner en común las vivencias y aprendizajes realizados en la acción social por cada miembro del grupo. Eduard explica el objetivo de la puesta en común:

–No se trata únicamente que expliquéis qué tareas habéis realizado en la entidad. Se trata, sobretodo, de compartir cómo os ha ido, qué os ha resultado gratificante o qué cosas no han ido suficientemente bien. También podéis comentar qué factores os han facilitado o dificultado la tarea y qué evolución personal habéis hecho a lo largo de estos meses.

Las vivencias de los alumnos han sido diversas. Mientras para algunos ha resultado

una actividad pesada, para la mayoría ha supuesto una experiencia mucho más agradable y distendida de lo que parecía en un primer momento. Algunos alumnos, pocos, hacen una valoración muy positiva del descubrimiento personal que han hecho de un colectivo desconocido para ellos.

Si bien no hay conclusiones consensuadas por todo el grupo sí que surgen algunos indicadores que parecen facilitar la acción social y que ayudan al joven a integrarse en la dinámica y la manera de hacer de la entidad. Algunos de los comentarios más frecuentes son:

–El hecho de tener una responsabilidad concreta beneficia la experiencia de la acción social y estimula un rol más activo y protagonista en el alumno.

–Cuando los coordinadores de las entidades hacen un seguimiento cercano del alumno, éste se encuentra más a gusto y da mayor sentido a lo que hace, sintiéndose más útil en el proyecto.

–Ir con otros compañeros de clase favorece la asistencia regular y la reflexión conjunta –e informal– de la acción social.

–Encontrarse cada semana con las mismas personas genera vínculos personales y favorece la implicación en la tarea. En los casos que la acción social consiste en hacer un servicio puntual pero con poca continuidad en la relación –como por ejemplo ayudar a dar de cenar en una residencia de tercera edad– los alumnos se implican menos en la entidad.

–Cuando hay poca distancia entre el lugar de vivienda y el lugar donde se encuentra el centro de acción social el alumno tiene más posibilidades de identificarse con el medio y de vincularse a aquella comunidad que en los casos en que debe realizar desplazamientos largos.

A lo largo de la puesta en común hay dos elementos que se repiten continuamente. Uno, la opinión generalizada de que la acción social ha sido más enriquecedora de lo que inicialmente imaginaban. Y dos, cierto desasosiego compartido por la mayoría del grupo ante el curso de segundo de bachillerato, último curso que realizarán en el centro y que finalizará con la prueba de selectividad. Este argumento se repite una y otra vez para explicar el porqué no piensan llevar a cabo tareas de voluntariado el próximo curso. A pesar de ello, hay quien ya se ha comprometido a colaborar en diversas actividades de voluntariado durante los meses de verano.

148. EL APADRINAMIENTO DE LA LECTURA EN LA ESCUELA VIROLAI. M. de la Cerda Toledo.

Introducción

En la siguiente comunicación queremos presentar la experiencia de “El Apadrinamiento de la Lectura en la Escuela Virolai”, la cual se corresponde con una actividad realizada durante el curso 2006-2007, en la que alumnos de sexto de primaria se convirtieron en los padrinos de alumnos de primer curso, y a lo largo de siete u ocho sesiones, los pequeños leyeron con la ayuda de los mayores. Dicha actividad se puede considerar como una práctica de tutoría entre iguales, ya que alumnos de cursos superiores, que dominaban con más profundidad el tema de la lectura, acompañaron a alumnos que estaban empezando a leer. Y, más concretamente, dentro de las tipologías de los procesos educativos entre iguales, se corresponde con una actividad de tutoría entre iguales interciclo (cross-age-tutoring). Los padrinos del curso de sexto, se convirtieron en los tutores del alumnado de primero, adquiriendo un rol de “profesores” sin ser profesionales, ya que los enseñaban a reforzar y perfeccionar la competencia lectora pero, a la vez, se pusieron de manifiesto y se adquirieron otras cuestiones no tan académicas pero si esenciales. A más, a la vez que los mayores enseñaban, también aprendieron, por lo que se originó una relación de reciprocidad entre los diferentes participantes, pudiéndose considerar a la vez esta actividad como una práctica de aprendizaje servicio.

La metodología de la investigación.

La sistematización y el análisis de la experiencia se realizaron a partir de un estudio etnográfico en la Escuela Virolai de Barcelona.

El punto de partida se correspondía con el de ver en profundidad qué tipo de procesos se desarrollaban en una práctica de aprendizaje servicio de tutoría entre iguales; qué se derivaba de el trabajo conjunto entre alumnos, en referencia a la educación en valores; y cuáles eran sus potencialidades y características a nivel educativo global.

Una vez establecido el contacto inicial con el centro, a partir de una reunión con el equipo directivo, explicamos los objetivos de nuestra investigación. Así pues, se discriminaron todas aquellas actividades que podían considerarse como objeto de estudio, estableciéndose el Apadrinamiento como la que más se correspondía con nuestras finalidades. Seguidamente, se negoció el acceso y la participación en la actividad con el profesorado que la llevaba a cabo, dejando patente cuál era nuestra intencionalidad y cuáles eran los resultados que pretendíamos conseguir. Durante las sesiones de la experiencia se inició el trabajo en el campo.

Los métodos de recogida de información fueron tres. En primer lugar, la observación participante. A través de nuestro acceso a la actividad, elaboramos un diario de campo y se recopilaron fotografías de lo que sucedía. Fuentes que resultaron ser de gran importancia a la hora de sistematizar y analizar los datos. En segundo lugar, realizamos diferentes entrevistas con las partes implicadas: profesora y alumnado. A partir la indagación conseguimos informaciones esenciales en referencia a la propia actividad (planificación, objetivos, proceso seguido, etc) y en referencia a las propias percepciones y interpretaciones de los agentes que la llevaron a cabo. En última instancia recurrimos a documentos escritos, como fueron el Proyecto Educativo del Centro y algunas obras específicas sobre los ejes temáticos de nuestro estudio, para complementar la información recopilada.

A partir de las diversas fuentes de información, se triangularon los datos obtenidos y, una vez realizada su posterior codificación, intentamos establecer unos puntos básicos en la

experiencia a nivel teórico y descriptivo para, finalmente, elaborar un análisis y unas conclusiones sobre las diferentes temáticas que surgieron durante el proceso de revisión de la información.

Perspectivas teóricas.

Cuando hablamos de *aprendizaje entre iguales* (*peer-to-peer*) nos estamos refiriendo a todas aquellas situaciones educativas intencionadas en las que dos (o más) discentes trabajan juntos para conseguir unos objetivos educativos. Pese a la inexistencia de un marco teórico de referencia concreto y preciso entorno esta propuesta educativa, los principales trabajos en los que se fundamenta se corresponden con los de Piaget y Vigotsky. Y es que las dos teorías elaboradas por estos autores son utilizadas para explicar la efectividad de la interacción entre iguales: el conflicto sirve como herramienta cognitiva induciendo al desequilibrio, mientras que las diferencias por lo que respecta al conocimiento entre los miembros de un grupo permite operar de manera bidireccional en la zona de desarrollo próximo. En referencia a las dimensiones del aprendizaje entre iguales Damon y Phelps establecen tres: la tutoría entre iguales, las relaciones de colaboración y el aprendizaje cooperativo entre iguales.

El *aprendizaje servicio* (ApS) se corresponde con una propuesta educativa que combina procesos de enseñanza y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Por tanto, el ApS se caracteriza por ser una actividad compleja de enseñanza- aprendizaje que integra el servicio a la comunidad con el estudio académico. Pero detrás del ApS hay una filosofía: diferentes concepciones en las que se fundamenta y que nos pueden ayudar a entender la dirección de las experiencias que lo toman como metodología. En primer lugar, podemos decir que el ApS entiende e impulsa una participación ciudadana informada, responsable, activa y en colaboración con los demás, con la finalidad última de conseguir un bien social. En segundo lugar es importante destacar que el ApS concibe la educación como un proceso de cooperación en la construcción del conocimiento, por lo que mediante esta metodología educativa se intentan propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Finalmente, el ApS se fundamenta en una manera de entender la educación moral que cuenta con valores, pero que sobretodo trata de construir en los jóvenes y niños hábitos abiertos de valor.

Por lo que se refiere a las características principales del aprendizaje servicio cabe destacar las siguientes:

- Se corresponde con un proyecto educativo de utilidad social que se establece a partir de la detección de necesidades del entorno y que persigue objetivos que tienen una clara proyección social.
- Ofrece un servicio para aprender y colaborar en un marco de reciprocidad.
- Potencia aprendizajes que se materializan en la adquisición de conocimientos y competencias.
- Es un método pedagógico basado en la experiencia, la participación activa, la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo y el papel esencial de la reflexión.
- Requiere una red de partenaires e instancias de soporte.
- Tiene un impacto formativo y transformador. En el ámbito individual el ApS incide en aspectos académicos y en la educación en valores. En el ámbito social actúa sobre el medio donde se ejecuta el servicio y sobre la institución que impulsa el proyecto.

Las prácticas de aprendizaje servicio de tutoría entre iguales como prácticas de educación para la ciudadanía.

Uno de los aspectos clave de la educación en valores es el poner en relación a la personas, y es que este tipo de educación tiene que ver sobretodo con maneras de relacionarnos con los demás. A la vez, esta premisa de aprender de la relación con los otros es básica en la educación para la ciudadanía: las personas no podemos vivir solas, sino que necesitamos vivir al lado de otros seres humanos.

Por lo tanto, es necesario decidir cómo queremos vivir con los demás. En nuestra sociedad este vivir conjuntamente con el resto, se lleva a cabo en el interior de una comunidad política, por lo que la ciudadanía tiene que ver con un tipo de vida en común organizado de acuerdo con unos principios y prácticas democráticas. Pero no nacemos siendo buenos ciudadanos ni tampoco hay suficiente con el hecho de pertenecer a una sociedad democrática para llegar a ser verdaderos demócratas; nos hacemos ciudadanos de una democracia en parte gracias a la educación. Podemos decir que la educación para la ciudadanía se ocupa del aprendizaje de la vida en común en una sociedad democrática. Así, se establece un proceso que consiste a llegar a formar parte de una colectividad después de adquirir un buen nivel de civismo o respeto hacia las normas públicas y convertirse en un ciudadano activo. Y es en este punto que educación en valores y para la ciudadanía convergen: es necesario que las futuras generaciones desarrollen, construyan e interioricen una serie de valores, habilidades y saberes que les permitan participar y ejercer como ciudadanos activos, informados y responsables.

Pensamos que la práctica descrita y analizada contribuye en cierta manera a este ideal de ciudadanía ya que los estudiantes se implican en un proyecto educativo común activamente y de manera participativa, se relacionan con miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen y, a más, se crea un clima de cooperación, ayuda mutua, responsabilidad y de “cuidado del otro”; valores que consideramos básicos en las sociedades actuales. Por lo que se refiere a los mecanismos que crean ciudadanía y que permiten a la vez educar en valores podemos diferenciar cuatro vías: la interpersonal, la curricular, la institucional y la comunitaria. La práctica estudiada se enmarcaría en la primera vía, la cual se refiere a todo aquello que se construye fruto de la relación directa con los demás y en la que los “encuentros” y el vínculo afectivo tienen un papel determinante.

La experiencia: descripción de lo observado

En la descripción del Apadrinamiento, hay que distinguir dos procesos esenciales y diferenciados. El primero tiene que ver con todas las tareas de coordinación, planificación y organización de la actividad que realizaron las profesoras implicadas. En esta fase de la experiencia ambas maestras secuenciaron la actividad; temporalizaron las sesiones; determinaron los objetivos y la finalidad del proyecto; planificaron las sesiones; y finalmente, escogieron el libro que leerían los alumnos. El segundo proceso hace referencia a la propia actividad en la que el protagonismo, aunque la contribución del profesorado fue determinante, lo adquirieron los niños y niñas: cómo los padrinos ayudaron a los apadrinados a leer y como se desarrollaron las sesiones.

A continuación adjuntamos una breve síntesis del desarrollo de las sesiones a partir de los momentos que consideramos como claves:

1. Primera sesión de la actividad.

En esta las maestras presentaron a las parejas en un ambiente relajado y distendido. Los más pequeños invitaron a un pica-pica a los alumnos de sexto, y éstos, regalaron un punto de libro y una dedicatoria a sus futuros apadrinados. A más, las profesoras facilitaron los carnés del Apadrinamiento a sus alumnos, recurso que resultaría básico en la evaluación de la actividad. Aparecieron aspectos destacables: los alumnos mayores se empezaron a

sentir responsables de los de primero, establecieron formalmente su compromiso, mostraron conciencia de su tarea educativa y, ofrecieron muestras de afecto i de ilusión hacia la actividad. Para los pequeños este inicio ofreció grandes dosis de motivación para la lectura, de reconocimiento hacia los padrinos y de ilusión por iniciar una tarea común. Una vez realizadas las presentaciones, las sesiones consecutivas serían destinadas a trabajar la lectura.

2. Desarrollo de las sesiones.

A lo largo de todas las sesiones, pudimos observar como en éstas, se daban secuencialmente tres acciones esenciales: la organización inicial (se disponían en el aula las parejas y se repartían los libros); el trabajo conjunto (las parejas leían conjuntamente); y finalmente, la despedida (en la que los padrinos evaluaban a través de los carnés el trabajo realizado por los pequeños y quedaban para la semana siguiente).

Durante lo que denominamos como trabajo conjunto, las maestras, para potenciar que la lectura fuese motivadora y se adaptase a las necesidades de todos los alumnos y las alumnas, propusieron unas tareas a realizar en función de las veces que los alumnos hubiesen leído el libro. Así, a más de la lectura se añadieron algunas actividades: realizar preguntas breves de comprensión; subrayar las palabras que no se entendían y buscarlas en el diccionario; elaborar preguntas de verdadero o falso; o, en última instancia proponer juegos relacionados con los contenidos de la lectura. En esta fase de la experiencia los alumnos que ejercían de padrinos, demostraron tener unas habilidades y unas competencias concretas que resultaron esenciales para el trabajo de la competencia lectora de los más pequeños. Así, su tarea pedagógica estuvo marcada por la presencia de recursos explicativos, la indagación, la ayuda y el apoyo mutuo, la conciencia respecto su papel como educadores y referentes y, finalmente la creatividad en sus acciones.

El tipo de relación entre las parejas evolucionó a lo largo de las sesiones y, si bien en un principio estuvo marcado por la vergüenza y el desconocimiento, con el transcurso de la actividad, amistad y confianza resultaron ser las dos características básicas de la interacción. Se creó un vínculo afectivo la cuál cosa facilitó enormemente el aprendizaje.

3. El cierre del Apadrinamiento.

En esta sesión se realizaron una reflexión y valoración conjunta sobre la implementación de la experiencia.

Los alumnos pequeños elaboraron un escrito donde agradecieron a los mayores su contribución educativa. Los padrinos, redactaron y entregaron a sus apadrinados una redacción en la que expresaban cómo habían vivido la actividad y cómo había ido el trabajo conjunto. A más, a partir de la mediación de las maestras, se pusieron en común de forma oral todos los puntos de vista y se celebraron los resultados adquiridos a partir del trabajo realizado.

Análisis de la experiencia

En este apartado, a modo de diferentes puntos, adjuntamos algunos aspectos que consideramos clave en la experiencia observada.

1. Características de la acción pedagógica de los padrinos.

El primer rasgo que caracterizó la acción educativa de los alumnos de sexto se corresponde con la *seriedad*. En todo momento se tuvo conciencia de que la finalidad de la actividad era reforzar y mejorar la lectura con los alumnos de primero. Por lo que las parejas se mostraron a lo largo de la experiencia concentradas y dedicadas a la lectura. También es importante destacar como a lo largo del Apadrinamiento el sentido de la *responsabilidad* y el *compromiso* de los grandes hacia los pequeños se vio incrementado, a partir de la conciencia

de la propia tarea e influencia educativa. Un elemento que también se mostró constante a lo largo de la actividad fue el *refuerzo positivo*. Y es que los padrinos se mostraron atentos a las dificultades de los apadrinados, ofreciendo en todo momento palabras de soporte, ánimo y alabanza. La interacción entre parejas estuvo caracterizada por el *apoyo* y la *cooperación*: padrinos y apadrinados se esforzaban para que la lectura se realizase con éxito. Pero no solamente surgieron estos aspectos entre parejas, sino que los propios alumnos de sexto, entre ellos, se ayudaron y compartieron opiniones, estrategias y recursos, a la hora de realizar su acción educativa.

Por otro lado, creemos que dos características básicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, fueron la *paciencia* y la *comprensión*. Es necesario también tener en cuenta que los alumnos de ambos cursos *construyeron el conocimiento conjuntamente* a partir de la interacción, por lo que se alcanzaron aprendizajes significativos. Finalmente, creemos que dos catalizadores básicos de la acción educativa de los padrinos se corresponden con el *afecto* y la *confianza*: los más pequeños encontraron en sus padrinos un referente y un modelo, con todo lo que esto implicó.

2. El papel de las maestras.

Aunque pueda parecer que las prácticas de aprendizaje entre iguales funcionan casi de forma independiente y autónoma, a la práctica requieren de un docente que guíe y dirija el proceso. El papel de las maestras en la experiencia descrita quedaba muy claro en la fase de coordinación y planificación de la actividad. Pero la tarea de las profesoras no se limitaba tan solo a este momento, sino que se extendió a lo largo de toda la experiencia. Durante el desarrollo de las sesiones, en el momento de la organización inicial, la maestra coordinaba y ayudaba a organizar los alumnos, pero a más ofrecía una serie de recordatorios e indicaciones esenciales: ejercicios de la lectura a realizar, revisión de las normas a seguir, aspectos a tener en cuenta y, en definitiva, toda una serie de cuestiones básicas para la correcta implementación de la actividad. Durante la lectura la profesora resolvía dudas, acompañaba a los alumnos, los guiaba, supervisaba y conducía el proceso educativo. Al finalizar la sesión, aprovechaba para establecer un diálogo y una reflexión conjunta sobre el trabajo realizado.

Por todo esto, podemos decir que los educadores, en este tipo de experiencias resultan un elemento clave ya que dirigen todo el proceso educativo, y a partir de sus conocimientos y observaciones, permiten que la tarea de los alumnos tutores sea positiva y favorable.

A más, se ocupan de aspectos como el control del tiempo, la facilitación de materiales, ayudan cuando hay dificultades y, se convierten en un referente para los alumnos “aprendices de maestros” de sexto.

3. Los aprendizajes.

Como podemos deducir, durante el Apadrinamiento se produjeron aprendizajes a diferentes niveles. Algunos son los propios de la actividad y, otros, surgen de manera intrínseca al poner a trabajar a dos alumnos conjuntamente. Los apadrinados, gracias a la colaboración de sus padrinos y del profesorado mejoran en aspectos como son la velocidad lectora, la comprensión o el vocabulario. Su competencia lectora se va mejorada. Los alumnos de sexto refuerzan sus conocimientos hacia la lectura: la mejor manera de aprender es enseñando. Pero a más de estas cuestiones más académicas, los padrinos aprenden a ser “maestros”, adquiriendo una serie de competencias básicas referentes a su acción educativa con los pequeños.

Pero a más de estos aprendizajes conceptuales y procedimentales, de la experiencia derivan otros igualmente importantes. Nos referimos al aprendizaje de actitudes y valores que se originan fruto de la interacción entre iguales. Los alumnos de primero adquieren un referente, un modelo y una persona con la que establecen un vínculo afectivo que se extrapola

más allá de la situación académica. A través del Apadrinamiento, y tal como pudimos observar, se establece un vínculo de amistad, de ayuda y reconocimiento mutuo entre alumnos de diferentes clases. A más, los alumnos de sexto viven en primera persona qué significa enseñar a alguien, por lo que realizan un ejercicio empático con el profesorado. Y, tal como nos explicaron, se vuelven más conscientes de la dificultad de esta tarea y llegan a comprender un poco más a sus profesores.

Es también fruto de la actividad que surgen valores y actitudes como pueden ser el participar activamente en una tarea común; el trabajar cooperativamente; el respeto hacia los demás; el compromiso; la responsabilidad; el gusto por la lectura; el ayudar a los más pequeños; el hacerse entender; el comunicarse; y hasta el saber hacerse respetar.

Conclusiones

A partir de nuestra investigación, hemos podido llegar a formular unas conclusiones entorno esta práctica de aprendizaje servicio de tutoría entre iguales que adjuntamos a continuación:

Por lo que se refiere a los *efectos de la experiencia*, podemos afirmar que son múltiples y que se producen en diferentes niveles:

- En los alumnos la experiencia incide en el desarrollo de capacidades cognitivas ya que a través de la interacción se construye conocimiento y se aprenden cuestiones académicas relacionadas con la lectura. A más, también se desarrollan capacidades afectivo-relacionales y morales derivadas de la propia ayuda, del vínculo que se establece entre alumnos y de que se trata de una práctica cargada de valores.
- En el profesorado la actividad incide en la propia metodología de trabajar ya que requiere el trabajo conjunto, la colaboración y la coordinación entre docentes, con todo lo que esto implica. Por otro lado, implementar actividades de este tipo, contribuye a que los docentes descubran todas sus potencialidades, pierdan un poco el miedo a romper con el trabajo convencional y se sientan motivados y con ganas de iniciar otras nuevas.
- A nivel de centro esta experiencia podríamos decir que contribuye a mejorar las relaciones entre alumnos y el propio clima institucional, ya que pone a trabajar conjuntamente integrantes de estamentos variados. A más, el Apadrinamiento se establece como una práctica reconocida, potenciada por la propia escuela y en concordancia con aquello que se explicita en su Proyecto Educativo.

En referencia a las *potencialidades* que nos ofrece esta práctica son variadas pero destacamos las siguientes:

- Esta experiencia aumenta la motivación y el interés de los alumnos hacia la actividad de leer en parejas, ya que rompe con la rutina y se propone una nueva manera de trabajar.
- En el aula se crea un clima agradable y distendido: un clima favorable para enseñar y aprender.
- Gracias a la atención individualizada que ofrecen los padrinos se producen mejoras en el aprendizaje: se respetan los ritmos de los pequeños y todo el mundo avanza.
- El Apadrinamiento permite que alumnos que hace el servicio y los que lo reciben aprendan conjuntamente: se establece una relación de reciprocidad.
- Fruto de la ayuda entre iguales se multiplica y diversifica el papel del docente.
- Finalmente, solo comentar que el Apadrinamiento permite que los alumnos sean los

protagonistas del proceso educativo.

Pero para que una actividad de estas características se pueda implementar de manera favorable es necesario considerar una serie de *cuestiones básicas*:

- La cooperación entre iguales funciona de manera puntual. A nivel de práctica aislada y de duración determinada una experiencia de estas características funciona muy bien y ofrece elevadas posibilidades a las partes implicadas. Pero, por el contrario, un abuso de este tipo de actividades podría comportar que los alumnos solo quisieran trabajar a través de esta metodología.
- Este tipo de práctica educativa requiere de un docente consciente: ha de saber cuál es su función y su papel. Tal como hemos podido constatar el profesorado ha de acompañar a los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje; les ha de proporcionar los materiales necesarios; ha de ofrecer soporte y apoyo; ha de propiciar que los alumnos desarrollen estrategias y recursos para poder llevar a cabo la actividad; ha de potenciar la reflexión y la evaluación continuada; y, ha de saber resolver las posibles dificultades sobre la marcha y de manera inmediata. Así, vemos como en este tipo de metodología el/la maestro/a resulta imprescindible y de él / ella depende en gran medida, que se consigan los resultados previstos inicialmente.
- La actividad el Apadrinamiento no es una fórmula milagrosa para que los alumnos adquieran los conocimientos, estrategias y actitudes referentes a la competencia lectora. Y es que tal como pudimos observar, esta actividad complementa el trabajo realizado en la clase convencional, e incluso podríamos decir que hasta lo amplía, pero que de ninguna manera lo sustituye completamente.
- El inicio y el cierre de la actividad resultan dos momentos clave en la experiencia. La primera sesión representa el encuentro entre alumnos de diferentes cursos: las presentaciones y el inicio de la relación de trabajo y de amistad. Y, es por esto que se ha de tener especial cuidado de el ambiente y el clima que se quieren propiciar. La última sesión representa un momento de reflexión y autoevaluación: todo el mundo es consciente y hace públicos los logros. Por lo que todos han de tener la oportunidad de expresarse, decir lo que piensa y compartirlo con los demás. A más, es en este punto que los participantes son conscientes de toda la faena realizada, y pueden valorar aquello que ha ido bien, aquello que no tanto y el porqué.

Finalmente, por lo que se refiere a los *posibles inconvenientes o dificultades* que pueden derivarse de la implementación de una práctica similar podemos destacar dos:

- En primer lugar, tal como hemos podido ver, a partir de realizar esta actividad, el profesorado puede tener una sensación de pérdida de tiempo. Destinar una hora semanal a esta experiencia comporta que el avance de la programación sea menor. Así, es necesario valorar cuáles son sus efectos y los resultados, para ver como, seguramente destinar esta hora merece la pena por todo lo que comporta en los alumnos.
- En segundo lugar, hay algunas cuestiones que pueden dificultar la correcta implementación de la actividad. Nos referimos a los temas de la organización de los alumnos y aspectos de tipo logístico: es necesario que los alumnos se desplacen, se pongan por parejas.. Cuestiones que pueden originar situaciones de relativo caos y a las que es necesario destinar un tiempo valioso. Pero, si el profesorado es consciente, tal como hemos podido, se pueden superar estas dificultades de manera favorable (como por ejemplo estableciendo encargados de la fila y del material).

Y hasta aquí la experiencia del Apadrinamiento de la Lectura, una práctica de ApS de tutoría entre iguales que trabaja una competencia académica de una manera muy particular y, a partir de la cual, se derivan aprendizajes a diferentes niveles que resultan interesantes de tener en cuenta.

“ Me lo contaron y lo olvidé,
lo vi y lo entendí,
lo hice y lo aprendí”.
(Confucio)

Bibliografía

- BAUDRIT, A. (2000) *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1996) *Escuela y tolerancia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- DURAN, D. (coord.), TORRÓ, J., VILA, J. (2003): *Tutoría entre iguales. Un método d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat. De la teoria a la pràctica*. Barcelona: Els llibres de L'ICE de la UAB.
- MUGNY, G. y DOISE W. (1983) *La construcción social de la inteligencia*. México: Editorial Trillas.
- PERRET-CLERMONT, A.N.(1984) *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros*. Madrid: Visor Libros.
- PUIG, J.M (1996).: *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- PUIG, J.M. (2003): *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- PUIG, J.M., BATLLE, R., BOSCH, C., PALOS, J. (2006) *Aprenentatge Servei. Educar per la ciutadania*. Barcelona: Edicions Octaedro.
- TAYLOR, S.J, y BOGDAN, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TOPPING, K. (2001) *Peer Assisted Learning. A practical Guide for Teachers*. Cambridge: Brookline Books.
- TOPPING, K. (1988): *The peer tutoring Handbook. Promoting co-operative Learning*. Cambridge: Brookline Books.
- WOODS, P. (1987).: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

149. LA COMPRESIÓN DE ESTRUCTURAS GRAMATICALES COMO PREDICTOR DEL RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS Y EN LENGUAJE.

S. Serrano Díaz.

I. INTRODUCCIÓN

El interés sobre la comprensión del lenguaje oral parte de una simple pregunta: ¿Cómo comprendemos y qué comprendemos cuando alguien nos habla?

La comprensión constituye la variable más relevante en el proceso de adquisición del lenguaje, gracias a ella nos comunicamos y creamos relaciones interpersonales, que se van haciendo cada vez más complejas (desde el diálogo madre-hijo, pasando por el diálogo profesor-alumno, amigos, familia ...) y nos permite evolucionar y adquirir conocimiento.

La comprensión del lenguaje es un campo amplísimo y complicado, con múltiples variables que excede nuestro objetivo. No obstante, parece que unas buenas habilidades de comprensión, reflejarán un adecuado desarrollo lingüístico (McCathren, Warren y Poder (1995) y por otra parte, está ampliamente documentada la relación entre habilidades lingüísticas y rendimiento escolar (Wells, G. 1986),(Snowling y Nation, 1997); (Carroll y Snowling, 2004).

Partimos de la idea, que los niños que tienen dificultades lingüísticas pueden tener problemas académicos, no solo en el área del lenguaje sino también en otras áreas instrumentales. Según (Fazio, 1996); (Manor.;Shalev; Joseph y Gross-Tsur, 2001), no solo la lectura, sino otras destrezas académicas se pueden ver afectadas en niños con trastornos del lenguaje, tales como problemas de cálculo, a pesar de tener un CI dentro del rango de la normalidad.

Existen dificultades lingüísticas en la escuela que son fácilmente observables, si un alumno no habla bien o no lee bien o no escribe adecuadamente; sin embargo si un alumno no comprende lo que oye ¿Cómo podemos saberlo? ¿Qué información interpreta? ¿Qué información es relevante?...

Los últimos resultados del estudio internacionales PISA 2006 (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de la OCDE que evalúa las competencias lectora, matemática y científica de los alumnos de 15 años) y PIRLS 2006 (Estudio internacional de Progreso en Comprensión lectora de la IEA en segundo ciclo de evaluación del rendimiento en lectura de los alumnos de cuarto curso de Educación Primaria), destacan la baja competencia lectora de los alumnos españoles.

La baja competencia lectora unida a la nueva realidad escolar (alto porcentaje de alumnos inmigrantes en los centros públicos) llevan a España a tener uno de los índices de fracaso escolar más altos de la Comunidad Europea .

En consecuencia, parece necesario analizar esta problemática y preguntarnos si las dificultades de comprensión oral se relacionan con el rendimiento escolar.

Si unas buenas habilidades de comprensión son un indicador de un buen desarrollo del lenguaje y unas buenas habilidades lingüísticas predicen un buen rendimiento, habrá que evaluar la comprensión de estructuras gramaticales, como parte integrante de la comprensión del lenguaje y estudiar su relación con el rendimiento con la intención final de :

- Reconocer la comprensión de estructuras gramaticales, como parte integrante de la comprensión del lenguaje y con el rendimiento.
- Identificar la comprensión de estructuras gramaticales con el rendimiento en las distintas áreas de conocimiento, lengua y matemáticas.
- Orientar al profesorado para responder adecuadamente a la diversidad y ayudar a solucionar los problemas actuales.

Se estudia la comprensión de estructuras gramaticales, puesto que es uno de los componentes que se desarrolla en los años escolares, además pensamos que es una de las principales habilidades lingüísticas para el desarrollo de la lectura, la escritura y la comprensión, así como una competencia importante para la creatividad y para el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

¿Desde la escuela se facilita la adquisición de las estructuras gramaticales? ¿Se tiene en cuenta la expresión y la comprensión oral de los estudiantes? ¿Se reflexiona sobre la estructura gramatical que usa el profesorado o el alumno?

2. MARCO TEÓRICO:

El contenido semántico de un mensaje lingüístico concreto es creado sólo por el sujeto, entra en el terreno inferencial (Mendoza y Fresneda, 2001), guiado por claves lingüísticas, especifica las condiciones bajo las cuales las relaciones abstractas pueden ser realizadas, dado su conocimiento del mundo. En el proceso de comprensión hay que tener en cuenta los siguientes factores: 1- caracterización de la información abstracta del léxico. 2- ordenación establecida por las reglas de la sintaxis. 3- la forma en que las dos anteriores, palabras y sintaxis, son usadas por el sujeto para comprender.

Las palabras nos proporcionan las primeras pistas para comprender, pero la interpretación está en función del total de la frase, del orden y de las relaciones entre las palabras.

Para comprender un mensaje el hablante-oyente tiene que recibir un mensaje en forma de sonido y señal acústica, esto requiere que el sujeto segmente y distribuya el sonido que recibe clasificándolo en sus elementos básicos. Esta compleja operación discriminadora, que se efectúa, casi de manera automática supone la identificación de los rasgos distintivos de los fonemas y, la discriminación de las piezas léxicas y de las características propias de cada palabra que condiciona su papel en el discurso. El sujeto realiza un análisis que luego proyecta en las palabras que guarda referencia en su memoria.

Pero la comprensión supone algo más que la percepción. Entender una oración requiere la capacidad del sujeto para analizar la cadena de las palabras que la constituyen en estructuras sintácticas que junto con los significados de las palabras constituyentes son necesarias para transmitir un mensaje que sea entendible por el hablante-oyente.

Parece claro que comprensión y expresión van unidas y no son fáciles de separar en el proceso de adquisición del lenguaje.

La adquisición del lenguaje se produce por la interacción con las personas del medio y se asienta sobre bases fisiológicas y anatómicas desarrollándose mediante un proceso todavía poco claro y en el que se usan mecanismos cognitivos, afectivos y lingüísticos. El lenguaje, mediante su uso asume múltiples funciones, de carácter social e individual que va conformando la personalidad.

La adquisición de la gramática se refiere al conjunto de relaciones que estructuran el lenguaje. Este término abarca tanto la morfología como la sintaxis, por ello se llama, en ocasiones, morfosintaxis del lenguaje.

La morfología implica el análisis de la estructura en el nivel de la palabra. Se ocupa de la forma de organizar y combinar los morfemas (las unidades más pequeñas de significado) para constituir palabras y alterar el significado en diferentes contextos lingüísticos.

La sintaxis, va más allá del nivel de la palabra y se centra en la estructura, en el nivel de la oración. El estudio de la sintaxis pretende descubrir los principios que rigen las estructuras gramaticales como el orden de las palabras.

En cuanto al desarrollo gramatical, se caracteriza por el manejo de estructuras de mayor complejidad sintáctica, lo que implica a su vez un dominio semántico más fino. Este

incremento en la complejidad no se traduce en un simple incremento en la longitud de las oraciones, sino en una continua reorganización de relaciones que repercute en la amplitud de aplicaciones y en la expansión de significados. Parece que a la vez que evoluciona la estructura gramatical, avanza los componentes de esas estructuras gramaticales.

La escuela es vital para el desarrollo de la adquisición del componente gramatical. A los diez, doce años, los estudiantes tienen que tener adquiridas las estructuras gramaticales, comprenderlas y usarlas. Por esta razón, nuestro estudio se centra en los alumnos y alumnas de 6º de Primaria.

El lenguaje es infinitamente creativo, pero esta creatividad no surge realmente del número de palabras que tengamos en nuestro vocabulario. Lo que nos permite compartir cada nuevo pensamiento, sentimiento o experiencia es nuestra manera de combinar las palabras de forma gramatical.

La adquisición de la gramática el cómo y el cuando se adquiere es una de las cuestiones de la mayoría de las teorías psicolingüísticas que compiten por dar una explicación del desarrollo del lenguaje.

Existen multitud de enfoques teóricos sobre la adquisición gramatical sin un acuerdo. Los principales temas de debate:

- Innatismo/interaccionismo; el lenguaje como capacidad genética o como resultado de la influencia del medio.
- Universalidad/especificidad de cada lengua.
- Adquisición/ aprendizaje, selección interna/ influencia del entorno, otra bipartición ligada a las posturas innatas.
- Gramática infantil/gramática adulta
- Modularidad: el lenguaje como sistema encapsulado en la mente/cerebro entre otros componentes externos, y constituido por módulos independientes, cada uno con una función determinada, de estructura fija, y conectados a un procesador central (Concepción Fodoriana). O bien sujeto a una modularización progresiva, resultado del propio desarrollo, consecuencia de un incremento en la complejidad de las representaciones, que lleva a un relativo encapsulamiento (propuesta constructivista, Karmiloff-Smith, 1992).
- La variabilidad en el lenguaje infantil, esencial para el interaccionismo cognitivo.

El éxito del proceso de adquisición del lenguaje es que a partir de los 12 años aproximadamente, se comprende y produce las formas usuales del lenguaje (a igualdad de condiciones socio-culturales de desarrollo).

Descripción del proceso de adquisición. por S. López Ornat, (2008):

TAREA	EDAD	RESULTADOS
- Atender	- 2 meses antes del nacimiento a 6 meses.	- Maduración de los soportes perceptivos y articulatorios.
- Balbucear	- 6-10 meses	- Percepción y articulación prelingüística.
- Representar	- 10-18 m.	- Hacer para; decir para, la intencionalidad. La función simbólica.
- Describir palabras	- 18-24 m.	- Aceptación de la convencionalidad. Explosiones de vocabulario.

- Extraer la estructura gramatical básica	- 24-36 m.	- Poner orden en unidades semánticas: la gramática temprana. Lenguaje como herramienta del pensamiento ¿por qué?
- Extraer la estructura gramatical	- 3;6 a 5 años	- Nuevos avances gramaticales. Aparece el LNI(lenguaje natural interno). Primeros intentos narrativos. Aparece el mundo lecto-escritor.
- Extraer la estructura gramatical; la perspectiva de la referencia	-5 a 8 años	- Comienza la narrativa. Descripción en cualquier estado: real, imaginario o irreal-pasado-presente-futuro. Aprendizaje de la Lectura y la escritura, una nueva lengua. Reflexión metalingüística. Conciencia hablante. Humor.
- Crear (lenguajes inventado, cuentos, historias, chistes, bromas, teatro teorías)	- 8-12 años	- Adquisición de estructuras sintácticas más complejas. Relaciones subjuntivo-condicional: base del pensamiento hipotético-deductivo. Automatización de la lectura y escritura. Creación escrita.

3.PROCESO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN:

3.1- Objetivos:

Los objetivos de nuestro estudio son los siguientes:

- Conocer las variables que se asocian a las diferencias en Comprensión de estructuras gramaticales.
- Analizar las relaciones entre la comprensión de estructuras gramaticales y el rendimiento en matemáticas y en lenguaje.

3.2. Metodología y fases del proceso de investigación:

Hemos usado la prueba estandarizada de Comprensión de Estructuras Gramaticales de E. Mendoza, G. Carballo; J. Muñoz y M^a D. Fresneda, editada por TEA (2005). Es una prueba de administración individual para alumnos de 4 a 11 años y con ella, hemos obtenido la puntuación de los alumnos en Comprensión de Estructuras Gramaticales. Consta de 80 elementos divididos en 20 bloques, evaluando cada bloque una estructura gramatical.

Se pasa a cada alumno una prueba de rendimiento de matemáticas y otra de lengua. Pruebas de rendimiento (Grupo MESE,2005) de la Universidad Complutense de Madrid del departamento de métodos de investigación, diagnóstico y evaluación de la facultad de educación, es una prueba no publicada. Los resultados en la prueba de rendimiento de matemáticas fueron tan bajos que tuvimos que tomar como medida de rendimiento las notas de los profesores en estas dos áreas.

Se han elaborado ad hoc dos instrumentos denominados cuestionarios de recogida de información, con la función de recoger y registrar aquellos datos sobre los alumnos y los centros que requieran solo de su constatación.

El cuestionario de recogida de información del alumno nos proporciona la información relativa a: grupo cultural, tiempo que lleva en España, sexo y edad.

El cuestionario de recogida de información del profesor nos proporciona la información relativa al tamaño del centro; porcentaje de inmigración del centro; tasa de inmigración de la clase y número de alumnos con n.e.e que hay en el aula.

Las pruebas se pasaron en días y sesiones diferentes. Primero, en un día, se pasó el test de comprensión de estructuras gramaticales, siguiendo las instrucciones específicas de

aplicación que figuran en el manual. En otro día, se pasó la prueba de rendimiento en matemáticas, se hizo un descanso de 25 minutos del recreo y se pasó la prueba de rendimiento de lengua. Estas pruebas se pasaron en sesiones diferentes debido a su larga duración, de 45 a 60 minutos, así, se evitaba la fatiga.

A la vez, pedimos a los profesores que nos completaran el cuestionario de recogida de información relativo al centro. Así mismo, los alumnos completaban un cuestionario de recogida de información con datos referentes a su edad, sexo, lugar de procedencia y tiempo en España

Una vez pasada la 2ª evaluación, los profesores nos proporcionaban las calificaciones de los alumnos. Esta información tuvo que ser recogida en el centro, puesto que las Actas de notas no pueden salir del colegio.

3.3. Formulación de hipótesis

Las hipótesis que planteamos:

- PRIMERA HIPÓTESIS: El nivel de rendimiento se relaciona con la comprensión gramatical
- SEGUNDA HIÓTESIS: Hay diferencias en Comprensión Gramatical en función de variables individuales y grupales.

3.4. Definición y clasificación de Variables

Entre las relaciones hipotéticas formuladas, se encuentran las siguientes variables:

VARIABLES		TIPO DE INSTRUMENTO
V1- Alumno	V1.1- Grupo Cultural	Cuestionario de Recogida de información del alumno: Europa de Este (1); España (2); América Latina(3); África (4), Asia (5),Otros (6).
	V1.2- Tiempo en España	Cuestionario de recogida de información del alumno: Años que llevan viviendo en España.
	V1.3- Sexo	Cuestionario de Recogida de información del alumno: Hombre y Mujer.
	V1.4- Edad	Cuestionario de Recogida de información del alumno: Años que tienen.
	V1.5- n.e.e	Cuestionario de recogida de información para el profesor: Si reciben apoyo o están en algún programa de compensatoria e integración.
V2- Colegio	V2.1-Tamaño de Centro	Cuestionario de recogida de información del profesor: Pequeños (1 unidad); Mediano (2 unidades); Grande (más de 2 unidades).
	V2.2- Porcentaje de Inmigración	Cuestionario de recogida de información del profesor. Baja (menos de 10%); Alta (más del 30%). Registro.
V3- C.E.G.	V3.1- Comprensión de estructuras gramaticales	C.E.G: Test de Comprensión de Estructuras gramaticales. TEA.
V4- Notas de matemáticas según profesor		Calificaciones de las pruebas en matemáticas en el 2º trimestre de evaluación: Insuficiente(1), Suficiente(2), Bien(3) Notable(4), Sobresaliente(5).
V5- Notas de lengua según profesor		Calificaciones de las pruebas en lengua en el 2º trimestre de evaluación: Insuficiente(1), Suficiente(2), Bien(3), Notable(4), Sobresaliente(5).

3.5. Muestra

La muestra total del estudio está compuesta por 111 alumnos, todos ellos de 6º de Primaria (edad media 11,29 años) que pertenecen a distintos grupos culturales, la mayoría de los alumnos se reparten entre España , 75 alumnos y América Latina con 27 alumnos, del resto de categorías los alumnos no son muy representativos, tenemos 2 alumnos de Europa del Este, 4 alumnos de Africa y un alumno de Asia. La muestra de 111 alumnos se reparte entre 60 hombres y 51 mujeres. De 111 alumnos, 15 de ellos son alumnos con n.e.e frente a 96 alumnos que no están en programas de compensatoria, integración o apoyo.

La muestra de alumnos se reparten en tres colegios de la zona centro de Madrid de distinto tamaño, del centro pequeño hay 25 alumnos, del Centro mediano hay 41 alumnos y del centro grande tenemos 45 alumnos. De los 111 alumnos de la muestra, 25 alumnos, pertenecientes al colegio pequeño tienen un índice alto de inmigración, frente al resto de alumnos que se reparten entre los centro mediano y grande con un índice de inmigración bajo.

3.6. Procedimiento para el análisis de datos: Resultados.

Mediante el coeficiente de correlación de Spearman comprobamos la hipótesis de nuestro estudio:

Existe relación significativa entre la comprensión de estructuras gramaticales y el rendimiento, tanto en lengua como en matemáticas, según las notas del profesor . Existiendo prácticamente la misma relación entre comprensión de estructuras gramaticales y rendimiento en matemáticas ($r=0,554$) y comprensión de estructuras gramaticales y rendimiento en lengua ($r=0,573$)

- Relación significativa negativa entre la comprensión de estructuras gramaticales y la edad ($r=-0,279$), es decir, los alumnos que tienen más edad asocian a una menor comprensión de estructuras gramaticales.
- Relación entre comprensión de estructuras gramaticales y rendimiento en matemáticas. ($r=0,554$)
- Relación entre comprensión de estructuras gramaticales y rendimiento en lengua medido con la prueba estandarizada. ($r= 0,659$)
- Relación entre comprensión de estructuras gramaticales y rendimiento en lengua, según las notas del profesor ($r=0,573$)
- Relación entre rendimiento en lengua y rendimiento en matemáticas. ($r=0,810$) según las calificaciones del profesor.
- Relación entre rendimiento en lengua según prueba estandarizada y rendimiento en matemáticas según calificaciones del profesor. ($r=0,561$)

A continuación realizamos la prueba T para muestras independiente, es la que más se ajusta a nuestro estudio, permitiendo contrastar hipótesis referidas a las diferencias entre dos medias independientes:

Se han encontrado diferencias significativas entre el grupo cultural América latina y España en la variable comprensión de estructuras gramaticales.

Existen diferencias significativas en la variable comprensión de estructuras gramaticales entre el centro grande y el pequeño, sin embargo no se han encontrado diferencias entre el centro grande y mediano y entre el mediano y el grande.

No existen diferencias significativas entre el sexo y la comprensión de estructuras gramaticales y entre la tasa de inmigración del colegio y la comprensión de estructuras gramaticales.

4. CONCLUSIONES

A partir de estos resultados podemos concluir diciendo que la comprensión de estructuras gramaticales se relaciona con el rendimiento, tanto en lengua como en matemáticas. La comprensión de estructuras gramaticales se convierte en una habilidad que predice el rendimiento, a mejor comprensión, mejor rendimiento. Esto debe hacer pensar al profesorado sobre si la metodología usada tiene en cuenta el desarrollo de esta competencia.

Existe una relación negativa entre comprensión de estructuras gramaticales y edad, esto nos indica que a mayor edad no se tiene mejor comprensión. La comprensión de estructuras gramaticales se tiene que tener adquirida entre los 10 y los 12 años, parece ser que si esta habilidad no se trabaja no se desarrolla. Este resultado nos está indicando, la relevancia de tener en cuenta, en la escuela, esta variable y la existencia de periodos críticos en la adquisición de las estructuras gramaticales (Blakemore, S; Frith, U. ,2007).

No existen diferencias significativas en comprensión de Estructuras gramaticales en relación al sexo. Tradicionalmente se asocian mejores habilidades lingüísticas al sexo femenino, parece ser que está asociado a edades más tempranas. A lo largo del proceso de adquisición lingüístico, el desarrollo de uno de los componentes favorece y estimula a los demás. Sería interesante poder analizar otros componentes lingüísticos para ver si existen dificultades y ver su relación con la comprensión y su análisis diferencial en relación al sexo. Así mismo sería interesante poder comprobar si las capacidades lingüísticas están cambiando en función del sexo, debido a cambios en las pautas educativas.

Se obtienen resultados diferentes en función del grupo cultural. Debido al número de sujetos de nuestra muestra, solo hemos podido realizar el análisis diferencial de dos grupos culturales: América Latina y España, obteniéndose diferencias significativas. El grupo de alumnado español tiene mejores resultados que los alumnos de América Latina. Estos resultados pueden ser debidos a que las ayudas contextuales favorecen a los alumnos españoles, no así, a los inmigrantes que deben de hacer un esfuerzo en la adaptación a un nuevo sistema educativo, un nuevo país y una nueva cultura. Sería interesante poder ampliar nuestro estudio al resto de grupos culturales.

Los alumnos del colegio categorizado como grande, puesto que tiene 4 clases por curso, obtienen mejores resultados que los alumnos pertenecientes al colegio pequeño (1 clase por curso). El colegio grande, es el que tiene un porcentaje más bajo de inmigración (2% frente a un 45%), no tiene alumnos con n.e.e (en la muestra escogida) y tiene mayores recursos (materiales, económicos) que el colegio pequeño. Pueden ser indicadores de un mejor resultado de los alumnos.

Los alumnos del colegio con menor porcentaje de inmigración obtienen resultados similares en la comprensión gramatical y en el rendimiento Este dato es de especial importancia, debido a que contradice la creencia popular sobre rendimiento e inmigración.

Los índices altos de inmigración en los colegios públicos está provocando una problemática, no solo debido a la diversidad sino también porque existe una marcha del alumnado nacional hacia colegios privados y concertados. Se piensa que mayor índice de inmigración hace disminuir el rendimiento del alumnado. Nuestros resultados contradicen esta creencia.

Se debería seguir investigando sobre las causas del rendimiento para poder mejorar la calidad del aprendizaje y de las escuelas públicas.

Podemos concluir afirmando que la comprensión de estructuras gramaticales es un indicador del rendimiento escolar. Debe ser una habilidad que se empiece a tener en cuenta para poder desarrollarla y poder tener éxito en el resto de las materias escolares.

El profesorado debe conocer esta competencia y los resultados que proporciona este estudio para reflexionar sobre la comprensión de estructuras gramaticales. Se debe de controlar, dentro de las aulas, el tipo de estructura gramatical que se usa, tanto por parte del

profesor como del alumno, así como de las interacciones, ampliaciones lingüísticas, ayudas contextuales, uso lingüístico y tiempo que se dedique a estas competencias.

La medida de la comprensión de estructuras gramaticales predice el rendimiento en lengua y en matemáticas, por lo que una buena base lingüística es un valor pronóstico para la competencia matemática. Como apoyan otras investigaciones (Wells, G. 1986),(Snowling y Nation, 1997); (Carroll y Snowling, 2004).

La comprensión de estructuras gramaticales como capacidad cognitiva, parece ser crucial para la comunicación y la interacción social y parece ser una condición para que se de el aprendizaje con éxito. Siendo una competencia interesante para trabajar dentro del contexto de diversidad existente actualmente en las escuelas.

Para que la enseñanza sea efectiva, el maestro debe de calcular el estado apropiado de conocimiento de sus alumnos, tiene que hacer algunas suposiciones sobre lo que el estudiante ya sabe o sobre lo que necesita que le expliquen para incrementar su nivel de comprensión. También debe evaluar el grado de interés que el alumno pone en la tarea, así como su receptividad.

La enseñanza satisfactoria se basa en muchas destrezas de la comunicación en dos direcciones. Docentes y alumnos tienen papeles recíprocos y se ayudan mutuamente. En esta interacción se necesita competencia lingüística, variable que queremos no se olvide dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La capacidad para aprender es más antigua y automática que la capacidad para enseñar. Puede ser que a la enseñanza aún le quede mucho camino hasta llegar a su potencial. Se debería potenciar la investigación en esta línea para descubrir las complejas relaciones entre estilos de enseñar y tipos de aprendizaje.

No se puede olvidar, dentro de la enseñanza, las habilidades lingüísticas, tanto del profesor como del alumno, para crear las competencias necesarias que lleven a un rendimiento adecuado y al éxito escolar.

156. ¿IDENTIFICARSE, INVOLUCRARSE O COMPROMETERSE?.

A. Jiménez Pascual.

Resumen

La participación en el ámbito educativo en la actualidad es una realidad que enriquece el aprendizaje y la vida escolar. Familias, profesores y alumnos aparecen hoy como integrantes indispensables en la gestión, la organización y las ocupaciones que se desarrollan en las escuelas. No obstante, todavía hay voces a las que no se les ha dado de una forma plena la palabra: los alumnos que se incluyen en los programas de atención a la diversidad. Este texto quiere reflexionar sobre la importancia que tiene que los centros escolares indaguen sobre los mecanismos que pueden desarrollar, para darles a estos estudiantes la palabra y fomentar su participación. Este objetivo, que requiere tiempo y aprendizaje por parte de todos aquellos que colaboramos en la institución escolar, se presenta como un hecho obligado en el camino hacia una sociedad donde prevalezca el respeto y el entendimiento.

La escuela espacio para la participación

La escuela es un lugar de encuentros, una encrucijada de caminos de diferentes niños que se desarrollarán como seres intelectuales, pero también como seres sociales, mediante el trabajo, el esfuerzo personal y el desarrollo del espíritu de cooperación, que prepara a los alumnos para ser ciudadanos activos. Pero, ¿qué mecanismos desarrolla para ello la institución educativa?, ¿cómo propicia el sistema escolar que este aspecto se lleve a cabo?

Nuestra Constitución, en el artículo 27, en los apartados 5 y 7, considera la participación como un valor básico y un aspecto educativo que integra el derecho fundamental a la educación. Según indica, se les debe procurar a todos los sectores afectados en el ámbito educativo la participación efectiva en la programación de la enseñanza ya que la formación de ciudadanos para convivir y participar en sociedades democráticas requiere de un aprendizaje en la escuela basado en fórmulas de participación activa (Informe del Consejo Escolar del Estado 2005/06).

Por otra parte la nomenclatura de comunidad, según el diccionario de uso del español de María Moliner, hace referencia a una asociación de personas que tiene intereses comunes o, en un sentido más amplio, a un conjunto social del que se forma parte. Así pues, la comunidad educativa incluye tres conjuntos sociales: alumnos, padres y profesores, que confluyen y se complementan en muchos objetivos, pero que por otro lado desarrollan una actuación diferenciada en la institución. Cada uno de ellos debe constituir un pilar esencial sobre el que edificar la educación entendida, tal como lo hace Gimeno Sacristán, como una actividad destinada a promover en la persona una actividad mental formativa, reflexiva y que posibilite al sujeto de sentido crítico y de discernimiento para que sea capaz de dirigir su vida de forma deliberada e intencionada.

Asimismo, la conquista de la libertad dependerá de la creación de una actitud en la persona de continua superación y crítica ante las propias vivencias. Esta promesa de liberación que evita al sujeto pasivo o simplemente adaptativo, implica necesariamente la implicación del sujeto como actor, como persona activa y reflexiva. Es ineludible de este modo, tratar la noción de la participación en la escuela si consideramos la educación como proyecto social.

¿Quién y cómo participa?

La experiencia educativa ha logrado un modelo formativo de intercambio en el que se han ido modificando e incorporando modalidades de actuación y en el que se presentan, en el espacio escolar, una infinidad de escenarios para llevarlas a la práctica.

La implicación de la familia se ha extendido de actuaciones generales a una mayor proximidad a la vida diaria de los centros, demostrándose como altamente positiva en la mejora de los procesos educativos y en el rendimiento del alumnado (Álvarez Arregui, 2004). Los padres no sólo eligen el colegio de sus hijos, sino que el marco legislativo les ofrece la posibilidad de intervención a través de las tutorías directas con los docentes, las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (AMPAS) o el Consejo Escolar. A esto se suman, otras contribuciones que se dan con asiduidad en múltiples centros escolares como la realización de talleres en las aulas, la organización de programas de acogida o las jornadas de puertas abiertas, por citar algunos ejemplos.

En segundo lugar, la participación docente se realiza a través de los órganos de coordinación docente, esenciales para potenciar el diálogo, la reflexión y la mejora profesional de la vida en los centros. Desde los equipos de trabajo, los ciclos o los departamentos, hasta el Claustro o el Consejo Escolar, los profesores pueden aportar sus inquietudes, sus dudas y sus propuestas, a la organización y la gestión de su lugar de trabajo. Este aspecto de colaboración se enfatiza en los modelos de profesionalización docente, entendido como un hecho espontáneo alejado del control burocrático de la reglamentación, y que apuesta por el intercambio y el diálogo entre profesionales que desempeñan una misma tarea y se reúnen para dialogar sobre su actividad diaria que consideran abierta y siempre con posibilidades de mejora (investigación-acción).

En cuanto a la contribución de los alumnos, supone un relevante factor educativo a tener en consideración, aunque no siempre se ha tenido en cuenta su opción a la hora de conformar el modelo de gestión institucional en el que diariamente se encuentran inmersos. Finalmente, su aportación ha sido requerida y hoy la podemos identificar de manera formal a través de los delegados de curso como voz de un grupo, con su incorporación a órganos colegiados como el Consejo Escolar o ya en edades posteriores, a través de las Asociaciones de Alumnos.

No obstante, no debemos olvidar otros escenarios donde interactúan los escolares, que por ser muy comunes y cotidianos podríamos considerarlos menos importantes como impulsores de modelos de participación. Tal como plantean Ferreyro y Stramiello debemos resaltar: el patio, como espacio lúdico plural e intergrupar en el que a través del juego se fortalece la comunicación, los vínculos y las relaciones; el comedor, que debido a la necesidad social actual más que en un servicio complementario hoy en día aparece como necesario; y los espacios libres, que serían todos aquellos lugares comunes que transformados y cuidados por los propios alumnos incrementan el sentido de pertenencia a la institución, así como su vinculación con la mejora de su entorno en general. Estos contextos son los que a través de la convivencia cotidiana, sirven de práctica participativa, no sólo con una intencionalidad pedagógica, sino también social y comunitaria.

La convicción de la necesidad de implicación de todas las personas involucradas han llevado a experiencias aún más integrales, como las comunidades de aprendizaje que hoy aúnan este objetivo en un proyecto de transformación de los centros educativos, que apuesta por el logro de la igualdad y el cambio social, mediante la movilización y la interacción de los grupos citados anteriormente y a los que se añaden agentes sociales y voluntariado.

La cultura de la colaboración es el eje alrededor del cual debe girar el diálogo sobre la educación, pero para que este recoja el sentir de todos aquellos que están implicados, de todos los que tienen algo que opinar, se debe prestar atención a todas las voces que en él

participan, incluso a aquellas que por pertenecer a grupos menores han sido en otro tiempo casi un susurro.

Un paso más

Pero las ideas sobre la necesidad de colaboración ya no se discuten, nadie cuestiona su trascendencia, podríamos estar ante un discurso que ya resulta caduco. Las opiniones del alumnado son importantes, creemos en el derecho de que las expresen libremente, del mismo modo que los docentes las tomamos en cuenta. El principio de participación citado, aparece como un elemento fundamental en la formación, si queremos huir del adoctrinamiento, el entrenamiento o la simple escolarización. Implica además la necesidad de aprender a organizarse, respetarse, comprenderse, colaborar y actuar, proyectándose en su comunidad en una primera instancia, para después desplegar esta actuación de manera más extensa a la sociedad.

Sabemos que a través de esta intervención, el niño en la escuela aprende a velar y luchar por lo bienes propios y comunes, sintiéndose responsable y transformador de su propia vida, de sus propios logros, de igual forma que aumenta en él, el sentimiento de pertenencia al grupo del que forma parte, a la institución. Esta contribución en las tareas, además provoca una mayor motivación si la tarea obtiene resultados positivos y un mayor esfuerzo, si es una actividad complicada, ya que el alumno se siente comprometido a la búsqueda de soluciones.

Es por ello, como suscribe Naval (2003) por lo que cuando se discute o pone en tela de juicio el derecho a la participación de alguien o de un determinado grupo social, parece entenderse que se le está privando, no sólo de su colaboración o aportación al grupo, sino también, lo cual es mucho más grave, de una acción eficaz en orden a su mejora o perfeccionamiento personal.

Pero las argumentaciones sobre la participación, se transforman en paradoja entre lo que sabemos y lo que hacemos, entre lo que aceptamos y lo que excusamos, entre nuestros discursos y nuestras prácticas, cuando el diálogo se refiere a la implicación de los "alumnos diversos". La intencionalidad pedagógica de la participación como contenido y estrategia de aprendizaje, en muchos casos se diluye cuando hablamos de los alumnos inmigrantes, los alumnos pertenecientes a minorías étnicas o los alumnos de educación especial. Es decir, a pesar de estar imbuidos en una sociedad plural, todavía empleamos muchos recursos en justificar su diferencia con informes psicopedagógicos, profesores de apoyo o tratamientos específicos en los que se resalta su singularidad, pero dialogamos muy poco con ellos sobre su inclusión y sobre todo aquello que *tienen en común* con los compañeros con los que comparten el espacio y sobre aquello que les une y les da un sentido de pertenencia a su *sociedad escolar*.

Es más, teniendo en cuenta los valores y tendencias que presiden los procesos de socialización en nuestra época donde priman las características de la postmodernidad, en la que el individualismo, el conformismo social, la primacía de la cultura de la apariencia, el hedonismo y el culto al cuerpo, entre otras características según Pérez Gómez, definen la ideología social dominante y los intercambios y los roles entre los individuos, podemos preguntarnos, ¿cómo desde las escuelas se pueden inculcar valores que apuesten por el respeto a las diferencias?, ¿cómo se puede provocar de una manera natural la intervención de estos grupos de alumnos?, y aún más: ¿es posible la inclusión de estos alumnos en nuestra sociedad neoliberal donde priman los valores de la vacuidad, desde una posición igualitaria y real, en cuanto a posibilidades de participación y colaboración?

La mirada hacia nuestras escuelas nos muestra intencionalidades, deseos, pero nos debemos plantear si hemos caído más en la asistencia que en la convivencia. Los sistemas escolares han puesto en práctica, en muchas ocasiones y con una pretensión de ayuda,

programas tan estructurados que en ellos, a pesar de velar por la autonomía y la formación de estos alumnos, no se ha tenido en cuenta su inclusión en todo el proceso de elaboración del mismo: planteamiento de ideas, debate, elección y decisión. Es aquí, donde podríamos llegar a identificar el concepto de *ciudadanía asistida* (Duschatsky, 2005) en la educación, el cual presenta la necesidad de la asistencia ante la pobreza de características personales y valorativas, lo que imposibilitaría lograr un desarrollo pleno, así como contribuir a la vida pública de la comunidad a través de la participación. ¿Es en esta ciudadanía en la que se prepara a los alumnos de atención a la diversidad?

Tal vez, debamos reflexionar seriamente sobre la función asistencial que se ha realizado (y en algunos casos se realiza) en los centros escolares, que abarca desde los aspectos más primarios (la comida, el cuidado, la higiene, la autonomía) hasta los más constructivos: *el ser parte* (búsqueda de pertinencia) y *el tener parte* (la conciencia de los propios deberes y derechos), aunque debemos esforzarnos más por lograr la tercera dimensión de la participación socialmente activa según Oraisón y Pérez (2006), la de **tomar parte**, que hace referencia al logro de la realización de acciones concretas.

Aunque la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad de las personas con discapacidad, estableció la necesidad de promover la presencia de los colectivos de personas con discapacidad en los órganos de carácter participativo y consultivo, como es el caso del ámbito educativo, el ámbito legislativo no tendría significación si esta situación no se tratara en la práctica.

En los últimos años han surgido estudios (Valls Babernet, 2005 o Moya Maya y cols., 2006) que se preocupan por trabajar siguiendo esta tendencia, entendiendo que es necesaria una participación más activa de los alumnos que reciben apoyos específicos, en las decisiones que les afectan o les afectaron en su aprendizaje. Se intenta evitar la toma de decisiones por parte de los demás, para unos colectivos que tienen protagonistas con voces, con ideas y con opiniones propias, sobre los que se habla mucho pero con los que se habla poco. Estas investigaciones indagan sobre su forma de socializarse, las estrategias metodológicas en relación a las necesidades que manifiestan, sus preferencias, sus intereses y sus expectativas. Este paso, no sólo supone una oportunidad para escuchar su voz, sino que es una obligación para todos ya que compartimos con ellos tiempo y espacio en un contexto formativo en el que continuamente estamos demandando colaboración.

La escuela es un ámbito privilegiado en el que tenemos la oportunidad y el compromiso de enseñar a participar a estos alumnos, pero iría más allá, no sólo a ellos en cuanto a afectados en primer término, sino también a todos aquellos que poseen la responsabilidad de que el alumnado incluido en la atención a la diversidad tengan una garantía de vida autónoma como ciudadanos con un proyecto emancipador y transformador de la realidad que los envuelve.

El comienzo puede estar en la promoción de propuestas en la escuela que impliquen a los tres grupos constitutivos de la comunidad educativa, tal como citábamos al principio:

- Es preciso animar la presencia de los padres en el proceso educativo de sus hijos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, así como mantenerlos informados a través de la orientación y formación en aquellos terrenos que son para ellos más ajenos o desconocidos.

También, conviene estimular el diálogo entre padres e hijos para que la familia tenga en cuenta en la toma de decisiones, las inquietudes y los deseos del principal protagonista.

- El profesorado debe evitar los prejuicios que todavía existen y replantearse algunos de los temas que se dan ya por cerrados, pero sobre los que aún hay mucho que debatir.

Para ello es fundamental reparar en estos alumnos que en ocasiones no sólo aparecen como invisibles ante sus compañeros, sino también ante algunos docentes que dudan o temen

no saber cómo trabajar con ellos.

Se deben favorecer mecanismos de participación en el aula, desde las primeras edades, que se adapten a la edad del alumno y que le lleve a sentirse un miembro útil de su grupo, en actividades que compartan con sus compañeros y en la que influyen en el bien común (aprendizaje cooperativo).

Desde una perspectiva más global, los centros pueden crear vínculos con entidades, asociaciones y voluntariado, para la puesta en práctica de proyectos comunes que inicien a los niños en la contribución a objetivos comunitarios de los que ellos se sientan agentes, no sólo pacientes.

- En cuanto al alumnado, debemos fomentar su autoestima, sus posibilidades y su confianza. Debemos animarles a dialogar, a debatir, preguntarles por sus intereses y predilecciones, por sus esperanzas y sus aspiraciones, tener un diálogo fluido y natural en el que la escucha y la atención a todo lo que quieran manifestar sea prioritario.

También tenemos que lograr su motivación hacia las tareas colectivas y las relaciones con los demás, el razonamiento en grupo y la posibilidad de discrepar con los compañeros o pensar de manera crítica pero haciéndoles ver el valor que esta diferencia y esta diversidad aporta al crecimiento personal.

En definitiva, si queremos convivir en una sociedad democrática, donde la participación exista y sea efectiva, debemos propiciar en la escuela mecanismos de manera transversal que enseñen este aspecto, teniendo en cuenta que esta actitud comprometida es un proceso que *lleva tiempo y requiere un aprendizaje* (Álvarez Arregui, 2004).

Conclusión

La reflexión, la comunicación y la colaboración de todos los agentes educativos produce un enriquecimiento mutuo, por lo que hay que incidir para que la participación se de en todos los contextos que forman parte del entorno escolar.

Pero no sólo hay que participar, sino aunar esfuerzos en un proyecto educativo común, que atienda a la colaboración tanto en los procesos como en los fines, es decir sobre cuestiones importantes acerca de qué y para qué (Bretones Román, 2000). Este sentido democrático de inclusión debe partir, desde mi punto de vista, del dónde estamos y dónde queremos llegar para que los planteamientos se basen en criterios reales que den cabida a todos los miembros de la comunidad y no surjan ideas imposibles que se queden finalmente en ilusiones inalcanzables.

Además, promover la intervención de los alumnos de atención a la diversidad de manera idéntica a como se hace con el resto de los alumnos, tal vez no sea suficiente ya que estos suelen presentar una pobre autoestima y confianza en sus posibilidades, por lo que es esencial mostrar una mayor sensibilidad hacia un tema que resulta complejo en su aplicación. Del mismo modo, trabajar desde la inclusión nos puede ayudar a romper ideas preconcebidas, no dar muchos temas por supuestos, superar miedos y eliminar desconfianzas respecto a aquellos que menos conocemos pero con los que diariamente convivimos.

La participación de *todos* supone ser parte, tener parte y formar parte, lo que se puede sintetizar en identificarse, involucrarse y comprometerse, aspectos esenciales si queremos huir de identidades pasivas e incapaces de asumir ninguna responsabilidad común.

Para finalizar, advertir que el análisis escolar cuando se habla de futuro resulta inconcluso. No podemos terminar esta reflexión sin plantearnos un paso más allá y preguntarnos por la presencia de estos alumnos en la sociedad, ya como ciudadanos adultos. Si la democratización del sistema educativo es el paso previo a la auténtica democratización de la sociedad, el llamamiento a la *inclusión* de todos los alumnos en temas de colaboración,

debe ser un tema urgente a trabajar en las escuelas si pretendemos que *todos ellos* estén presentes e intervengan en las decisiones que influirán no sólo en sus propias vidas sino también en una convivencia plural, justa y respetuosa.

Fuentes consultadas

ÁLVAREZ ARREGUI, E. (2004). Participación en la escuela: visión crítica y propuestas para su mejora, *Aula Abierta*, 83, pp. 53-76.

BRETONES ROMÁN, A. (2000). Notas para una investigación: Relaciones entre orden social y participación en educación, *Revista Complutense de Educación*, vol. 11, nº 1, pp. 177-198.

Consejo Escolar del Estado. Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2005/2006. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.

ELBOJ SASO, C. y OLIVER PÉREZ, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), pp. 91-103.

FERREYRO, J. y STRAMIELLO, C. I. (2007). Resignificar la escuela como espacio de participación, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 42/5.

FLECHA GARCÍA, R. y PUIGVERT, L. (2002) Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa, *REXE Revista de estudios y experiencia en educación*, n. 1, v. 1, pp. 11-20.

FREIRE, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

GIMENO SACRITÁN, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRITÁN, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos, en AAVV. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

MOYA MAYA, A. y cols. (2006). Necesidades educativas especiales en las aulas ¿compañeros y compañeras invisibles?, *Revista de Educación*, 8. pp. 219-230.

NAVAL, C. (2003). Democracia y participación en la escuela, *Anuario Filosófico*, XXXVII/1-2, pp. 183-204.

ORAISÓN, M. y PÉREZ, A. M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 42, pp. 15-29.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1997). Socialización y educación en la época postmoderna. En AAVV. *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Popular.

VALLS GABERNET, M. J. (2005). Escuchando la voz de las personas con discapacidad psíquica: hacia una investigación cooperativa, *Bordón*, 57 (3), pp. 337-349.

160. LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN LA REGIÓN DE MURCIA: VALORACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO.

M. J. Rodríguez Entrena, M. A. Moreno Yus.

Resumen

El trabajo que aquí presentamos se enmarca en un proyecto de mayor envergadura realizado entre los años 2000 y 2004 por un grupo de investigadores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la UMU, titulado: “*Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria. Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*” (PL/16/FS/00), y financiado por la Fundación Séneca. El estudio se enmarca en el contexto de la Región de Murcia y versa sobre alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que, en su trayectoria por esta etapa, ha encontrado mayores dificultades para seguirla satisfactoriamente -caso de los estudiantes que han sido derivados hacia los Programas de Diversificación Curricular, en adelante PDC- o que, todavía en una situación más severa, han sido atendidos en otro tipo de programas, como por ejemplo, los de iniciación profesional.

De hecho, en la actualidad existe una ingente cantidad de alumnos/as de entre 12 y 16 años cursando la Educación Secundaria Obligatoria con un alto grado de desmotivación frente al currículum vigente y con serios problemas para seguirlo con normalidad. Sin embargo, por encontrarse dentro del periodo de escolaridad obligatoria, el Sistema Educativo debe ofrecerles una respuesta escolar satisfactoria. Por este motivo están surgiendo un amplio elenco de medidas y programas encaminados a atender a la diversidad creciente, planteando múltiples y paralelas alternativas a la vía ordinaria de escolarización. De esta manera nos encontramos con un gran bosque de medidas y programas, en muchos casos difíciles de conocer y representar, como por ejemplo programas de apoyo y refuerzo educativo, programas de refuerzo escolar, programas de educación compensatoria, programas de cualificación profesional inicial y programas de diversificación curricular entre otros. En definitiva, lo que se pretende con ellos, es ofrecer “una tabla de salvación” para todos estos alumnos abocados a salir del sistema educativo después de 10, 11 o 12 años de escolaridad sin titulación ni certificación alguna.

En esta comunicación nos vamos a centrar en las percepciones y valoraciones que, sobre el Programa de Diversificación Curricular (PDC), realiza el alumnado. Pretendemos por ello dar voz a los estudiantes que lo cursan para conocer ¿qué piensan de estos programas? Y ¿cuál es su percepción y valoración de la situación? Por todo ello, apostamos por un giro en el conocimiento y análisis de la problemática de la Educación Secundaria Obligatoria, ofreciendo la palabra a los auténticos protagonistas y destinatarios de todos los cambios educativos. Es decir, escuchar la voz de los que, en definitiva, son los grandes afectados de todas las reformas educativas: los estudiantes. Todavía nos queda mucho que aprender de ellos a cerca de la enseñanza y el aprendizaje, ya sea en la etapa de infantil, primaria ó secundaria. Esta intención nos lleva a acercarnos al “sentir del alumnado”, de forma que se evidencie su opinión en relación a la educación que reciben, como una clave fundamental para la promoción de nuevos cambios educativos, dado que la participación de los alumnos/as nos facilita un marco mucho más amplio para valorar su rendimiento y, por qué no, transformar las prácticas educativas y mejorar el sistema educativo en general.

1. La regulación del Programa de Diversificación Curricular

La ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, recoge por primera vez en su artículo 23: "la posibilidad de que, para determinados alumnos y alumnas mayores de 16 años, puedan establecerse diversificaciones del currículo, de modo que los objetivos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, y por lo tanto el título correspondiente, puedan ser conseguidos con una metodología específica y a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general". Encontramos una concreción de esto en el Real Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para el ámbito de competencia ministerial, que en concreto en el artículo 18, fija las condiciones mediante las cuales pueden desarrollarse la diversificaciones y anuncia que el Ministerio de Educación y Ciencia dictará disposiciones que orienten la realización de los programas de diversificación Curricular. Dos años más tarde, aparece la Resolución de 28 de Mayo de 1993, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, durante el periodo de implantación anticipada de esta etapa. Desde este momento ya aparece una clara concepción del PDC como una medida más de atención a la diversidad y en respuesta a las necesidades educativas de estudiantes de la ESO.

En 1996 se dictó una Resolución, con fecha 12 de Abril, reguladora de los programas de Diversificación Curricular en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Y la regulación más reciente viene planteada por la Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE 174/2007 de 21 de julio de 2007). Mediante esta orden se recoge la idea de un tratamiento y atención individualizada a todo el alumnado que lo precise, así como una apuesta por la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y apoyo que palien las dificultades de aprendizaje y la regulación de la optatividad así como el desarrollo de los programas de diversificación curricular. En el artículo 20 de dicha Orden, se detalla todo lo relativo a los PDC y atendiendo a la misma, pasamos a relatar de forma breve información fundamental sobre el PDC.

¿Qué es un PDC? Son programas de carácter extraordinario, donde se produce una organización de los contenidos, actividades prácticas y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general y se desarrolla una metodología específica para procurar que el alumnado que los cursa logre alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa y, finalmente, obtenga el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

¿Qué finalidad tiene el PDC? Su finalidad es que los estudiantes alcancen, mediante una metodología y unos contenidos adaptados a sus características y necesidades, los objetivos generales de la ESO y obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

¿Puede cualquier alumno/a cursar un PDC? Para poder cursar este programa se parte de una propuesta de incorporación, "invitación", por parte del equipo docente que se dirige a todos aquellos alumnos que en cursos anteriores se hayan encontrado con dificultades generalizadas de aprendizaje, cualquiera que sea su causa, en tal grado que, aún manifestando una actitud positiva hacia el aprendizaje, le haya impedido alcanzar los objetivos del curso correspondiente y se encuentren en situación de riesgo evidente de no alcanzar los objetivos y competencias básicas cursando el currículo ordinario.

¿Qué se necesita para poder acceder a un PDC? Aunque la incorporación a un PDC, parte de la propuesta del equipo educativo, para que la incorporación al programa se haga efectiva se requiere el consentimiento del propio alumno y de su familia y una vez que se cuenta con el consentimiento de alumno y familia, se precisa además de una evaluación tanto académica como psicopedagógica y finalmente del visto bueno de la Inspección educativa.

¿A qué edad se puede acceder a un PDC? Podrán participar en Programas de diversificación curricular alumnado de tercer curso de la ESO, y con carácter excepcional, podrán hacerlo quienes una vez cursado segundo no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en la etapa.

¿Qué duración tiene el PDC? La duración de estos programas será con carácter general de dos años. No obstante, se podrán establecer programas de un año de duración para quienes se incorporen a ellos después de haber cursado cuarto curso. Excepcionalmente, para los mayores de diecisiete años que hayan permanecido dos años en el tercer curso sin superarlo, se podrá proponer su incorporación a un programa de un año.

¿Cómo se estructura el currículum de un PDC? El programa incluye dos ámbitos específicos y al menos tres materias:

- El *ámbito científico tecnológico*: integra los contenidos de tercer y cuarto curso de Matemáticas, Ciencias de la naturaleza y Tecnologías recogidos en la Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria.
- El *ámbito lingüístico y social*: integra los contenidos de tercer y cuarto curso de Ciencias sociales, geografía e historia y Lengua castellana y literatura recogidos en esa misma orden.

Los dos ámbitos, junto con la materia de Lengua extranjera, se impartirán en cada uno de los años de duración del programa. Los centros completarán estos programas con algunas de las siguientes materias: Educación ético-cívica, Educación física, Educación plástica y visual, Informática y Música. Además, se deberá favorecer que estas materias se cursen en un grupo ordinario y garantizar el tratamiento de los contenidos que son comunes a todos los alumnos de la etapa.

¿Qué metodología se desarrolla en el PDC? Cada programa de diversificación curricular deberá especificar la metodología, contenidos y criterios de evaluación que garanticen el logro de las competencias básicas. El programa de diversificación curricular se deberá adaptar a las circunstancias personales de cada alumno o alumna.

¿Cómo se evalúa en el PDC? La evaluación del alumnado que curse un programa de diversificación curricular tendrá como referente fundamental las competencias básicas y los objetivos de la ESO, así como los criterios de evaluación específicos del programa.

Los Programas de diversificación curricular, en la actualidad, en la Región de Murcia se rigen por la Orden de 17 de octubre de 2007, de la consejería de Educación, Ciencia e Investigación por la que se regulan los programas de diversificación curricular de la Educación Secundaria Obligatoria y se establece su currículo.

2. Buscando razones sobre la derivación del alumnado al PDC

El alumnado que en definitiva termina siendo derivado a un PDC, PIP, o cualquier otro programa o medida del bosque anteriormente mencionado, representa a una parte de la población escolar vulnerable frente a la exclusión educativa. Este tipo de estudiantes han agotado, antes de llegar a estos programas, todo un repertorio de apoyos, refuerzos, adaptaciones curriculares y repeticiones de curso, etc. Y ante la persistencia de serias dificultades generalizadas de aprendizaje, se les brinda una última oportunidad para lograr los aprendizajes básicos y continuar en el sistema educativo.

Las razones a cerca del “por qué” estos estudiantes entran a formar parte de los llamados alumnos “en riesgo”, deberíamos buscarlas tanto dentro como fuera de las escuelas,

tanto en sujetos particulares, como en las familias de estos, en los contextos que los rodean y en la interacción de lo escolar con lo extraescolar. Con esto queremos abogar a cerca de la conveniencia de no optar por el uso de explicaciones simplistas e personalizadoras de los problemas, para abordarlos desde una perspectiva más amplia, pluridimensional ó ecológica que implique a muchos más agentes y afecte a muchos más contextos. No podemos atribuir el problema del alumnado en riesgo, solo y exclusivamente al propio alumnado, sino que son muchos más los implicados en esta cuestión, como señala Nieto (2004):

- Los propios centros escolares y su organización.
- Rasgos personales y sociales del propio alumnado y de sus familias.
- Características de la comunidad en que se desenvuelven padres y alumnos.
- Las relaciones que se establecen entre los tres elementos anteriores.

Esta misma idea es sostenida por Escudero (2005:15), cuando manifiesta que para comprender las dificultades de aprendizaje que tienen algunos estudiantes, su desconexión con la escuela, las situaciones de riesgo en la que algunos de ellos puedan llegar a encontrarse y, en su momento, la salida del sistema sin la formación debida, hay que considerar al menos los siguientes factores: aspectos personales y sociales de los estudiantes, características familiares, influencia del grupo de iguales, características de la comunidad de residencia, entorno escolar y políticas sociales y educativas. Sin embargo y pese a todos estos argumentos, al interrogar al profesorado sobre las causas que llevan al alumnado a encontrarse finalmente en medidas y programas extraordinarios, ellos aducen las causas a los propios alumnos y a las familias, y en cierto sentido se autoprotegen ellos y a la institución escolar que representan. Por ello, en este trabajo queremos sobresalir las razones y atribuciones que se dan desde el otro lado, desde la otra perspectiva, desde el punto de vista del estudiante.

Por otro lado, no es menos complejo ni polémico, el hecho de decidir a quien se tipifica dentro de la categoría de alumno/a vulnerable o en riesgo, y bajo qué marco o criterio se guía esa decisión. Existen diversos mecanismos desde los que tipificar el riesgo, unos más objetivos que otros, pero al fin y a la postre, todos ellos muy influenciados por la tradición, la novedad o el interés en cada momento mueva a los gestores de este proceso. Pero en definitiva podemos decir que se trata de criterios muy coyunturales, laxos y con cierto margen de error, motivos por el cual es muy posible que se cometan "errores selectivos", pudiendo ser que se derive a ciertos programas a alumnado que no corresponde con el perfil de dicho programas, o por el contrario, que no se derive a estudiantes que quizás encajan más con el mismo. En cualquier caso, lo que si parece un hecho es que con la extensión que ha adquirido el bosque de medidas y programas paralelos a la vía ordinaria de escolarización, se esté protegiendo y privando de una necesaria crítica y profunda problematización a la situación actual que presenta la ESO.

3. La voz de los alumnos

Mediante esta comunicación se pretende, tal y como hemos manifestado anteriormente, sobresalir o subrayar las voces (a menudo no escuchadas o poco valoradas) de los estudiantes del PDC. El valor de sus opiniones viene justificado por el hecho de que, en definitiva, ellos son los grandes afectados por los cambios en las políticas educativas y los que pueden aportar una visión fundamental para comprender el funcionamiento de las nuevas estructuras organizativas y prácticas educativas, como es el caso del programa en concreto que nos ocupa. Partimos del convencimiento de la importancia de las voces de los alumnos como una dimensión transformadora de la educación. En este sentido consideramos la pertinencia de plantear nuevas formas de participación del alumnado, de modo que se revalúen sus capacidades, se revisen y se cambien determinados aspectos de la organización,

las relaciones y las prácticas educativas, para lograr que se vea reflejado lo que los estudiantes son capaces de ser y hacer en la institución educativa. Este es el motivo fundamental que nos ha llevado a considerar lo que los alumnos dicen a cerca de sus experiencias como aprendices en el programa de diversificación curricular, un acercamiento que ofrece una visión muy rica sobre esta práctica educativa y sobre el importante papel que el alumnado puede desarrollar como agente fundamental de los cambios escolares e incluso desde un punto de visto educativo más amplio o ecológico.

Hoy día todavía sigue sorprendiendo el hecho de que se escuche a los estudiantes, pero existen poderosas razones para llegar a modificar nuestras percepciones sobre ellos. Especialmente porque cuando se les ofrece la oportunidad de participar y de ser escuchados, se modifican, en cierta medida, las condiciones de aprendizaje en los centros, y los estudiantes empiezan a sentirse respetados y considerados en una institución regulada fundamentalmente por adultos, lo que puede llegar a conferir nuevos significados respecto al rol que representan en la institución en tanto que agentes significativos de decisión. Como sostienen Rudduck y Flutter (2007: 18) *“debemos tomar muy en serio lo que puedan decirnos los alumnos sobre su experiencia como aprendices en los centros, a cerca de lo que obstaculiza su aprendizaje y de lo que se les ayuda a aprender; y hallar formas de involucrar más a los alumnos en las decisiones que afectan su vida en el centro escolar, bien en el nivel de la clase, bien en el nivel de la institución”*. Por ello es de suma importancia saber lo que piensan los estudiantes si ello implica un mayor compromiso con el aprendizaje, su progreso educativo y, por lo tanto, su inclusión social, de manera que dejen de ser vulnerables a la invisibilidad (Rudduck y Flutter, 2007) y a la exclusión educativa. Y no solo de cara a la mejora de la formación académica dentro del sistema educativo, también es relevante para el fundamental desarrollo de capacidades para la participación social y ciudadana responsable. Sobre todo teniendo en cuenta que nos encontramos en un momento proclive al desarrollo de estas propuestas en el marco actual que se está promoviendo desde la “educación para la ciudadanía”. Este marco se ha de justificar en la mejora de la participación social en los centros escolares, no solo de los discentes, también de los docentes y el conjunto de la comunidad educativa. Y desde este punto de vista es ineludible el reconocimiento de la capacidad de participación de los estudiantes, en relación a organizaciones educativas coherentes con respecto a estos planeamientos. Desde esta perspectiva M^a Teresa González (2008) plantea una opción plausible para el desarrollo de estas condiciones organizativas, mediante el desarrollo en el centro escolar de un *“modelo de ciudadanía para los estudiantes”*, de forma que el centro escolar llegue a constituirse como un verdadero contexto de experiencia participativa para el alumnado. Según la autora diversos serían los aspectos a considerar, entre los cuales aparece como un factor decisivo del cambio, el poder llegar a *“incardinar la participación del alumno y currículo”*. La relación entre ambas dimensiones, alumnado y currículo, cobran una significación especial, y se sustenta en la necesidad de *“reconocer la autoridad de las perspectivas de los estudiantes para incluirlos entre quienes tienen los conocimientos y están en condiciones de señalar lo que es importante”* Cook-Sather (2002: 3).

En un sentido parecido se manifiestan Jamieson y Wikeley (2000), al señalar que los centros escolares tienen que descubrir de forma sistemática todo cuánto puedan acerca de los intereses y preocupaciones de sus jóvenes para diseñar los programas que van a enmarcar su escolarización. Sobre todo porque es más probable que los jóvenes estén más dispuestos a aprender dentro de organizaciones que reconocen sus capacidades. Por todo ello este tipo de diálogo es crítico tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.

En definitiva y tomando las palabras de Rudduck y Flutter (2007: 40) *“los comentarios de los alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje en el centro escolar nos señalan unos aspectos prácticos que cambiar, que pueden ayudar a perfeccionar o, en un plano más fundamental, a idear y configurar las estrategias de mejora”*.

4. Los alumnos/as del Programa de Diversificación Curricular

En lo que a algunas de las *características personales* de los estudiantes de nuestra muestra (n=300) se refiere, decir que sus *edades* oscilaban entre los 16 y los 19 años, predominando los que tenían 17 años. Por lo tanto la media de edad era de 16,89 años, lo que sitúa al programa en el tramo de edad correspondiente a la ESO y teniendo en cuenta los efectos derivados de la repetición. Sobresale el hecho de que la presencia de *chicos y chicas* en el programa es prácticamente equiparable, lo que, con todas las limitaciones que hay que atribuir a estos datos, podría interpretarse en el sentido de que el sexo no representa una variable personal relevante; en todo caso, cabe apreciar una tendencia mayor en los chicos.

4.1 Cómo explican los alumnos/as su derivación hacia el PDC

La explicación que ofrece el alumnado sobre su pensamiento atribucional en relación a por qué han llegado a un PDC es especialmente significativa, en tanto que nos permite atisbar su autoimagen, emociones y nivel de justificación del hecho de la derivación. Hay una razón que cobra mucho peso para explicar la derivación, según la cuál el 80% de los estudiantes manifiesta que *“si hubiéramos tenido apoyo y atención en su momento, no estaríamos en el PDC”*. De la misma manera, el alumnado manifiesta y reconoce tener conciencia de algunos de sus puntos personales y escolares vulnerables, destacando: *la falta de gusto por el estudio*, y no es despreciable la tasa de los que reconocen problemas en hábitos de estudio, *la dedicación a otros asuntos de distracción*, así como el hecho de que sus amigos y amigas pasen del estudio. También es destacable, que bajo su punto de vista, sus familias son descargadas de responsabilidades.

No obstante, la identidad del alumnado, en tanto que construcción personal y social, no se forja, fundamenta o depende únicamente de su experiencia y su personalidad, sino que está socialmente mediado por percepciones y valoraciones que tanto sus profesores de PDC, como el resto de profesores del centro, sostienen sobre ellos. Este es un hecho a destacar y permite completar la visión que nos puedan ofrecer los propios estudiantes. En este sentido, podemos afirmar que entre el profesorado predomina la idea de que los responsables de las dificultades escolares del estudiantado, así como la decisión de derivarlos hacia diversificación curricular, es de los propios estudiantes. En palabras de ellos mismos, se manifiestan así: *“Tienen menos capacidades y motivación, pasan del estudio y carecen de un entorno familiar favorable y estimulante”*. Sin embargo, es de destacar que el profesorado de PDC también imputa responsabilidades a la escuela, a la selección de los contenidos y al uso de las metodologías vigentes, cosa que subscriben en menor grado los demás profesores no adscritos al programa. Estos profesores no adscritos al PDC descartan la idea o apreciación de que todos los alumnos de la ESO podrían graduarse en el caso de que se realizara una mejor selección de los contenidos y se aplicara metodologías más idóneas, idea a la que también se suman los docentes de PDC, aunque en menor grado.

Contrastando estos datos con los de los propios alumnos, éstos parecen tener una valoración e imagen de sí mismos que es sensiblemente mejor que la que les atribuyen sus profesores, tanto unos como otros. El nivel de fatalidad puede llegar a extremos tan acusados que, mientras los profesores de PDC sí subscriben con un porcentaje de respuesta alto (77.8%) que pueden llegar a interesarse más en el estudio, y que de hecho así sucede, tan sólo un 45.2% de los otros les conceden el beneficio de esa posibilidad. El 59,3% del profesorado adscrito al PDC sostiene que, bajo determinadas condiciones como las que ahora se les están ofreciendo, los alumnos ya *“no pasan tanto del estudio”*. Sin embargo el 40.7% restante rechaza de lleno esta afirmación. Y del conjunto del profesorado que no son de PDC, sostienen la afirmación tan solo un 25.4%. Asimismo, el conjunto del profesorado confiere más responsabilidades al entorno familiar que las que piensan y declaran los propios estudiantes. Discrepancia que, además de los visos de cierta realidad que pudiera tener, se

puede justificar por razones afectivas comprensibles en el caso de los alumnos y alumnas. Por otro lado, a diferencia del esquema atribucional de los alumnos, donde, como vimos, se imputaba una parte considerable de su derivación hacia el PDC al “orden escolar” vigente, en el caso del profesorado se protege al mismo de cualquier tipo de cuestionamiento explícito, y las causas a las que se atribuye esa decisión residen más en los estudiantes o sus entornos que en los parámetros de excelencia y normalidad predominantes dentro del currículo escolar y la organización de los centros. Se trata de una muestra de ese efecto colateral que conlleva la construcción al uso de la discapacidad, que sirve, entre otra funciones, para proteger a los centros y sus profesionales de mayores cambios o transformaciones de lo que hacen y cómo (Baker, 2002).

4.2. Valoración del alumnado sobre el PDC

Mediante el cuestionario implementado al alumnado, se pudo recabar una información muy valiosa relativa a la valoración que realizan sobre la experiencia en el PDC. En términos generales, sus contestaciones nos ofrecen una valoración realmente positiva en varios extremos. En primer lugar, en lo que concierne a si cuando se les planteó hacer el PDC, a ellos, personalmente, les pareció bien, un 94.8% (n= 274) afirma que sí, y tan sólo un 5.2% (n=15) sostiene que no; 11 sujetos no contestaron. Respecto a la opinión de la familia, los sujetos piensan en un 94.8% (n=253) que sí y que no en un 5.2% (n=14), aunque en este caso el número de sujetos que no contestan es bastante superior (n=33), pero no reduce significativamente el porcentaje amplio de valoración favorable. Del ítem 11 al 20 se ofreció al alumnado diversos calificativos con los que valorar el programa y su presencia dentro del mismo. Los datos representativos son presentados a continuación. Utilizaremos para ello los términos más importantes de cada ítem, y las valoraciones correspondientes a los grados superiores de la escala (4+5), y también el valor medio:

	Regular	4+5
+ Te sientes contento	16.2	81.4
+ ¿Y tu familia?	21.2	73.4
+ Interesado por el estudio	21.4	75.2
+ Estás aprendiendo más que antes	21.7	73.9
+ Facilidad de los contenidos y tareas	25.9	60.9
+ Contenidos y tareas más interesantes	14.4	75.2
+ Mejor explicación por profesores	20.3	65.8
+ Hacéis trabajo en grupo	54.4	29.1
+ Frecuencia de deberes casa	30.8	31.8
+ Facilidad deberes y realización	35.6	21.1

Una vez más los datos son tan sólo indicativos, pero así y todo permiten apreciar que el grado de satisfacción, interés y sentimiento de que están aprendiendo más que antes de estar en el programa muestran porcentajes considerablemente altos. Cabría decir que, cuando menos, el PDC está logrando activar los elementos de carácter más afectivo y relacional del aprendizaje, aunque otros de orden más académico y concretamente metodológico, como el trabajo en grupo, los deberes y su realización recogen puntuaciones notablemente inferiores.

Finalmente, y además de las valoraciones realizadas por los alumnos acerca del trabajo en el aula y los aprendizajes que comporta, otros datos del cuestionario, a su vez, refuerzan la idea de que el programa les aporta, al tiempo que aprendizajes estrictamente académicos, otros beneficios personales y emocionales dignos de mención. En concreto, los estudiantes sostienen que en el PDC han encontrado mayor sentido a lo que se enseña y han

de aprender (76% en los valores más altos); han mejorado su propia imagen como estudiantes (78.4%); no se sienten marginados de los demás estudiantes del instituto (77.6%), y sólo un 13.8% sitúan sus respuestas entre los valores restantes de la escala; y ahora tienen más confianza en sí mismos para aprender lo que se les exige (70.2%). Su propia imagen apunta a que *“tienen una cabeza tan despierta como la de la mayoría de chicos y chicas de su edad”* (70.8%), si bien un 21.1% eso no lo suscribe del todo, siendo un 8.1% los que más bien piensan lo contrario. En un sentido parecido, la afirmación de: *“no valgo para el estudio”* no es aceptada por la mayoría de ellos (57.7). En grado medio, no obstante, la suscribe un 20.5%, y bastante y mucho un 21.9%. En realidad, una mitad no asume ese juicio, y casi la otra de alguna manera sí lo considera. Es una muestra, entre otras, de la misma heterogeneidad que reviste el contingente de estudiantes derivados al PDC.

Por otra parte los análisis de caso ponen de manifiesto la satisfacción generalizada que muestra el alumnado con su experiencia en el programa. Se sienten a gusto en un ambiente de enseñanza más atractivo y motivador. ¿Por qué?; ¿a qué atribuyen los alumnos esa percepción?:

- Se sienten más y mejor atendidos. El profesorado está más pendiente de ellos, les ofrecen más ayuda, son más pacientes y exteriorizan mayor aprecio, tienen más tiempo para ellos. El alumnado desarrolla más confianza con el buen trato de los profesores.
- Las relaciones con los compañeros y los profesores son mejores. Hay más compañerismo y se está mejor en un grupo pequeño, pasan más tiempo juntos.
- Es más fácil aprobar. Lo que se estudia está más a su altura, es más sencillo, son menos asignaturas, más flojas, el nivel es más asequible. Los profesores explican mejor, las clases son más amenas, les ayudan a sacar el curso.

Algunos alumnos señalan que han experimentado una mejoría o progreso en el sentido de que entienden mejor lo que les explican, aprenden más cosas y aprueban. Algún otro, incluso, manifiesta tener ahora mayor confianza en las propias posibilidades y se auto-inculpa de haber perdido el tiempo. En la parte negativa, la imagen de que es un programa para “repetidores” o “tontos”, alimentada por expresiones y actitudes que, dirigidas hacia ellos y diferenciadas del resto, han percibido en los demás (en alusión a alumnos del centro y a algunos profesores ordinarios).

Las valoraciones de los padres no difieren mucho. En casos puntuales, se detecta cierto prejuicio hacia el programa en las fases previas a la adscripción (la vía de los burros, una pérdida de tiempo), pero también que la actitud de los padres, quizás reticente al principio, cambia a mejor en el transcurso del programa hasta valorar positivamente la oportunidad que les ofrece a sus hijos. Perciben (no es total la coincidencia pero sí se observa una tendencia) que éstos van mejor en los estudios, están más integrados y motivados.

5. Consideraciones finales

En definitiva y en términos generales, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que el alumnado que cursa PDC está muy satisfecho con la formación recibida, ya que en su mayoría, manifiesta estar aprendiendo más que con anterioridad –cuando se encontraban fuera del programa–, con una mayor motivación hacia los aprendizajes y con un alto grado de satisfacción. Esta información también es corroborada en cierta medida, mediante los resultados de una investigación que se desarrolló en la Universidad de Sevilla sobre el PDC en la ciudad hispalense, en cuanto a la pregunta de *¿cuándo aprenden más los alumnos?*, casi por unanimidad, con un porcentaje del 93.7% de los alumnos encuestados, respondieron que aprenden más cuando están en el grupo de diversificación (Navarro, 2006:131).

Por otro lado, es igualmente destacable el hecho de que la mayor parte de los

estudiantes encuestados que se encuentra en las aulas de diversificación curricular, dicen encontrar un mayor sentido tanto a lo que se les enseña como a lo que han de aprender. Por tanto, se puede decir que en PDC se está trabajando de tal manera que el aprendizaje resulta ser más significativo para el alumnado.

De este modo y para finalizar, resaltar que se evidencia el bienestar del alumnado en estos programas, el incremento de su motivación y la confianza en sí mismos para aprender; destaca sobremanera el sentimiento de agrado al manifestar “sentirse a gusto en un ambiente de enseñanza más atractivo y motivador”.

Por todo ello, podemos considerar que el PDC, en la realidad en la que lo hemos estudiado, se presenta como un programa que está cumpliendo con el objetivo para el que se gestó: dar respuesta a la diversidad y atender de otro modo, de una forma más personalizada, a ese alumnado que se encontraba próximo al fracaso escolar en la ESO ordinaria.

6. Bibliografía

Baker, B. (2002): “The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children”, *Teachers College Record*, 104, 4, págs. 663-703.

Cook-Sather, A. (2002): “Authorizing students’ perspectives: towards trust, dialogue and change in education”, *Educational Reserarcher*, 31, 4, págs. 3-14.

Escudero, J.M. (2005): “Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?” En: *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9, (1). Consultado 5 de mayo de 2008 en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>

González González, M^a. T. (2008): “Educar para la ciudadanía: Implicaciones para el centro escolar”. En: *Jornadas ADEME Competencias básicas y ciudadanía*. Centro de Profesorado de Jaén. Febrero de 2008.

Jamieson, I. y Wikeley, F. (2000): “School effectiveness and consistency”, en: *School effectiveness and school Improvement*, 11, 4, págs. 435-452.

Navarro Hinojosa, R. (2006). Los programas de diversificación Curricular: ¿Qué opinan los alumnos que los han cursado? *Revista Española de Pedagogía*, 233,123-142.

Nieto Cano, J. M. (2004): “La construcción de la discapacidad de alumnos en riesgo de exclusión vista desde los centros escolares y el profesorado”. En: *VIII Congreso Interuniversitario de organización de instituciones educativas*. Sevilla, 2004.

Rudduck, J. y Flutter, J. (2007): “Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado”. Madrid: Morata.

161. APORTACIONES DESDE EL PRACTICUM DE MAESTROS PARA SU FORMACIÓN REFLEXIVA Y COOPERATIVA COMO AGENTES DE FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.

A. Rodríguez Marcos, P. González, R. Esteban, R. Aranda, M. Blanchard, C. Domínguez, P. Romero, E. Sanz, A. Mampaso, M. J. Vitón, y C. Messina.

Resumen

Vivenciar en la comunidad educativa los valores en los que se pretende formar, es un importante caldo de cultivo para que educar para la ciudadanía no se quede en “un contenido más” sino que consiga los frutos deseados. Desde ahí cobra relevancia singular la formación del profesorado, como pieza fundamental en el clima de las comunidades educativas que se constituyen.

Presentamos, como una aportación en esta línea, un trabajo de investigación-acción llevado a cabo con estudiantes de Magisterio durante el Prácticum, desarrollado con un enfoque que potencia sus capacidades reflexiva, crítica y superadora, proporcionándoles la oportunidad de realizar experiencias cooperativas de coaching entre iguales como elemento de desarrollo personal y profesional. Los resultados obtenidos invitan a incluir el coaching reflexivo entre iguales de forma sistemática en el Prácticum de Magisterio: a) porque es fuente de apoyo emocional; b) porque ayuda en los procesos de reflexión y construcción de “teoría práctica”; y c) porque brinda la oportunidad de aprender a cooperar con los colegas, preparación muy necesaria para que los centros educativos lleguen a ser auténticas comunidades de práctica.

Introducción

La presente comunicación se plantea desde una visión integral de lo que debería ser la Educación para la Ciudadanía. Dentro de la relevancia de este ámbito formativo, tan importante o más que los contenidos nos resulta cuidar la vivencia continuada de los valores pretendidos con la introducción de esta materia en los planes de estudios. En la esfera de la formación en valores, el logro de los objetivos formativos depende considerablemente de la ósmosis, mediante la inmersión positiva en un clima escolar adecuado.

En ese sentido pensamos que la vivencia en una sociedad y en una Comunidad Educativa que viva y desarrolle los valores en que se pretende formar es el principal caldo de cultivo para que la Educación para la Ciudadanía no se quede en “un contenido más” sino que consiga los frutos deseados.

En este planteamiento toma su centralidad la formación de los profesores no sólo por la relevancia que su docencia tendrá en la asignatura, sino porque, al fin, son pieza fundamental en el clima de las comunidades educativas que se constituyen. Presentamos como una aportación a esta línea el trabajo desde la formación de estudiantes de Magisterio (durante el período de Prácticum) potenciando sus capacidades reflexiva, crítica y superadora, proporcionándoles la oportunidad de realizar experiencias cooperativas de coaching que les resulten positivas y aprendan a vivirlas sintiéndolas como elemento de desarrollo personal y profesional.

A lo largo de nuestro trabajo, podrá verse cómo las experiencias diseñadas como situación de aprendizaje para el Practicum de nuestros estudiantes de Magisterio les posibilita un aprendizaje múltiple en las líneas indicadas (ensayan en confianza entre “colegas” estrategias de interacción colectiva y desarrollan sus habilidades de interacción en las líneas

especificadas). Una consecuencia importante es que las características de la situación generada, posibilita que aprendan a valorar positivamente este ejercicio, en tanto que les aporta desde aspectos cognitivos y emocionales, redundando en su estímulo al desarrollo personal y profesional.

1. Marco de nuestro trabajo

Desde finales de los años noventa nuestro equipo interdisciplinar (GRUPO EMIPE¹) viene desarrollando en la Universidad Autónoma de Madrid un proyecto de investigación acción continuado en el Prácticum de formación de maestros cuyos resultados se muestran fructíferos en varios aspectos, entre ellos, favorecer que el Prácticum sea una experiencia mediada de aprendizaje de la enseñanza reflexiva. El diseño de dicho proyecto de investigación-acción continuada adquiere el aspecto de una espiral en la que cada bucle se apoya en el anterior y la ampliación realizada sirve de base al siguiente. Es decir, los resultados de un primer proyecto (primera vuelta de la espiral) sirvieron de base al diseño de un segundo proyecto (segundo bucle de la espiral) y los resultados de este, a su vez, fueron base de otro proyecto igualmente encadenado (tercer giro de la espiral) (Rodríguez Marcos et al., 2002, 2005 para ver una descripción pormenorizada de nuestro enfoque del Prácticum, de los materiales que utilizamos para el acompañamiento reflexivo de los estudiantes en nuestra acción tutorial y de los resultados obtenidos).

Presentamos ahora la investigación correspondiente al tercer bucle, fase en la que incorporamos el “coaching” entre iguales como un nuevo elemento dentro del acompañamiento reflexivo continuo que nuestro equipo mantiene con los estudiantes del Prácticum. Conviene aclarar que lo hacemos desde una visión del Prácticum con la perspectiva que aporta el enfoque de la complejidad. Por tanto, considerándolo como sistema complejo y dinámico, abierto, de estructura no lineal, en el que, inevitablemente, tendremos que asumir lo inesperado, lo no anticipado, el principio de incertidumbre (Clarke y Collins, 2007).

2. Antecedentes y fundamentación teórica

Los antecedentes de este trabajo se encuentran en las investigaciones que diversos autores llevaron a cabo desde los años ochenta sobre el coaching entre iguales como estrategia de desarrollo profesional del profesorado en ejercicio. Apoyándonos en ellos, en nuestro Proyecto investigamos el valor de dicha estrategia en el contexto del Prácticum de la formación inicial.

En la actualidad, la calidad educativa es una cuestión fundamental para los sistemas escolares que, como el nuestro, han alcanzado ya el objetivo de la universalización de la enseñanza básica. A nuestro juicio, una buena contribución a la calidad educativa son los esfuerzos orientados a hacer de las escuelas entornos de desarrollo profesional eficiente, comunidades de práctica (Shulman y Shulman, 2004) en las que el profesor encuentre apoyo continuo. Y el coaching se ubica dentro de esos esfuerzos, ya que, como observan Poglinco y Bach (2004), puede ser vehículo de desarrollo profesional en dos frentes: apoyo al profesor individual en su aula y contribuir a establecer una comunidad de práctica en el centro.

Dentro del campo de la formación del profesorado, el coaching define una relación colaborativa para ayudar a los profesores a realizar aprendizaje profesional en el puesto de

¹ EMIPE (Equipo de Mejora Interdisciplinar de Prácticas Educativas), reconocido oficialmente como grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid.

trabajo (aprendizaje situado, Brown, Collins, y Duguid, 1989; Lave y Wenger, 1990), mejorando su práctica real en su aula y centro (Poglinco y Bach, 2004). Pero hay más de un modelo de coaching.

Existe una modalidad que utiliza “coachs” externos a la escuela que entran en ella no para enseñar a los profesores sino para “hacer su trabajo *con* los profesores, ayudándoles a imaginar y crear otra realidad, ayudándoles a engranarse en habituales debates reflexivos sobre la instrucción” (Guiney, 2001: 741). Existe también el autocoaching, basado en la teoría de la autopersuasión de Aronson, y el coaching entre iguales. Este último es el que, en nuestra investigación, extrapolamos a los que se preparan para maestros en el Prácticum.

También son diversas las concepciones del coaching entre iguales (Robbins, 1991; Showers y Joyce, 1996; Wong y Nicotera, 2003; Buzbee, 2005; entre otros), pero todas ellas coinciden en la idea de la formación del profesorado en ejercicio en el puesto de trabajo, durante su jornada laboral, e implican dos o más profesores compañeros que recíprocamente, y en un plano de igualdad no amenazante, aprenden unos de los otros observando entre sí su práctica docente e intercambiando apoyo continuo, acompañamiento, feedback y consejo. El coaching entre iguales se diferencia de la supervisión entre iguales en que, en esta última, el informe del profesor que tiene el estatus de mentor repercute en la evaluación formal del otro/s (Courneya, Pratt y Collins, 2008).

El coaching entre iguales no excluye otro tipo de actividades de desarrollo profesional.

3. Diseño y metodología

Como decíamos antes, el diseño mantiene una espiral de investigación-acción continuada (Kemmis y McTaggart, 1988; Elliott, 1990; Whitehead y McNiff, 2006). En la fase que ahora describimos, nuestro equipo se propuso introducir de forma sistemática el coaching entre iguales en el Prácticum como complementario de la tutoría del tutor del aula y del tutor de la Universidad. De ese modo, a las actividades que estructuran su aprendizaje en el Prácticum (Rodríguez Marcos et al, 2002 y 2005) incorporamos el coaching entre iguales, bajo la forma de “amigo crítico”. Es decir, los estudiantes que cursan el Prácticum en un mismo colegio pasarían a constituir un grupo² de “amigos críticos”.

Hay distintas visiones tanto del significado de “amigo crítico” como de su trabajo en las escuelas (Swaffield, 2004; Bambino, 2002). En nuestro trabajo, adaptando a las circunstancias del Prácticum el concepto de amigo crítico que definen Costa y Kallick (1993), consensuamos entenderlo, ante todo, como una persona de confianza que no juzga sino que se esfuerza con su amigo-compañero en que tenga éxito. Para ello, le proporciona feedback desde otras “lentes”, tras observar directamente su enseñanza o cuando analiza cooperativamente con él las situaciones “problemáticas” que le presenta.

En nuestro enfoque del Prácticum, los estudiantes se organizaron de modo que los que realizaban las Prácticas en un mismo colegio (entre 2 y 6, según los casos) constituirían un grupo de amigos críticos. Cuando un estudiante estaba solo en un centro, para el coaching entre iguales, se asociaba a los compañeros de otro colegio supervisado por el mismo tutor.

² Es importante especificar que el grupo de nuestros estudiantes se constituye de forma aleatoria. Por tal procedimiento vienen asignados a nuestra tutoría y por tal procedimiento coinciden ellos en los Centros. Esta aparente dificultad, avala los resultados en el sentido de que la experiencia que pueden extraer no vendrá condicionada a “el tipo de compañeros con que se realizó”, sino al tipo de estructura relacional diseñada: los pasos seguidos, el cuidado del clima y la orientación a la meta de mejora.

El apoyo colaborativo mutuo se estructuró en dos tipos de sesiones que llevaban a cabo un día a la semana: a) observación mutua de pares de la enseñanza impartida en el aula, seguida de feedback interactivo entre ambos; y b) reunión del grupo de amigos críticos en “sesión clínica”³ para analizar conjuntamente problemas, dilemas, casos, situaciones pedagógicas, etc. que se les planteaban en las aulas/centro en las que cursaban el Prácticum.

3.1. Hipótesis de acción

Como es propio de la investigación-acción, por principio tendente a la mejora del contexto en el que se lleva a cabo (investigación transformadora), nuestras hipótesis son hipótesis de acción. Fueron las siguientes:

1. El aprendizaje del “coaching” reflexivo entre iguales en el Prácticum dota a los estudiantes de Magisterio de una potente herramienta para su desarrollo profesional continuo y para la mejora de los centros docentes.
2. El “coaching” reflexivo entre iguales en el Prácticum constituye una buena estrategia para el aprendizaje de la enseñanza como equipo docente.
3. El “coaching” reflexivo entre iguales enriquece la reflexión y la experiencia de Prácticas de cada estudiante de Magisterio con las aportaciones de sus compañeros.
4. El “coaching” reflexivo entre iguales favorece el aprender a enfocar con perspectiva cooperativa el tratamiento de casos en la escuela.
5. El “coaching” reflexivo entre iguales en el Prácticum permite a cada estudiante de Magisterio conocer el desarrollo de la enseñanza en aulas y ciclos distintos de aquellos en los que realiza las Prácticas.

3.2. Sujetos

La investigación se planteó para los estudiantes del Prácticum de Magisterio del curso 2006-2007 cuya tutoría corría a cargo de miembros de nuestro grupo de investigación (EMIPE). En principio, el grupo aleatorio asignado a nuestra tutoría estaba constituido por 40 estudiantes de Magisterio (10 de Educación Infantil, 11 de Educación Primaria, 10 de Educación Especial y 9 de Audición y Lenguaje); pero, finalmente, circunstancias diversas de la misma aleatoriedad redujeron el número de participantes a 33, repartidos entre 9 tutores de la Universidad y 13 colegios.

3.3. Estructura de las sesiones formales de coaching reflexivo entre iguales y recogida de datos.

La observación entre iguales se inició a mediados del mes de abril, cuando nuestros estudiantes tenían ya cierta práctica en el manejo de las escalas que les proporcionamos para aprender a autoobservar su propia práctica (Rodríguez Marcos et al, 2002) y realizar coaching reflexivo con su tutor de aula y de la universidad. En la observación entre pares utilizaron estas mismas escalas para observar, recoger datos y reflexionar cooperativamente sobre lo observado. A los estudiantes se les entregó la siguiente hoja orientativa:

³ La expresión “sesiones clínicas” constituye una metáfora tomada del mundo de las ciencias de la salud, de gran prestigio entre nuestros estudiantes, en las que los profesionales se reúnen habitualmente en sesiones clínicas para compartir conocimiento y resolver conjuntamente situaciones problemáticas.

Tabla 1.

<p><u>EL "AMIGO CRÍTICO" OBSERVA MI PRÁCTICA Y ME AYUDA A MEJORARLA</u></p> <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Favorecer el aprendizaje de la enseñanza en equipo- Enriquecer la experiencia de Prácticas de cada estudiante de Magisterio con las aportaciones de sus compañeros.- Conocer el desarrollo de la enseñanza en aulas y ciclos distintos de los propios <p><u>Duración:</u> 1 h. semanal</p> <p><u>Desarrollo:</u> Cada estudiante de Magisterio va a la clase de un compañero de Prácticas y lo observa con ayuda de las escalas. Finalizada la sesión, dialoga con él acerca de lo que ha observado, subrayando los aspectos positivos y señalando aspectos a mejorar.</p> <p>No se trata de una observación "por sorpresa" sino que cada estudiante elige la sesión en la que desea ser observado.</p> <p><u>Informe del observador.</u> Con la siguiente estructura:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ ¿En qué ayudé a mi compañero?▪ ¿Qué aprendí al ayudarlo? <p>El observador envía por e-mail su informe al tutor de la Universidad</p> <p><u>Informe del observado.</u> Con la siguiente estructura:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ ¿En qué me ayudó mi "amigo crítico"? <p>Este informe se envía por e-mail al tutor de la Universidad</p>

Hubo 11 estudiantes que no pudieron realizar observación entre iguales porque estaban en centros bastante distantes, pero sí realizaron las sesiones clínicas. Para llevar a cabo estas, el tutor de la Universidad les asignó un horario y un espacio en la Facultad.

Las reuniones de amigos críticos, "sesiones clínicas", se iniciaron a la par que las observaciones entre iguales. Se les propuso la siguiente estructura general:

Tabla 2.

"SESION CLINICA"

Objetivos:

- Favorecer el aprendizaje de la enseñanza en equipo
- Enriquecer la experiencia de Prácticas de cada estudiante de Magisterio con las aportaciones de sus compañeros.

Duración: 1h semanal en tiempo lectivo. En educación primaria, y, en su caso, en otras especialidades, en el tiempo libre por intervención de otros especialistas.

Desarrollo: Se distribuye el tiempo equitativamente entre los estudiantes participantes. Cada estudiante comparte con sus compañeros un caso de su aula/centro (puede ser una experiencia, un caso problemático de su aula, una entrevista con padres, etc.), siguiendo la siguiente estructura:

- Descripción
- Análisis
- Evaluación
- Debate compartido entre los miembros y, si procede, propuestas para una nueva intervención. En el supuesto de que no sea un caso cerrado, por ejemplo, un niño o una clase con problemas, en las siguientes sesiones clínicas el ponente informará sobre la evolución del mismo.

PONENTE 1 Caso 1: - Descripción - Análisis - Evaluación - Debate compartido y, si procede, propuestas para una nueva intervención	PONENTE 2 Caso 2: - Descripción - Análisis - Evaluación - Debate compartido y, si procede, propuestas para una nueva intervención
PONENTE 3 Caso 3: - Descripción - Análisis - Evaluación - Debate compartido y, si procede, propuestas para una nueva intervención	PONENTE 4 Caso 4: - Descripción - Análisis - Evaluación - Debate compartido y, si procede, propuestas para una nueva intervención

Funcionamiento del equipo. Cada semana se nombra:

- Un coordinador: da el turno de palabra y controla el tiempo de intervención para que nadie lo acapare.
- Un secretario: toma nota y redacta el informe. Una vez redactado el informe, se lo envía por correo electrónico a cada miembro del equipo, por si desea introducir modificaciones. Después de la nueva revisión por todos, se lo remite al tutor de la Universidad.

Entre los materiales que cada miembro del equipo envía semanalmente a su tutor de la Universidad, debe incluir su valoración particular de la "sesión clínica":

- ¿Qué he aportado en la "sesión clínica"?
- ¿Qué me ha aportado el análisis de cada caso?

Los informes que, respecto a la observación entre iguales y a la sesión clínica, nos enviaban semanalmente los estudiantes a los tutores de la Universidad, nos proporcionaron datos respecto a nuestras hipótesis. Nos dieron el punto de vista de los estudiantes, que es el que presentaremos aquí.

4. Análisis de datos y resultados

Tanto los informes referentes a las observaciones de aula como los que corresponden a las sesiones clínicas fueron sometidos a la técnica de análisis de contenido, utilizándose como unidad de análisis las respuestas abiertas que daban a las preguntas que se les requería en cada modelo de informe (las que figuran en las tablas 1 y 2). Las categorías no fueron establecidas a priori sino a partir de una primera lectura de los informes. Tanto las categorías como las codificaciones de todas las respuestas fueron validadas por acuerdo interjueces entre miembros del equipo. Utilizamos como apoyo el software Atlas Ti.

4.1. Resultados referentes a las observaciones de aula entre pares seguidas de reflexión cooperativa.

El análisis de contenido ofreció los datos recogidos en la tabla 3:

Tabla 3: Análisis de contenido de los informes sobre “observación mutua entre pares de la práctica en el aula, seguida de reflexión cooperativa”

	Nº de estudiantes
VALORACIÓN GENERAL NEGATIVA DE LA EXPERIENCIA.....	0
VALORACIÓN GENERAL POSITIVA DE LA EXPERIENCIA.....	22
OBSERVADOR	
¿En qué ayudé a mi compañero?	
• Apoyo emocional.....	5
• A tomar conciencia de su práctica.....	10
• Ideas o acciones para mejorar su práctica.....	6
• Apoyo docente.....	1
¿Qué aprendí al ayudarlo?	
• A valorar la importancia del amigo crítico.....	6
• A dar apoyo emocional.....	3
• La importancia de reflexionar sobre mi propia práctica.....	5
• A tomar conciencia de mi propia práctica.....	10
• Ideas o acciones para mejorar mi práctica.....	11
• Conocer otros cursos o ciclos.....	4
OBSERVADO	
¿En qué me ayudó mi amigo crítico?	
• Apoyo emocional.....	11
• A tomar conciencia de mi práctica.....	11
• Ideas o acciones para mejorar mi práctica.....	8
• A valorar la importancia del amigo crítico.....	12
• Apoyo docente.....	2
• Observación crítica de la enseñanza impartida en el centro.....	2
TOTAL DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES.....	22

Todos los estudiantes participantes (22) valoran positivamente la observación mutua entre pares de la enseñanza en el aula, seguida de reflexión cooperativa; resultado que apoya nuestra hipótesis nº 3: “El coaching reflexivo entre iguales enriquece la reflexión y la experiencia de Prácticas de cada estudiante de Magisterio con las aportaciones de sus compañeros”; y permite sentar las bases de una experiencia positiva de interacción crítica entre profesionales, tan importante para su desarrollo profesional y para la generación del clima docente que subyace a una comunidad escolar que posibilite la sana convivencia

democrática.

Cabe subrayar la reciprocidad de las sesiones de coaching entre iguales, en tanto que permiten aprender a ambos participantes, tanto en el aspecto de su propia práctica de enseñanza cuanto en el desarrollo de sus habilidades de interacción entre “colegas”. El aprendizaje no se limita al que ejerce el papel de observado. El observador, al tiempo que apoya al compañero, puede obtener beneficios para su propia práctica: un 45,4% (10 estudiantes) dice que le resultó valioso para tomar conciencia de su propia práctica; y un 50% (11 estudiantes) afirma que obtuvo ideas o acciones para mejorar su práctica.

Un 54,8 % (12 estudiantes) dice expresamente que desempeñar el papel de observado le ha permitido captar la importancia de contar con un amigo crítico para la mejora de su enseñanza.

Las experiencias repetidas de vivir al compañero como apoyo en la mejora de la práctica, no como amenaza (un 50% menciona expresamente el apoyo emocional recibido), seguramente contribuirá a prepararles para el ejercicio de la enseñanza en equipo y el enfocar con perspectiva cooperativa el tratamiento de casos en la escuela, tal y como apuntan nuestras hipótesis 2 y 4.

Mucho menos apoyo recibe, en los informes de los estudiantes, nuestra hipótesis de que la observación mutua entre iguales permite a los estudiantes conocer el desarrollo de la enseñanza en aulas y ciclos distintos de aquellos en los que cursa las Prácticas (hipótesis nº 5). En este caso, sólo lo afirma explícitamente el 18% de los estudiantes (4), quizá no tanto porque no se lo aporte, sino porque su subrayado emocional está en la gran valoración que para ellos tienen los aspectos anteriores.

El conjunto de estos resultados nos permite concluir que, en el contexto de nuestro Prácticum, esta modalidad de coaching “entre iguales” constituye un importante complemento del apoyo que el tutor de la Universidad y el del aula les proporcionan como ayuda a la enseñanza reflexiva.

4.2. Resultados relativos a las sesiones formales de “grupos de amigos críticos” (sesiones clínicas)

La tabla 4 muestra los resultados del análisis de contenido de los informes de nuestros estudiantes sobre esta modalidad de coaching entre iguales:

Tabla 4. Valoraciones de las sesiones formales de “grupo de amigos críticos” (sesiones clínicas)

	Nº de estudiantes
VALORACIÓN POSITIVA.....	27
Aspectos por los que resultan positivas	
• Enriquece con el conocimiento de otros casos y situaciones de otras aulas.....	19
• Se analizan los problemas con mayor profundidad: diversos ángulos y visiones.....	24
• Son fuente de ideas o acciones para mejorar la práctica propia.....	25
• Toma de conciencia del valor del trabajo docente en equipo para el desarrollo profesional.....	19
• Ayudan a tomar conciencia de la necesidad de profundizar en la reflexión sobre la propia práctica.....	15
• Fuente de apoyo emocional.....	10
• Ayudan a la observación crítica de la enseñanza impartida en el aula o centro.....	10
VALORACIÓN NEGATIVA.....	0
NO SE DECANTAN CLARAMENTE EN SU VALORACIÓN.....	6
TOTAL DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES.....	33

Como puede apreciarse en la tabla, el 81,8% de los estudiantes (27) valoran positivamente las sesiones formales de “grupo de amigos críticos” (sesiones clínicas) como instrumento de desarrollo profesional. Los restantes no explicitan claramente ningún tipo de valoración general de la experiencia.

Nuestra hipótesis nº 3, *“El coaching reflexivo entre iguales enriquece la reflexión y la experiencia de Prácticas de cada estudiante de Magisterio con las aportaciones de sus compañeros”*, se ve apoyada por un 75,7 % (25 estudiantes) que afirman que las “sesiones clínicas” les han servido como fuente de ideas o acciones para mejorar su práctica. En línea con esta hipótesis parece orientarse también el que un 72,7% (24 estudiantes) apunte como valor de estas sesiones el que en ellas se analizan los problemas con mayor profundidad. Este último resultado se orienta asimismo en dirección a la hipótesis nº 1 *“El aprendizaje del coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum dota a los estudiantes de Magisterio de una potente herramienta para su desarrollo profesional continuo y para la mejora de los centros docentes”*.

Un 57,5% (19 estudiantes) dicen expresamente haber tomado conciencia del valor del trabajo docente en equipo para el desarrollo profesional. Si tenemos en cuenta que se trata de informe abierto, en el que no todos comentan los mismos aspectos, parece que no van desencaminadas nuestras hipótesis nº 2 *“El coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum constituye una buena estrategia para el aprendizaje de la enseñanza como equipo docente”* y nº 4 *“El coaching reflexivo entre iguales favorece el aprender a enfocar con perspectiva cooperativa el tratamiento de casos en la escuela”*. Sobre todo, si contemplamos conjuntamente esta cifra del 57,5% con el 72,7% que hemos visto que informaba de que en las sesiones clínicas se analizan los problemas con mayor profundidad.

En esta modalidad de coaching entre iguales hay un 57,5% de estudiantes que dicen que estas sesiones les enriquecen con el conocimiento de otros casos y situaciones de otras aulas. Bastantes más que el 18% que, como veíamos antes, apuntaba lo mismo respecto a la observación mutua entre iguales. Las sesiones clínicas parecen ir más en la dirección de nuestra hipótesis nº 5: *“El coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum permite a cada estudiante de Magisterio conocer el desarrollo de la enseñanza en aulas y ciclos distintos de aquellos en los que realiza las Prácticas”*.

En resumen, los resultados permiten concluir que, en el contexto de nuestro Prácticum, esta modalidad de coaching “entre iguales” se muestra como un importante complemento del apoyo que el tutor de la Universidad y el del aula proporciona a los estudiantes como ayuda a la enseñanza reflexiva. Les da a los participantes la oportunidad de ampliar sus análisis y visión de la enseñanza y de generar hábito de trabajo en equipo con los colegas. Este último elemento es el que estamos destacando como básico para que en el posterior ejercicio de la profesión sean capaces de contribuir a establecer comunidades de práctica en los centros, con lo que implica para el sano clima de valores que pretendemos generar desde la escuela.

Conclusiones

En nuestro contexto, los resultados obtenidos avalan incluir de forma sistemática en el Prácticum de Magisterio la colaboración entre iguales, el coaching reflexivo entre iguales (en las dos modalidades expuestas). Por varias razones: a) porque es fuente de apoyo emocional en el difícil trance de pasar del rol de estudiante al de maestro; b) por sus beneficios como ayuda en los procesos de reflexión y construcción de “teoría práctica”; y c) por la oportunidad que les brinda de aprender a cooperar con los colegas, preparación muy necesaria para que los centros educativos lleguen a ser auténticas comunidades de práctica.

Es preciso advertir, no obstante, que el coaching entre iguales lo proponemos como

una estrategia complementaria; es decir, sin que sustituya ni a la reflexión individual sobre la propia enseñanza ni a la mentoría coordinada que deben ejercer el tutor de la universidad y el tutor del aula.

Igualmente, y no siendo objeto de la investigación presentada, podría considerarse el fomento voluntario de este tipo de actividades entre los maestros que así lo consideren para su propio desarrollo.

Referencias bibliográficas:

- BAMBINO, D. (2002) Critical friends. *Educational Leadership*, 59 (6), 25-27.
- BROWN, J. S., COLLINS, A. y DUGUID, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- BUZBEE, P. F. (2005). Peer coaching as a support to collaborative teaching. *Mentoring and Tutoring*, 13 (1), 83-94.
- CLARKE, A. y COLLINS, S. (2007) Complexity science and student teacher supervision. *Teaching and Teacher Education*, 23, 160-172.
- COSTA, A. y KALLICK, B. (1993) Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51 (2), 49-51.
- COURNEYA, C., PRATT, D. y COLLINS, J. (2008) Trough what perspective do we judge the teaching of peers? *Teaching and teacher education*, 24, 69-79.
- ELLIOTT, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- GUINEY, E. (2001) Coaching isn't just for athletes: The role of teacher leaders, *Phi Delta Kappan*, 82 (10), 740-743.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, B. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1990) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- POGLINCO, S. M. y BACH, A. J. (2004) The heart of the matter: Coaching as a vehicle for professional development, *Phi Delta Kappan*, January, 398-400.
- ROBBINS, P. (1991) *How to plan and implement a peer coaching program*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A. (dir.) (2002) *Cómo innovar en el Prácticum de Magisterio. Aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septem Ediciones.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A. (dir.) (2005) *La colaboración de la Universidad y los Centros de Prácticas. Fundamento y experiencias de formación de maestros*. Oviedo: Septem Ediciones.
- SHOWERS, B. y JOYCE, B. (1996) The evolution of peer coaching, *Educational Leadership*, 53 (6), 12-16.
- SHULMAN, L. S. y SHULMAN, J. H. (2004) How and what teachers learn: a shifting perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 257-271.
- SWAFFIELD, S. (2004) Exploring critical friendship through leadership for learning. Paper presented within the 17th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Rotterdam, 6-9 January.
- WHITEHEAD, J. y MCNIFF, J. (2006) *Action Research Living Theory*. Londres: Sage.
- WONG, K. y NICOTERA, A. (2003) *Enhancing teacher quality: Peer coaching as a professional development strategy. A preliminary synthesis of the literature*. Washington: Institute of Education Sciences (ED). <http://www.temple.edu/1ss/>

**162. FORMACIÓN CIUDADANA HACIA UNA CULTURA DE LA LEGALIDAD.
REVISIÓN DEL SEGUIMIENTO DE UNA ASIGNATURA EXPERIMENTAL EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA.**

B. Camacho Buenrostro, J. Navarro Saras.

Introducción

La puesta en marcha de una asignatura como Formación ciudadana hacia una cultura de la legalidad (FCCL), además de proponer una visión áulica innovadora y acorde a los tiempos de la transición política en México, intenta que los docentes practiquen con los estudiantes valores, actitudes y mediaciones didácticas que los lleven a escenarios donde puedan analizar e intervenir aspectos como la corrupción, la delincuencia y otros tantos fenómenos sociales homogéneos.

En la actualidad dicha asignatura es desarrollada por más de 20 estados de la república (unos, como Jalisco de manera experimental y otros en forma definitiva); la mayoría administrados por gobiernos panistas. La asignatura de FCCL se sustenta en una visión de la legalidad y uno de los propósitos centrales es que desde el aula los estudiantes cambien los paradigmas y concepciones de ésta y, en lo posible, reflexionen acerca de las prácticas sociales “ilegales” que imperan en la vida colectiva. Lo importante de este proceso es que tanto alumnos como docentes analicen e intervengan, desde el salón de clases, las actitudes y acciones individuales y colectivas que se desarrollan al margen de la ley, las normas y los reglamentos que rigen las instituciones sociales.

Hay antecedentes de una asignatura similar en México y que desapareció con la reforma educativa en 1974. Veinte años después vuelve a aparecer con el nombre de Formación cívica y ética, algunos críticos señalaron que Dios retornaba al aula, ello por una mala interpretación de que la enseñanza de valores sociales tenían una relación directa con lo no laico, ya que las escuelas privadas con sostenimiento de la Iglesia católica nunca dejaron de trabajar los temas de valores pero desde los postulados religiosos (Bazdresch, 2002).

Entrar en un modelo diferente de país requiere transformaciones permanentes de sus prácticas, la democracia como tal tiene características muy especiales, crear un escenario donde todos quepan no es tarea fácil (Touraine, 1994), ésta no puede ser entendida sin libertad y con la igualdad (Cobo, 2008), sin embargo desde la escuela es posible, aunque sea sólo un ejercicio de simulación y las mediaciones dependan de aquellos profesores que implementan sistemáticamente propuestas didácticas innovadoras, cuya intención es hacer otro tipo de práctica áulica. Donde los estudiantes tendrán la oportunidad de poner en práctica ideales y supuestos sociales deseables, así como la posibilidad de analizar e intervenir los conceptos que tienen que ver con el tema central: la legalidad.

En este sentido, la vida democrática y el aislamiento de la asignatura de ello, es quizá uno de los puntos débiles de FCCL, ya que ésta no se puede descontextualizar de la sociedad. Mientras más se separan los problemas sociales de la responsabilidad global de las instituciones, más falsas serán las acciones de docentes y alumnos, ya que el problema de la corrupción no sólo deberá recaer en las personas, sino que también juega un papel primordial la injusticia social, la pobreza y la actitud de los gobernantes, entre otras cosas.

Como un referente contextual, en el programa de la asignatura FCCL se afirma que estudios nacionales e internacionales evidencian que en México, la ciudadanía vive en una realidad preocupante ya que se realizan muchas actividades en sociedad con escaso apego a la ley: prevalecen la corrupción, la inseguridad, los altos índices delictivos y la impunidad (Programa de Formación ciudadana para una cultura de la legalidad, 2005).

Formación ciudadana pretende que el alumno alcance un grado de autonomía y libertad (Bolívar, 2007), aspectos en lo que coincide el programa de FCCL y cuyos propósitos están plasmados a lo largo de las diferentes actividades que se proponen en la asignatura. De igual manera se intentan potenciar aspectos como la alfabetización política, enseñar a convivir, a participar y a ser responsable (Camps, 2007), al igual que el programa y cuyas competencias a desarrollar son: Conocimiento y cuidado de sí mismo; Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; Sentido de pertinencia a la comunidad, nación y humanidad; Manejo y resolución de conflictos; Participación social y política; Apego a la legalidad y sentido de justicia y; Comprensión y aprecio por la democracia.

En el contexto educativo existe la necesidad permanente por transformar la escuela desde sus diversos ámbitos: tanto las actitudes del profesorado, los métodos de enseñanza, las estrategias de aprendizaje y el currículo, por ejemplo. En este sentido temas como formación ciudadana y cultura de la legalidad pretenden (desde la visión del programa) generar espacios flexibles y participativos que permitan a docentes y estudiantes experimentar mediaciones diversas para reconocer conceptos como democracia, legalidad y su importancia en la vida social así como la permanencia del estado de derecho.

La escuela, vista como la institución responsable de educar, atiende la formación de ciudadanos, fomentando en los estudiantes actitudes, prácticas y valores que los preparen como individuos, con derechos y obligaciones. Como sujetos sociales, responsables, participativos, críticos y propositivos, así como para que sean capaces de diseñar un proyecto de vida personal que constituya el principio de su ciudadanía (Programa Formación ciudadana para una cultura de la legalidad, 1995).

De igual manera, es propósito de los documentos de la asignatura modificar paradigmas, acciones y visiones de la práctica social de los sujetos tanto en el plano individual como en el colectivo, por lo cual se requiere de una implementación sistemática de esta asignatura y otras más para que, desde la escuela y del aula, niños y jóvenes pongan en práctica lo que después harán y vivirán como sujetos sociales y finalmente como ciudadanos: con derechos y obligaciones.

Método

El presente trabajo se centra en tres aspectos de estudio y análisis:

- por un lado, la revisión del programa, sus propósitos, las actividades y la base teórica que lo guía,
- por otro, la forma de aplicación del docente, sus percepciones de ello y al mismo tiempo que sea capaz de corregir lo que no es congruente entre teoría y práctica, así como las acciones y enfoques que propone el programa y que al docente le resultan complejas al momento de aplicarlas y,
- dar cuenta de las competencias que el docente va desarrollando en los alumnos al implementar el programa.

En este proceso, el papel del docente observado fue fundamental, ya que sin él no habría sido posible esto, así pues, para la capacitación sobre los lineamientos y enfoques del programa se realizó en un taller de tres días, allí se comprometió el profesor observado a llevar la materia en los meses restantes del ciclo escolar (de marzo a julio) como sustitución de la asignatura estatal vigente que es Historia y Geografía de Jalisco para tercer año de secundaria.

Dicha asignatura se lleva en más de 20 estados, pero el pionero fue Baja California Norte desde el ciclo escolar 1998-1999. Para el caso de Jalisco sólo la implementaron 5 secundarias generales y 6 técnicas en la primer fase y como una aplicación piloto a partir de

marzo de 2007.

La primera tarea implementada consistió en analizar el programa, los enfoques teóricos, la metodología de trabajo y posteriormente se hizo un plan de trabajo clase por clase, además la selección de materiales de apoyo (películas y lecturas principalmente).

La capacitación de tres días también incluyó una serie de mediaciones para que los docentes las vivenciaran y las aplicaran posteriormente en sus aulas con los estudiantes. Se insistió que llevaran a los estudiantes al diálogo y a la realización de actividades prácticas como construir un collage, analizar una película, realizar improvisaciones teatrales, editar revistas, componer cuentos y canciones, presentar foros de debate, exponer los trabajos en los pasillos y patios, tener presencia en el periódico mural, entre otras cosas.

En este periodo de capacitación se dieron muchos contrastes, lo mismo se encontraron docentes entusiastas y dispuestos a vivir la experiencia del pilotaje, otros asumieron la orden y simplemente se involucraron y unos más se resistieron al trabajo de los asesores y su actitud fue la de entorpecer en todo momento el trabajo, las más de las veces llegaron a cuestionar la falta de neutralidad de la asignatura y que ésta tenía una intencionalidad de adoctrinamiento de la administración en el poder, tal como lo cita Ignacio Carbajosa, a propósito de ello dice que detrás de ella se esconde el deseo por generar una nueva mentalidad que, más que neutral, es unificadora (De Haro, 2007). Esta primera parte sólo la llevaron a cabo las escuelas secundarias generales, ya que las secundarias técnicas no lo hicieron porque les negaron el pago de viáticos y transporte para hacer la supervisión y seguimiento.

En lo que se refiere a nuestra experiencia, el docente que nos correspondió hacer el seguimiento por fortuna era de los entusiastas, él trabaja en la Escuela Secundaria General núm. 61, en el oriente de la ciudad de Guadalajara, que hasta hace 15 años era una zona marginal, donde la delincuencia estaba a la orden del día y los servicios básicos de agua y electricidad no llegaban a toda la población. Actualmente esta escuela cuenta con 18 grupos (6 en cada grado escolar), con un promedio de 45 alumnos, en su mayoría hijos de obreros y comerciantes informales.

Desde el inicio se habló con los estudiantes y les precisamos los propósitos de la materia, les aplicamos dos instrumentos: una evaluación inicial a 39 alumnos del 3º "F" (que es parte de los materiales de diagnóstico del programa) sobre clima escolar, ambiente de aula, contexto socioeconómico y competencias ciudadanas, fueron 112 preguntas de opción múltiple (similar a la que se presenta en el siguiente párrafo) y donde los alumnos manifestaron sus visiones personales y cuyas preguntas los llevan a situaciones concretas (Evaluación de la asignatura opcional, Formación ciudadana para una cultura de la legalidad, 2006).

89.- Colaboro con mis profesores y director para resolver situaciones conflictivas mediante el respeto a las normas escolares.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

Además de un examen de los contenidos que se verían a partir del inicio de la materia, éste se aplicaría en tres momentos, al inicio del proyecto, a fines de mayo y al final del ciclo escolar.

El proceso seguido con alumnos también ha permitido saber que en este tipo de materias no hay respuestas correctas o incorrectas, simplemente hay respuestas y con ellas se pueden generar condiciones para dialogar, discutir y reconstruir escenarios como el de la democracia, la inclusión, la confianza, la autoestima, los valores y la legalidad, por citar algunos.

Finalmente se revisó la práctica del docente mediante videograbaciones, registros nuestros (uno por semana) y otros que hacen los alumnos en un cuaderno que se va rolando por número de lista y clase a clase. Con los datos en mano se caracterizó la práctica del docente, se identificaron las secuencias didácticas y se hizo un comparativo entre lo que hace el maestro y lo que demanda el programa.

Resultados

La comparación, como una forma de identificación de problemáticas docentes, implica ejercitar visiones precisas para intervenir e innovar en lo inmediato aquellas cosas que no van bien o los resultados no esperados, ello se debe a que el programa, como todas las iniciativas educativas, pone muy altos los propósitos y los docentes encuentran serias dificultades para llevarlos con éxito a las aulas.

De los aspectos relevantes es que el programa de la asignatura dista bastante con lo que el docente termina realizando en el aula y la interpretación del mismo. Dicho de otro modo, la teoría y la práctica terminan por no encontrar puntos o aristas que unan coincidencias, la mayoría de contradicciones se deben a ello.

Revisión comparativa

En este primer corte encontramos que el programa exige mediaciones tales como:

- a) Brindar múltiples oportunidades para poner en práctica las competencias.
- b) Propiciar ambientes de confianza, apertura y diálogo.
- c) Promover actividades que problematicen y estén relacionadas con la vida cotidiana de los estudiantes.
- d) Diseñar proyectos.

En cuanto a los procesos sugeridos plantea una forma de trabajo que sistematiza los procesos de enseñanza, favorece la colaboración en equipo, la participación de los alumnos en la elección de los temas y la organización de las actividades; asigna responsabilidades, delimita actividades, trasciende la clase y se sitúa en una planeación que involucra mayores espacios de tiempo y de trabajo fuera de los límites de la escuela. El proyecto, como método, da como resultado productos que pueden ser evaluados cualitativamente en tanto reflejan los diferentes momentos por los que atravesaron los alumnos para su realización (Programa Formación ciudadana para una cultura de la legalidad, 2005).

En las primeras prácticas el docente siguió la lógica del trabajo que realiza en las demás materias a su cargo (Historia y geografía de Jalisco e Historia universal) las mediaciones que utiliza comúnmente son de controlar al grupo, explicar los temas y de vez en cuando realizar preguntas cerradas o provocar respuestas con monosilábicos, esto propicia en los estudiantes acciones previsibles y con escaso margen para la creatividad, la reflexión y el diálogo. Una muestra de ello lo encontramos en el siguiente registro:

Los alumnos **se forman**
El maestro **pasa lista**,
les **llama la atención**.
comienza a dar la clase
realiza una lectura
define la palabra injusticia
explica la palabra
explica con ejemplos
dicta unas preguntas

explica el dictado a los alumnos

terminó de dictar

los juntó en equipo

eligieron la mejor opción

les bajó puntos a 2 alumnos por hablar y no trabajar

les preguntó

les cuestionó

les dijo un ejemplo

les dictó preguntas

terminaron de contestar

les preguntó

el profe comentó la última pregunta,

dijo que debemos obedecer respetar las leyes, sino, ¿qué sería de nuestro país?
Y así terminó la clase.

(Registro de alumno, 2 marzo de 2007, 10:55 a. m., 3º "F").

Este comparativo nos llevó a dialogarlo con el docente y ello propició que se generaran otras formas de trabajo donde la participación del alumno fue determinante y que a su vez pueda ser un indicador de evaluación del programa (Martínez Rodríguez, 2005), y donde se buscaba que el profesor no abusara de la explicación, el dictado y que se basara en el trabajo colegiado y cumpliera otro rol distinto al del registro presentado.

Por otro lado es importante señalar que este tipo de materias implica romper los esquemas de los alumnos, los cuales también están hechos a un estilo (dictados, copias, resúmenes, exposiciones, etcétera) y cuándo algún docente de pronto les pide participación se resisten:

Empezaron los comentarios de esas preguntas y después el maestro le preguntó a un alumno y no respondió y le dijo que deberían ponerse a estudiar porque iba muy mal y dijo que ahí terminaba la clase (Registro alumno, 29 de marzo, 11:05, 3º "F").

Posteriormente y según el docente observado nos comentó que hacer actividades más interactivas hizo que los alumnos mejoraran su actitud y participación. De pronto se dieron cuenta que lo que pensaba que podría ser una pérdida de tiempo, a la larga resultó benéfico para todos. Porque empezó a observar estudiantes más seguros, críticos y propositivos.

Finalmente los datos de la encuesta presentaron resultados poco homogéneos, tenemos por ejemplo que el reactivo 47 les preguntan lo que son las leyes y las respuestas fueron:

- a) Protegen los derechos de los mexicanos con 12 respuestas.
- b) Permiten evitar conductas antisociales con 7 respuestas.
- c) Sirven para castigar actos violentos con 10 respuestas.
- d) Son normas jurídicas para todos a quienes definen el sistema legal como ciudadanos con 10 respuestas.

La pregunta 92, ¿participo en las decisiones que se toman en clase?, las respuestas fueron:

- a) Totalmente de acuerdo, 8 respuestas.
- b) De acuerdo, 10 respuestas.
- c) En desacuerdo, 10 respuestas.
- d) Totalmente en desacuerdo, 11 respuestas.

Las respuestas dan muestra de lo que son los adolescentes y cómo parte del contexto

de la clase genera que los resultados que manifestaron sean tomados con reservas, no así la conducta que manifiestan el aula (actitud, participación, empatía con la asignatura y su relación con los compañeros y el profesor).

En este sentido, es de tomar en cuenta que las preguntas que revisan los conceptos o su participación en sociedad sean muy divididas, sin embargo cuando se preguntaron aspectos acerca de que señalara el principal obstáculo para que México sea un país de leyes allí si fueron contundentes: 32 dijeron que las autoridades y los políticos, 3 a los policías, 2 los ricos y 2 la sociedad.

El adolescente como un ser cambiante y en constante formación requiere de tiempos, consistencia, sistematización y lo más importante, que sus respuestas deben ser tomadas en cuenta, pero habrá que centrarse más en su actitud y la participación en clase.

Conclusiones

Independientemente de los propósitos del programa de FCCL, éste deberá ser adaptado por el profesor de acuerdo a sus necesidades, intereses y compromisos con los estudiantes y consigo mismo, tomando como base el contexto institucional, los intereses y necesidades de los alumnos, así como las competencias y habilidades didácticas que utiliza como docente en el aula.

En este sentido, es una excelente oportunidad para que el docente desarrolle un proceso de intervención de su práctica mediante pequeñas innovaciones pero con una sistematización y seguimiento del trabajo.

Los rituales que el docente va desarrollando y que se originan en usos y costumbres, muchos de los cuales no entran en ningún proceso de racionalidad, y que de acuerdo a la idea de este trabajo y otros en la misma línea, deben ser repensados, reconstruidos y por supuesto, replanteados.

El trabajo implementado desde marzo ha arrojado retos simples y complejos, los primeros son de forma y los segundos de contenido. Los primeros han logrado que tanto docentes como alumnos se adapten a un nuevo estilo de trabajo, las características que deben tener en el aula, la manera de tomar acuerdos, el tipo de disciplina, los momentos de la clases, etcétera. Los segundos son más lentos, ya que incide en la transformación de prácticas, de criterios y de visiones acerca de la vida, sus actitudes y comportamientos, las relaciones humanas que se dan en ello, el ejemplo que les dan los adultos, principalmente sus padres y maestros.

De igual manera, y de acuerdo con Luciano González (Educar, 1997), analizar la práctica requiere de prevenciones y atención a problemas concretos, referidos a lo metodológico, a la adquisición de habilidades y al uso de herramientas e instrumentos de diferente orden. Lo que implica que la práctica pueda ser un objeto de estudio y ésta pueda analizarse y proponer innovaciones a corto, mediano y largo plazo.

Hemos ido aprendiendo todos: nosotros como acompañantes del docente, el propio docente y los alumnos. Nos dimos cuenta que se pueden corregir los procesos desde el aula misma, unos de una clase a otra, otros de un ciclo escolar a otro, esto siempre y cuando se sepa lo que se hace, la intención consciente de cómo se hace el trabajo con los alumnos y lo que éste genera en la realidad. Una vez que se es consciente de ello se replantean las cosas y la práctica deberá tener otro sentido y los significados tendrán que transformarse.

Los resultados entonces, serán otros y se caracterizarán por promover la educación inclusiva, participativa y con un sentido de intencionalidad educativa. Por ello, también resulta importante que una asignatura como ésta requiere de una congruencia permanente entre el aula y la sociedad, en la medida que ésta se vaya transformando y sea más democrática y transparente es en la medida que los estudiantes encontraran los mejores ejemplos para

poner en práctica una auténtica cultura de la legalidad.

Bibliografía

- BARTOLOMÉ PINA, M. (coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía. Un error a la educación intercultural*. Madrid: Nancea.
- BAZDRESCH PARADA, M. (2002). Formación cívica y ética a debate, *Educar*, 22, 58-63.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BUSTAMANTE PACHECO, R. y COMPAÑY ALFARO, V. (coords.) (2007). *Educación para la ciudadanía. Propuestas de actuación*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- CAMPS, V. (2007). *Educar para la ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- COBO, R. (ed.) (2008). *Educar en la ciudadanía. Perspectiva feministas*, Madrid: Catarata.
- CARRILLO MAZA, M. A. y MARTÍNEZ GASTÉLUM, M. M. (2006). *Programa de cultura de la legalidad. Revisión, análisis y resultados de evaluación en alumnos de tercer grado de secundaria en Baja California (reporte de investigación)*. México: CONACYT B. C./CETYS.
- DE HARO, F. (ed.) (2007). *¿Qué hacemos con educación para la ciudadanía?* Madrid: Asociación Cultural Charles Péguy/Ediciones Encuentro.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (ed.) (2007). *Formar ciudadanos europeos*. Madrid: Academia europea de ciencias y artes.
- GONZÁLEZ VELASCO, L. (1997). La recuperación de la práctica en la formación de docentes, *Educar*, 1, 28-39.
- SEP (2006). *Formación ciudadana hacia una cultura de la legalidad*. México: PRONAP/SEP.
- LAVEAGA, G. (2006). *La cultura de la legalidad*. México: UNAM.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- MARTÍN GARCÍA, X. y PUIG ROVIRA, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- MUÑOZ, V. (2007). *Cultura de la legalidad, una experiencia educativa en Baja California*. México: Gobierno del Estado de Baja California.
- SEP (2005). *Programa Formación ciudadana para una cultura de la legalidad*. México: SEP.
- TOURAINÉ, A. (1994). *¿Qué es la democracia?* México: FCE.
- VERGARA, J. (coord.) (2008). *Formación para la ciudadanía. Un reto de la sociedad educadora*. Barcelona: Ariel.

164. CIUDADANIA Y COEDUCACION: UN VALOR EN LA ESCUELA. N. P. Marcuello Genzor, M. A. Alcazar Gonzalez.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la declaración universal de los derechos humanos se recoge la igualdad de todas las personas sin distinción alguna. De entre ellas, es el principal objeto de estudio de la presente comunicación la diferenciación en cuestión de género. Como bien se establece en el articulado de la citada declaración:

- *“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos...”* (Artículo 1)

- *“Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de ... sexo...”* (Artículo 2)

En nuestra realidad nacional estos derechos básicos se concretan por medio de la Constitución Española, la cual establece en su capítulo II, artículo 14, el derecho de los españoles y las españolas a la igualdad efectiva, reconociendo que todos y todas somos: *“iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de ... sexo...”*

Partiendo de esta situación, se hace necesario que la realidad educativa recoja esta cuestión de género. Así, las disposiciones arriba expuestas se concretan en el ámbito pedagógico a través del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y del artículo 27 de nuestra Constitución Española, el cual regula el derecho de todos los españoles a la educación.

¿Cómo se concreta este planteamiento en el sistema educativo español actual? Basándonos en la Ley Orgánica de Educación, se destacan como primordiales los valores de la igualdad y la equidad en el alumnado, los cuales se concretan. En su preámbulo, se recoge que entre los fines de la educación se pretenderá *“el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexista.”* Esta idea, unida a las de valores, normas de convivencia, ciudadanía y derechos humanos se amplía en sus principios, fines y objetivos de todas las etapas educativas.

Partiendo de que podemos hablar en la actualidad de una crisis de valores y de que la legislación va adaptándose a la realidad que se está produciendo de forma diacrónica, se plantea la necesidad de recoger la igualdad efectiva entre hombres y mujeres desde un punto de vista legislativo. Responder a las preguntas: ¿qué entendemos realmente por valor?, ¿qué papel desempeñan los valores en la educación?, ¿es la coeducación un valor? ¿qué espacio tiene ésta en la identidad del colectivo docente?, es lo que pretendemos a lo largo del presente trabajo.

DESARROLLO

¿QUÉ ENTENDEMOS REALMENTE POR VALOR?

Muchas de las preocupaciones que acompañan al mundo actual son las relacionadas con la llamada crisis de identidad, de fe y de epistemología. De identidad por la ausencia de un sentido claro de pertenencia y por la carencia de proyectos comunes unificadores. De fe, por la incapacidad de creer en algo, por la imposibilidad de cambio y la falta de confianza en el futuro. Y epistemológica, por la supremacía del conocimiento y la razón, que se expresa en

una racionalidad instrumental-administrativa-gerencial, capaz de aplastar lo afectivo y sentimental.

Algunos afirman que vivimos en una sociedad sin valores; otros que han aparecido nuevos valores asociados al nuevo paradigma socioeconómico y cultural; también hay quien dice que el problema está en la existencia de una multi-variedad de valores, lo que produce confusión y desorientación en la actuación y valoración de los seres humanos. Quizás, esté ocurriendo todo ello. En esta situación no se puede olvidar hablar del papel de la mujer y el cambio que éste ha sufrido en las últimas décadas a favor de su desarrollo como ser con plena vida propia. La consecuencia de lo expuesto supondrá favorecer la creación de nuevos valores sociales. Éstos deben hacerse hueco en nuestra sociedad y evitar así todo acto de violencia por cuestión de género a los que está sometido cualquier ser humano. Principalmente, es por ésta razón por la que se ha elegido la coeducación, como el eje central del presente estudio.

El término valor es polivalente (Brezinka, 1992). No obstante, trataremos de abordarlo a través de dos concepciones. La primera entiende el valor como algo deseable, que atrae nuestra voluntad y que no nos deja indiferentes. Es asumido libremente y nos permite definir con claridad los objetivos de la vida de cada uno de nosotros. Una vez interiorizados, los valores se convierten en guías de nuestra conducta. La segunda (Coll, 1991) define valor de la siguiente forma: *“Es un principio normativo, que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento y situación.”*

¿QUÉ PAPEL DESEMPEÑAN LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN?

Una vez planteado qué se entiende por valor, cabría ahora concretar en el ámbito pedagógico respondiendo a la pregunta de qué papel desempeñan los valores en la educación. Podemos entender la educación en valores (Lucini, 1990) en el marco de la enseñanza obligatoria y comprensiva desde dos puntos de vista distintos. El primero, conceptual e independiente y el segundo, como proceso dinámico y vital que se inscribe, de forma inseparable, en el proceso global del desarrollo de la personalidad.

Desde la visión conceptualista de la educación en los valores, surge la necesidad absoluta de un área en la que los alumnos hacen el aprendizaje sistemático, y sometidos a controles, de unos contenidos de valor programados e impartidos por un especialista. O bien, la estrategia de introducir una serie de contenidos actitudinales en cada una de las áreas.

Frente a esa forma de entender la educación ética o de los valores, se sitúa aquella otra desde la que esa educación es asumida como un procedimiento incardinado en el proceso global y armónico del desarrollo de la identidad e inseparable de él. Los valores son, por lo tanto, realidades que hay que procurar educar en total armonía y conexión con los demás componentes que intervienen en la estructuración de la personalidad y que no pueden concebirse como algo independiente o ajeno al resto de los procesos del desarrollo humano.

Esta última concepción es la concebida en la reforma educativa de 1990 con la implantación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, la cual entendía los valores como un conjunto de temas transversales que se desarrollaban de forma integrada e implícita con el resto de áreas del currículum. En oposición, la actual ley de educación plantea una visión conceptualista donde dichos valores se sistematizarán en un área denominada Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en los que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

Entendemos que, desde estos planteamientos, la educación de los valores no es fundamentalmente un problema de áreas o de asignaturas, sino de una concepción global del proyecto en la que quedan interrelacionados todos sus componentes. Al fin y al cabo, la educación en valores debe considerarse como una asistencia imprescindible al alumnado para conocer y afianzar su propio sistema de valores y a partir de ahí desarrollar opciones y

compromisos personales. Ante la nombrada crisis o cambio de valores, se hace cada vez más urgente la tarea de ofrecer al alumno ayudas para descubrir la clave de su existencia. La educación debe pararse, reconquistar el sentido de nuestra vida y ofrecérselo al hombre contemporáneo: eso es educar. Así pues, no entendemos la educación en valores como un 'añadido' más. No debe ser una actividad complementaria que recargue los ya saturados programas escolares. Implementar un enfoque de trabajo desde las distintas áreas de aprendizaje y desde actividades diversas llevadas a cabo en los tiempos de tutoría, de orientación y de relación informal con los alumnos. Este estilo de planteamiento tiene mucho que ver con un estilo de educar, una forma de abordar los problemas, desde una perspectiva tanto personal como comunitaria.

Demostrado que los valores son fundamentales en el ámbito educativo actual, habría que concretar qué valores básicos deben ser compromiso de la educación. Valores como la libertad, la igualdad, la justicia, la paz, la solidaridad, la tolerancia, la empatía y el respeto por los demás y a la naturaleza forman un eje sustancial al que la escuela no puede volver la espalda. Los aprendizajes de valores deberían realizarse a través de la imitación en la vida cotidiana del centro, de la familia y de la sociedad. El currículum es otro medio para enseñar y aprender valores, siempre que el equipo docente haya llegado a los acuerdos necesarios. Se requieren también estrategias metodológicas y técnicas muy específicas: clarificación de valores, dilemas, juegos de simulación, debates, mesas redondas, comentarios de películas, noticias de actualidad, comentarios de textos... La conexión entre educación y valores comienza en el hecho de que la educación implica una referencia esencial a los valores, en el doble sentido de que si se educa es precisamente porque se desea conseguir unos valores y, por lo mismo, la educación consiste en una formación de valores del individuo. El fin último es que el alumnado cree un criterio y reflexión crítica que le capacite para desarrollar ideas y comportamientos sociales, ideológicos, estéticos, morales... que le permitan llegar a insertarse de forma positiva en la sociedad a la que pertenece.

¿ES LA COEDUCACIÓN UN VALOR?

La igualdad, entendida como un valor en auge en la actualidad en la sociedad y contemplado en la legislación educativa, es un concepto amplio y multidimensional. Por lo tanto, se desea acotar a su vertiente de género, más específicamente denominado en el ámbito pedagógico bajo el término de coeducación.

Este término ha tenido un rápido avance en los últimos decenios por motivos económicos y también a la lucha por facilitar la igualdad de oportunidades; sin embargo, aún con sus ventajas, el olvido de las diferencias de sexo ha supuesto aspectos negativos en muchas instituciones. El término coeducación en España aparece por primera vez a finales del siglo XIX con la Escuela Nueva, pero no se instauraría realmente hasta 1990 con la LOGSE, ya que en la reforma anterior (Ley General de Educación de 1970) se consiguió una educación mixta pero no coeducativa, ya que lo que se hizo fue incluir a la mujer a un modelo de educación masculino.

El logro de la efectiva igualdad entre hombres y mujeres en nuestra sociedad ha de concebirse como un objetivo aún no plenamente logrado. La secular discriminación que ha sufrido el ser humano ha dejado sus huellas en determinadas actitudes, comportamientos y estereotipos que están todavía vigentes en nuestra sociedad, huellas que serán difíciles borrar. Además, muchas de las formas de discriminación se hacen hoy menos burdas, más veladas, más sutiles, siendo por tanto más difíciles de detectar y por consiguiente de superar. Un análisis detenido de los mensajes que se transmiten en los medios de comunicación de masas, de las relaciones familiares o de la distribución social de tareas, por citar algunos ejemplos, puede avalar la tesis de que la discriminación está aún presente.

Una contribución especialmente relevante para superar la discriminación puede

provenir del sistema educativo. La escuela, en tanto que es formadora de actitudes de niños y niñas, ofrece una plataforma excelente para la superación de los prejuicios sexistas y para la provocación de un cambio en profundidad de las estructuras y de las prácticas sociales no deseables. En la escuela, además, es posible contribuir a los procesos de socialización del alumnado evitando los estereotipos sexistas.

Desde el desarrollo curricular se acentúa el principio de no discriminación por razón del género y se insiste en la necesidad de evitar que ésta sea transmitida en los centros escolares a través de diversos procedimientos. En este contexto se proporciona igualdad de oportunidades y se contribuye al desarrollo de una sociedad más justa e igualitaria en el que hay que situar la propuesta de coeducación.

El concepto de coeducación es de mayor amplitud y riqueza que el de enseñanza mixta. Precisamente el término 'coeducación' se está empleando en vez del de 'educación mixta' por considerarse que este último modelo ha fracasado en su búsqueda de la igualdad, pues hace referencia a la práctica de escolarizar en las mismas aulas a alumnas y alumnos, con el fin de que reciban las mismas enseñanzas. La coeducación va más allá.

La coeducación supone un tipo de educación que considera que alumnos y alumnas han de tener los mismos derechos y oportunidades y que supone no aceptar el modelo masculino ni el femenino como universales de manera única; corregir estereotipos existentes; actuar intencionadamente contra la discriminación; trabajar las habilidades individuales independientemente del sexo; y proponer un currículo equilibrado dirigido a eliminar diferencias. La coeducación se refiere a la educación en la igualdad de género en todos los aspectos de la vida, sin necesariamente referirse a una educación en la que los destinatarios sean de un sexo u otro.

En suma, es una educación en la que se tiene en cuenta el sexo y se enseña a vivir entre personas de ambos sexos, respetando las diferencias entre ellos.

¿QUÉ ESPACIO TIENE ÉSTA EN LA IDENTIDAD DEL COLECTIVO DOCENTE?

Una vez justificado que la coeducación es un valor y que como tal deberá tener su espacio dentro de la escuela, deberemos estudiar qué impacto tiene éste dentro del colectivo docente.

Consideramos imprescindible el trabajo de la coeducación en los centros educativos por dos razones:

Primera: Moral y ética. El docente ha de estar formado en actitudes científicas y técnicas, pedagógicas y didácticas y, como no, morales y éticas. Es decir, todo el conjunto de valores que de manera explícita o implícita se transmite en el quehacer diario en el aula. Para ello, el docente tiene que considerar la coeducación como uno de los valores fundamentales para desarrollar con y entre el alumnado. Queremos luchar por la verdadera profesionalización docente, y ésta pasa por una necesidad de formación continua y permanente, en muchas ocasiones dejada de lado. No obstante, en los casos en los que se realiza, no hay que olvidar que no debe tratarse sólo de una actualización de contenidos educativos y legales, sino también sociales. Aquí es donde abogamos por una formación que realmente refleje las demandas de la sociedad en la que nos encontramos, una formación que tenga en cuenta la anteriormente mencionada crisis de valores y que contribuya a aportar soluciones efectivas. En suma, el docente ha de ser hoy no sólo un modelo a seguir por su alumnado, sino un profesional capaz de poder atender a los nuevos retos del siglo XXI.

Segunda: Legislativa. En diferentes documentos a nivel mundial, europeo y nacional se hace efectivo el derecho real a la igualdad entre todos los seres humanos: Declaración Universal de Derechos Humanos, Constitución Española y, más

específicamente, legislación educativa (LOGSE y LOE). A partir de esta realidad, las administraciones públicas autonómicas se encuentran en la necesidad de legislar al respecto. Así, la Comunidad Autónoma de Andalucía recoge en su Estatuto de Autonomía dicha igualdad de todos los seres humanos a lo largo de todo el texto, más concretamente su artículo 1. Siguiendo el objetivo principal de este trabajo, que es el de la coeducación, hemos de centrarnos en sus artículos 10 y 15.

Artículo 10: *“La Comunidad Autónoma propiciará la efectiva igualdad del hombre y de la mujer andaluzes, promoviendo la democracia paritaria y la plena incorporación de aquélla en la vida social, superando cualquier discriminación laboral, cultural, económica, política o social.”*

Artículo 11: *“Se garantiza la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en todos los ámbitos.”*

Partiendo de este Estatuto, la Comunidad andaluza se hace eco de esta situación y plantea la necesidad de trabajar la coeducación desde la escuela. Resultado de ello es el acuerdo alcanzado el 2 de noviembre de 2005, por el que se aprueba el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Esto supone trasladar este valor al aula para que así, ya desde la primera infancia, el alumnado crezca y desarrolle pautas donde la condición de género no sea una barrera en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el de socialización y, por ende, que no constituya un inconveniente en su futuro desarrollo profesional y personal.

PLAN DE IGUALDAD

El reto que ha asumido la sociedad española y andaluza de hacer efectiva la igualdad entre hombres y mujeres se ve obstaculizado por la fuerza de los modelos culturales de género dominantes. Ello supone que los avances en los modelos de relaciones entre hombres y mujeres se viven con tensión o malestar por el desafío que entrañan a las relaciones de poder que llevan aparejados.

El ritmo acelerado de las transformaciones políticas, sociales y económicas en la sociedad española ha provocado, además, una importante brecha generacional donde conviven modelos muy diversos y distantes de relaciones de género. El reto que ha asumido la sociedad española y andaluza de hacer efectiva la igualdad entre hombres y mujeres se ve obstaculizado por la fuerza de los modelos culturales de género dominantes. Ello supone que los avances en los modelos de relaciones entre hombres y mujeres se viven con tensión o malestar por el desafío que entrañan a las relaciones de poder que llevan aparejados. El ritmo acelerado de las transformaciones políticas, sociales y económicas en la sociedad española ha provocado, además, una importante brecha generacional donde conviven modelos muy diversos y distantes de relaciones de género. En los últimos años se está dando un fenómeno social que no es nuevo pero sí que se manifiesta abiertamente con la consiguiente alarma social, sobre todo porque vulnera el primero de los Derechos Humanos: el derecho a la vida. La violencia contra el individuo pone de manifiesto que, tras los cambios formales, perviven las formas más crueles y arcaicas de dominación de unos seres humanos sobre otros.

El nombrado I Plan de Igualdad llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de Andalucía establece como objetivos:

1. Facilitar un mayor conocimiento de las diferencias entre niños y niñas, hombres y mujeres, que permita evitar y corregir las discriminaciones que de aquellas se derivan, así como favorecer las relaciones basadas en el reconocimiento y la libertad de elección.
2. Promover condiciones escolares que favorezcan prácticas educativas correctoras de estereotipos de dominación y dependencia.

3. Fomentar el cambio de las relaciones de género formando al alumnado en la autonomía personal.
4. Corregir el desequilibrio existente entre profesoras y profesores en actividades y responsabilidades escolares de tal modo que se ofrezca a niños y niñas y jóvenes modelos de actuación diversos, equipotentes y no estereotipados.

La legislación educativa de Andalucía establece que este Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres ha de implementarse de forma obligatoria en todos los centros educativos de la Comunidad, reconociendo la figura del experto-coordinador en materia de igualdad. Éste es un docente del Claustro de Profesores el cual recibe una formación específica al respecto de diferentes instituciones educativas (Centros de Profesorado, Delegación Provincial de Educación...). Así mismo, cuenta con la ayuda y el asesoramiento de un coordinador del CEP que sirve de enlace con la Delegación Provincial. El plan se realiza en varios años en diferentes fases. La primera (curso académico 2005-2006) de diagnóstico de la situación y las siguientes segunda y tercera (cursos 2006-2007 y 2007-2008) de introducción de cambios concretos según las características específicas diagnosticadas en cada centro. Según un estudio que hemos realizado de la primera fase de diagnóstico en diversos centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Granada, se ha llegado a diversas conclusiones, de las que extraemos las más significativas:

- El juego en el tiempo de recreo se distribuye de forma estereotipada. Niños y niñas juegan, en la mayoría de los casos (70% aproximadamente), de forma separada, habiendo más inter-relación en la etapa de Educación Infantil. Además, los chicos tienden a utilizar un espacio mayor en el patio del que utilizan las chicas. Así mismo, ellos realizan actividades activas y deportivas como el fútbol, por ejemplo, mientras que las niñas suelen dedicarse a actividades más tranquilas y menos activas, como la conversación y el paseo.
- Las familias del alumnado implicado en el estudio han demostrado mantener también roles estereotipados. Así, las madres (aunque desarrollen en bastantes casos una vida profesional fuera de casa) siguen dedicándose en su mayoría (80%) a las denominadas 'labores del hogar' y otras tareas como llevar a sus hijos al médico o salir a comprarles ropa mientras que los hombres (90%), utilizan la gran parte de su tiempo a actividades tales como llevar el coche al taller, conducir o realizar arreglos en la casa. De esta forma, los progenitores siguen transmitiendo las conductas que ellos mismos observaron cuando eran hijos y no están realizando esfuerzo alguno por cambiar la situación. Además, esta situación se ve agravada con su manera de educar, de forma totalmente diferenciada, según se trate de su hijo o su hija; padres y madres no son conscientes de la importancia que tiene la selección de un juguete (un 80% afirma que las niñas pueden jugar con juegos de niños, frente a un 10% que opina que los niños pueden hacerlo con los de niñas). Padres y madres asumen una actitud distinta al tratar el tema de la sexualidad con sus hijos o sus hijas: a pesar de que el 95% piensa que las hijas son más maduras que los hijos, un 40% sigue dando más importancia al hecho de que las hijas tengan relaciones sexuales frente a un 5% que se la da a los chicos. Así mismo, ambos son conscientes del papel que los medios de comunicación juegan en la transmisión de mensajes cargados de contenido sexuado: el hombre ocupando un importante puesto de trabajo o viendo un partido de fútbol (94%) o tomando unas copas en un bar (80%) frente a la mujer amante del hogar o que hace la compra (85%) o que comenta con las amigas el detergente usado en la colada (76%).
- Ya ha sido analizada la conducta del alumnado en el ámbito sexuado, conducta que deriva de la educación que recibe. Dicha educación proviene a estas edades,

fundamentalmente, de la familia, los medios de comunicación y del centro escolar. La influencia de la familia ya ha sido tratada (unida a la visión que transmiten los medios de comunicación). Queda ahora hablar de esas conductas que desarrolla el centro, dentro de las cuales, el estudio se ha centrado en el lenguaje que explícitamente es empleado en centro a través de sus documentos oficiales así como de los libros de texto utilizados en el aula. Los documentos oficiales del centro (entendiendo por tales el Proyecto Educativo de Centro, Plan Anual de Centro y similares, incluyendo cartas y citas) utilizan un lenguaje no sexuado, excepto en el caso del uso del masculino genérico (utilizado en el 93% de los casos), si es que éste es entendido como una forma de expresión sexista. El otro ámbito de estudio fue el de los roles que, de manera subliminal, se transmiten desde los libros de texto. Los resultados mostraron que en un alto índice (77%) las ilustraciones y textos empleados reproducen una situación tradicional de: madre en el hogar y padre trabajando fuera de casa o incluso profesiones estereotipadas. Cabe realizar dos pequeños apuntes: por un lado, esta situación depende de la editorial y, por otro, recordar que, desde que se implantó el Plan de Igualdad, se están realizando esfuerzos por producir cambios al respecto.

Estudiados los resultados, cabe presentar ahora algunas sugerencias concretas que puedan ayudar a que estos índices cambien:

Documentos oficiales: Generalizar el uso de sustantivos colectivos que engloben tanto a hombres como a mujeres.

- Padres y madres: Dar y recibir información más específica en la tutoría inicial para concienciar y dar ejemplo en las casas de igualdad. Actividades variadas en materia de igualdad: obras de teatro, instituciones oficiales que puedan colaborar, charlas por parte de organismos gubernamentales de los municipios afectados, talleres para hombres y mujeres, obras infantiles para representar ante los padres/madres con mensajes relacionados con el tema...
- Alumnado: Actividades diferentes que corrijan una actitud desigual en materia de género: actividades específicas en el aula por parte de tutores y especialistas, análisis y comentario de libros de texto y adecuada selección de los mismos, obras de teatro realizadas por y para ellos/as, visitas a instituciones oficiales (Instituto de la Mujer, por ejemplo), solicitar colaboración de organismos gubernamentales para que se impliquen en el tema, celebrar el día de la Mujer Trabajadora, actividades complementarias y extraescolares que versen sobre la cuestión, elaboración de material específico, proyecciones de películas/vídeos sobre el tema, invitación a mujeres que rompen los roles laborales estereotipados, talleres de cuentos...

Para finalizar, cabe ofrecer un ejemplo práctico para trabajar la coeducación que ha sido llevado a cabo en un centro de Educación Primaria con resultados excelentes:

Se inició el trabajo en materia de igualdad en el aula a través de biografías de mujeres importantes a lo largo de la historia para fomentar su conocimiento, interés y motivación al respecto. Tras esto, se realizaron lecturas variadas de distintos cuentos tradicionales mundialmente conocidos. A continuación, se pasó a analizar los roles que tenían cada uno de sus personajes. Posteriormente, y ya concretando en el ejemplo práctico citado, se realizó un análisis como ejemplo de cuento tradicional que incorpora connotaciones sexistas en el lenguaje y también en el argumento, es decir, en la forma y el contenido, de los roles de los personajes. Así, el alumnado llegó a la conclusión de cómo una historia conocida mundialmente y transmitida de generación en generación a lo largo de los años y los siglos

poseía un trasfondo del que no habían sido conscientes hasta ese momento. Para que no quedase únicamente en un análisis, se llevó a cabo un cambio de los roles para poder adjudicar características estereotipadas como 'de chicas' al género masculino que aparece en el cuento y viceversa. De este modo, nos encontramos con un nuevo cuento: Caperucito Rojo. Así, tenemos a personajes como Caperucito Rojo, la loba, el abuelito o la cazadora. Posteriormente, se escribió de nuevo el cuento adaptándolo con estos nuevos roles y añadiendo la imaginación del alumnado y se hicieron ilustraciones para acompañarlo. Después se hicieron marionetas de los distintos personajes y escenarios donde tienen lugar las diferentes partes del cuento (dibujados en folios en grupos y pegados luego sobre una cartulina, plastificadas y con palitos para sujetarlas) y se ensayó. Para completar la actividad, la misma tarea se llevó a cabo, pero en este caso, los/as alumnos/as no cambiaron los roles en la historia, sino que fueron ellos mismos los que intercambiaron personajes y lo escenificaron en distintas partes de su entorno rural. Además, elaboraron tanto los disfraces como los decorados. Así, los chicos se caracterizaron de los personajes de chica y viceversa. Ensayaron la actuación y, finalmente, se realizó y grabó en el centro y sus alrededores. Se logró, con ambas actividades, que el alumnado reflexionase sobre la importancia de los roles asociados a historias tradicionales sexistas, hecho del cual no habían sido conscientes anteriormente. Además, fue una buena forma de trabajo en equipo y de poder compartir lo realizado con otros compañeros, los docentes y las propias familias.

CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo se ha pretendido mostrar una visión de la necesidad imperiosa de tratar a todos los seres humanos por igual. Como docentes y educadoras, hemos considerado esencial trabajar dicha igualdad de los seres humanos centrándonos en el género, ya que consideramos es un problema latente en la realidad de la sociedad en la que nos encontramos que ha de ser atendido cuanto antes. No se ha buscado en ningún momento hacer apología del feminismo, sino una apología de la igualdad. Así, basándonos en la legislación que lo apoya y, posteriormente, en casos educativos reales, defendemos dicha coeducación como un valor esencial que nos sentimos en la obligación de trabajar desde las aulas, directamente con el alumnado, con los pequeños individuos que un día se convertirán en nuestro futuro. ¿Quizá de esta manera podamos llegar a alcanzar la sociedad justa y equitativa que pretendemos?

Creemos que sí, pues no es posible la libertad sin igualdad, y ésta requiere la eliminación de las barreras de la discriminación y del prejuicio.

RESUMEN

En el presente trabajo pretendemos desarrollar la necesidad que ha surgido desde la sociedad y, como consecuencia, reflejado en la legislación, de trabajar los valores que se considera están en crisis para producir cambios efectivos en los seres humanos. Eco de dicha sociedad es la escuela, que ha de actuar de forma acorde y educar en valores. La ciudadanía es un valor fundamental, que implica la asunción, por extensión, de nuevos valores como la tolerancia, la igualdad, la solidaridad... Es fundamental plantearse qué se entiende por 'valor' para poder luego aterrizar en alguno concreto. El punto de partida de cualquier valor es el desarrollo de actitudes pacíficas donde los individuos sean capaces de ponerse en el lugar del 'otro'. Este otro hemos querido centrarlo en el hombre y la mujer, y, más concretamente, en el ámbito educativo; es decir, la coeducación. Una vez asumida la importancia de este valor en las aulas, cabe establecer el papel que ha desarrollado la Comunidad Autónoma andaluza al respecto, llegando a legislar la implementación en todos los centros educativos de la

comunidad de un Plan que contribuya a hacer efectiva dicha igualdad. Un estudio del mismo en diversos centros es el que ha llevado a emitir un juicio sobre sus resultados, ofreciendo datos concretos que muestran la real carencia de igualdad en la sociedad granadina y a vernos en la necesidad de realizar propuestas educativas concretas que puedan contribuir a mejorar la situación.

BIBLIOGRAFÍA

Acuerdo de 2 de noviembre de 2005 del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.

Constitución Española, de 6 de diciembre de 1978.

Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General de 10 de diciembre de 1948.

Estatuto de Autonomía para Andalucía

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

COLL, C. (1991): *Psicología y Currículum*. Barcelona: Paidós.

BREZINKA (1992): *Creencia, Moral y Educación*. Munich: Reinhardt.

GERVILLA (2000): *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (1990): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya.

**165. INMIGRACION Y CONVIVENCIA ESCOLAR.
C. Ramos Hernando.**

RESUMEN

La inmigración hace que la sociedad sea una mezcla de ricos matices, ricas experiencias. Estar entre diversas culturas y diversos estilos de vida, hacernos crecer como persona.

Saber convivir juntos, es un aprendizaje de todos, de la sociedad acogedora y de los que llegan hasta nosotros por motivos múltiples, principalmente con el deseo de tener una vida mejor.

El interculturalismo en el ámbito educativo es la oportunidad de aceptar lo nuevo, de ser flexibles y estar abierto a otras maneras de vivir. Es aprender a saber estar con todos, es abrirse al mundo en esta la aldea global, multicultural, nueva sociedad del siglo XXI, la que hemos tenido la suerte de poder vivir.

La presente comunicación es una reflexión a su vez una explicación de la puesta en funcionamiento de actividades y estrategias para conseguir una convivencia exitosa en un Instituto de Secundaria (con alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, un Programa de Garantía Social y Ciclos Formativos Medios y Superiores), ante la llegada de alumnos-as de otros países.

INDICE

- 1. Los alumnos inmigrantes en Educación Secundaria. Rasgos.**
 - 2. Problemática con la que se encuentran en el lugar de acogida**
 - 3. Demandas surgidas**
 - 4. Papel del Departamento de Orientación y de la psicopedagoga**
 - 5. Conclusiones**
- Bibliografía**

1. Los padres y los alumnos inmigrantes en Educación Secundaria. Rasgos.

Definimos inmigración como la acción y efecto de la llegada a un país para establecerse en él las personas de otro. Nuestra Comunidad Valenciana, en esta última década, acoge a personas de otros países, desplazados por razones económicas y políticas. Los países de donde proceden más frecuentemente son Iberoamérica y el Norte de África. Recientemente también de Europa, como consecuencia de los conflictos bélicos.

Aquí analizaremos aquellos padres y aquellos hijos en edad escolar que vienen por motivos económicos y laborales, en busca de una vida mejor.

Nos encontramos en un centro de Secundaria, con 1200 alumnos de los cuales 57 proceden de países diferentes.

No se registra índice de paro y todos los padres de nuestros alumnos extranjeros están trabajando en el sector servicios y en la construcción, son repartidores, conductores, jardineros del Ayuntamiento, albañiles o están en almacenes de cítricos y hortalizas.

Las madres cuidan niños por horas y trabajan en el servicio doméstico. Se dedican a tareas distintas de las que realizaban en su país. Sólo hemos encontrado un padre que es herrero y sigue desempeñando la misma labor que en Ecuador.

Algunos proceden de zonas rurales o de ciudades pequeñas. Llegan sin estar

acostumbrados al estilo de vida estresante y rápido, muy distinto al de su lugar de origen. Todos ellos concentran su vida en la familia y en el trabajo. La mayoría tiene más de un trabajo.

La primera experiencia que vivimos de alumnos extranjeros en el Centro data del curso 1993-94, cuando llegaron dos alumnas rusas, hermanas, que ya terminaron su carrera y son médicos. La llegada de estas alumnas supuso en su día una novedad para todos, no conocían el idioma, hablaban ruso y también inglés. Tenían muy buenas notas en matemáticas. Una profesora de lengua les daba clases en sus horas libres y así consiguieron enseguida hablar el idioma e integrarse sin dificultad. Todo el Centro se volcó en ayudarlas, porque el problema-base era el desconocimiento del español.

El Instituto siempre ha sido un Centro acogedor.

Actualmente en el presente curso, el Centro tiene 1200 alumnos que cursan Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Programa de Garantía Social y Ciclos formativos. De los cuales 57 alumnos son de diferentes nacionalidades.

Este es un porcentaje bajo de alumnado extranjero representa un 4,75 %, si lo comparamos con otras Zonas de la Comunidad Valenciana. En Torrevieja, por ejemplo, hay Centros donde más de 75 % de la población escolar es extranjera.

Nuestros alumnos proceden de distintos continentes:

Cinco son de Africa (Guinea),

Cuarenta y siete de América central y del Sur (Ecuador, Argentina, Bolivia, Uruguay) y
Cinco de Europa (Rumania, Ucrania y Rusia).

La historia de todos ellos es muy similar. Primero vinieron los padres solos al país y cuando ya les dieron un contrato de trabajo se trasladó toda la familia, incluso núcleos familiares completos, formado por padres, hijos, hermanos, primos.

Los padres y madres más jóvenes son los de América latina. La edad de los padres están torno a los 35-45 años y las madres una media de 30. Nos encontramos con madres de 30 y 32 años con hijos adolescentes; algunas han tenido a sus hijos con 15 años, aunque a nosotros nos sorprende, éste es un hecho bastante frecuente en su país de origen. Tanto padres como alumnos son fuertes y gozan de buena salud. Vienen con regularidad a clase, no se contempla absentismo escolar en estos alumnos.

La primera cuestión que nos planteamos a su llegada fue si era necesario darles clase de lengua castellana por el desconocimiento de nuestro idioma.

Esta medida solo hubo que aplicarla a cinco alumnos proceden de Rumania, Ucrania y Rusia. La mayor parte de ellos conoce el idioma, puesto que proceden de países latinoamericanos y de Guinea.

Hay que tener en cuenta que cada alumno tiene unas necesidades concretas según su procedencia, según el tiempo que ha estado en su país y el tiempo que lleva en el nuestro, según su escolarización anterior y según el nivel socioeconómico de la familia y la cultura de la misma. Los alumnos de padres con mayor cultura vimos como superaban más fácilmente las carencias escolares, los de status más bajo muestran efectos negativos si van vinculados éstos a problemas sociales, personales o de integración.

En los alumnos que no van bien en los estudios lo que ha resultado más beneficioso ha sido las reuniones mantenidas con las familias, implicándoles en su educación buscando ayudas e informándoles acerca de las ofertas e itinerarios educativos del Centro y de las necesidades de sus hijos. A veces los padres no pueden ayudarles en el estudio, porque no tienen la preparación para ello. Pero si que hemos constatado que les dan buenos consejos y constante refuerzo positivo para que se animen y superen sus dificultades. Estos son los que mejor se han integrado, cuando en casa hay unas normas claras, límites y unos valores que se contemplan en el comportamiento de los hijos y también en el de los padres.

Nos encontramos también algunos de estos alumnos matriculados en primero de ESO,

que en un principio parece que no comprendían lo que se le decía en clase. No hacían preguntas ni participaban. Vimos que no eran alumnos de apoyo sino que habían interiorizado un vocabulario diferente al nuestro, aunque hablaban también castellano, los giros y las expresiones eran muy distintos. Muestran un grado de inhibición grande porque no entendían el lenguaje utilizado por los profesores en las explicaciones.

Con estos alumnos hicimos un trabajo de seguimiento muy individualizado en el Centro con pautas claras (lectura diaria en casa, textos más sencillos, ejercicios complementarios).

Confirmamos también que en los cuatro alumnos que se detectaron problemas de conductas en el patio y en el aula, los padres tenían un estilo de educar de tipo negligentes y permisivo y habían sido padres en la etapa de la adolescencia. Venían ya con mucho retraso por diversas causas: -de tipo social, -tardía incorporación al Sistema educativo, -desconocimiento de la lengua, -gran distancia de costumbres familiar y escolar, estos padres en las entrevistas criticaban duramente nuestro Sistema educativo y culpaban al Centro del desinterés de su hijo, de los resultados obtenidos y de la lentitud de sus progresos. Generalmente nos costaba mucho contactar con estas familias.

2. Problemática con la que se encuentran en el lugar de acogida

Todos sabemos que la inmigración lleva consigo consecuencias políticas, demográficas, sociales y culturales. Por eso es tan necesario una estrecha colaboración entre familia y Centro que ayude a hacer realidad el derecho a una educación para sus hijos y una formación de la identidad cultural.

Con el fin de conocer mejor con qué problemas se encontraron las familias cuando llegaron a nuestra ciudad se les convocó a una reunión a principio de curso invitándoles a que conocieran el Centro, enseñándoles todas las dependencias y dándoles la bienvenida, les brindamos nuestra ayuda y apoyo para sus hijos. Se les pasó un cuestionario a nivel informativo.

Uno de los problemas con que las familias se enfrentaron a su llegada a nuestro país era que se sienten que están conviviendo entre dos culturas: por un lado, su cultura de origen y por otro, la nueva cultura de adopción.

También nos comentaron la necesidad de trabajar muchas horas, para pagar una vivienda digna, y tener poco tiempo de dedicación familiar. Algunos querían cambiar de trabajo y realizar uno más adecuado a sus expectativas.

La organización de su nueva vida, les ha generado problemas de adaptación, nostalgia y añoranza. Desde un punto de vista económico, tienen miedo a gastar, debido a una inseguridad en el trabajo. A veces en una vivienda se unen varias familias, como me contaba una madre que estaban diez personas en un chalet pequeño.

Los padres también respondieron en el Cuestionario que los problemas más graves los tuvieron a su llegada, sobre todo, en el trabajo y en las gestiones puramente sociales, cuando debían rellenar instancias y no entendían muy bien lo que les pedía, por eso se matricularon en Escuela de Adultos nocturna.

Al principio de su llegada se enfrentaron a la soledad, al aislamiento, la nostalgia, la inestabilidad en el trabajo lo cual crea inseguridad personal y baja autoestima.

Vinieron solos dejando a la familia en su país, para así tener menos gastos, también tenían que mandar el dinero que ganaban y pasar aquí con poco. Un padre comenta que pasó varios días durmiendo en un banco de la calle, porque le robaron todo. Ahora ha podido comprarse una vivienda y traer a toda la familia.

Respecto al profesorado, los padres contestaban en el cuestionario que veían muy negativo la falta de respeto que observaban en los alumnos hacia los profesores, les parecían mal que los tutearan, tampoco entendían muy bien porque sus hijos tenían tantas materias

para estudiar. Los padres en general respetan mucho al docente, y esto se lo transmiten constantemente a sus hijos; salvo los cuatro casos anteriormente citados, todos han venido cuando se les ha citado.

En cuanto al idioma éste fue el primer obstáculo que tuvo la madre rusa y la madre ucraniana, que hizo que se apuntaron a las clases de español básico que daba una vecina.

3. Demandas y dificultades surgidas

Las demandas al Departamento de Orientación surgidas por parte del profesorado hacen referencia a:

-Los problemas de comunicación debido al idioma, por sus modismos. No entendían a los alumnos cuando hablaban.

-A la metodología “clásica” utilizada por el profesorado

-Al estilo de enseñanza de nuestro país (un gran número de asignaturas, libros, jornada única por la mañana intensa) contrastado con el estilo de su país que se parecen muy poco.

-Otra de las dificultades alegadas ha sido la falta de motivación para trabajar con estos alumnos y unido a ello la falta de formación del profesorado que dicen que no saben que hacer con los que tienen resultados más bajos.

-A veces piensan los profesores que los alumnos extranjeros tienen problemas de desarrollo mental, porque no hablan en clase, se inhiben. Cuando en realidad, lo que ocurre es que los alumnos no han tenido las posibilidades de desarrollar unas estrategias o recursos para mejorar su trabajo intelectual, ni un hábito de estudio, desde muy pequeños y se sienten inseguros.

-Decían que había alumnos que no tenían conocimientos base anteriores adquiridos. Acerca de lo cual, pensamos que si que los tienen pero éstos difieren a los que se les exige en nuestro Sistema educativo.

Haciendo un trabajo de seguimiento con tres alumnas de América del Sur, que ahora ya han terminado Bachillerato, se comprobó que pudieron acabar la Enseñanza Secundaria Obligatoria sin problemas de comprensión y aprobar todas las asignaturas gracias a la ayuda desinteresada de varias profesoras que confiaban en ellas. Aunque en un tiempo más largo, el año de llegada, repitieron curso.

-Constatamos también que los profesores que partían de la base que venían de su país mal preparadas nada hacían por ayudarlas y deseaban que les enviara al Departamento de Orientación y a clase de apoyo.

-A veces se les cataloga de falta de motivación, baja inteligencia o poca participación, cuando lo que necesitan cuando llegan es un tiempo de adaptación y de absorción de toda la Institución Escolar, que para ellos es totalmente nuevo.

-Necesitan un tiempo para adaptarse al Instituto. Cada cincuenta minutos cambio de asignaturas, cambio de profesor, cambio de clase, si es música o tecnología.. El factor adaptación y la correspondencia con la etapa evolutiva que llegan es fundamental. Según un estudio de Warner & Scoles los niños que llegan en edad escolar pueden integrarse con mayor facilidad que los que tienen ya 15 años.

Muchos vienen de países donde la vida transcurre lentamente, despacio, sin stress y aquí va todo a otro ritmo.

En general, hemos observado en los tests de personalidad pasados una tolerancia a la frustración bastante alta.

Respecto a la actitud del profesorado, los profesores más sensibles con el alumnado son los que comprenden que vienen de otra cultura, con otras costumbres y otras prioridades, que no hay que etiquetarles en cuanto llegan, ni desvalorizar su escolaridad de procedencia,

que necesitan su tiempo. Estos profesores son los más implicados. Trabajan en equipo con otros compañeros y colaboran en el Departamento de Orientación asistiendo a reuniones planificadas, conversando y llegando a conclusiones fructíferas.

A muchos les sorprende la unión familiar que muestran entre todos, están muy arraigados en sus costumbres, se ayudan y se protegen. Muestran unos valores claros entre ellos (solidaridad, trabajo, esfuerzo, voluntariedad, respeto, responsabilidad) que tratan de inculcar a sus hijos.

En cuanto a las actividades de tiempo libre que realizan los alumnos en el Cuestionario pasado a principio de curso a todos los alumnos del curso, extraemos los siguientes datos: La mayoría pasan los fines de semana con su familia, primos conocidos, van a pasear a la playa, quedan con amigos para jugar al fútbol, están federados en la escuela municipal, juegan campeonatos, van a la parroquia y participan en los actos culturales del municipio.

4. Papel de Departamento de Orientación y de la psicopedagoga

Desde el Departamento de Orientaciones fomentamos el espíritu solidario y se realizan campañas de prevención para que no se den prejuicios raciales, que no se discrimine a ningún alumno, ni haya brotes racistas. Porque pensamos que la xenofobia es una afronta a la dignidad humana básica y viola los Derechos Humanos, además va en contra del Proyecto educativo de nuestro Centro que en uno de sus puntos señala la importancia del respeto hacia sí mismo y hacia los demás en el Centro. La Consellería de educación valenciana editó el Plan de prevención a la violencia escolar (PREVI) con materiales específicos para trabajar en los Centros además anunció medidas que se llevaron a cabo.

Algunas de estas medidas de prevención dirigidas a toda la sociedad valenciana son:

- Campaña de publicidad y sensibilización
- Talleres de formación para medios de comunicación
- Charlas informativas dirigidas a la población en general
- Congreso sobre convivencia escolar, celebrado en noviembre de 2006
- Otros.

El Departamento de Orientación se encarga de informar, divulgar, recopilar todos estos materiales y darlos en las sesiones de tutoría y entre los materiales están los de atención a la diversidad y al interculturalismo.

Otra de las actuaciones de intervención del Departamento de Orientación fue el pase de unas pruebas en aquellos alumnos extranjeros que lo necesitaron para ver su nivel de competencia curricular, una prueba de percepción visual y una prueba de inteligencia. Se comprobó que su nivel de intelectual y perceptivo era el adecuado, salvo en conocimientos generales y vocabulario que las puntuaciones fueron más bajas. En las pruebas manipulativas obtuvieron puntuaciones más altas. Los cuatro alumnos con problemas de conducta también tenían un desfase de más de dos años, por lo que asisten al aula de apoyo y llevan Adaptación curricular. Previa información a los padres en una entrevista se firmó una hoja de compromiso donde aparecían los compromisos a cumplir del Centro y a nivel familiar. Se les informó en qué aspectos se iba a incidir sobre todo en lengua y matemáticas en el Centro para que en casa lo reforzaran. En casa les ayudaría familiares cercanos que estaban estudiando en constante seguimiento con las profesoras de lengua y con la psicopedagoga del Centro. Entre las medidas que se tomaron destacamos firmar contratos con los alumnos acerca de su comportamiento, la compra de libros de distintas editoriales como recursos a trabajar, el convocar sendas reuniones con el profesorado y recoger material del CEFIRE para trabajar en tutorías.

Algunos de los Proyectos que estamos trabajando al para llevar a la práctica:

- La fiesta de la integración
- Campañas desde la tutoría trabajando el respeto a otras culturas.
- Lema: "Todos somos únicos, diferentes e importantes".
- Celebración del Día de las Culturas

El Día de las Culturas:

Se elabora un Programa implicando a todos los profesores de los distintos Departamentos y a la Asociación de padres y madres de los alumnos. Una vez elaborado se presenta al Claustro y al Consejo escolar para que sea consensuado, modificado, mejorado, admitiendo enmiendas y cambios.

El Programa en sí es un conjunto de actividades que se hará responsables cada Departamentos durante un día concreto del curso:

Departamento de Música y Educación Física: Coordinación de los bailes típicos de cada país, incluyendo el nuestro

Departamento de C. sociales: Trabajos de mapas de los distintos países y su historia

Departamento de Lenguas (castellano, valenciano, francés, inglés):

Textos de lecturas poemas, teatrillos, redacciones, cartas de cada país

Departamento de Plástica y dibujo: Realización de murales

Departamento de Tecnología: Elaborar por equipos maquetas de casas típicas.

Departamento de Matemáticas: trabajo de interrelación entre países habitantes de los distintos países.

Departamento de Orientación: Realización de recetas

Otros.

5. Conclusiones

Podíamos concluir diciendo que:

- Los alumnos aprenden y se adaptan mejor cuando se cree en ellos, se confían en sus posibilidades. Cuando sus familias se implican, ven un buen ejemplo en sus casas, se les motiva verbalmente y sus padres dan mucha importancia al estudio, a la cultura y muestran un gran respeto por los docentes. Los hijos ven a sus padres como modelos de personas muy trabajadoras, que les dan buenos consejos, los valoran los quieren y les dan responsabilidades en la casa.
- Debemos fomentar los cursos de formación para el profesorado donde se desarrollen competencias docentes para atención a la diversidad, y que se contemple dentro la inclusión.
- Es muy conveniente que el docente trabaje en las aulas las consecuencias positivas de tener alumnos de otras nacionalidades que traen un bagaje cultural en costumbres, folklore, gastronomía y que lo pueden comunicar a los demás. Porque todo ello produce enriquecimiento y nuevas maneras de pensar, de ser, de vivir, desarrollando la tolerancia y la aceptación.
- Y la sociedad va cada vez más hacia un mundo intercultural, hacia el mestizaje, lo cual exige que volvamos a plantearnos las competencias con nuevas miras hacia el cambio y hacia políticas multiculturales acordes con los tiempos que nos ha tocado vivir.

6. Bibliografía

Andizian, S y otros (1983): Vivir entre dos culturas. La situación sociocultural de los trabajadores migrantes y sus familias. Serbal- Barcelona. UNESCO

Arnaiz,P (2003): Educación inclusiva una escuela para todos. Málaga. Aljibe.

Neave, G. (1987): La comunidad Europea y la educación. Madrid . Colección Forum.

Ramos, C (2003): Comunicación. Los emigrantes. Propuestas para favorecer su integración.

II Congreso Nacional de Atención a la Diversidad. Educar para la convivencia en un mundo diverso. Ajuntament d'Elx.

Ramos, C. (2004). Comunicación. Reflexiones ante una sociedad intercultural: Aprender a convivir. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia.

168. EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA EN IGUALDAD Y DESDE TODAS LAS ÁREAS DEL CURRÍCULUM. EL CASO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

B. Gallego Noche.

1. Introducción

En la siguiente comunicación analizamos el papel de la Educación Física en la formación ciudadana del alumnado desde una perspectiva de género. Educar para la ciudadanía y la democracia implica incluir en la educación *la mirada de las mujeres* y analizar el hecho educativo desde las construcciones culturales, sociales e históricas que, sobre el dato biológico del sexo, determinan normativamente lo masculino y lo femenino (González, 1998). Así mismo, el modelo de Educación Física que se acepta generalmente, y a pesar de los cambios que se van promoviendo, responde a un modelo principalmente androcéntrico. De forma implícita, el profesorado tiende a orientar a las chicas hacia actividades de tipo expresivo, de flexibilidad, coordinación..., es decir, estereotipadamente femeninas, y a prestar más atención a los chicos, sobre los que tienen mayores expectativas (Vázquez y col., 2000).

Desde el ámbito de la pedagogía, debemos ser un elemento de sensibilización y reflexión sobre la necesidad de promover la incorporación de las alumnas al ejercicio físico, al deporte y a sus beneficios con los mismos derechos y oportunidades que los chicos. Una sociedad en la que se respeten los derechos de todas las personas y se promuevan las acciones necesarias para avanzar en la igualdad de oportunidades no puede aceptar la actividad deportiva como un espacio exclusivamente masculino.

2. Marco teórico-contextual de la formación ciudadana desde una perspectiva de género y a través de la Educación Física.

La perspectiva de género en la Educación para la Ciudadanía.

A lo largo de la historia, las ciencias sociales no han explicado las causas de las desigualdades entre hombres y mujeres por entender que eran el resultado de las diferencias biológicas y psicológicas entre ambos sexos. No obstante, en los últimos tiempos, estos aspectos pasan a formar parte central de muchas investigaciones, generando nuevos conocimientos y, con ellos, la idea de que no existen comportamientos ni actitudes que puedan definirse como *masculinas* o *femeninas* de manera universal, sino que son cambiantes y variables en función del grupo social en el que tengan lugar (Estebaranz, 2003; Díez, 2003). Cada grupo cultural delimita qué es ser mujer y qué es ser hombre y concibe determinadas formas de relación entre ellos. Según sean las jerarquías sociales, la participación económica y los símbolos que se les asocien, esta relación puede ser de *igualdad*, *complementariedad* o *desigualdad*. La creencia de que el modelo existente en todas las sociedades y en todos los momentos históricos es el de *mujer subordinada*, puede remplazarse por la certeza de que existen y han existido distintas situaciones relacionales (Montecino, 1996; Rubia Casado, 2001).

De hecho, el aprendizaje del género es una función de los procesos de socialización que tienen lugar mediante una serie de agentes sociales (la familia, los medios de comunicación, la escuela, la publicidad, etc.) encargados de transmitir los valores de una sociedad determinada. Las relaciones y jerarquizaciones que éstos transmiten inciden en la valorización de lo *masculino* y la desvalorización de lo *femenino*, que se asume como rasgos tipificados que conforman el significado de género. Se aprende que lo *masculino* y lo *femenino* constituyen dos categorías distintas y mutuamente excluyentes y que la conducta de una

persona ha de *encajar* en una de ellas; los padres, las madres, los profesores y las profesoras esperan que los niños sean *verdaderos hombres* y que las niñas sean *verdaderas mujeres*... (Cortés y col., 2001).

Así, desde el punto de vista de la formación del concepto de género, es en la familia donde se dan las primeras interacciones sobre lo que significa ser *hombre* y ser *mujer*, también las primeras experiencias en las que los niños y las niñas viven y experimentan los comportamientos, los derechos, el lenguaje, la expresión no verbal... que les ayudan a tener su identidad de género, es decir, el reconocimiento de sí y de las otras personas como niños y niñas (Dorr y Sierra, 1998).

También la Institución Educativa juega en este aspecto un importante papel. En una concepción rígida y tradicional de la Educación encontramos elementos que favorecen la adaptación acrítica de la persona a la cultura y a las instituciones sociales. La institución escolar permite adquirir una educación sistemática a través de un Currículum explícito organizado para tal fin, pero también, y de forma más poderosa, existe un currículum *oculto* que transmite una serie de valores, normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que van conformando la personalidad infantil (Torres Santomé, 1998).

Como parte integrante de este currículum oculto, queremos destacar el denominado *Currículum Oculto de Género*, que definen Dorr y Sierra (1998; p. 17) como “*el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres. Omnipresente en la cultura, forma parte de las instituciones sociales y de cada miembro de la sociedad. Está dentro y fuera de la persona y de las instituciones*”.

Este tipo de *currículum oculto*, contiene y define las condiciones culturales que posibilitan o limitan el desarrollo de la persona, pues al determinar los roles sexuales, determina las tareas y las expectativas personales y sociales implicadas en cada rol. Integrar la categoría relacional de género en el análisis y la reflexión de las prácticas educativas significa también adentrarse en la *dimensión ética de la educación*; en el terreno del aprendizaje y la construcción de valores de una cultura democrática (González, 1998). La perspectiva de género impacta tanto a mujeres y como a hombres y beneficia al conjunto de la sociedad, al establecer condiciones más equitativas para la participación en la vida social (Estebanz, 2003).

Y es que la calidad de la democracia está íntimamente ligada a la calidad de la educación. Actualmente, el problema de la calidad y la igualdad de oportunidades no está en el acceso y cobertura al sistema educativo, sino en los modos y prácticas que reproducen la desigualdad social que parte de la diferenciación sexual. Por esto, la importancia de analizar con lente de género qué ocurre en las experiencias y prácticas educativas concretas (en este caso la Educación Física), para transformar la enseñanza, los contenidos y las prácticas que tienen que ver y se articulan con la educación ciudadana, pues incorporar la perspectiva de género en la Educación no significa agregar conceptos o temas a un proyecto educativo sino modificar los objetivos y principios mismos del mismo, y el marco de referencia en que se basa. Eliminar la subordinación de género es un reto de la Educación Ciudadana (Giroux, 1993).

La práctica deportiva como camino para conseguir la igualdad de género.

La práctica deportiva puede jugar un importante papel en el cambio hacia una sociedad más igualitaria. El deporte ocupa un lugar importante en la socialización de los chicos y las chicas y en las actitudes y comportamientos que adoptarán en su vida individual y colectiva.

En el área de Educación Física, el tema de la coeducación es un aspecto especialmente problemático debido a las connotaciones sexistas procedentes de las

concepciones biologicistas sobre la práctica deportiva y de su marcado carácter antropomorfo (Soto Berenguel y otros, 1999). Sin embargo, no existen orientaciones coeducativas específicas en este ámbito; a pesar de que el tratamiento diferenciado y las divergencias en las conductas deportivas de los chicos y las chicas es una realidad que se observa en diferentes indicadores: la *desmotivación de las chicas para la práctica deportiva* (Gil y Contreras, 2003); el *restrainto en la utilización del espacio físico por las chicas en las clases de Educación Física* (López Crespo, 1992); la *autopercepción negativa de la competencia motriz de las alumnas* (Hellín y col., 2006), las *bajas expectativas del profesorado sobre la práctica deportiva de las chicas* (Vázquez y col., 2000); la *diferencia en las actividades deportivas* consideradas estereotipadamente de chicas o de chicos (Macías, 2005), y la *falta de experiencias motrices previas* (LeBoulch, 1991).

El mundo del deporte ha reflejado tradicionalmente los estereotipos y prejuicios sobre el sexo femenino (delicadeza, sensibilidad, quietud...) y masculino (fuerza, visibilidad, audacia...). El deporte es en sí una manantial de discriminación sexual y el deportista es el símbolo de la superioridad masculina; es un poderoso hacedor de relaciones de género.

No obstante, la actividad deportiva en sí misma no tiene implícito el concepto de género. Las definiciones de masculinidad y feminidad han sido impuestas socialmente sobre las actividades deportivas. La socialización en el deporte, como una continuidad con la socialización dentro de rasgos conductuales masculinos tales como competitividad y liderazgo, está en conflicto con la socialización del rol sexual de las chicas. Para los chicos el deporte es considerado importante en el desarrollo de la identidad masculina, pero para la mujer existe cierta incompatibilidad entre feminidad y participación deportiva (Macías, 2005).

Sobre la relación entre la educación democrática del alumnado, Greendorfer (1992) señala que el deporte es un vehículo único para el aprendizaje social, y su práctica ofrece a los chicos y las chicas determinadas habilidades necesarias para la participación efectiva en el ámbito social, político y económico que les serán muy útiles en el desempeño adulto. El deporte permite el aprendizaje de un reglamento y modos de comportamiento en el transcurso de la acción.

Heinemann (1992), citado por García Ferrando (1998, p. 89), señala que las cualidades de *conformidad normativa, identidad, autonomía individual y solidaridad*, son las desarrolladas por una persona apta para vivir en sociedad, y que pueden ser adquiridas y desplegadas a través de la práctica deportiva. Al hablar de *conformidad normativa*, hace referencia a la necesidad de aceptar las normas, valores y formas de comportamiento esenciales en un determinado contexto social a través del proceso de socialización. Esta conformidad con el conjunto de normas ha de estar en consonancia con la propia individualidad, que la persona sea consciente de sus características, sus deseos, sus pensamientos... sea capaz de reconocerse a sí misma: *identidad* frente a la colectividad. La construcción de esta identidad sobre sólidos pilares, modificable sólo por medio de la convicción y la voluntad propia y no a través de la manipulación, es lo que se considera *autonomía individual*. La capacidad de la persona socialmente apta para combinar la identidad y la autonomía individual con las obligaciones sociales y la convivencia es la capacidad de ser solidario; *solidaridad* que se manifiesta en acciones que pueden estar en equilibrio con las propias ideas y deseos, o que se desechan en pro de un bien social más amplio que la propia individualidad.

Estas cualidades se caracterizan por su movilidad y capacidad de evolución y su aprendizaje va a depender de las características del sujeto y de la forma en que interactúa con los mediadores o agentes sociales en las distintas situaciones de vida; es decir, van a estar mediadas por la pertenencia a uno u otro sexo.

Así, pensamos que el potencial educativo de la práctica deportiva es su principal y más positivo rasgo, que ésta se configura como un instrumento ideal para la transmisión de valores: la victoria en la competición sólo puede reconocerse si se consigue limpiamente, el deporte

exige “juego limpio” y el respeto hacia el contrario; enseña a ganar y a perder, a esforzarse, a resistir la adversidad, a valorar las propias fuerzas, los límites y las posibilidades... a conocerse a sí mismo y a respetar a los demás. Esta capacidad educativa es extensible a la educación especial referida a colectivos desfavorecidos o marginales, entre ellos las mujeres, llevando a cabo estrategias basadas en la función socializadora e integradora del deporte.

3. El análisis de la formación ciudadana de las chicas mediante la Educación Física.

3.1. *Problema*: ¿Se diferencia la práctica deportiva de las chicas y los chicos y, por tanto, el desarrollo personal y social de los alumnos y alumnas?

3.2. *Metodología*: Utilizamos métodos cuantitativos que nos faciliten conocimiento a través de la operativización del problema, del planteamiento de una serie de objetivos e hipótesis, de variables explicativas, y del tratamiento estadístico de los datos. Concretamente, seguimos un método descriptivo, un estudio tipo encuesta o *survey* (Alamitos y Castejón, 2006), donde el *cuestionario* se configura como el principal instrumento de recogida de datos, y su análisis e interpretación, como el medio para llegar al conocimiento.

3.3. *Objetivos de investigación e hipótesis*:

- Explorar la práctica deportiva de las chicas y compararla con la de los chicos, sobre todo en cuanto a su naturaleza asociativa y a la posibilidad de acceso a los recursos públicos.
- Conocer en qué grado el sexo y la práctica deportiva se relacionan con determinados rasgos personales referidos a la Educación Ciudadana: perseverancia, equilibrio, liderazgo...
- Analizar la relación entre la práctica deportiva, el género e indicadores sociales de los alumnos y alumnas.

Con el fin de contrastar nuestras suposiciones generales nos hemos planteado una serie de hipótesis nulas, adoptando la perspectiva de comprobación:

- Hipótesis 1: No existen diferencias significativas entre el sexo del alumnado, y la forma de la práctica deportiva (aficionado/a o federado/a).
- Hipótesis 2: No existen diferencias significativas entre el sexo del alumnado, su práctica deportiva y los indicadores de sociabilidad.
- Hipótesis 3: No existen diferencias significativas entre el sexo del alumnado, su práctica deportiva y las características personales relacionadas con la ciudadanía.

3.4. *Selección de la muestra*: Para la selección de la muestra seguimos un método de muestreo *no probabilístico* (Del Río, 2003), concretamente la modalidad de *muestreo intencional*. Nos propusimos recoger los datos de alumnos y alumnas que estuvieran cursando la Educación Secundaria Obligatoria en las provincias de Sevilla, Cádiz y Málaga (1138 alumnos y alumnas).

3.5. *Análisis de los datos*: Los datos que contenían los cuestionarios los hemos sometido a distintos análisis estadísticos: *análisis descriptivo*, *la prueba de contraste de Chi-Cuadrado*, que nos permite establecer relaciones entre un grupo de variables en función de las que consideramos más influyentes a través del nivel de significación ($< 0,05$) y el *análisis de Correspondencias Múltiples o Prueba de HOMALS*, técnica estadística que representa gráficamente la dependencia entre las diferentes categorías de las variables y que posibilita

conocer la relación entre más de dos variables.

3.6. Resultados e interpretación de los datos:

Una vez analizados los datos obtuvimos una serie de resultados que presentamos a continuación agrupados en torno a los tres tópicos del problema de investigación: la diferenciación de la práctica deportiva de las chicas con respecto a los chicos; los rasgos de personalidad que están relacionados con la práctica deportiva y el género y que se asocian a la educación para la ciudadanía, y los indicadores de sociabilidad que se relacionan con que los alumnos y alumnas practiquen deportes.

a) La práctica deportiva como ámbito público e institucional que no llega del mismo modo a chicas que a chicos.

Acceder en igualdad de condiciones a las posibilidades y a los recursos institucionales de los que un grupo social dispone es un requisito fundamental de la democracia. Analizar si la práctica deportiva, cuyo acceso en nuestro marco político es considerada un Derecho de todo ciudadano y ciudadana, llega de la misma forma a los chicos y chicas es una forma de conocer si la igualdad es una realidad o si por el contrario aún no se ha conseguido. También nos permite hacer explícita una situación que se da en la escuela y que ha de ser objeto de la educación para la ciudadanía. Ser conscientes es el primer paso para cambiar las cosas.

En nuestra investigación, encontramos que el 74,9% de chicos sí practican deportes, frente al 41,5% de chicas y que éstas no lo hacen en un 33,4%. La actividad física se asocia estrechamente con el ámbito masculino. Por esto, es en el grupo de las alumnas donde la asignatura de Educación Física ha de configurarse como motor de arranque para aquéllas que no cuentan con oportunidades fuera de la escuela para desarrollar sus capacidades. Pensemos que sólo un 9,2% de chicos señalan no practicar deportes; el 90,8% restante tiene la oportunidad de desarrollar las cualidades y los valores que se consiguen a través de la actividad física.

La edad de comienzo de la iniciación deportiva

El proceso de socialización deportiva comienza casi desde el momento del nacimiento, esperar pautas de movimiento diferentes de chicas y chicos es empezar a condicionar desde muy pequeños su práctica deportiva. En la infancia, los bebés comienzan a conocer el entorno, a los demás y reconocerse a sí mismo a través del movimiento y la exploración del espacio; si desde pequeños esta estimulación es diferente para niños y para niñas las capacidades empiezan a desarrollarse también de manera distinta.

Por esto, es importante conocer si la edad de comienzo de la práctica deportiva también varía en función del sexo. Para ello, contrastamos dichas variables a través de la prueba de Chi-cuadrado, y encontramos que éstas están altamente relacionadas ($VP = 0,000$). Los chicos comienzan a hacer deporte sobre todo en las edades comprendidas entre los 6-7 años, y las chicas entre los 15-16 años, quizás respondiendo ya a motivaciones de tipo estético.

Tipos de deporte y chicas.

Encontramos que los cinco deportes más practicados son *Fútbol y Fútbol sala, Ciclismo, Baloncesto, Natación y Tenis*. Sin embargo, las distintas modalidades deportivas tienen una importante carga cultural que las convierte en “estereotipadamente” más adecuadas para un sexo u otro, como podemos observar en la siguiente tabla:

DEPORTES	SEXO		Valor de Probabilidad
	% Chica	% Chico	
Aeróbic	18,8	1,4	0,000
Atletismo	6,1	11	0,003
Baloncesto	17,4	37,9	0,000
Balónmano	3	9,6	0,000
Béisbol	2,7	7,6	0,000
Billar	8,8	19	0,000
Bolos	8,5	13,2	0,010
Boxeo	1,7	6,2	0,000
Caza/Pesca	3	15,2	0,000
Ciclismo	23,5	36,3	0,000
Danza	15,1	1	0,000
Frontón	1,3	4	0,003
Fútbol/ Fútbol sala	9,7	66,1	0,000
Gimnasia	19,3	13	0,004

DEPORTES	SEXO		Valor de Probabilidad
	% Chica	% Chico	
Hípica	5,8	2,4	0,000
Judo/ Karate	1,6	5,6	0,000
Lucha	0,3	4,4	0,000
Motociclismo	1,4	7,4	0,000
Patinaje	11,3	7,8	0,047
Pentatlón	0,2	1,6	0,006
Remo	0,8	3	0,005
Rugby	0,6	5,4	0,000
Squash	0,3	1,8	0,000
Submarinismo	0,6	3,8	0,000
Tenis	16	27,3	0,000
Tenis de mesa	5,5	12,2	0,000
Tiro con arco	0,8	2,8	0,009
Tiro con pistola	0,6	5,2	0,000

Tabla 1. Deportes practicados por chicas y chicos en función del valor de probabilidad.

Como podemos observar, son minoritarios los deportes en que las chicas aparecen en una proporción equiparable a los chicos, además éstas aparecen en un porcentaje más alto en aquellos deportes estereotipadamente femeninos: aeróbic, danza, gimnasia y patinaje. En el resto de modalidades deportivas, siguen siendo los chicos los que aparecen en mayor porcentaje, sobre todo en la modalidad de fútbol/fútbol sala, donde el porcentaje de chicas es de 9,7% y el de chicos de 66,1%. Los deportes en los que no encontramos diferencias significativas en cuanto al sexo son: Bádminton, Esgrima, Esquí Acuático/Esquí nieve, Footing/Jogging, Gimnasio/Mantenimiento, Golf, Halterofilia, Hockey, Montañismo, Natación, Pádel, Petanca, Piragüismo, Vela/Windsurf y Voleibol.

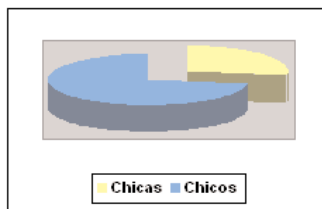
Las chicas y la frecuencia en la práctica deportiva.

Cabría preguntarse si las chicas que han señalado hacer deporte, lo practican con la misma frecuencia que los chicos. Por esto, hemos aplicado la prueba de Chi-cuadrado entre la variable sexo y el ítem que nos ocupa, obteniendo un valor de probabilidad de 0,000; es decir, estamos ante variables fuertemente asociadas. Son los chicos los que con más frecuencia practican deportes, en especial *todos los días*, ya que ellos lo señalan en un 24% de los casos y ellas en un 8,6%. El porcentaje de los alumnos de la opción *varias veces a la semana* también es más alto, pero el porcentaje de las chicas también es bastante significativo (34,9%). La opción de hacer deporte *sólo en vacaciones* también es elegida por las chicas en mayor proporción que por los chicos, es decir, como una opción para emplear el tiempo de ocio.

Forma de la práctica deportiva: deportistas federados/as y deportistas aficionados/as.

Actualmente, se multiplican las formas en que se presenta socialmente la actividad deportiva, desde la actividad individual o de grupo no competitiva, hasta la actividad deportiva en el ámbito de la competición profesionalizada, pasando por la modalidad deportiva competitiva al margen de la organización deportiva y la práctica deportiva en la competición oficial de carácter no profesional. Cualquier deportista puede federarse si lo desea, pero para competir a nivel profesional ha de estarlo obligatoriamente.

Por tanto, el que los alumnos y alumnas estén federados es una muestra del tipo de implicación deportiva, de ahí que queramos conocer la diferencia en cuanto al sexo. Para este propósito hemos cruzado ambas variables *forma de practicar el deporte* y el *sexo*, y hemos obtenido un valor de probabilidad de 0,000. Los datos específicos los incluimos en la siguiente gráfica:



Gráfica 1. Proporción de chicos y chicas federados/as.

El 14,1% de las chicas están federadas, y no lo están en un 49,9%. Los chicos, en cambio, están federados en un 37,1%. Es decir, son los alumnos los que se asocian al nivel más organizado de la práctica deportiva, pues las federaciones se configuran como una importante institución de promoción deportiva: organiza competiciones, elabora reglamentos, agrupa a los diferentes clubes...

El acceso a las instalaciones deportivas.

El contexto social, cultural e institucional media y configura la actividad deportiva; la misma concepción del deporte que se asuma desde la sociedad (en nuestro contexto el deporte se considera Derecho de todo ciudadano y ciudadana), va a originar una forma de organización institucional, y con ella la puesta en marcha de programas deportivos y la dotación de recursos para la práctica deportiva.

En cuanto al análisis sobre el acceso a las instalaciones deportivas en igualdad los datos nos reflejan que el 54,8% de las chicas tienen acceso a los espacios deportivos mientras que los chicos lo tienen en un 75,8%. Encontramos de nuevo un *factor muy significativo que dificulta la práctica deportiva en igualdad*.

b) La Educación Física como camino para Educar a las ciudadanas y los ciudadanos.

El desempeño ciudadano requiere cada vez más el desarrollo de determinadas capacidades comunes tales como el pensamiento sistémico, el liderazgo, la autoestima, la perseverancia, la solidaridad, la creatividad, la capacidad de resolver problemas, la capacidad de trabajo en equipo..., que no se forman únicamente mediante la simple transmisión o adquisición de informaciones o conocimientos. La escuela debe *formar no sólo el núcleo básico del desarrollo cognitivo sino también el núcleo básico de la personalidad* (Tudesco, 1999), y las clases de Educación Física y la práctica deportiva se convierten en un ámbito ideal para la vivencia de estas competencias y rasgos personales del ciudadano y la ciudadana.

De esta forma, hemos analizado la relación de la práctica deportiva, el sexo y los rasgos personales de perseverancia, equilibrio, deseo de aprender, energía vital, seguridad en sí mismo/a, autoestima y liderazgo.

Los rasgos personales de las alumnas y los alumnos.

Los ítems en los que obtenemos diferencias significativas en cuanto al sexo hacen referencia a los rasgos de perseverancia, equilibrio, seguridad en sí mismo/a, autoestima positiva y liderazgo. Exceptuando el rasgo de la perseverancia, donde las chicas aparecen con mayor porcentaje en las respuestas positivas, son los chicos los que presentan más indicadores de rasgos de personalidad asociados al desempeño ciudadano.

Consideración aparte merece el rasgo del liderazgo, pues en un 76,2%, las chicas señalan no sentirse líderes, sólo un 8,4% lo indica de manera positiva. Los chicos, por el contrario, sí lo apuntan en un 29,8%. En cierta forma, este porcentaje refleja los

planteamientos que sobre la segregación vertical de la mujer en la esfera deportiva y profesional.

También son significativos los datos obtenidos en el rasgo de la *perseverancia*, ya que las chicas señalan que es así en un 62,3% de los casos, frente al 44,1% que marcan los chicos. Las alumnas aparecen como más perseverantes en las tareas que han de realizar, dato que induce a interpretar que son ellas también las más responsables, quizás debido a que también es lo que se espera de ellas.

La práctica deportiva y los rasgos de personalidad.

Encontramos que la perseverancia aparece fuertemente asociada a la práctica deportiva en sentido positivo, pues los chicos y chicas que realizan deportes la señalan en mayor proporción (75,1%). Sobre el deseo de aprender, la asociación con la variable *práctica deportiva* es también muy alta, ya que los porcentajes de las afirmaciones son más elevados cuanto mayor es el grado de la práctica deportiva.

La energía vital, por su parte, aparece fuertemente asociada a la variable *práctica deportiva*. De nuevo, los chicos y chicas que practican deporte presentan un mayor porcentaje de respuestas afirmativas a este ítem que el alumnado que no lo practican, así como en el rasgo de *autoestima positiva* y de *seguridad en sí mismo/a*. Son también los chicos y chicas que realizan deportes los que en su mayoría señalan *considerarse un/a líder*, cuanto menos practican deportes menos rasgos asociados al liderazgo presentan.

c) La sociabilidad, el género y la Educación Física.

Conocer las actividades sociales en que los alumnos y alumnas se implican es una forma de investigar qué comportamientos sociales están asociados a la práctica deportiva. Las oportunidades del contexto van a posibilitar el desarrollo de las distintas capacidades del alumno y la alumna; así, analizar si se desenvuelven en un medio con variedad de ofertas en actividades sociales, donde la implicación social es valorada positivamente, y las inquietudes sociales del alumno y la alumna, nos va a permitir extraer los rasgos comunes del mismo.

Preocupación por los problemas sociales.

Los alumnos y alumnas que practican deportes son los que en mayor porcentaje señalan preocuparse por los problemas sociales (tabla 2):

Me preocupan los problemas sociales				
	Absolutamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Valor de probabilidad
Práctica deportiva				0,002
Si	22,6%	48,7%	15,4%	
No	18,5%	42,5%	19,3%	
A veces	20,6%	56,3%	8,8%	

Tabla 2. Análisis comparativo entre la variable PRÁCTICA DEPORTIVA y el ítem nº 61.

Como podemos observar, el alumnado que no realiza deportes señala preocuparse menos por los problemas sociales, lo que podría estar indicando la relación señalada anteriormente entre la actividad física y la educación los valores de solidaridad, respeto, empatía...

Actividades extraescolares

Para saber si estamos ante alumnos y alumnas activos/as socialmente, que participan y están implicados en la vida de la escuela, elaboramos el ítem: *participo en las actividades extraescolares*. Al cruzar este ítem con las variables *sexo* y *práctica deportiva*, obtuvimos diferencias significativas en ambos casos.

En cuanto al sexo, el valor de probabilidad de 0,000 indica que son dos variables que están fuertemente asociadas, siendo las chicas las que menos participan en actividades extraescolares (solo un 27,8% frente al 41,5% de los chicos). Lo mismo ocurre con la variable *práctica deportiva*: son los chicos y chicas que realizan actividad deportiva los que en mayor proporción participan en las actividades extraescolares que propone la escuela. Los resultados que obtenemos con estas pruebas nos llevan a interpretar que la escuela es un entorno propicio para que los alumnos y alumnas practiquen deporte, y que son los chicos los que mayoritariamente lo realizan.

Actividades para el tiempo de ocio.

Conocer la diversidad de actividades a las que los alumnos y alumnas dedican su tiempo libre es también un dato interesante. Las chicas dedican su tiempo de ocio a actividades académicas y sociales en mayor proporción que los chicos, éstos lo hacen más en actividades deportivas (63,1% de chicos, frente a un 29,5% de chicas).

Los alumnos y alumnas que practican deporte dedican en mayor medida su tiempo de ocio a realizarlo (70%). Las actividades académicas como opción para dedicar el tiempo de ocio se da sobre todo en aquéllos alumnos y alumnas que practican deporte en la opción de *a veces*, quizás porque son personas activas que combinan ambas actividades.

En general, observamos que son chicos y chicas preocupados por los problemas sociales del mundo en general. Que hay un porcentaje importante de chicos y chicas que participan en las actividades extraescolares que propone la escuela, y que esta participación está mediada por el sexo y la práctica deportiva.

4. Las aportaciones de la Educación Física a la formación del ciudadano y ciudadana en igualdad. Conclusiones:

Hemos visto como el concepto de *género* sirve como principio dinámico, versátil y poderoso de estructuración social, que *clasifica* desde el momento del nacimiento y que *trata* de modelar de acuerdo a unos patrones prefijados, estereotipados, los comportamientos, las actitudes, las formas de utilizar el cuerpo, las expectativas, las aficiones, etc. (proyectos de vida) a través de prácticas o actuaciones culturales. Y que para Educar en Democracia y Ciudadanía el análisis de las diferencias de género ha de formar parte del discurso docente, sobre todo en aquéllas áreas donde la masculinidad se ha considerado lo “natural” y las desigualdades comienzan a ser cuestionadas: el área de Educación Física.

Tras los análisis e interpretaciones realizados, obtenemos que aunque la práctica deportiva de las chicas es significativa en cuanto a proporción, aún difiere en cantidad con la práctica deportiva de los chicos, que además lo practican con mayor frecuencia y antes en el tiempo. En este contexto, quedan muchas chicas al margen de la práctica deportiva y de las oportunidades de desarrollar las cualidades sociales de conformidad normativa, identidad, autonomía personal y solidaridad, además de los valores positivos que transmite la actividad física. Además, esta práctica también es diferente desde el punto de vista cualitativo, ya que como hemos visto el tipo de actividades deportivas en las que se implican uno y otro sexo son estereotipadamente diferentes, lo practican a nivel menos organizado y presentan mayor dificultad para acceder a las instalaciones deportivas.

Igualmente, hemos visto que la práctica deportiva se configura como un adecuado camino para formar el carácter de los alumnos y alumnas pues ésta se asocia positivamente con rasgos o *competencias personales relacionadas con el desempeño ciudadano*: perseverancia, equilibrio, seguridad en sí mismos/as, autoestima positiva y liderazgo, energía vital y deseo por aprender; con la preocupación por los problemas del entorno y con la participación en actividades sociales. Trabajemos para que la igualdad de oportunidades y la

educación ciudadana sea una realidad en todas y cada una de las áreas del Currículum.

BIBLIOGRAFÍA:

- Alamitos, A. y Castejón, J. L. (2006). Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión. Alcoy. Marfil.
- Cortés Camarillo, G., Che Góngora, W. y Sosa Loeza, M. (2001). ¿Equidad en la escuela primaria mexicana? Una visión desde la perspectiva de género. *Revista Iberoamericana de Educación*. [Recurso en línea]. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/Camarillo.PDF>
- Del Río Sadornil, D. (2003). Métodos de investigación en educación. Vol. I Procesos y Diseños no complejos. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Díez Mintegui, C. (2003). Deporte, Socialización y Género. En Medina, F.X. y Sánchez, R. (Eds). *Culturas en juego. Ensayos de antropología del deporte en España*. Icaria. Barcelona, pp. 159-179.
- Dorr, A.L. y Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. *Educar. Revista de Educación*, nº 7, Diciembre de 1998. [Recurso en línea]. En: <http://educar.jalisco.gob.mx/07/7educar.html>
- Estebaranz, A. (2003). Educación Familiar y Valores: Hacia la Igualdad de Género en una Sociedad Democrática. *Ética, Estética y Estrategias Didácticas en Educación Infantil*. Málaga.
- García Ferrando, M. (1998). Cultura Deportiva y Socialización. En García, M., Puig, N. y Lagardera, F. (comps.). *Sociología del Deporte*. Madrid. Alianza Editorial.
- Gil, P. y Contreras, O.R. (2003). Interés y valoración del área de Educación Física por padres y alumnos y en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, nº 332, pp. 327-355.
- Giroux, Henry A., 1993. *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México. Siglo XXI Editores.
- González Luna, T. (1998). Educar para la Democracia. La construcción de la ciudadanía desde una perspectiva de equidad de género. *Educar. Revista de Educación*, nº 7, Diciembre de 1998. [Recurso en línea]. En: <http://educar.jalisco.gob.mx/07/7educar.html>
- Greendorfer, S.L. (1992). Sport socialization. En T.S. Horn (Ed.): *Advances in sport psychology* (pp. 201-218). Champaign, Illinois. Human Kinetics.
- Hellín, P., Moreno, J. A. y Rodríguez, P. L. (2006). Relación de la competencia motriz percibida con la práctica físico-deportiva. *Revista de psicología del Deporte*, vol. 15, nº 2, pp. 219-231.
- Le Boulch, J. (1991). El deporte educativo: psicocinética y aprendizaje motor. Barcelona. Paidós.
- López Crespo, C. (1992). Educación no sexista en Educación Física. Actas del IX Congreso Nacional de Educación Física de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Tarragona.
- Macías Moreno, M. V. (2005). Estereotipos y deporte femenino. La influencia del estereotipo en la práctica deportiva. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Montecino, S. (1996). De la mujer al género. Implicancias Académicas y Teóricas. [Recurso en línea]. En: <http://www.uchile.cl/facultades/c.sociales/excerpta/mujer2.htm>
- Rubia Casado, A. (2001). Indagación sobre los rasgos asociados al género y los asociados a diferentes especialidades deportivas. [Recurso en línea]. En: <http://www.lacavernadeplaton.com/articulosbis.htm>
- Soto Berenguel, A., Soto, R., Archilla, I. y Franco, C. (1999). La condición del género

en las preferencias por la actividad física y deportiva. Actas Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la EF y Deporte Escolar. Almería. FEADE.

Torres Santomé, J. (1998). El currículum oculto. Madrid. Morata.

Tudesco, J. C. (1999). *Modelo escolar en la transformación y formación de la personalidad*. [Recurso en línea]. En:

http://www.cursoverao.pt/c_1999/juantedesco.htm.

Vázquez, B., Fernández, E., Ferro, S., Learreta, B. y Viejo, J. (2000). Educación física y género: modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado. Madrid. Gymnos.

170. CONVIVENCIA Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

M. S. Lojo Suárez.

Desarrollo del tema:

Desde el Observatorio de la Violencia en las Escuelas del grupo GRODE del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona se está trabajando con centros escolares de educación primaria y secundaria, desde la prevención, para detectar situaciones que con el tiempo puedan derivar en dificultades para la convivencia y favorecer la intervención del profesorado en aquellos aspectos que los equipos docentes consideren prioritarios.

El trabajo se inicia con un estudio sociométrico de los grupos clase, que posibilita el análisis y la reflexión sobre las percepciones del alumnado y sobre los mapas relacionales que aporta la aplicación del sociograma. Los mapas ponen de manifiesto que infantes y adolescentes tienen tendencia a seleccionar a personas del mismo sexo en las elecciones de afinidad.

A continuación se muestran los Gráficos 1 y 2 a modo de ejemplo, extraídos de dos sociogramas aplicados a un centro de educación primaria y a otro de secundaria de la Comunidad de Catalunya, para ilustrar la situación. Teniendo en cuenta que los iconos de color verde corresponden a niñas y los de color azul a niños, se puede observar la tendencia a la segregación comentada.

Gráfico 1



Gráfico 2



El fenómeno se observa en diferentes cursos y etapas educativas, tanto en centros públicos como concertados. Esta evidencia suscita algunas preguntas; por ejemplo: ¿Qué repercusiones tienen estas formas relacionales en la vida adulta? ¿Por qué en una sociedad democrática y moderna subsisten pautas culturales de otras épocas? ¿Cómo cambiar las prácticas sociales segregadoras?

No existen respuestas fáciles para estas cuestiones. Por un lado tienen un gran peso las percepciones del profesorado y de las familias. Las representaciones igualitarias de los grupos clase comportan un modelo normativo e ideal de alumnado, a partir del cual las diferencias son desviaciones que conviene minimizar o anular. Desde una pretendida igualdad de expectativas y de trato respecto a chicas y chicos por parte del profesorado se invisibilizan las condiciones de partida de cada persona, entre las cuales tienen una gran importancia el sexo, el estatus socioeconómico y la etnia. Conceptualizar la escuela como un espacio aséptico y neutral, ajena al contexto social en el que se desarrolla, no sólo implicaría un reduccionismo ingenuo de la realidad sino probablemente un buen servicio al mantenimiento del orden establecido, aquel que convierte las diferencias en desigualdades.

Por otra parte, a nivel familiar todavía no existe una equiparación entre las responsabilidades femeninas y masculinas. En general, siguen siendo las mujeres las responsables de la crianza y de las tareas de la casa. Esta situación influye de forma directa en el desarrollo profesional y la proyección social de las mujeres y en el desarrollo emocional y el crecimiento personal de los hombres. El hecho de que el peso de la intendencia del hogar y del cuidado de hijas e hijos o de otras personas de la familia mayores o enfermas que necesitan especial atención recaiga en el colectivo femenino, con unos niveles de obligación

explícita o implícita, tiene consecuencias en el terreno laboral, condicionando una mayor precariedad que en el caso de los hombres. Así, entre otros factores no menos importantes, la no corresponsabilidad en las tareas domésticas afecta la promoción laboral de las mujeres que, en términos generales, condicionan la segregación vertical; los cargos de responsabilidad y toma de decisiones son ocupados por hombres, que al no asumir el trabajo del hogar disponen de una mayor flexibilidad horaria.

En los centros educativos, se constatan los fundamentos de la segregación horizontal, a partir de las elecciones formativas y profesionales que realiza el alumnado. Tomemos en consideración algunos datos que, aunque extraídos del contexto catalán, son representativos de situaciones que afectan a otras realidades en mayor o menor medida. Por ejemplo, de las cuatro modalidades actuales de bachillerato en tres de ellas más del 60% de la matrícula corresponde a chicas y en la restante, en cambio, la presencia femenina no llega al 20%. Las primeras corresponden a Artes, Ciencias de la naturaleza y la salud y Humanidades y ciencias sociales, mientras que la última corresponde a Tecnología.

En una buena parte de las familias profesionales de la Formación profesional estos porcentajes quedan aún más polarizados. Por ejemplo en los Ciclos formativos de grado medio, en *Electricidad y electrónica* hay un 2% de matrícula femenina frente a un 98% de masculina, en *Madera y mueble* (carpintería) los porcentajes son de 3% y 97% respectivamente, en *Textil, confección y piel* las cifras se invierten y nos encontramos con un 96% de chicas frente a un 4% de chicos y en *Imagen personal* con un 97% i un 3% respectivamente.

El funcionamiento en el seno de las familias y el proceso de formación y orientación profesional que tiene lugar en la escolarización definen horizontes de realización diferenciados para las personas, según se trate de mujeres o de hombres. Ya en las primeras edades, en la educación infantil, puede advertirse que a medida que las niñas y los niños van creciendo sus intereses, gustos y preferencias van siendo modelados desde la cultura hegemónica: colores suaves, con especial preferencia por el rosa, para las niñas, colores más fuertes para los niños; ropa y calzado seleccionados con criterios de una estética femenina estereotipada para las primeras y ropa y calzado cómodo para los segundos; juguetes relacionados con la crianza (muñecas, coches de bebés, cocinas) y con el arreglo personal (tocadores, juegos de peluquería) para el colectivo femenino y juguetes relacionados con deportes (pelotas, ropa y calzado para fútbol), con medios de transporte (coches, trenes, camiones) para el colectivo masculino.

Los procesos de socialización fomentan características diferentes en chicas y en chicos. Aspectos como la empatía y la capacidad de diálogo se estimulan y refuerzan en el colectivo femenino pero en cambio no se valoran mucho en el masculino. En cambio, la asertividad, la iniciativa, la expansividad en el espacio y la tendencia a incorporar determinadas conductas que pongan en evidencia la valentía y el desprecio por el riesgo son altamente valoradas en el caso de los chicos pero en cambio poco valoradas en el caso de las chicas. Incluso, existe una valoración social diferente y jerarquizada de las cuestiones consideradas femeninas y masculinas.

La segregación en las elecciones de afinidad ilustradas en los Gráficos 1 y 2 vienen a corroborar la diferenciación impuesta desde la cultura dominante en relación al género. No es infrecuente en las escuelas que una chica o un chico que no respondan a las expectativas de rol de género sufran marginación o rechazo por parte del grupo de iguales; por ejemplo chicos a los que no agrada el fútbol y que prefieren conversar en vez de perseguirse o medir su fuerza física con los demás.

Delante de estos fenómenos, algunos centros de nuestro entorno trabajan desde hace tiempo en la coeducación, desde la premisa que “educar es coeducar”. Así, incorporan a las diversas disciplinas de conocimiento la aportación de las mujeres, en filosofía, en matemáticas,

en ciencias experimentales, en literatura, en música, etc.; trabajan para que el lenguaje sea inclusivo, para que las palabras recojan la presencia femenina en todos los escenarios, para evitar el uso de palabras genéricas en masculino que excluyan a la mitad de la población; revisan y crean materiales para que estos no tengan una perspectiva androcéntrica sino que por el contrario recojan de igual manera las perspectivas femeninas y masculinas; i, se proponen objetivos y metodologías de trabajo que tengan en cuenta el punto de vista y la experiencia vital e histórica de todas las personas.

Desde la coeducación se intenta influir positivamente en las relaciones interpersonales, privilegiando el diálogo y la corresponsabilidad entre todas las personas, y se intenta favorecer un desarrollo integral del individuo sin prejuicios ni estereotipos de género. Se trata del trabajo docente a partir de un nuevo paradigma ético que propicia las relaciones basadas en la *Ética del cuidado*. Favorecer la formación de personas responsables, capaces de compartir las tareas domésticas y de crianza en el hogar y las gratificaciones emocionales que las relaciones proporcionan puede influir positivamente en el crecimiento armónico de todas ellas, tanto si son mujeres como si son hombres. La autonomía y la gestión apropiada del tiempo de todas las personas puede así significar una aportación fundamental para la vida comunitaria y para el fortalecimiento de una convivencia positiva generalizada.

Bibliografía:

Comellas, M. J. i Lojo, M. (Coords.) (2008) *Un canvi de mirada per abordar i prevenir la violència a les escoles*. Barcelona: Octaedro.

Lojo, M. (2007) *Formació per a la igualtat en els programes de transició. Un enfocament integrat de gènere*. Generalitat de Catalunya: Departament d'Educació.

Solsona, N. y otras (2005) *Cuinar, planxar i tenir cura d'altri a l'escola*. Barcelona: Octaedro.

172. ANÁLISIS DE UN DÍA DE CLASE DESDE LA VISIÓN DE UN FUTURO DOCENTE UTILIZANDO TEORÍA FUNDAMENTADA.

E. Bolívar, N. Barrios, R. Delgado, H. García, H. Iturriza, R. Maduro, J. Rodríguez.

RESUMEN

En el presente trabajo se desarrolla a modo teórico aplicativo, un proceso de elaboración y análisis para lo cual se analiza una descripción que proviene de una nota de campo. Haciendo uso de los procesos definidos por autores como Strauss y Corbin (2002) se hace una primera codificación de conceptos en vivo sobre el mismo texto de la nota de campo una vez transcrita, luego se aborda el proceso de elaboración desde la perspectiva de las actividades desarrolladas por los protagonistas de la descripción lo cual desemboca en la elaboración de las categorías asociadas y que sirven posteriormente junto a los análisis previos para un posterior análisis que da piso a la presentación de hallazgos y abstracciones que constituyen el elemento final con el cual se concluye este trabajo crecimiento académico en el marco del proceso formativo del novel Docente.

Palabras Claves: formación, reflexión, construcción, elaboración, participación.

Consideraciones Preliminares

El desarrollo de cualquier proceso investigativo conlleva a una serie de procesos y elaboraciones que están íntimamente relacionadas con todo un complejo mundo en el cual se incluyen multiplicidad de facetas y componentes que orientados bajo unos principios rectores epistémicos, axiológicos y teleológicos, pretender converger hacia un fin común, la evolución del conocimiento, patrimonio universal de nuestra civilización.

La variedad de lentes conceptuales que coexisten en las Ciencias Sociales, responden a la existencia de supuestos básicos radicalmente distintos sobre la naturaleza del mundo que se pretende investigar. Es así como en el campo de las Ciencias Sociales, coexisten tres tradiciones o líneas de pensamiento intelectual las cuales podrían resumirse en las siguientes categorías o grupos: **las ciencias empírico-analíticas**, **la investigación simbólica o lingüística** y las llamadas **ciencias críticas**. (Porta y Silva, 2003).

En el caso concreto de la investigación educativa el enfoque como se puede abordar el proceso de investigación esta marcado por dos (2) líneas de acción paradigmática provenientes de otras disciplinas, por una parte el proceso sustentado desde una visión netamente naturalista, prestada de los modos como se desarrolla el quehacer investigativo en las ciencias naturales y otra proveniente de las ciencias sociales desde disciplinas como la Sociología, la Antropología entre otras. En el presente trabajo se aborda uno de los métodos que utiliza la investigación educativa bajo un enfoque cualitativo para dar respuesta a las interrogantes que se plantean los investigadores como lo es la **Teoría Fundamental**, cuya esencia fundamental es la **reflexión**, estrategia permanente y constante en el marco de la investigación cualitativa.

En el presente trabajo se desarrolla a modo de ejercicio teórico aplicativo, un proceso de elaboración y análisis para lo cual se analiza una descripción de una nota de campo, haciendo uso de los procesos definidos por autores como Strauss y Corbin (2002) se hace una primera codificación de conceptos en vivo sobre el mismo texto una vez transcrito, luego se aborda el mismo desde la perspectiva de las actividades desarrolladas por los protagonistas de la descripción lo cual desemboca en la elaboración de las categorías asociadas y que

sirven posteriormente junto a los análisis previos para un posterior análisis que da piso a la presentación de hallazgos y abstracciones que constituyen el elemento final con el cual se analiza este provechoso y dinámico proceso de crecimiento académico en el marco del proceso formativo de los futuros Docentes.

Consideraciones iniciales del texto base

Ahora bien en el contexto de lo planteado por Corbin y Strauss (2002) una primera visión del texto fuente desde donde se originan los datos para el desarrollo del presente trabajo, nos muestra un escenario escolar descrito por un observador externo con cierto nivel de formación en el área educativa (Profesor en formación), integrado a la actividad de aula que se desarrolla en la cotidianidad de una escuela básica en su primera etapa, es pues el escrito del ejercicio casi la nota de campo de un observador, teniendo en cuenta que además de describir deja colar impresiones e intromisiones en su relato y que para efectos distintivos y de desarrollo de la presente actividad la hemos remarcado con el color azul cuando son elaboraciones del observador y en rojo cuando resultan consideraciones, descripciones o etiquetas nuestras.

El resultado del proceso de lectura del texto presentado como fuente, arrojo como resultado los elementos que se detallan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Codificación inicial del texto base de la nota de campo

El docente saluda a los niños, los cuales responden con una canción que utilizan diariamente para ese fin.[Actividad Cotidiana] Como hubo actividad para el hogar los niños van colocando sus cuadernos sobre el escritorio de la maestra de forma voluntaria. [Actividad de Rutina]Hubo un niño que no trajo la actividad, explica la razón, por que no la trajo.La asistencia de los niños se hace a través de una tarjeta; [Reglas y Normas] es decir en una caja se colocan los nombres de los niños las cuales ellos depositan en un tarjetero en la sección donde dice: asistentes lo que la maestra lleva a su control diario. [Actividad Cotidiana] Esto permite desde un comienzo que los niños se familiaricen con su nombre y aprendan a escribir los distintos nombres,[Práctica de la escritura]. Antes de iniciar la clase induce a los niños a recordar lo tratado el día anterior de preguntas o comentarios agradables [Estrategia de Motivación]. La maestra dice: ¿Quién me ayuda a recordar de qué hablamos ayer? ¿Por qué será que no recuerdo que hicimos ayer en la clase? Hoy todo se me esta olvidando.[Estrategia de Participación] Enseguida los niños se ofrecen a ayudar. La maestra empieza a hablar de la clase que Había sido dada muchos días antes, enseguida ellos sacan supuestamente del error a la Maestra.[Estrategia de Reafirmación o Consolidación] De esta manera a través de los comentarios, los niños van hilvanando conceptos y Datos [Objetivo de la Estrategia de Reafirmación desde la perspectiva del observador]. Dan inicio al desarrollo de la clase, utiliza el pizarrón.[Recurso Didáctico Tradicional] La maestra prepara a los niños haciendo comentarios tales como: bueno niños ya han conversado un poco con sus Compañeros, ya sacaron puntas, copiaron la fecha[Estrategias de integración] algo muy importante para ellos [Subjetividad del observador] ahora vamos a conversar un poco sobre la clase pasada. Los niños contestan: en contacto con la naturaleza.[Participación de los Alumnos] Muy bien, dice la maestra. Luego de conversar sobre el contenido, los niños copian en sus cuadernos breves conceptos que son elaborados por toda la clase.[Actividad de los alumnos] Luego afianzan dicho conocimiento a través de ejercicios breves. [Actividad de los alumnos] Los estudiantes, escriben las palabras que la maestra resalta en el pizarrón. [Actividad de los alumnos] Les indica a los alumnos que hagan grupo de cinco y les indica que con las palabras que han copiado elaboren un mapa conceptual; [Estrategia Didáctica; Actividad de Consolidación] lo realizan con una estructura muy sencilla.[Nivel de Exigencia o Complejidad]

Cuadro 1. (cont.)

La maestra se dirige a cada uno de los niños haciéndoles preguntas sencillas y los ayuda a elaborar las conclusiones que son anotadas en su cuaderno. [Verificación de la Estrategias Didácticas y de Evaluación] Se presento el caso con el niño Rosney, que la maestra le dice: Ven acá mi amor. ¿Porque no quieres trabajar en grupo? [Evidencias de atención permanente a la labor que realiza] El la mira y no dice nada, solo fija su mirada en los cuadernos que están sobre la mesa. [Actitud de Aislamiento] – Dime Rosney porqué no te acercas a los niños y trabajas. Mira estan haciendo las partes de una planta. –Mira tienen pedazos de tronco, hojas de varios tamaños, flores, anda ayúdalos tu dibujas muy lindo. [Estrategia reforzadora como herramienta para la indagación] El niño la mira se acerca a ella y dice: Mae ¿usted sabe por qué no voy? Por que Yo no vine ayer y no traje material, despues van a decir que yo no puse nada para el trabajo. [Evidencia de Autoregulación valorativa] No te preocupes Rosney ellos saben que tu no vinistes ayer, ademas ellos te quieren mucho. [Afecto como estrategia de integración] Verdad niños Que ustedes quieren a Rosney en su grupo? Si Mae responden los niños. Rosney se ríe y se va contento, al cabo de un rato vuelve emocionado y le muestra a la maestra lo que ha hecho. [El resultado de la labor]

Al terminar la maestra revisa los cuadernos, orientando a los niños para que sean ellos mismos quienes vean donde hace falta corregir [Mediación y Autoevaluación]. Al final de la clase elaboran un dibujo sobre lo que han captado de la misma o lo que mas les ha gustado. Esta actividad casi siempre es requerida por ellos. [Identificación con la Evaluación]

La labor desarrollada por la Maestra se realiza descriptivamente en un aspecto aparte en el texto original del ejercicio planteado, de tal manera que por esa razón es también analizada y resaltada desde la primera visión de los datos también de un modo particular.

Su codificación en vivo con sus consecuentes anotaciones se muestran en el cuadro 2 el cual refleja como título lo que corresponde a lo que a nuestro juicio se enmarca en este especial aparte que en la descripción que sirve de base a este trabajo se le da a esta apreciación de quien hace el reporte descriptivo.

Cuadro 2. Descripción Pluridimensional de la labor docente de la Maestra por el Observador

El Docente actúa como mediador en el proceso aportando lo necesario en cada caso. Motiva al inicio, en el desarrollo y al final de la clase. Habla con palabras sencillas comprensibles para los niños, con ejemplos de la vida real, es decir relacionados con la realidad que ellos viven. [Evaluación de la actividad de la Maestra en el manejo de los elementos teóricos] Los recursos materiales son casi siempre traídos al aula por el docente y los niños ya que la escuela es muy poco lo que puede aportar en este sentido. Utilizan recursos fáciles de manejar por los niños. [Disposición e Integración de la Maestra] Revisa los cuadernos para detectar la responsabilidad de los niños en la ejecución de las actividades. [Descripción del componente evaluación en la actividad de la Maestra] Las laminas mostradas en el aula, son elaboradas por grupos de niños en el aula después de terminar la explicación como una forma de construir y afianzar el aprendizaje. [Creatividad y Didáctica] El ambiente de aula se encuentra adornado con papelografos y trabajos realizados por los niños [Creatividad, Refuerzo y Espacio]. La docente habla mucho con los niños. [Labor Comunicativa de la Maestra]

Un primer análisis a la situación planteada se dirigió hacia las actividades desarrolladas por los protagonistas o actores principales de la situación en estudio. En este contexto se observan de la nota de campo correspondiente al ejercicio, que se pueden notar tres actores principales a saber: los niños, la maestra y el observador.

En este marco contextual, se comienza por distinguir las actividades que se reflejan de cada uno de ellos en la descripción que se presenta (ver cuadro 3), se hicieron entonces una primera clasificación general en base a lo desarrollado o expuesto en la descripción, de donde se resaltan las actividades de los niños, actividades de la maestra y actividades del

observador.

Cuadro 3. Actividades enmarcadas en el análisis del texto

El docente saluda a los niños, los cuales responden con una canción que utilizan diariamente para ese fin. [Actividad Cotidiana; Niños] Como hubo actividad para el hogar los niños van colocando sus cuadernos sobre el escritorio de la maestra de forma voluntaria. [Actividad de Rutina; Niños] Hubo un niño que no trajo la actividad, explica la razón, por que no la trajo. La asistencia de los niños se hace a través de una tarjeta; [Reglas y Normas] es decir en una caja se colocan los nombres de los niños las cuales ellos depositan en un tarjetero en la sección donde dice: asistentes lo que la maestra lleva a su control diario. [Actividad Cotidiana; Niños] Esto permite desde un comienzo que los niños se familiaricen con su nombre y aprendan a escribir los distintos nombres. [Práctica de la escritura; Niños]. Antes de iniciar la clase induce a los niños a recordar lo tratado el día anterior de preguntas o comentarios agradables [Estrategia de Motivación: Maestra]. La maestra dice: ¿Quién me ayuda a recordar de qué hablamos ayer? ¿Por qué será que no recuerdo que hicimos ayer en la clase? Hoy todo se me esta olvidando. [Estrategia de Participación; Maestra] Enseguida los niños se ofrecen a ayudar. La maestra empieza a hablar de la clase que Había sido dada muchos días antes, enseguida ellos sacan supuestamente del error a la Maestra. [Estrategia de Reafirmación o Consolidación; Niños] De esta manera a través de los comentarios, los niños van hilvanando conceptos y Datos [Objetivo de la Estrategia de Reafirmación desde la perspectiva del observador]. Dan inicio al desarrollo de la clase, utiliza el pizarrón. [Recurso Didáctico Tradicional; Maestra] La maestra prepara a los niños haciendo comentarios tales como: bueno niños ya han conversado un poco con sus Compañeros, ya sacaron puntas, copiaron la fecha [Estrategias de integración; Maestra] algo muy importante para ellos [Subjetividad del observador] ahora vamos a conversar un poco sobre la clase pasada. Los niños contestan: en contacto con la naturaleza. [Participación de los Alumnos; Niños] Muy bien, dice la maestra [Maestra]. Luego de conversar sobre el contenido, los niños copian en sus cuadernos breves conceptos que son elaborados por toda la clase. [Actividad de los alumnos; Niños] Luego afianzan dicho conocimiento a través de ejercicios breves. [Actividad de los alumnos] Los estudiantes, escriben las palabras que la maestra resalta en el pizarrón. [Actividad de los alumnos; Niños] Les indica a los alumnos que hagan grupo de cinco y les indica que con las palabras que han copiado elaboren un mapa conceptual: [Estrategia Didáctica; Actividad de Consolidación; Maestra] lo realizan con una estructura muy sencilla. [Nivel de Exigencia o Complejidad ; Niños] La maestra se dirige a cada uno de los niños haciéndoles preguntas sencillas y los ayuda a elaborar las conclusiones que son anotadas en su cuaderno. [Verificación de la Estrategias Didácticas y de Evaluación; Maestra] Se presento el caso con el niño Rosney, que la maestra le dice: Ven acá mi amor. ¿Porque no quieres trabajar en grupo? [Evidencias de atención permanente a la labor que realiza; Maestra] El la mira y no dice nada, solo fija su mirada en los cuadernos que están sobre la mesa. [Actitud de Aislamiento] – Dime Rosney porqué no te acercas a los niños y trabajas. Mira estan haciendo las partes de una planta. – Mira tienen pedazos de tronco, hojas de varios tamaños, flores, anda ayúdalos tu dibujas muy lindo. [Estrategia reforzadora como herramienta para la indagación; Maestra] El niño la mira se acerca a ella y dice: Mae ¿usted sabe por qué no voy? Por que Yo no vine ayer y no traje material, despues van a decir que yo no puse nada para el trabajo. [Evidencia de Autoregulación valorativa; Niños] No te preocupes Rosney ellos saben que tu no vinistes ayer, ademas ellos te quieren mucho. [Afecto como estrategia de integración; Maestra] Verdad niños Que ustedes quieren a Rosney en su grupo? Si Mae responden los niños. Rosney se ríe y se va contento, al cabo de un rato vuelve emocionado y le muestra a la maestra lo que ha hecho. [El resultado de la labor; Niños] Al terminar la maestra revisa los cuadernos, orientando a los niños para que sean ellos mismos quienes vean donde hace falta corregir [Mediación y Autoevaluación; Maestra]. Al final de la clase elaboran un dibujo sobre lo que han captado de la misma o lo que mas les ha gustado. Esta actividad casi siempre es requerida por ellos. [Identificación con la Evaluación; Niños]

En el gráfico 1 se reflejan las frecuencias con que aparecen cada una de estas actividades en el texto descriptivo y que son analizadas a fin de sustentar o elaborar fundamentos que nos den una visión del nivel de protagonismo de cada uno de los actores involucrados. La codificación en “vivo” de cada una de estas actividades se muestra en el

texto de la descripción en el cual se reasaltan las distintas actividades identificadas, ubicándose una identificación comentada con unos primeros conceptos cada uno de los cuales se asocia con un protagonista.

Cuadro 4. Actividades desarrolladas por cada “Actor-Protagonista”

Actor	F _i	F _i %
Actividades de los niños	14	51.85
Actividades de la Maestra	11	40.74
Actividades del Observador	02	7.41
Total	27	100

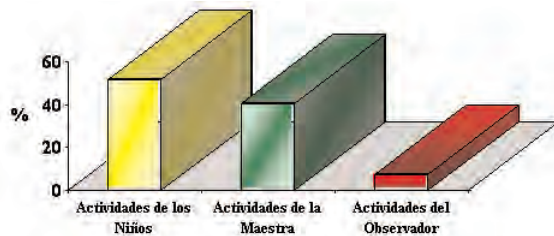


Gráfico 1. Actividades de los “Actores”. Elaborado con datos tomados del cuadro 4

Una vez que las actividades han sido estudiada en el contexto de quien las protagoniza, se puede observar el hecho de que mas de la mitad de la descripción hecha por el observador, corresponden a actividades desarrolladas por los niños, acciones estas definidas en el marco de sus actividades en el aula, siendo interesante sin embargo hacer notar que todas ellas están en perfecta articulación con actividades orientadoras y facilitadoras del aprendizaje desarrolladas por parte de la Maestra, lo cual da cuenta del dinamismo presente en el aula y de la retroalimentación integrativa entre los alumnos y la Maestra.

Como una extensión del análisis de la descripción surgen entonces nuevas interrogantes que empiezan a desentrañar un poco mas la situación estudiada, entre ellas sería interesante conocer ¿Cómo son las actividades que realizan los niños? ¿Cómo son las actividades que desarrolla la Maestra?, un análisis descriptivo de las actividades descritas por cada uno de estos protagonistas dan una visión para las actividades desarrolladas por los niños (ver cuadro 5) y para las actividades desarrolladas por la maestra (ver cuadro 6).

Cuadro 5. Actividades de los Niños

Actor	F _i	F _i %
Actividades Grupales	12	85.71
Actividades Individuales	02	14.29
Total	14	100

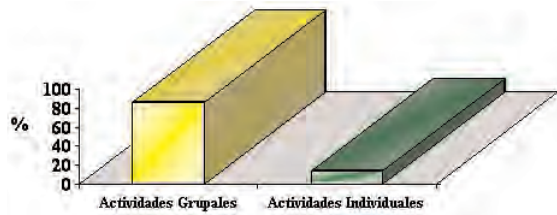


Gráfico 2. Actividades de los “Niños”. Elaborado con datos tomados del cuadro 5

Como se puede observar una gran cantidad de las actividades desarrolladas por los niños corresponden a actividades grupales, lo cual nos lleva a visualizar la profunda creencia de la Maestra que orienta el proceso en las actividades colectivas como estrategias formativa de sus estudiantes, adicionado a esto la forma relativamente natural como se potencia esta actividad en los niños, lo cual pareciera notarse desde el inicio mismo de las actividades diarias la cual se inicia con una actividad grupal como lo es el “cantar una canción”, se potencia en este aspecto lo que parece ser un hilo conductor a lo largo de toda la descripción como lo es el manejo del elemento teórico de los conceptos psicológicos asociados a las actividades de aula en el contexto de la facilitación de experiencias de aprendizajes significativas para niños, además de su excelente manejo de los distintos instantes del desarrollo de la actividad de clase y un adecuado manejo de las estrategias emocionales.

Cuadro 6. Actividades de la Maestra

Tipo de Actividad	F _i	F _i %
Motivación	07	63.63
Integración	01	9.09
Evaluación	03	27.27
Total	13	100

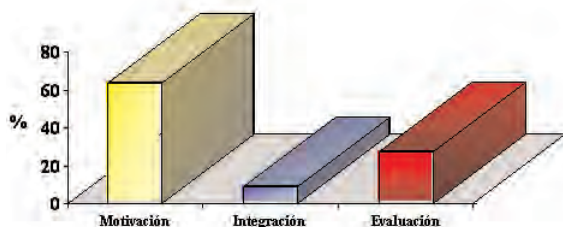


Gráfico 3. Actividades de la “Maestra”. Elaborado con datos tomados del cuadro 6

En cuanto a las actividades de la Maestra se nota como las actividades de motivación a sus alumnos tienen un papel preponderante en el desarrollo de su trabajo de facilitadora de aprendizajes.

La manera adecuada, oportuna y certera con que es descrito el manejo de estas estrategias aunadas a la manera magistral como integra al niño Rosney a las tareas grupales, parecen confirmar la sólida formación y eficiente manejo que hace la maestra de las estrategias psicológicas motivacionales, a la par que reafirman su visión privilegiada para las actividades grupales como fuente de crecimiento en el aula de clase.

Elemento referencial importante del quehacer pedagógico de la Maestra son las actividades de evaluación, las cuales propician el crecimiento grupal del conocimiento

adquirido en grupo, así como una fuerte evidencia del adecuado manejo que hilvana de los distintos tiempos o instantes en el desarrollo de la actividad pedagógica de aula, ya que a la par de reforzar la seguridad de los propios niños, evidencia una vez mas su conocimiento y manejo de herramientas psicológicas asociadas al trabajo docente con niños.

Categorías de análisis definidas

Todo lo hasta aquí expuesto condujo a presentar los siguientes conceptos y categorías las cuales se resumen en los cuadros 7 y 8.

Cuadro 7. Categorías asociadas al análisis

Hecho o Evento	Categoría Asociada
Los recursos y materiales los aportan los docentes y niños, ya que la escuela carece de recursos en ese estilo.	Sentido de pertenencia. Colaboración e Integración
Los recursos utilizados son de fácil manejo para los niños	Recursos y materiales didácticos
La maestra revisa los cuadernos para detectar responsabilidad	Evaluación de la responsabilidad
Los niños muestran laminas después de la explicación como forma de construir y afianzar el aprendizaje	Estrategias de aprendizajes
El ambiente de aula esta adornado con papelógrafos	Ambiente físico
El Docente habla mucho con los niños	Rol de socializador.
Saludo a los niños.	Actividad cotidiana. Cotidianidad
Los niños contestan con una canción	Rutina
Colorear los cuadernos en forma voluntaria.	Reglas y normas
Asistencia a través de la tarjeta. Control diario del Docente.	Practica de la escritura
Aprender a escribir los nombres desde el principio.	Recordar actividades realizadas de manera agradable
Induce a los niños a recordar lo tratado en clase anterior.	Uso secuencial y lógico de lo que saben
Preguntas y comentarios agradables.	Recurso didáctico
Los niños sacan de su error a la maestra	Reglas y normas
Los niños hilvanan conceptos y datos	Recordatorio de los contenidos de clase
Inició la clase y usa o utiliza el pizarrón	Estrategias didácticas
Copia de la fecha	Recursos didácticos
Los niños contestan: "en contacto con la naturaleza"	Estrategias didácticas
Realizan los niños ejercicios breves para reforzar conocimientos.	Estrategias de aprendizajes
La maestra resalta palabras en el pizarrón	Aislamiento del grupo
La maestra pide que agrupen palabras y elaboren un mapa conceptual sencillo.	Motivación a participar
La maestra hace pregunta sencillas a los niños y estos elaboran conclusiones.	Rechazo del grupo
Rosney no quiere trabajar con el grupo	
La maestra anima al niño a trabajar	
El niño Rosney manifiesta que al no	

Cuadro 8. Variables asociadas al análisis

Conceptos definidos	Categorías asociadas
Cuales son los elementos motivacionales	Recordar actividades realizadas de manera agradable, motivación a participar, incorporación al grupo, participación efectiva, motivación expresa, motivación afectiva.
Cuales son los elementos valorativos	Evaluación de la responsabilidad, sentido de pertenencia, colaboración e integración
Contenidos curriculares	Recordatorio de los contenidos de clase,
Elementos Didácticos	Recurso didáctico, estrategias didácticas, recursos y materiales didácticos
Elementos conductuales de los alumnos	Rutina
Elementos tradicionales de clase	Actividad cotidiana.
Elementos no tradicionales de clase	Recordar actividades realizadas de manera agradable,
Trabajo en clase	Practica de la escritura
Elementos institucionales	Ambiente físico
Actividades cognitivas de los estudiantes	Uso secuencial y lógico de lo que saben, recordatorio de los contenidos de clase,
Roles del Docente	Socializador y motivador

Elaboraciones y abstracciones

Es así pues como a lo largo del análisis de la descripción se hacen presentes como actores fundamentales la maestra con todo su equipaje y bagaje de estrategias, los niños que asimilan las actividades de integración y caen en las trampas didácticas de la Maestra que los hace llevar una actividad de aula de alta integración y participación a pesar de los limitados recursos de apoyo a la labor didáctica con los que se cuentan.

El manejo de los tiempos en el contexto del proceso pedagógico que se desarrolla en el aula, pareciera conferir un importante componente formativo sobre todo en el área de manejos de estrategias didácticas en el portafolio intelectual de la maestra, el manejo del componente emocional en los distintos marcos referenciales de la actividad evidencian una labor de integración, alta identificación, vocación y mística de trabajo por parte de la Maestra.

Referencias

Cardin, A. (1989). Prólogo a la Edición Española. En B. Malinowski (Ed.), Diario de campo en Melanesia (pp. 7-14). Madrid: Júcar.

Coffey, A. y Atkinson P. (1996). Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies.

Denzin, N. y Lincoln, Y (1994). Handbook of qualitative research . California: Sage, Thousand Oaks.

Dey, I. (1993). Qualitative data analysis, Londres: Routledge.

Ekins R. (1998). Male femaling: a grounded theory approach to cross-dressing and sex-changing. Londres, Routledge.

Glaser B. y Strauss A. (1967). The discover of grounded: strategies for qualitative research. Chicago. Aldine.

Glaser B. (1978). Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley, Sociology Press.

- Glaser B. 2000. The discovery of the grounded theory, Mill Valley, Sociology Press.
- Glaser B. 2002. Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1 (2). Article 3. Disponible en <http://www.ualberta.ca/~ijqm/> Fecha de Consulta: 18/02/2007
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography* (2da. ed.). London: outledge.
- Hederle, C. (2005) El Cuidado de enfermos crónicos una visión desde la teoría fundamentada. Edición Universitaria. Madrid. España
- Janesick, V. J. (2000). La danza del diseño de la investigación cualitativa: Metáfora, metodolatría y significado. En C. A. Denman & J. A. Haro (Eds.), *Por los rincones-Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 227-251). Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- Malinowski, B. (1989). *Diario de campo en Melanesia*. Madrid: Júcar.
- Mauthner, N. S., & Doucet, A. (2003). Reflexive accounts and accounts of reflexivity in qualitative data analysis. *Sociology*, 37 (3), 413-431.
- Porta L. y Silva M. (2003). La investigación cualitativa en el contexto educativo. Mar de Plata, Argentina
- Ray, M. A. (2003). La riqueza fenomenológica: preocupaciones filosóficas, teóricas y metodológicas. En J. M. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. (pp. 139-159). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Rosaldo, R. (1991). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México DF. Grijalbo.
- Sanday, P. R. (2000). El paradigma etnográfico. En C. A. Denman & J. A. Haro (Eds.), *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 207-226). Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- Schwartz, H., & Jacobs, J. (1984). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México DF. Trillas.
- Sanabria, H. (2001) Reflexiones para la investigación cualitativa en salud pública. Primera parte. *Revista Peruana de Enfermedades Infecciosas y Tropicales* Vol.1 N.2
- Stenhouse, L.- (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata, Madrid.
- Strauss A. y Corbin J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Editorial de la Universidad de Antioquia. Colombia.
- Taylor, S. y Bodgan R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona.

173. VALORES Y FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN AMBIENTAL: UNA IDENTIDAD ÉTICO-POLÍTICA PARA UNA NUEVA CIUDADANÍA.

S. Fuentes Amaya.

RESUMEN

Este trabajo se nutre de los principales resultados de investigación y elaboraciones ulteriores, producidos a partir de una investigación doctoral (Fuentes, 2005, 2006, 2007) sobre el desarrollo de un programa de formación en educación ambiental, dirigido a profesores de educación básica en México, cuyo núcleo pedagógico lo constituyó la formación de una identidad profesional sobre la base de una serie de valores, sustentados en un proyecto ético-político que proponía “*una nueva manera de ser humano*”. Dicho programa de formación estuvo ubicado en el norte del país (Mexicali, Baja California) en una de las unidades educativas de la Universidad Pedagógica Nacional de 1999 a 2001, período en el que alcanzó una amplia cobertura regional (del orden de 800 alumnos) a través de dos instancias formativas: una maestría en educación ambiental y una serie de diplomados. Desde una posición ontológica hacia el antiesencialismo y un entramado teórico-metodológico que se nutre del análisis político de discurso (Laclau) y el análisis institucional (Käes); en este trabajo planteo las condiciones de producción de ese discurso, sus procesos de resignificación identitaria y sus implicaciones para un quehacer educativo que incida en la formación de una ciudadanía ético-política.

LA PRODUCCIÓN DE UN DISCURSO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CENTRADO EN VALORES: HACIA UNA UTOPIA HUMANISTA

El componente imaginario de todo *discurso*¹, constituye un elemento articulador de primer orden para entender el proceso identificatorio; más aún cuando está en juego la constitución de una nueva identidad que se fundamenta en la incorporación de un marco ético y político diferente e incluso antagonico al instituido. En el caso de los pioneros-fundadores del campo de la educación ambiental en México, su acción y definición identitaria se articuló a un *proyecto utópico* (Remedi 1997) cuyo *punto nodal* (Laclau y Mouffe 1987) tenía que ver con un cuestionamiento a “*las fuerzas de la modernización*”. De esa forma una utopía de transformación social posibilitada por las trayectorias académicas y políticas de los integrantes del equipo pionero de la Dirección de Educación Ambiental (primer ámbito institucional en que el asunto de la educación ambiental fue atendido por el gobierno federal en la década de los ochenta), subyacía como basamento de un proyecto innovador que emergió en condiciones institucionales difíciles y con frecuencia adversas. Se trataba de la irrupción de un conjunto de personas que “coincidieron” en un grupo de trabajo en un momento histórico particular, el cual representaba un punto de desestructuración del orden simbólico moderno:

Nosotros, nuestro planteamiento era ir a contracorriente de la modernización, el planteamiento original era de que la educación ambiental tendría que ser un contrapeso a las fuerzas de la modernización ¿si? Y en ese sentido tenía un carácter [...] se veía como que tenía un carácter contestatario y hasta revolucionario y a contracorriente.

Así, el ámbito de la educación ambiental constituyó para estos académicos un espacio socio-educativo que gradualmente se configuró como *superficie de inscripción* de un *proyecto*

utópico armado desde sus trayectorias académicas, profesionales y personales que suponían una visión ético-política de carácter social.

La presencia de una mirada socio-política de la educación ambiental es un rasgo que atraviesa, como tendencia predominante, el campo de la educación ambiental en A. L. (enfático la idea de predominante, pues también han emergido otras posturas que incluso plantean enfoques regresivos de la educación ambiental, pero no constituyen la visión que organiza este sector en América Latina). En el subcampo de la profesionalización de educadores ambientales en México (SBPREA), esta orientación se convirtió en *hegemónica regionalmente* (cf. Fuentes 2006, 2008), en el marco de la capacidad *articulatoria* del grupo bajo el liderazgo del *padre-fundador* (dicha caracterización se sustenta en la reconstrucción histórica de ese espacio socioeducativo e involucra una conceptualización de carácter político y psicosocial desde los referentes teóricos apuntados más arriba, cf. Fuentes 2005).

En ese contexto *discursivo*, fue promovida la creación de cinco maestrías en educación ambiental, en Guadalajara (zona occidental), Mexicali (zona norte), Azcapotzalco (zona centro), Tuxtla Gutiérrez y Mazatlán (zona sudeste); de las cuales, cuatro de ellas fueron instaladas en sedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La participación del grupo *hegemónico regionalmente* del SBPREA en los procesos fundacionales de esos espacios de formación, fue de primer orden: Los intercambios académicos, la colaboración interinstitucional, el apoyo a proyectos, los aportes bibliográficos, etc., fueron una constante con los grupos de trabajo generados en torno a cada uno de los programas de las cinco maestrías.

Así, en la Unidad Mexicali de la UPN, fue fundada la Maestría en Educación, Campo Educación Ambiental en 1993 (el reconocimiento oficial se produjo en ese año, pero los trabajos para conformarla datan de 1991); la cual se convertiría posteriormente en el Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM), el cual comprendió además de la citada maestría una serie de diplomados.

En el PEAM, la presencia constante del *padre-fundador* y de los diversos pioneros-líderes vinculados al grupo *hegemónico regionalmente* del SBPREA, adquirió todas las formas referidas más arriba y se articuló de manera estrecha con las propias trayectorias académicas y políticas de los líderes-fundadores del PEAM, cuyos vínculos con el grupo pionero del *campo* de la educación ambiental en México, tenían una historia de larga data. Dicha relación, estaría presente como un referente *discursivo* fundamental –que su vez contenía una pluralidad de *discursos*–, que operaría de forma estructurante en el denso tejido urdido en el ámbito *institucional* conformado por el Programa de Educación Ambiental de Mexicali.

PROPUESTA DE UN NUEVO MODELO DE IDENTIFICACIÓN CENTRADO EN LO ÉTICO: EL PEAM Y SUS PROCESOS DE RESIGNIFICACIÓN

La definición de la identidad de un sujeto, supone la posibilidad de que exista un discurso que opere como *modelo de identificación* y que éste logre interpelar con éxito al sujeto que convoca. De esta manera, la interpelación constituye un proceso complejo que se apunala desde una multiplicidad de lugares, de los cuales distingo tres ámbitos: socio-cultural, político y psicosocial y se despliega a partir de dos formas de operación: a) simbólica, b) imaginaria/fantasmática (Zizek 1992).

En el espacio discursivo del Programa de Educación Ambiental de la UPN Mexicali (PEAM), se constituyó un *discurso* hegemónico que convocó a los sujetos en formación, específicamente, a los estudiantes (profesores de educación básica) de la maestría en educación ambiental, a partir de un modelo de identificación que articuló un ideal de educador ambiental desde un *ethos* humanista, el cual plantea la formación de un nuevo ser humano, que trascienda los límites simbólicos establecidos:

[...] *para forjar la problemática ambiental es decir, los problemas de la humanidad de ahora y de mucho tiempo, bueno ya necesitamos hombres y mujeres que sean capaces de ver más allá de lo que tienen enfrente y tienen que ser capaces de ver lo que los demás no ven, hacer lo que los demás no hacen, saber lo que los demás no saben, sentir lo que los demás no sienten, crecer de una manera en que los demás no crecen, estar donde nadie se atreve a estar, tener lo que nadie tiene y soñar lo que nadie se atreve a soñar, entonces esas son las características de un educador ambiental.*

Si bien en el plan de estudios de la maestría en educación ambiental (así como en los módulos que integraban los diplomados), la bibliografía considerada cubría un amplio espectro de autores (nacionales e internacionales, e. g.: E. González, J. Carabias, V. M. Toledo, P. Biffani, F. Tudela, G. Gallopín), existía la presencia hegemónica del enfoque sistémico de uno de los líderes fundadores del Programa, cuyo núcleo estaba definido a partir de la idea de *Proyecto de Vida*, el cual operó como estrategia pedagógico-terapéutica de primer orden (cf. Fuentes 2005), apuntando hacia una reconfiguración identitaria de los sujetos educativos en formación.

En ese orden de ideas, la resignificación del currículum existente en el espacio del PEAM, implicó un centramiento en la dimensión ética del quehacer del educador ambiental, de tal forma que significantes como “investigación” fueron posicionados en la periferia de las construcciones identitarias que los sujetos en formación elaboraron. De acuerdo a lo anterior, algunas de las *imágenes* (lugares a los cuales se quiere llegar, donde se sitúa una plenitud identitaria) producidas, fueron las siguientes:

I. ¿Cómo definirías tu ideal de educador ambiental?

Eo. *Lograr yo como educador ambiental, hacer conciencia, tratar de impactar a la mayor gente posible (EAMX3/1/5- 6)².*

I. ¿Para ti, qué debe ser y hacer el educador ambiental?

Eo. *Me parece que el educador ambiental, tiene que tener pues una sensibilidad para ayudar al ser humano, a que vaya exponiendo sus propias capacidades, capacidades de relaciones con los demás, capacidades para asombrarse con su propio entorno, capacidades para construir utopías y proyectos a futuro [...] estas capacidades que tenemos pueden tener razón de ser, en la medida en que no perdamos de vista, que podemos ayudar al crecimiento de los demás me parece que, que entonces ya no estaríamos aquí solamente por un papelito, o por mero placer intelectual (EAMX3/2/4-5).*

I. ¿Cómo definirías el ser educador ambiental?

Eo. [...] *es como no perder la esperanza en que se pueden hacer muchas cosas con los elementos que tenemos y en las condiciones en las que estamos ahorita es como, [...], no perder la capacidad de asombro, el educador ambiental para poder contagiar a los demás, para poder crear la conciencia a los demás debe de estar siempre susceptible a asombrarse a lo que está alrededor de él para poder después contagiar con ese asombro a los demás y poderlos, incluir en su proyecto de trabajo (EAMX3/3/8).*

I. ¿Qué debe de ser y hacer el educador ambiental?

Eo. [...] *yo creo que el educador ambiental debe de ser un gran resolvidor de problemas, pero mi perspectiva es que lo primero que habría que tener el educador ambiental, es resolver sus propios problemas primero, antes de resolver cualquier problema, vamos a resolver nuestros propios problemas de manera individual [y así poder pensar en] resolver los graves problemas que enfrenta la humanidad, contemporánea (EAMX3/4/8).*

El proyecto educativo involucrado en el enfoque sistémico del líder fundador, ideólogo³, involucra una reorientación radical de la relación entre los seres humanos consigo mismos y con su entorno, para lo cual se propone el paso de un enfoque “egoísta” a otro “solidario”, lo

cual supone una ética y un ser humano distinto. En términos del líder fundador:

Eo. [...] *hay una frase de [Groucho] Marx que decía, “no me basta ser feliz, necesito que los demás sufran” [...] eso es la divisa de la cultura de nuestro tiempo, así vivimos, no me basta con tener un carro nuevo, me revienta que él también lo tenga [...] entonces, en el programa de educación ambiental nosotros hemos sacado esa divisa, parodiando a Groucho Marx, decimos nosotros vamos a proponer lo siguiente: **No me basta ser feliz, necesito que los demás también lo sean** [...] entonces probemos la construcción de una comunidad que construya la convivencia el yo y el otro a partir de esa visión, voy a resolver los míos resolviendo tus problemas*

I. Una ética distinta, es el centro ordenador de la propuesta

Eo. *Así es, [...] una nueva manera de ser humano, donde comenzamos con las necesidades, conservar la vida y reproducir, mi necesidad de conservar la vida y reproducir la mía y la tuya, yo como humano tengo que conservar la vida pero también la tuya, y tengo que ayudarte, y tengo que buscarte, y tengo que ayudarte, y tengo que procurarte, y luego tengo la plantita, no es mía pero yo la riego, la cuido, y los animales, y todo, es mi responsabilidad, yo soy responsable del universo, porque el universo también se hace responsable de mí, por lo menos quiero crearlo ¿no? (risas), para no sentirme tan mal.*

En esta propuesta de “ser humano”, sobresale una idea de responsabilidad por parte del sujeto y de convocatoria a la acción; por ello, se trata de la formación de un nuevo ser humano que hace política al transformarse. El planteamiento enfatiza *lo político* (la dimensión de la decisión y lo instituyente) sobre *la política* (sistema instituido); pues el cambio del tipo de relaciones sociales instituidas constituye un aspecto central del planteamiento, además el tipo de transformación es definido como una ruptura radical, que involucra una desestructuración que apunta hacia una nueva estructuralidad. En este proyecto, el sujeto de la educación ambiental deviene un sujeto que promueve el cambio social, a partir de una lucha que empieza desde el cuestionamiento a su propia subjetividad. En ese orden de ideas, la propuesta apunta a conformar niveles de desestructuración que tocan la propia identidad de los sujetos a los que se dirige, lo cual supondría abrir *momentos de decisión*, es decir, espacios donde el sujeto logre distanciarse o desconocerse en relación a los marcos simbólicos e imaginarios establecidos; para después, ser nuevamente absorbido por una estructuralidad distinta (Laclau 1993).

En suma, el proyecto ético planteado en el enfoque sistémico referido, tiene como lugar de sostén el no- lugar, *i. e.*, la utopía, tanto en la perspectiva de una utopía puntual, como en la constitución de un rasgo identitario: estar abierto a la utopía, imaginar lo no imaginado:

Eo. [...] *el nacer del siglo veintiuno es la humanidad definida por su indiferencia a sí misma, entonces nosotros tenemos que hacer esfuerzos por reconstruir a ese humano que destruya la indiferencia y la desesperanza, pero destruirla de una manera, no vamos a sacar cañones, no vamos a sacar nada, no le vamos a dejar oxígeno para que crezca la indiferencia ni la desesperanza, **le vamos abrir espacios a la esperanza, a las nuevas utopías, para nosotros el proyecto de educación ambiental, es un proyecto de las nuevas utopías, las nuevas esperanzas.***

REFLEXIONES FINALES: LA CONSTITUCIÓN DE UNA CIUDADANÍA MÁS ALLÁ DEL INDIVIDUO MODERNO

La propuesta de formación profesional dirigida a profesores de educación básica, que tuvo lugar en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Mexicali Baja California; constituyó

sin duda un impresionante esfuerzo por contribuir a la configuración de una ciudadanía distinta.

Como muchos proyectos formativos que emprenden vigorosos procesos instituyentes, el Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM), atravesó por distintas fases. Un primer momento (1991-1993), en el que constituyó el ámbito académico, educativo y político en el que fueron sedimentadas trayectorias de la dupla de profesores, líderes y fundadores de dicho Programa; las cuales estaban históricamente entramadas con las pautas de constitución del subcampo de la profesionalización de educadores ambientales en México, en el cual las *huellas* de discursos críticos, de miradas contestatarias y de propuestas alternativas, constituyeron en su conjunto la posibilidad de generar un proyecto formativo que apostara a un sujeto educativo sustentado en una *“nueva manera de ser humano”* como lo planteaban enfáticamente sus fundadores. Un segundo momento (1993-1998), cuanto la empresa había tomado forma en un currículum específico articulado hegemónicamente por el llamado enfoque sistémico del líder ideólogo del Programa, el equipo fundador y docente de este, logró instituir un espacio formativo que rebasó los límites del establecimiento escolar (Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Mexicali), pues el Programa vía los diversos diplomados que lo integraban, fue expandido a lo largo de la región, a través de una verdadera *“cruzada”* educativa⁴; la cual vale, la pena destacar para enfatizar la capacidad interpelatoria del Programa vía el eficaz liderazgo de sus fundadores, en gran medida se sustentó en el trabajo voluntario –misionero– de egresados del citado programa. Después de un período de algidez que supuso contar entre los adscritos a la Maestría en Educación Ambiental y los estudiantes en los diplomados a lo largo del estado de Baja California (con una superficie de 70, 113 km²), con una matrícula aproximada de 800 estudiantes; el Programa y su propuesta formativa empezó a ser cuestionado, tanto por la significación de éste como amenazador a otros proyectos institucionales (al interior de la propia institución), como por diversos elementos críticos con relación a las formas de trabajo y los alcances educativos del Programa. En la segunda mitad de 1999, el PEAM entró en un proceso crítico, pues sus líderes y fundadores fueron expulsados de la Universidad, después de un doloroso proceso de defensa por parte de los estudiantes y docentes adscritos al Programa (proceso que trascendió el espacio escolar hacia las calles de la ciudad de Mexicali donde estaba asentada la dirección del Programa y cuyo desarrollo puede rastrearse en la hemerografía local⁵); ese mismo año el equipo del PEAM encontró otro espacio institucional: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en el cual sin embargo no lograron consolidar un proceso de reinstitucionalización y en 2001 el Programa sufrió un quiebre definitivo con la retirada del Programa por parte de la líder académica.

De esa experiencia histórica, es posible destacar el impacto del proceso formativo en la reordenación identitaria de los sujetos educativos en formación; la constitución de un nuevo polo de identificación denominado educador(a) ambiental, constituyó un referente identificatorio que hegemonizó el quehacer cotidiano de los profesores de educación básica egresados del Programa (ya sea de la maestría o de los diversos diplomados, en los cuales varios de los propios egresados fungieron más tarde como parte del equipo docente), y en ese sentido, de su forma de concebirse como ciudadanos y emprender a su vez la tarea formadora de una nueva ciudadanía.

En ese sentido el modelo de identificación propuesto, suponía una serie de valores que constituyeron una visión ética, hacia la conformación de una subjetividad diferente a partir de los siguientes rasgos identitarios: productor de nuevos saberes, soñador, innovador, visionario, dotado de esperanza, contra la indiferencia, generador de utopías, fraternal, amoroso, respetuoso, utópico, militante paciente. En términos de los líderes fundadores del PEAM:

“[...] planteamos las nuevas utopías que se sustentan en la fraternidad humana y en el respeto, no me interesa que sea la revolución francesa la que la pone como una

etiqueta, la divisa para nosotros es la fraternidad, tenemos que vernos en principio, en principio con cariño, con amor todos los humanos, y enseguida con respeto, tenemos que respetar, aprender a respetarnos, entonces para mí el, el nuevo humano debe de tener esas características centrales, fundamentales” (p. 27)⁶.

“[...] yo sigo viendo el movimiento ambiental desde sus diferentes estrategias como un movimiento que todavía no ocupa el lugar que ocupó el movimiento comunista pero como un movimiento que representa la utopía, la constitución de la utopía para el siglo venidero ¿sí? y yo, no voy a pensar este, optimistamente como Engels y Marx que el socialismo estaba ya a la vuelta de la esquina y que el siglo XX [...]” (p. 13).

*“[...] los movimientos sociales no son tan rápidos como nuestras vidas, o sea, y eso es lo que me parece que es difícil de formar en materia ambiental o sea, **formar una gente, esta militancia llena de paciencia, de paciencia [...] o sea de paciencia de lo que yo no voy a ver, pero que sé que mientras exista gente enarbolando otros proyectos hay esperanza**”* (p. 13).

En esa tesitura encontramos en las formas particulares de resignificar sus diversas adscripciones identitarias, una reordenación de la pluralidad de roles desempeñados por los sujetos educativos, convertidos a su vez en agentes formadores de una ciudadanía para el cambio social entendido como la asunción de un mandato educativo: la constitución de *“una nueva manera de ser humano”*, como puede advertirse en las siguientes enunciaciones de una educadora egresada del PEAM, al referirse a la incidencia de su “ser” educadora ambiental y el impacto de dicho polo de identificación en su reconfiguración identitaria:

Como **Madre**: *“he tenido un acercamiento más benéfico con mi hijo [...] una verdadera comunicación, de diálogo”*.

Como **Persona** *“vamos formando un proyecto de vida personal, pero a la vez un proyecto de vida comunitario”*.

Como **Profesionista**: *“una apertura a cualquier tipo de profesionistas [...] otros puntos de vista muy respetables también”*.

Como **Educadora**: *“el respeto a un niño, que aunque sea pequeño merece todo mi respeto, la tolerancia”*.

Como **Esposa**: *“concebir las relaciones con mi [...] esposo [retomar valores como] la democracia, la tolerancia, el respeto”*.

Como **Habitante del mundo**: *“ser parte de un proyecto [...] de vida humano [...] con más equidad”*.

De acuerdo a lo anterior, considero que la experiencia formativa que tuvo lugar en el Programa de Educación Ambiental de Mexicali, constituye una sugerente tentativa de articular formación profesional, quehacer educativo y formación ciudadana. El enfoque ético y político de la propuesta en su conjunto, trascendió al ámbito identitario de los sujetos educativos en formación, de tal suerte que logró efectivamente reordenar las percepciones y prácticas de dichos sujetos en los diversos ámbitos cotidianos en que se desarrollaron. Evidentemente tales transformaciones se produjeron y operaron diferencialmente en función de las trayectorias académicas, profesionales y personales de los sujetos implicados, así como de la trama de vínculos específicos que fueron generando con los líderes fundadores, con sus pares y con la institución en su conjunto⁷.

Para cerrar estas reflexiones últimas, es importante dejar claro que el reconocimiento de la valía de la experiencia formativa del PEAM, no supone el ignorar una serie de

problemáticas en diversos aspectos: debilidad del Programa en términos del desarrollo del plan de estudios de la Maestría, en la medida en que los estudiantes y a veces los mismos profesores carecían de los antecedentes formativos necesarios para enfrentar contenidos especialmente en los ámbitos filosóficos y de investigación contenidos en la propuesta; dinámicas de incorporación al equipo docente que por su rapidez no permitían someter a un proceso formativo específico a los nuevos integrantes (la expansión acelerada que tuvo el programa así lo demandó); dificultades para el desarrollo de una mirada crítica de la propuesta, frente a una gran capacidad de seducción y convocatoria por parte de los líderes fundadores, entre algunos de los aspectos más relevantes.

En conclusión, considero que el Programa de Educación Ambiental de Mexicali en el período estudiado, muestra las posibilidades de un programa de formación que se atrevió a imaginar otro orden de cosas, en el que la configuración de una “*nueva manera de ser humano*”, fue concebida como el mandato educativo a instituir y sin duda, a pesar de sus límites, constituyó una propuesta innovadora de cuyo análisis cuidadoso pueden extraerse aprendizajes sugerentes para asumir el reto de formar ciudadanos cuya identidad en términos éticos y políticos, les permita reivindicar su singularidad, reconocer las diferencias de los otros y, al mismo tiempo proponer un orden comunitario más equilibrado.

NOTAS

¹ La noción de *discurso* constituye una categoría central del enfoque teórico-metodológico que sostiene el análisis propuesto, se entiende como sistema de significación construido históricamente y de carácter abierto, temporal y contingente (Laclau y Mouffe, 1987).

² Codificación de datos generados en las investigaciones referidas.

³ Dos profesores emprendieron la fundación y liderazgo del Programa, con fines analíticos por sus aportaciones diferenciales a éste, les he denominado como ideólogo y académico, respectivamente.

⁴ Desde el análisis institucional, especialmente orientado hacia la institución educativa, se plantean una serie de modelos para el análisis de las dinámicas instituyentes de los grupos institucionales, en este caso adopté la noción de “institución en cruzada” de Fernández (1994) que desarrolla siguiendo a Kåes (1989), en la cual enfatiza la orientación expansiva y de conquista de espacios y sujetos que caracteriza aquellos proyectos que revisten un alto componente utópico.

⁵ Cf. Fuentes 2005, capítulos 5 y 6. En esta investigación, desarrollé indagación hemerográfica que me permitió situar el contexto nacional, regional y local, en el que el conflicto del PEAM, tuvo eco en el espacio público.

⁶ Esta serie de citas fue recuperada del documento de trabajo: Instrumento *Significación de La Educación Ambiental y de un Ideal de Educador Ambiental, Fundadores* (EA/IEA/E1F/AC), en Fuentes, 2005.

⁷ La investigación de referencia involucró en el plano metodológico-instrumental: realización de entrevistas, aplicación de cuestionarios, investigación documental y rastreo hemerográfico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Fuentes, S. (2008) “La actualización de la política educativa en el plano del proceso identificadorio: hegemonías regionales en la educación ambiental en México” (pp. 158-167).

En: Reyes, F. y T., Bravo (Coords) *Educación ambiental para la sustentabilidad en México. Aproximaciones conceptuales, metodológicas y prácticas*. México: UNICACH.

Fuentes, S. (2007). "Una articulación discursiva entre lo político y lo psíquico para leer el proceso identificador" (pp. 199-222). En: Fuentes, S. (Coord.) (2007) *Horizontes de Intelección en la Investigación Educativa: Discursos, identidades y sujetos*. México: SADE-Juan Pablos.

Fuentes, S. (2006). "Hacia la construcción de una categoría intermedia: hegemonías regionales" (pp. 229-248). En: Jiménez, M. A. (Coord.) (2006) *Los usos de la teoría en la investigación*. México: SADE- Plaza y Valdés.

Fuentes, S. (2005). *El Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM) un programa exitoso de formación profesional: funcionamiento ideológico y proceso identificador en el marco de una política pública incipiente*. Tesis de doctorado. México: DIE/Cinvestav.

Käes, R. (1989). "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones" (pp. 15-67). En:

Käes, R. (1989). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. España: Paidós.

Laclau, E. y Ch. Mouffe (1987). *Hegemonía y Estrategia Socialista*. Madrid: Siglo XXI.

Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Remedi, E. (1997). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*. Tesis de doctorado. México: DIE- CINVESTAV.

Zizek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.

ABSTRACT

Drawing on the main PhD research results and others (Fuentes, 2005, 2006, 2007) I focus on the case of the Programa de Educación Ambiental de Mexicali (Baja California), addressed to basic level teachers, where a political and ethical definition of being environmental educator involved "a new kind of human-being". This Program was located at the Universidad Pedagógica Nacional Mexicali Unit at the North of Mexico, from 1999 to 2001 when attained 800 students enrolled on, covering most of the regional area, developing a Master program and several courses. I argue, from an ontological position towards anti-essentialism and a theoretic-methodological outlook based on discourse analysis (Laclau) and institutional discourse (Käes), the production conditions of the PEAM discourse, the educational subjects signification processes and its consequences on their identities mainly those concerning their educational activities oriented to the formation of a new kind of citizenship.

PERFIL ACADÉMICO DE LA AUTORA

Líneas de investigación: Identidades profesionales y políticas educativas; Lectura político-psicosocial del proceso identificador en la institución educativa. Socióloga por la UNAM, Maestra y Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Profesora- Investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I.

PALABRAS CLAVE: Ética, Identidad profesional, valores, educación ambiental

KEY WORDS: Ethics, professional identity, values, environmental education

177. LA DERIVA HUMANITARISTA EN EDUCACIÓN SEXUAL. ANÁLISIS CRÍTICO E IMPLICACIONES PARA UNA CONVIVENCIA ENTRE LOS SEXOS.

A. Malón Marco.

Resumen.

En Occidente hemos limitado la educación sexual a una perspectiva pedagógico-preventiva cuyo marco de referencia y finalidad fundamental es más la evitación de ciertos problemas asociados a las relaciones entre los sexos que a la promoción de valores o de un conocimiento coherente del hecho sexual humano. En este artículo se revisan críticamente los rasgos fundamentales de este paradigma pedagógico articulado en torno al omnipresente valor de la “salud”, además de ser revisados algunos de sus posibles efectos iatrogénicos y sugerir finalmente las posibles vías alternativas por las que entendemos podría desarrollarse una educación sexual más enriquecedora y orientada a la promoción de la grata convivencia entre los sexos.

*“Pero aquel que consiga que los miedos se mantengan alejados de las pequeñas raíces de la certeza,
habrá ofrecido algo grande.”*

J.A. Comenius, *Orbis Sensualium Pictus*.¹

1. El surgimiento de las pedagogías preventivas.

Voy únicamente a esbozar lo que podría ser una educación sexual acorde a la realidad actual y desde la perspectiva de lo que entiendo podría ser su principal finalidad: esto es, la promoción de una convivencia grata entre los sexos. Mi línea argumental girará en torno a una profunda crítica de la perspectiva higiénico-preventiva, de corte *humanitarista*, que es prácticamente hegemónica en este terreno y que opondré a lo que podríamos llamar una perspectiva *humanista*.

El actual paradigma de pensamiento y actuación en este terreno sigue una lógica de tipo problema/prevenición que se estructura básicamente en torno a tres grandes ámbitos de problematización. En primer lugar el control sanitario de ciertas enfermedades asociadas a los contactos genitales entre las que destaca el SIDA. En segundo lugar el combate contra la cuestión de los embarazos no deseados. Y por último, en su última expresión, las crecientes inquietudes sociales sobre la violencia entre los sexos en sus más diversas formulaciones: violencia doméstica, crímenes sexuales y discriminación entre los sexos.

Centraré mi reflexión en la educación de los “nuevos” (Arendt, 1961), de aquellos todavía no educados y que han de ser incorporados a una cultura que hemos de explicar y conservar en ellos. Se trata de que éstos, los “no educados”, están necesariamente implicados en una relación pedagógica con adultos ya educados que tienen como objetivo, citando a Philippe Meirieu, “la emancipación de las personas que le han sido confiadas, la formación progresiva de su capacidad de decidir por ellas mismas su propia historia, y que pretende conseguirlo mediante determinados aprendizajes.” (2001a: 11). Esto es, de la formación de aquellos que siendo ya *sujetos*, están todavía siendo preparados -educados- para convertirse en lo que todavía no son: *ciudadanos* (Meirieu, 2004).

Sin duda que esta labor se nos antoja hoy en día más complicada y enrevesada que en otras épocas, en gran parte debido a la complejidad de las sociedades modernas. Y si bien no se dice, me parece acertado afirmar que muchos de los retos a los que parece tener que enfrentarse la educación en estos momentos de nuestra historia tienen que ver con el terrenos de los sexos y sus encuentros. Esto es, con las identidades de hombres y mujeres, la gestión

de su convivencia y proyectos, así como de sus atracciones y placeres en común. Son sin lugar a duda temas que estarán bien presentes en la agenda de este siglo que ahora arranca y que de un modo u otro la escuela deberá ir abordando. La cuestión central sería pues el cómo hacerlo en la educación de los que ahora llegan al mundo.

Quizá el problema es que, en lo que a los sexos se refiere, lo que podríamos llamar el *canon pedagógico* aparenta ser, más que pobre, miserable. De hecho el orden pedagógico que correspondería a los contenidos y la finalidad de una educación sobre el hecho sexual humano en sus diversas y ricas implicaciones, está copado por un término que hace las veces de fundamento teleológico y corpus pedagógico: la *salud*. Así es, pues el modelo en el que nos movemos, donde todo se construye en torno a los peligros para la salud □ concepto éste troncal y cada vez más dilatado y abarcador□, se localiza en el terreno de la higiene, siendo ésta lo más básico, lo más simple y en cierto modo lo más infantil. Junto a ella, pero en una lógica similar, va incorporándose la cuestión de la *seguridad* (Furedi, 2002), emergiendo como un nuevo referente la cuestión de la violencia entre hombres y mujeres. Lo que prima aquí es sin duda es la *protección*, constatándose nuestra evidente apuesta por lo que podríamos llamar el paradigma de las *pedagogías preventivas*.

Vistas así las cosas, creo que en el debate sobre los sexos en la educación habríamos de poner sobre la mesa una serie de cuestiones que en líneas generales irían por tres vías. En primer lugar el plantearnos cómo desde la escuela podemos colaborar en la salud pública sin por ello sacrificar ciertos fines y valores. En segundo lugar, pero quizá más importante, nos deberíamos plantear cómo el paradigma pedagógico-preventivo en este ámbito está afectando a lo que podríamos denominar su potencialidad educativa. Es decir, preguntarnos sobre si nuestros desvelos por combatir el SIDA, los embarazos no deseados o la violencia tal vez nos están impidiendo entenderlo y situarlo adecuadamente en el orden de lo humano; impidiendo a aquellos que consideramos sujetos en educación el acceder a *otra comprensión del hecho sexual humano*. Y una tercera cuestión, seguramente la más radical, sería el preguntarnos cómo esta perspectiva puede estar teniendo efectos no deseados e incluso contrarios a los buscados, en el sentido de promover un mayor desconocimiento, desorientación y problematización de las identidades, las relaciones y los encuentros entre esos sujetos sexuados. Cómo la lucha contra la incivildad puede estar tal vez generando más incivildad y no más civildad como se dice pretender.

Posiblemente el siglo XXI no podrá entenderse si no es contando con todas estas problemáticas. Pero no necesariamente porque sean más graves o más frecuentes, sino porque reflejan la presencia de una realidad que todavía no hemos podido ver en toda su magnitud: la necesidad de un nuevo orden sexual; esto es, de los sexos. Puede parecer chocante, pero creo que la pregunta central para los educadores no es cómo prevenir el SIDA, los embarazos o la violencia. De hecho no es lo que más nos debería interesar. La pregunta central es cómo ayudar a los recién llegados a aprender a vivir y amar como humanos sexuados, como hombres y como mujeres, y a ser posible más gratamente. Esto es lo que creo que debería plantearse una educación que represente *al cosmos frente al caos* (Meirieu, 2001b). Una educación que ponga un poco de orden y sensatez en ese angustiado y angustiante discurso de la prevención, la salud y el mal que se ha hecho omnipresente. Mi intención es aportar algunas ideas al respecto.

2. De lo sano y lo saludable.

Grosso modo podemos reconocer dos grandes acepciones del término "salud". En una primera, relacionada con el ámbito médico, se entiende por salud lo contrario a la enfermedad, la ausencia de la misma, ya sea física o mental. Este término, que en un principio podía ser más riguroso y delimitado, se ha ido aplicando en la práctica en formas cada vez más flexibles y amplias hasta el extremo de que desde hace décadas se nos alerta de lo que algunos han

llamado la *expropiación de la salud* (Illich, 1978), es decir, la medicalización de la existencia y la clinalización del sufrimiento humano, de todo sufrimiento humano, desde el más mínimo dolor físico hasta la tristeza inherente al existir.

En otra acepción, diríamos, más positiva del término, utilizamos la idea de salud y algunos términos derivados como *sano* o *saludable*, en el sentido de algo bueno, deseable, positivo para el desarrollo personal, para la existencia y la convivencia. Así podemos hablar de una personalidad sana o una respuesta saludable incluso ante los problemas, la enfermedad o el sufrimiento. En este sentido sugiere algo así como una actitud vital favorable y orientada a la felicidad individual y colectiva que integre con valentía y fortaleza la tragedia, el dolor y la enfermedad como realidades propias del existir humano. Desde este punto de vista podríamos llegar al extremo de afirmar que a veces lo más saludable es arriesgarse a sufrir e incluso a enfermar, porque una vida absolutamente higiénica y segura no es *saludable*, porque ni es vida ni es nada.

Topamos aquí con consideraciones éticas y existenciales que, arrasadas por el esquema sanitario, han sido borradas de la reflexión y el quehacer pedagógicos. Me refiero a cuestiones como el sentido de la buena existencia, el arte del buen vivir, el dilema entre la calidad y la cantidad de años vividos, etc. Da la impresión de que son preguntas que ya no merecen la pena, que apenas se plantean y mucho menos en el ámbito educativo donde el nuevo rey es la Salud. Fernando Savater (2000) lo expresaba con claridad en su denuncia del Estado Clínico en el que vivimos, al diferenciar entre la vida como *funcionamiento* donde es la colectividad la que define qué es el buen vivir; y, por otro lado, la vida como *experimento* donde cada niño ha de ir fraguando a su modo lo “nunca visto” (Savater, 2000: 132).

Creo que sería deseable no confundir esas dos acepciones del término “salud” como intuyo que se está haciendo, pues si bien están lógicamente relacionadas, no significan ni mucho menos lo mismo. De hecho las sucesivas definiciones de salud por parte de autores y organismos internacionales han ido incidiendo en una concepción cada vez más flexible del término para acabar prácticamente desembocando en términos preocupantemente amplios como felicidad, bienestar general, satisfacción, etc. El problema reside en que si bien estas concepciones amplias de salud son positivas pues apuntan a esa segunda acepción del término, en realidad pueden estar sirviendo para ir metiendo a la gente en el terreno de la primera, la sanitaria, confundiendo niveles, valores y prioridades.

Este fenómeno de confusión conceptual, sumado a otros muchos como el crecimiento de una poderosa industria médico-farmacéutica o a ciertos movimientos ideológicos, profesionales y asociativos interesados en la fabricación de demandas, ha permitido entrar a la clínica en la escuela y en la sociedad en general, mediante la medicalización y psiquiatrización de la existencia que, edulcorada con ese concepto teóricamente más flexible y humanista de salud, corre el riesgo de patologizar la realidad generando más problemas, enfermedades, trastornos y por consiguiente más productos y servicios para tratarlos. Si nos referimos a la salud como un concepto sanitario que tiene su lugar y su espacio, no deberíamos aplicarlo con ese otro sentido pues se acaba convirtiendo la existencia o la convivencia en problemas sanitarios.

3. Del humanismo al humanitarismo.

Quizá es que no puede ser de otro modo, instalados como estamos en lo *asistencial* y no en lo *existencial*. No nos engañemos. El objetivo final, más allá de retóricas de la felicidad, es enseñar y convencer a los alumnos de que se protejan, de que no enfermen, de que eviten los virus, las drogas, los espermatozoides, los embarazos, los abusos, la violencia y un largo etcétera. Esta deriva preventiva, desde mi punto de vista, merecería en realidad un análisis más detallado.

Para ello puede ser de utilidad la diferenciación establecida por Freire entre

humanitarismo y *humanismo* en su célebre *Pedagogía del oprimido*. Este autor hacía una interesante diferencia entre estos dos conceptos en referencia a la educación. De entrada puede parecer que significan lo mismo, pero no es así, pues una cosa es ser una persona humanitaria y otra bien distinta ser un humanista. Es posible, incluso probable, que los humanistas sean también personas humanitarias, pero lo contrario no siempre sucede.

El humanitarismo, decía Freire, parte de una relación jerárquica de poder donde uno salva al otro. Eso de salvar se puede interpretar de muchas formas: te salvo de la ignorancia, te salvo de la muerte, te salvo de los riesgos de la vida, te salvo de todo sufrimiento, etc. Pero la clave está en que yo te salvo y tú eres salvado. En definitiva, la educación humanitaria, al contrario que la humanista, cubre básicamente necesidades. Las necesidades que el que tiene el poder valora como importantes o que le interesa cubrir. Tiene la apariencia de la bondad, del interés por el otro, de su beneficio y de su salvación, pero en definitiva encierra una trampa por la que el otro, el educando, queda en manos del educador que es el que le salva.

Al contrario que el humanitarismo, el humanismo es un proceso siempre abierto. Es praxis más que poiesis, pues su sentido no se agota en un resultado final sino que permanece siempre abierto, como la vida. La educación sexual humanitaria se agotaría en el resultado buscado: la cópula higiénica, el coito protegido. Más allá no hay nada ni se busca que lo haya. Por el contrario, la educación sexual humanista sería una praxis, un proceso que nunca acaba, pues su sentido es el de precisamente ir buscando siempre el sentido de la dimensión sexual del ser humano. La educación sexual como praxis no se cierra, pues considera al ser humano como ser abierto, como sujeto de transformación y no de adaptación.

Lógicamente esto parte de una consideración completamente distinta del otro, pues el educador humanista, diría Freire, considera sobre todo que su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres y en su poder creador. De hecho esto es así porque el humanismo parte de la posibilidad y la confianza en el progreso humano. Es, en este sentido, esperanzado, una idea también muy propia de Freire. El humanismo es pues lo que tiene que ver con el ser humano y que por lo tanto interesa al hombre en tanto que hombre. Y en definitiva, el giro del *humanitarismo* al *humanismo* es el giro de lo *asistencial* a lo *existencial* en educación.

Volviendo aquí al punto anterior de lo sano y lo saludable, podríamos pensar que la actitud preventiva que impera en el terreno de la educación sexual contemporánea puede suponer el riesgo de estar implantando una postura muy poco *saludable* sobre esta cualidad humana. Si Ivan Illich (1978) hablaba hace ya más de dos décadas de la yatrogénesis clínica, social y cultural originada en la impetuosa medicalización de la sociedad mundial, yo sugeriría el interés que tendría el analizar la yatrogénesis que está generando la pedagogía preventiva a la que estamos haciendo referencia. Desarrollaré algunas ideas en lo que a las relaciones entre los sexos se refiere.

4. Lo erótico como amenaza y la pedagogía del desencuentro.

En las últimas dos o tres décadas, tras la llamada revolución sexual de los sesenta de la que acabó calando finalmente un discurso en exceso simplista y utópico sobre el placer y sus posibilidades, asistimos en Occidente a lo que algunos han denominado la "contrarrevolución sexual" (Money, 1999), corriente de origen anglosajón y muy especialmente estadounidense (Malón, 2004). Con ella, de la mano de la epidemia del SIDA y de otras muchas ansiedades relacionadas con las relaciones entre los sexos y la condición erótica del ser humano, asistimos a un creciente fenómeno de criminalización de lo sexual a través de intensos combates contra los múltiples problemas que al parecer genera lo que antaño fuera visto en general como un terreno de cultivo y bienestar (Heins, 1998, 2001; Levine, 2003; Money, 1985, 1991; Weeks, 1993).

Este nuevo panorama implicaba en el fondo un replanteamiento en la agenda de la convivencia entre los sexos. Un replanteamiento que, obedeciendo a muy diversos intereses y motivos —ideológicos, políticos, profesionales, sociales—, ha acabado imponiendo un modo particular de pensar y gestionar lo “sexual” como realidad humana básicamente problemática.

Es en este sentido constatable que es cada vez más infrecuente, sobre todo en el ámbito educativo, el contar con relatos de un nuevo modelo de masculinidad y feminidad. Saberes sobre un esquema de convivencia en pareja donde la prudencia y la responsabilidad sean compartidas, donde la procreación sea antes que nada un deseo cuyo cumplimiento es manejado y regulado de un modo razonable, donde la confianza en el otro, la sinceridad, la diferencia y la complementariedad de roles, talentos y virtudes son la base de una relación en la que se instaure lo que algunos han llamado una *amatoria razonable* (Amezúa, 2000).

En su lugar la corriente humanitarista y las pedagogías preventivas han instaurado esa norma de la salud de la que hasta los propios jóvenes se quejan (Centerwall, 2000: 50) y que no hace sino generar un modelo de desconfianza, autoprotección, higiene, pureza, temor e individualismo donde cada vez nos resulta más difícil la entrega con el “otro” pues el principio ético sugerido es el de la propia supervivencia (Sontag, 1989). Al fin y al cabo, la pregunta que se han acabado haciendo los jóvenes □ y los adultos □ no es tanto de *qué* hemos de protegernos sino de *quién*. El matiz es importante en este punto, pues en estos temas □ al contrario de lo que sucede con otros problemas de salud □ el enemigo es siempre el “otro”, en este caso el otro más cercano, el *enemigo íntimo* (Jenkins, 1992), aquel con quien nos amamos.

Esto puede ser algo muy difícil de entender para muchos. Pero si se analiza en detalle, creo que es bastante razonable. Puede ser difícil porque nada parece más defendible, más juicioso, más importante, más útil que preservar la salud de las personas. Y eso puede ser cierto, pero sólo visto superficialmente, pues antes que preservar la salud de las personas está el preservar su dignidad y su convivencia. Una dignidad que para ser completa ha de incluir su condición irremediablemente sexuada y erótica. Mientras no se preserve la dignidad de la sexualidad humana en todas sus implicaciones, no acabaremos de dignificar a las personas, no acabaremos de dignificar sus deseos eróticos y sus encuentros amorosos.

Pienso que los recién llegados al mundo se verían beneficiados si contaran con otra idea del encuentro entre los sexos. Otro estilo de amarse. Otro modelo de unión que sea pacto y no colisión. Un esquema de encuentro más humano, más cercano, más razonable y más amable, donde la aspiración no sea el roce de dos genitales sino de dos sujetos; donde el anhelo no sean los orgasmos sino el agrado mutuo en el más amplio sentido del término; donde el reto no sea responsabilizarse del placer del otro sino alcanzar grados crecientes de disfrute, intimidad y complicidad; donde el *sexo* y el *amor*, los afectos y las sensaciones, no sean enemigos sino compañeros de una misma aventura.

Es quizás el momento de inventar nuevos caminos hacia los mejores valores, creando nuevas expresiones de amor, confianza, lealtad y protección mutua entre los sujetos sexuados (Levine, 2003). Así los jóvenes podrán descubrir su poder erótico y el valor del mismo sin dominar o menospreciar a otros, encontrar el romance sin perder la capacidad de cuidarse y cuidar. De ese modo podrán alcanzar lo que de divino tiene el placer erótico de un modo deliberado, con responsabilidad, previsión y consentimiento. Los infinitos beneficios del erotismo hacen más poderosas a las personas y unen a las comunidades. El abrazo al encuentro gozoso y placentero puede ser aquí la mejor defensa contra los peligros.

Antes se educaba para la *procreación*. Ahora se educa para el *placer genital higiénico*. Tal vez un día eduquemos para las *identidades* y los *encuentros*. Encuentros donde el placer, la higiene y la procreación pueden tener su espacio, pero que es necesariamente secundario y posterior a ellos. Cuando menos habríamos de invitar a construir un esbozo de aquello que, en el terreno de nuestras mutuas búsquedas, intuimos nos da más y nos quita menos. Algo

con lo que, si estamos de acuerdo, podríamos llegar a afirmar que el partir de la prevención y quedarnos en ella como lo estamos haciendo, no ayuda un ápice en esta empresa sino que la complica. No es que no debamos promover encuentros sanos e higiénicos, pero ese no es el punto de partida ni el eje, sino un apartado secundario, muy secundario, de todo el conjunto.

La última y más reciente expresión de esta lógica de la seguridad y la protección es la creciente insistencia en nuestro país por meter también en las aulas la cuestión de la violencia doméstica como problema social de primer orden y, lo que es más preocupante, como cristal con el que mirar y entender a los sexos y sus relaciones. Desde este marco de pensamiento convertimos las miserias en el referente con el que regular la convivencia. Abuso, víctima y agresor pasan a ser los conceptos centrales de una ética de los sexos y apenas las únicas herramientas conceptuales con las que pensar sobre ellos. La escuela, como institución social que es, se está viendo impregnada de esta lógica y debería detenerse a pensar sobre sus riesgos.

5. La invitación al conocimiento y la “simbiosofía”.

Es conocida por todos la clásica diferenciación entre información, conocimiento y sabiduría (Camps, 1996). Yo diría que la perspectiva preventiva que he venido aquí cuestionando se queda seguramente en la información. Una información sin lugar a dudas básica y necesaria, pero que da para lo que da. La sabiduría no se transmite, se adquiere. Y sólo la experiencia de la vida te permite alcanzarla. ¿Y el conocimiento? Personalmente creo que es aquí donde nos movemos principalmente los educadores. Ese es el terreno al que no podemos renunciar, pues a través de él ayudamos al otro a hacerse humano y a hacerse ciudadano.

Creo que tras todo este paradigma pedagógico basado en la higiene, la prevención y el control social, lo que hay es un gran desconocimiento por nuestra parte del mundo de los sexos y de sus deseos. Tras la problematización de ese mundo están quizá nuestras dificultades para afrontar nuestra condición sexuada. Un temor que nos condena a su manejo desde referentes míticos, fantasmas atávicos, clichés y lugares comunes instaurados por las políticas de la salud, el victimismo, lo políticamente correcto, el sensacionalismo mediático y las simplificaciones de los que se dicen expertos.

Con la erótica humana pasa algo similar a lo que sucede en ocasiones con la agresividad (Jones, 2006): en nuestra obsesión por combatir sus miserias nos impedimos conocer y comprender su sentido humano. En nuestra legítima lucha por reducir el sufrimiento humano, nos dejamos llevar por la alarma y la emocionalidad. Reacciones que hacen imposible la sensatez y serenidad que tan necesarias nos son en tiempos de cambios como los nuestros.

Ante los nuevos retos planteados en las relaciones entre los sexos por las imponentes y a veces vertiginosas transformaciones sociales a las que nuestras sociedades se han visto sometidas en su historia más reciente, hemos reaccionado con demasiada frecuencia desde el temor y lo irracional. Es hora, creo, de replantearse el mundo de los sexos y comenzar a tirar de nuevo del hilo perdido de las formas de convivencia. O recuperar en este terreno lo que Edgar Morín (2001) denominaba el arte de la simbiosofía: esto es, la sabiduría de vivir unidos. En este caso como sujetos sexuados con todas sus implicaciones.

Referencias bibliográficas.

- Amezúa, E. (2000) “El ars amandi de los sexos.” *Revista Española de Sexología*, Monográfico nº 99-100.
- Camps, V. (1996) *El malestar de la vida pública*. Barcelona: Grijalbo.
- Centerwall, E. (2000; orig. 1996) *El amor en la adolescencia. Hablando de sexualidad*

y relaciones personales en la escuela. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Douglas, M. (1991; orig. 1966) *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo XXI.

Elschenbroich, D. (2004; orig. 2001) *Todo lo que hay que saber a los siete años. Cómo pueden descubrir el mundo los niños*. Madrid: Destino.

Freire, P. (1975; orig. 1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Furedi, F. (2002) *Culture of fear. Risk-taking and the morality of low expectation*. London: Continuum.

Heins, M. (1998; orig. 1993) *Sex, sin and blasphemy. A guide to America's censorship wars*. New York: The New Press.

Heins, M. (2001) *Not in front of children. Indecency, censorship, and the innocence of youth*. New York: Hill and Wang.

Illich, I. (1978; orig. 1976) *Némesis médica. La expropiación de la salud*. México D.F.: Ed. Joaquín Mortiz.

Jenkins, Ph. (1992) *Intimate enemies. Moral panics in contemporary great britain*. New York: Aldine de Gruyter.

Jones, G. (2006; orig. 2002) *Matando monstruos. Por que los niños necesitan fantasía, super-heroes y violencia imaginaria*. Barcelona: Crítica.

Levine, J. (2003; orig. 2002) *Harmful to minors. The perils of protecting children from sex*. New York: Thunder's Mouth Press.

Malón, A. (2004) "Infancia, sexualidad y peligro. El moderno discurso del abuso en las sociedades contemporáneas". *Revista Española de Sexología*. Monográfico nº 121-122.

Meirieu, Ph. (2001a; orig. 1995) *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Ed. Octaedro.

Meirieu, Ph. (2001b; orig. 1996) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Meirieu, Ph. (2004) *El maestro y los derechos del niño*. Barcelona: Octaedro.

Money, J. (1985) "The Conceptual Neutering of Gender and the Criminalization of Sex" *Archives of Sexual Behavior*, 1985, 14, 3, Junio, pp. 279 - 290.

Money, J. (1991) "Semen-Conservation Theory vs Semen Investment Theory, Antisexualism, and the Return of Freud's Seduction Theory." *Journal of Psychology and Human Sexuality*, 4, pp. 31-55.

Morin, E. (2001; orig. 1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Savater, F. (2000; orig. 1990) "El Estado clínico." En *Humanismo impenitente*. Anagrama. Barcelona.

Sontag, S. (1989; orig. 1988) *El SIDA y sus metáforas*. Muchnik Editores, Barcelona.

Weeks, J. (1993; orig. 1985) *El malestar de la sexualidad*. Madrid: Talasa.

Abstract.

In the West we have limited the sexual education to a pedagogical-preventive perspective whose frame of reference and fundamental purpose is the avoidance of some problems associated to the relations between sexes instead of the promotion of values or a coherent knowledge of sexual human fact. In this article, the fundamental characteristics of this pedagogical paradigm articulated around the omnipresent value of "health" and some of its possible iatrogenics effects are critically reviewed, to finally suggest the possible alternative routes by which we understand that a more enriching sexual-education could be developed.

Autor.

Agustín Malón Marco. Pedagogo. Sexólogo. Doctor en Psicología. Profesor asociado. Dpto. Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Humanas y

de la Educación. Huesca.

Profesor de los Estudios de Postgrado en Sexología de la Universidad de Alcalá y del Magister en Familia en la Universidad del Bio-Bio, Chile.

Es también Sexólogo responsable de la asesoría sexológica del Ayuntamiento de Huesca. Ha trabajado en educación sexual y en la actualidad colabora con equipos de profesores y profesionales de otros ámbitos en la elaboración y aplicación de programas de educación sexual.

Palabras clave.

Sexualidad, salud, educación sexual, riesgo, prevención, valores.

Keywords.

Sexuality, health, sex education, risk, prevention, values.

NOTAS

ⁱ Citado en Elschenbroich (2004: 47).

ⁱⁱ En su momento Juan Amos Comenius trató de elaborar un “canon de lo que hay que conocer, de las realidades, pero también de las formas de convivencia humana. Nada más y nada menos que una «breve idea del conjunto del mundo y de la lengua»” (citado en Elschenbroich, 2004; p. 43). Algo similar se trataría de hacer con el canon “sexual” en referencia al “Hecho Sexual Humano”.

179. LA PIZARRA INTERACTIVA COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN PEDAGOGÍA: ESTUDIO DE CASOS.

J. M. Ruiz Ruiz, N. R. Pallasco Almagro, J. A. Pecero Fuente, E. López Matin.

1.- Introducción.

2.- Marco Teórico.

- 2.1.- El uso de la Pizarra Interactiva (PI) en la Educación Superior en el EEES.
- 2.2.- Necesidad de la Pizarra Interactiva en la Formación de Docentes.
- 2.3.- Aportaciones de la P.D. al desarrollo de las competencias específicas y básicas en la formación docente universitario.

3.- Desarrollo de la investigación: Estudio de casos.

- 3.1.- Objetivos de la Investigación.
- 3.2.- Metodología de la investigación.
- 3.3.- Cronograma
 - 3.3.1.- Fase 1ª: Actividades preparatorias. (octubre –diciembre):
 - 3.3.2.- Fase 2ª: Seminarios formativos y primeras experiencias: (Enero – Marzo):
 - 3.3.3.- Fase 3ª: Seminarios de seguimiento y 2ª experimentación. (Marzo – Junio):
 - 3.3.4.- Fase 4ª: Seminario final (Junio):
 - 3.3.5.- Fase 5ª: Proceso de Datos de la Investigación
 - 3.3.6.- Fase 6ª: Conclusiones y prospectiva de la investigación

4.- Análisis de datos e Interpretación de los Resultados.

- 4.1.- Análisis de frecuencias.
- 4.2.- Estadísticos Descriptivos.

5.- Comparación de medias entre los resultados obtenidos por el grupo control y por el grupo experimental en el pretest y en el postest.

6.- Conclusiones Generales.

7.- Referencias Bibliográficas.

1.- Introducción.

Ha transcurrido varios años desde que se ha incorporado el ordenador en las aulas universitarias para su uso en la gestión de la institución y posteriormente en las aulas.

La mayoría de los docentes compartimos la idea que el uso adecuado de las TIC en los procesos enseñanza mejora la calidad y la consistencia de los aprendizajes. Para utilizar las TIC en el aula es necesario saber seleccionar las herramientas, usarlas desde la perspectiva de la pedagogía que entiende que su uso es una nueva vía para la innovación, para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y para conseguir que el alumno sea capaz de **aprender a aprender**.

Si hacemos un análisis introspectivo comprobaremos los cambios que se han ido produciendo en nuestras vidas personales y profesionales desde nuestras vivencias, prioridades, conductas, actitudes e incluso en nuestras prácticas sociales. La cuestión está en seleccionar la utilización más eficaz, eficiente y apropiada al contexto de aprendizaje que queramos aplicar.

2.- **Marco Teórico.**

2.1.- **El uso de la Pizarra Interactiva (PI) en la Educación Superior. (EEES).**

En el EEES, el papel del estudiante no debe reducirse a ser un mero receptor pasivo que memoriza la información, sino que debe participar y construir su propio proceso de aprendizaje colaborando en el aprendizaje en grupo, y en el aprendizaje de sus compañeros; en este supuesto el papel que asume el profesor es de facilitar, mediador y guía del aprendizaje.

El rasgo más característico de la época actual es el **cambio**. Los cambios tecnológicos han provocado una enorme conmoción en la sociedad y en la educación actual. En la sociedad del conocimiento del siglo XXI, el esfuerzo lo se sitúa en la capacidad para saber seleccionar la información relevante en una sociedad en constante movimiento y en la capacidad que tienen las personas para adaptarlo a la nueva sociedad y ampliar los conocimientos en la sociedad actual. (Hargreaves, 2003). Este cambio ha facilitado la introducción de las TICs en la formación docente, en muchos casos, se pretende dar un salto muy grande sin pasos intermedios; pasar del libro al e-book, de las fotocopias a los documentos electrónicos, de la clase magistral a la videoconferencia, todo esto sin tener muy claro cómo y con qué finalidad se deben utilizar las TICs. Debemos comenzar poco a poco; las TICs no son una solución a ciertos problemas docentes, son herramientas útiles que debemos tener presente en el diseño del proceso formativo.

En el **estudio de caso**, la formación presencial nos ha ofrecido la posibilidad de utilizar la PI, antes, durante y después de la clase. En el caso que nos ocupa, el diseño de los contenidos para las TICs debe considerar desde el inicio las particularidades del aprendizaje significativo a través de Internet y las características de los recursos metodológicos disponibles. Es una excelente oportunidad ***para aprender a desaprender y para poder volver a re-aprender a diseñar contenidos integrando las TICs en nuestra metodología de enseñanza.***

Los profesionales de la educación debemos estar atentos a la hora de seleccionar y proponer herramientas que favorecen el desarrollo curricular ya que algunos rasgos dinámicos en nuestra sociedad condicionan el proceso de enseñanza aprendizaje en los procesos de formación.

En función de los objetivos propuestos y teniendo en cuenta las reflexiones previas, será imprescindible profundizar en el intercambio de buenas prácticas docentes, en la generación de contenidos y recursos reutilizables y en el ofrecimiento de servicios de apoyo que permitan a los profesores ser tecnológicos sin un excesivo conocimiento de la tecnología.

Las TICs deben convivir con la enseñanza presencial, semi-presencial, etc al ser un potente complemento metodológico y serán junto al EEES un potente facilitador de la **innovación** curricular, permitiendo a los profesionales una nueva conciencia de sí mismos desde el punto de vista social. Esto tiene una consecuencia directa con la cualificación y la competencia de los profesionales implicados, así como para la formación y perfeccionamiento del profesorado.

Ahora bien, no podemos quedaros deslumbrados por la TICs, en la sociedad de la imagen, debemos saber utilizar y orientar la nueva tecnología en la formación del nuevo EEES, de forma que seamos capaces de crear un ambiente de aprendizaje en el que se invite y motive al buscar significados en los contenidos y facilite la conexión con los esquemas adquiridos y que se desarrollen nuevas estrategias de comprensión y de organización de la información. No podemos olvidar, que la sociedad de la información y de la globalización provoca unas pautas de aprendizaje diferentes a los objetivos de integración de saberes y profundidad de conocimientos que la propia sociedad y el sistema educativo proclama con insistencia.

Las tendencias de estos **cambios** se manifiestan entre otros factores, en el desplazamiento de la división y estructurado del trabajo hacia un trabajo mixto y en equipo, de las actividades de ejecución a unas actividades más planificadas, de un aprendizaje dirigido a un auto-aprendizaje y a un aprendizaje en colaboración, pasando a categoría de valor la responsabilidad individualidad. Esto nos lleva a plantearnos que en la construcción del nuevo currículo no basta con las competencias técnicas, sino que además es preciso la incorporar aquellas relacionadas con los métodos, las relaciones sociales y la cooperación. Todo esto debe intentar conseguir de forma integrada para conseguir la competencia de acción profesional.

La presencia de la **Pizarra Interactiva** en la formación de docentes, es una apuesta por la innovación, fundamentada en una reflexión profunda sobre los roles que deben adoptar los docentes en la formación EEES y sobre las ventajas que aporta al aprendizaje.

En el EEES, el papel del alumno no debe reducirse a un mero receptor pasivo que memoriza la información, sino que debe participar y construir su propio proceso de aprendizaje colaborando en el aprendizaje en grupo, y en el aprendizaje de sus compañeros. El papel del profesor tampoco debe reducirse a ser un mero transmisor del conocimiento, su rol debe cambiar hacia un modelo más facilitador y guía del aprendizaje. Esta nueva forma de practicar aprendiendo favorece el compromiso responsable del trabajo individual y en pequeño grupo en el proceso de construcción del conocimiento en una sociedad global y en constante movimiento.

2.2.- Necesidad de la Pizarra Interactiva en la Formación de Docentes.

¿Qué es una Pizarra Digital Interactiva? Es una pantalla interactiva que con sólo tocarla permite a los docentes acceder y controlar cualquier aplicación informática o plataforma multimedia y a cualquier otro medio digital de los conocidos.

Las aulas en que se dispone de una PI tienen la oportunidad de visualizar y aplicar de forma colectiva cada una de las informaciones y/o aportaciones que van apareciendo. A través de esta disposición hemos comprobado desde la práctica docente como ha mejorado **la competencia del trabajo cooperativo** por parte de los grupos de estudiantes y su presentación pública de los trabajos realizados en equipo al grupo clase.

Esta forma de trabajar ha supuesto una fuente adicional de información que ha sido trabajada por los diferentes equipos de trabajo en clase y ha facilitado mucho la puesta en común al grupo clase quien facilita sin duda alguna, el intercambio y la interacción entre alumnos y profesor.

Hemos comprobado que en aquellas clases prácticas que se ha utilizado la PI los alumnos han **prestado mayor grado de atención y motivación** por lo que estaba haciendo en la clase. Esta situación nos permite acercar el aprendizaje a la realidad del alumno, lo cual el alumno está empezando a sentirse como **co-protagonista de sus propios aprendizajes** y el profesor y las herramientas tecnológicas y didácticas son **mediadores** de su **auto-aprendizaje**.

En esta línea de trabajo señala Knowlton (2000) en su artículo *“Transformando la enseñanza y el aprendizaje”* comenta: *“Guiar a los alumnos para que tomen el control de su propio aprendizaje fomentando su participación en clase es sólo el comienzo. Abriles el universo del conocimiento y fomentar su ansia por tenerlo son sólo dos de los beneficios que aporta el uso de la PI en las aulas del siglo XXI”*.

En definitiva, los medios tecnológicos que hemos utilizado y que seguiremos usando en lo sucesivo (incorporando las mejoras encontrados y eliminando errores señalados) observamos que el desarrollo de las competencias que estamos utilizando en la formación **competencia de acción profesional** sirven para conducir al alumno al universo del conocimiento. Esta nueva situación de aprendizaje nos ha permitido el desarrollo de **la**

capacidad creativa, y a construir su propio aprendizaje, es decir, **la competencia “Aprender a Aprender”**. A través del trabajo realizado en las competencias señaladas las alumnas-os han sido *capaces de transformar* la información en conocimiento con el apoyo del profesor. Las sesiones de clase se han desarrollado en diferentes escenarios cuyos tiempos estaban marcados por la necesidad competencial. Esta dinámica en las clases ha favorecido el clima de trabajo colaborativo, en equipos de trabajo de auténticas sesiones de discusión debate constructivo que, tras la exposición del profesor, da lugar al desarrollo de las actividades y procesos.

Mediante esta metodología de trabajo el alumno ha vivenciado la transformación de la información en conocimiento, en la medida que ha sido capaz de interactuar con el saber, que hoy lo encuentra en la instrucción del docente, en comunicación con sus compañeros y con el soporte digital.

2.3.- Aportaciones de la Pizarra Interactiva al desarrollo de las competencias básicas en la formación docente universitario.

El concepto de “competencia” aparece en la actualidad en los ámbitos más diversos, entre ellos en el de la formación y perfeccionamiento profesionales. Sin embargo, no se utiliza de manera uniforme ni se aplica siempre con acierto. En este sentido, la facultad de decisión conferida y la capacidad de decisión personal no siempre coinciden. Lo decisivo en este caso es la capacidad real para resolver determinados problemas. Por tanto, se ha de distinguir entre la competencia formal, como atribución conferida, y la competencia real, como capacidad adquirida. En el debate sobre la pedagogía de la formación profesional sólo es importante la **competencia real**.

En la formación docente profesional queremos señalar que nos hemos ocupado la transmisión de “capacidades profesionales”. Estas capacidades abarcan el conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes cuya finalidad es la realización de actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión. Este concepto se puede confundir con la “cualificación”, pero pienso que este puede enriquecer el carácter de flexibilidad y de autonomía, lo cual daba una visión más amplia de la profesión. Esto nos puede llevar a reflexionar sobre la necesidad de incluir en la formación de las competencias básicas el desarrollo de una formación profesional cualificada, lo que implica una planificación, una realización y un seguimiento técnico independiente.

El concepto de competencia, aunque no es nuevo, sí que es cierto que ha resurgido de nuevo para garantizar y caracterizar en qué consiste la actividad de cada una de las profesiones y como forma de definir los aprendizajes necesarios para insertarse en el mundo del trabajo. En esta línea de pensamiento Marchesi (2007) define la competencia *como las habilidades necesarias para desempeñar una determinada tarea en un contexto laboral determinado*. Las competencias se establecen, a partir del análisis de tareas y tienen un claro componente de eficacia y de desempeño de los individuos enfrentados a ellas.

A partir de estas reflexiones podemos aportar que nuestra concepción de competencia profesional la definimos de la siguiente forma: ***se posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y aptitudes necesarios para resolver los problemas de la profesión de forma autónoma, eficaz y flexible, y está capacitado para colaborar en equipo en su entorno profesional.*** (Ruiz, 2008). (En prensa).

El contenido de las competencias debe ser consistente y perdurable y estos conocimientos y destrezas que trascienden los límites de una determinada profesión, así como las aptitudes formales. Éstas incluyen, ***la autonomía de pensamiento y de acción, la flexibilidad metodológica y la capacidad de reacción, de comunicación y de previsión en las diferentes situaciones.***

Por eso la competencia para la acción debe orientarse y relacionarse con situaciones del mundo laboral. Los procedimientos de enseñanza y los métodos de formación y perfeccionamiento profesionales se han de analizar desde esta perspectiva.

A partir de estas premisas, los teóricos de la educación y los responsables educativos de la elaboración de los currículos han emprendido una carrera vertiginosa para precisar y afianzar el concepto de competencia y determinar aquellas que han de ser el objetivo de la educación de todos los alumnos. Tanto la OCDE como la Unión Europea han hecho de las competencias el referente principal de su planteamiento educativo en los comienzos del siglo XXI.

3.- Desarrollo de la investigación: Estudio de casos.

La investigación I+D+I sobre el uso de la “pizarra digital en el aula” pretende impulsar la innovación pedagógica en todos los niveles educativos y profundizar en el conocimiento de las mejoras que en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puede proporcionar la implantación generalizada de este sistema tecnológico en las aulas de clase.

Nuestra investigación está dirigida a identificar cuáles son las situaciones de aprendizaje en las que se puede aplicar la PDI para obtener mejores resultados en el desarrollo de las competencias: **Creatividad, Trabajo en Equipo y Aprender a Aprender** en la formación de docentes universitarios.

La investigación se desarrolla entre octubre del 2006 y junio del 2008 y se inscribe dentro de la comunidad de Madrid en la universidad complutense, donde participan dos grupos de 5º de licenciatura en Pedagogía. Los seleccionados disponen de una PDI en el aula y han manifestado su interés en participar en la investigación al recibir la información por el equipo de investigación.

La muestra de alumnos potencial que ha participado en el grupo ha sido de 120 alumnos pertenecientes a dos grupos de alumnos y que han aplicado periódicamente la PDI para el desarrollo de las competencias señaladas anteriormente. El equipo de investigación ha recibido un seminario inicial de 15horas de formación técnico-didáctico sobre el uso de la PDI.

3.1.- Objetivos de la Investigación.

- 1.- Identificar las ventajas que puede comportar la PI en el desarrollo de las competencias señaladas.
- 2.- Evaluar las mejoras que ha supuesto la aplicación de la PI en el desarrollo de las tres competencias.
- 3.- Valorar el potencial de renovación de las estrategias metodológicas didácticas habituales del profesorado.
- 4.- Evaluar las mejoras que se han producido en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.
- 5.- Identificar las buenas prácticas docentes que consideren el uso de este sistema tecnológico.
- 6.- Identificar posibles problemáticas derivadas de la implantación de este sistema.

3.2.- Metodología de Trabajo.

La metodología de trabajo se enmarca por una parte en el paradigma interpretativo-simbólico de investigación educativa, puesto que pretende la innovación y la mejora de las competencias básicas en la formación del docente universitario a través de las técnicas participativas y de auto-aprendizaje. Por otra parte, desde una perspectiva técnico-etnográfica (cuestionarios realizados, entrevistas semi-estructuradas y observaciones directas), se quieren identificar datos objetivos sobre las aportaciones de la PDI a la mejora de los procesos de

enseñanza y aprendizaje.

3.3.- Cronograma.

3.2.1.- Fase 1ª: Actividades preparatorias. (Octubre –diciembre): Se realiza una revisión bibliográfica y se contacto con los alumnos y gestores de la institución para conocer el estado y el funcionamiento de estas aulas.

3.2.2.- Fase 2ª: Seminarios formativos y primeras experiencias: (Enero –Marzo): seminarios formativos iniciales en la Facultad al profesorado implicado en la investigación, con el fin de recibir la formación técnica –didáctica necesaria para el aprovechamiento formativo de la PDI.

3.2.3.- Fase 3ª: Seminarios de seguimiento y 2ª experimentación. (Marzo – Junio): El desarrollo de la aplicación de la PDI tanto al grupo experimental como de control, hemos estado asesorados por técnicos de la aplicación práctica de la PDI. Un servicio de asesoramiento continuó reuniéndose con el equipo de investigación con el objeto de hacer un seguimiento técnico, que facilitaría la adaptación del profesorado a este nuevo escenario docente, permitirán compartir los contenidos y las metodologías que se vayan descubriendo, y orientarán el aprovechamiento de las posibilidades de este sistema y el cambio metodológico asociado.

3.2.4.- Fase 4ª: Seminario final (Junio): Encuentros finales.

3.2.5.- Fase 5ª: Proceso de Datos de la Investigación: Se aplican los cuestionarios finales y se procesa la información y elaboración de datos provisionales.. Posteriormente se hará una difusión de los resultados parciales y totales y se terminará con la elaboración de conclusiones definitivas y autoevaluación del proyecto por parte del equipo de investigación final.

3.2.6.- Fase 6ª: Conclusiones y prospectiva de la investigación

4.- Análisis de datos e Interpretación de los resultados.

4.1. Análisis de Frecuencias.

Los datos que estamos analizando proceden de una muestra compuesta por 91 sujetos.

GRUPO

Válidos	Grupo M1	48	52.7	52.7	52.7
	Grupo M2	43	47.3	47.3	100.0
	Total	91	100.0	100.0	

Los 91 alumnos que han formado parte de la muestra se encontraban inicialmente divididos en dos clases: “Grupo M1” y “Grupo M2”. Los alumnos del “Grupo M2” no recibieron ningún tipo de tratamiento pasando a constituir el “Grupo Control”. Por el contrario a los alumnos del “Grupo M1” de les aplicó la pizarra digital como herramienta didáctica formando el “Grupo Experimental”.

Respecto al sexo de los alumnos cabe señalar que el 92% de la muestra está constituida por mujeres (83 alumnas) y aproximadamente el 8% restante por hombres (23 alumnos).

SEXO

Válidos	Mujer	84	92,3	92,3	92,3
	Hombre	7	7,7	7,7	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

4.2. Estadísticos Descriptivos.

En este apartado vamos a proceder a calcular los principales estadísticos descriptivos de las variables “creatividad” y de las diferentes escalas de “clima social” medidas a los alumnos en dos momentos diferentes: en octubre de 2007 y en marzo de 2008. El cálculo de estos estadísticos nos va a proporcionar información útil y valiosa para proseguir con el estudio inferencial y de esta forma dar respuesta a las diferentes hipótesis de partida.

A) Creatividad

La creatividad de los alumnos ha sido medida a través del instrumento “CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad” (Corbalán, Martínez, Alonso, Donolo, Tejerina y Limiñana, 2003). Este instrumento consta de tres láminas diferentes para la medida de la creatividad, de forma que en la primera aplicación se utilizó la lámina “A” y en la segunda aplicación la lámina “B”. Una vez corregidas las pruebas y obtenida la puntuación directa (PD) de cada uno de los alumnos, se ha procedido a calcular la Puntuación Centil (PC) de los mismos. Para ello nos hemos ayudado del baremo correspondiente a su edad y grupo de su grupo de referencia que se adjunta en el manual de la prueba, este tipo de puntuaciones facilitarán la interpretación y los cálculos posteriores.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Tip.	Varianza
CREATIVIDAD1NORMALIZADA	42	4	97	41,7380952	27,1814674	738,832172
CREATIVIDAD2NORMALIZADA	32	5	90	48,90625	23,9197035	572,152218
N válido (según lista)	26					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Tip.	Varianza
CREATIVIDAD1NORMALIZADA	23	1	85	24,95652174	23,03648936	530,6798419
CREATIVIDAD2NORMALIZADA	33	1	90	18,90909091	18,41935741	339,2727273
N válido (según lista)	13					

Como se puede observar las medias, tanto en la primera aplicación como en la última, son superiores en el “Grupo M1”, al igual que ocurre con los valores de las desviaciones típicas y las varianzas. Estos valores de los indicadores de variabilidad nos llevará a afirmar que los resultados de los alumnos han sido más homogéneos en el “Grupo M2”.

B) Escala de clima social.

Las Escalas de Clima Social (Moos, 1989) evalúan el clima en diferentes ambientes sociales, para ello las escalas adaptadas para nuestro país son:

- Clima Social en Familia (FES)
- Clima Social en el Trabajo (WES)
- Clima Social en Instituciones Penitenciarias (CIES)
- Clima Social en la Clase (CES)

En concreto la escala aplicada a nuestra muestra fue la CES. Esta escala que evalúa el clima social en las clases, persigue medir y describir las relaciones de los profesores con

los alumnos, de los alumnos con los profesores y la estructura organizativa de la clase.

Las dimensiones y subdimensiones que evalúa esta prueba son las que se detallan a continuación:

RELACIONES	Implicación (IM)
	Afiliación (AF)
	Ayuda (AY)
AUTORREALIZACIÓN	Tareas (TA)
	Competitividad (CO)
	Organización (OR)
ESTABILIDAD	Claridad (CL)
	Control (CN)
CAMBIO	Innovación (IN)

Entre los aspectos que debemos controlar para poder afirmar que cualquier posible diferencia observada al finalizar el estudio se debe al tratamiento aplicado está el que las condiciones de partida de los sujetos sean las mismas. En este sentido es importante que comprobemos si existen diferencias significativas entre los alumnos del grupo control (Grupo M1) y los del grupo experimental (Grupo M2) antes de aplicar el tratamiento, es decir, en los resultados obtenidos por los alumnos en el Pretest.

5.- Comparación de medias entre los resultados obtenidos por el grupo control y por el grupo experimental en el Pretest y en el Postest.

Las comparaciones entre las diferentes medias en las variables medidas en los grupos M1 y M2 permiten afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental (Grupo M1) en las variables “Creatividad”, “Competitividad” y “Claridad”, sin embargo probabilidad asociada a la T para la igualdad de media, no arrojan diferencias estadísticamente significativas.

Si comparamos estos resultados con los resultados obtenidos en el pretest podemos observar que mientras que en el pretest observábamos diferencias significativas en la variable “Control” a favor del grupo experimental, esa variable ha dejado de arrojar diferencias estadísticamente significativas, y, por el contrario, en la variable “Claridad” en un primer momento los alumnos no presentaban diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, sin embargo finalmente ser arrojan diferencias significativas a favor del grupo experimental.

6.- Conclusiones Generales.

1.- En general los alumnos están más atentos, motivados a las explicaciones y a la información que se trabaja en clase a través de la PI, dado que resulta más fácil relacionar lo nuevo con lo que ya saben. Por otro lado hemos comprobado que a través de las tres competencias que hemos trabajado la PI los resultados han sido más significativos.

2.- A través de la PI los alumnos tienen un papel más activo, ya que resulta más fácil la presentación pública de los trabajos que realizan y de los materiales que encuentran de interés.

3.- Los estudiantes comprenden mejor los contenidos curriculares complementando el tradicional estudio sobre el papel impreso con la visualización comentada de los materiales

multimedia.

4.- Los estudiantes, informados por el profesor de los próximos temas a tratar en clase, pueden buscar por cuenta material y otros recursos relacionados con la materia y posteriormente presentarlo a sus compañeros, en una sesión de gran grupo lo que fomenta la realización y presentación de trabajos de corte **colaborativo**.

5.- La "PI" puede utilizarse para presentar y comentar información y para llevar a cabo tareas colaborativas y poder desarrollar la división de trabajos en pequeño grupo, así como aprovechar para realizar actividades de síntesis y negociar el informe final.

La aplicación de la PI en la formación de las competencias: "**Aprender-Aprender**", "**Trabajo en Equipo**" y "**Creatividad**" ha facilitado las metodologías activas y participativas a través de la enseñanza en pequeños grupos:

- Se convierte en responsable de su propio aprendizaje, desarrolla habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información, asume un papel más activo en la construcción de su conocimiento.
- Facilita la reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, proponiendo acciones concretas para su mejora (autoevaluación y coevaluación).
- Permite el intercambio de experiencias y opiniones con sus compañeros y con el entorno social y profesional.
- Desarrolla competencias como el trabajo en equipo, la autonomía, creatividad, pensamiento crítico y capacidad de aprender y curiosidad.

7.- Referencias Bibliográficas.

Corbalán, F.J. y Col. (2003): *Crea. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Manual. Madrid: Tea Editores.

Hargreaves, (2003): "La política emocional en el fracaso y el éxito escolar". En A. Marchesi y C. Hernández Gil (Coord), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid.: Alianza Editorial.

Marchesi, Alvaro (2007): ***Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores***. Alianza Editorial, S.A. Madrid.

Pozo, J.I. (2006): "Las concepciones del aprendizaje ante la nueva cultura educativa". En J.I. Pozo y otros (eds); *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona.: Grao.

Knowlton (2000): "Transformando la enseñanza y el aprendizaje". *Revista Educativa*.

Ruiz Ruiz, J.M. (2008): ***Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real***, en *Revista de Educación*. MEC. Madrid. (En prensa).

180. LA COMPETENCIA DOCENTE UNIVERSITARIA ANTE EL EEES: ESTUDIOS EXPLORATORIOS.

E. Álvarez Arregui, R. Pérez Pérez, C.Álvarez García, M.García Rodríguez y A. Pascual Sevillano.

Palabras claves: Docencia, metodología, formación, planificación, evaluación y convergencia

1. CONTEXTUALIZACIÓN

El Grupo de Investigación de Didáctica y Educación del Principado de Asturias de la Universidad de Oviedo (GIDEPA) viene trabajando en los últimos años sobre las necesidades de los docentes universitarios para afrontar los retos que plantea una sociedad tan dinámica como la actual. A lo largo del proceso estamos construyendo una filosofía compartida sobre la competencias docente por parte de los miembros del equipo, tarea nada fácil, porque el concepto aplicado a la educación superior no es unívoco y exige posicionarse ante las presiones políticas, ideológicas, institucionales y situacionales de ahí que iniciemos esta comunicación haciendo un breve recordatorio de algunos hechos relevantes con los que contextualizamos la investigación.

En primer lugar hay que recordar que la universidad se ha hecho eco de las pretensiones del mercado laboral en cuanto a la competencia que demanda de los trabajadores pero como institución educativa ha intentado incluir esta dimensión por lo que en sus propuestas se van conjugando la formación integral de la personas junto a la formación para la producción lo que ha derivado en distintas situaciones no siempre previstas. Bolonia se hacía eco de estas cuestiones y un colectivo de docentes universitarios planteaban los créditos ECTS como una alternativa viable aunque existía un recelo bastante generalizado de otros colectivos que consideraban que no se justificaban suficientemente las razones sobre la necesidad de un cambio donde se incrementaba el trabajo de los agentes educativos implicados por el cambio metodológico que suponía hacer recaer el protagonismo de su formación en el estudiante y convertía al docente en guía, asesor, animador y seleccionador de recursos, entre otras actividades.

Estas problemáticas acompañarán el proceso de implementación y en el 2003 se publica *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento* donde se fijan los objetivos de producción, transmisión, difusión y explotación del conocimiento y se les asignan tareas en la economía y en la sociedad: competitividad, empleo, cohesión social y mejora de la educación en Europa. Estas intenciones se van concretando a través de políticas educativas convergentes orientadas a la modernización de la enseñanza superior lo que supone una reforma estructural de las titulaciones y donde la universidad europea se comprometía a *desarrollar destrezas básicas e interdisciplinarias* para que los estudiantes pudiesen afrontar con éxito los retos de una economía difícilmente pronosticable como es la actual.

La primera fase del Proyecto Tuning también se desarrolla en estas fechas y el contenido de trabajo se orientará en esta fase al estudio del currículum de algunas titulaciones para determinar las competencias genéricas y específicas para las finalidades del EEES, valorar el tiempo de trabajo de los estudiantes a los que se aplicaron los ECTS, acercarse a los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje y revisar la evaluación. El informe emitido indicaba que los títulos se conseguirán en referencia a los resultados del aprendizaje de competencias con lo que englobaba los conocimientos, la comprensión y las habilidades intelectuales y sociales que se espera que el estudiante adquiera, comprenda y demuestre.

Este enfoque tenía una repercusión directa sobre la acción del docente, sobre todo en lo vinculado a la metodología, los recursos a utilizar y los sistemas de evaluación.

En nuestro contexto próximo, acababan de publicarse los nuevos estatutos de la Universidad de Oviedo (2003). Entre sus fines figuran *“la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y técnicos, así como para la creación artística”, “la especialización científica, profesional y artística de doctorado y postgrado”, “la contribución a la formación de ciudadanos libres, promoviendo una actitud crítica y participativa en la Universidad y en la sociedad”*. Y reconoce que *“la enseñanza, el estudio y la investigación son las principales funciones de la universidad”*. En el título IV, artículo 113, se dice que *“la enseñanza universitaria tiene como finalidad la transmisión del conocimiento en todos los campos del saber y de la cultura, encaminada a la educación para el desarrollo de las capacidades intelectuales y la preparación para el ejercicio de actividades profesionales. Todo ello en el marco del pleno desarrollo de la persona y del respeto a los principios constitucionales”*.

Se deduce en los documentos la intención de conjugar la formación profesional con la formación de un ciudadano democrático y pacífico, por lo que las competencias de los futuros titulados iban más allá de las concepciones de autores como Ducci (1999) o de algunas organizaciones (OIT, 2003) donde la empleabilidad y al mercantilismo eran referentes básicos. Así, la OIT presenta la competencia como la *capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad de una manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo. Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño real y demostrando en determinado contexto de trabajo y que no resulta sólo de la instrucción, sino que, de la experiencia, en situaciones concretas de ejercicio ocupacional*. Esta posición es el sentido que se ha impuesto en nuestro país en baste ver que en el artículo 7.3 de la Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional se dice que las competencias son: *el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo*.

El conductismo, por su parte, revisa el tratamiento de las competencias en términos de hábitos para dejar paso a un concepto de competencia complejo (Whithe, en J. Bruner, 1979) donde era preciso movilizar capacidades (intelectuales, interpersonales, intrapersonales,...), habilidades y destrezas para el desempeño de las funciones o actividades concretas. Este planteamiento al retomarse desde la Educación generó catálogos de competencias claves o básicas, genéricas, específicas, transversales, estratégicas que no eran fáciles de delimitar y donde el grado de complejidad aumentaba al no haber delimitado claramente el objeto de evaluación, es decir, los resultados de los aprendizajes exigidos en la titulación. En unos u otros casos los responsables del desarrollo competencial van matizando sus posiciones tanto para los estudiantes como para los docentes. Los primeros deberían de estar en posesión de algunas competencias vinculadas a su acción didáctica, profesional al término de sus carreras y a los docentes había que sensibilizarlos, informarlos y formarlos sobre la bondad del proceso de convergencia y de los compromisos que se asumen por un colectivo que se manifiesta a lo largo de un continuo que va desde el rechazo absoluto, ideológico, a la aceptación incondicional irreflexiva.

Estas situaciones se han tenido presentes por el equipo de investigación pero también éramos conscientes de la necesidad de indagar sobre los elementos y los procesos concurrentes en la acción docente para ir definiendo el perfil de un buen profesor “convergente” y de las limitaciones existentes. En esta tarea es en la que venimos trabajando a través de una serie de proyectos encadenados de los que presentamos informaciones públicas periódicas (GIDEPA, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007). En esta comunicación

presentamos de manera esquemática dos estudios exploratorios que han focalizado su atención sobre *las necesidades de apoyo a la docencia y formación didáctica del profesorado de la Universidad de Oviedo* desde la perspectiva de los docentes y de los estudiantes. Estos trabajos han sido el punto de partida de una investigación más amplia iniciada el pasado año y de la que participan otras universidades como León, Cantabria y Jaén y, de manera puntual, la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

2. TRABAJO EMPÍRICO

2.1. REFERENCIAS BÁSICAS

En este apartado se presentan algunos elementos básicos del diseño de investigación del trabajo de campo para ilustrar el procedimiento de trabajo desarrollado. Se presentan de manera diferencial los objetivos y los datos de los estudios realizados con los docentes y los estudiantes porque si bien se refieren a la misma temática con la intención de mostrar tendencias y singularidades de cada colectivo las muestras no son equivalentes y los cuestionarios tienen algunas variaciones.

Estudio exploratorio 1 (DOCENTES)

Objetivo general: Analizar las percepciones del profesorado de la Universidad de Oviedo sobre la docencia y la metodología de trabajo.

Objetivos operativos:

- Recoger opiniones sobre la docencia desde una perspectiva general
- Indagar sobre la metodología de trabajo docente en cuanto a la planificación de las asignaturas, la orientación de las clases, los materiales que se utilizan, el despliegue de los contenidos y los procesos de evaluación.
- Valorar el grado de satisfacción y de esfuerzo que estarían dispuestos a dedicar los docentes si se diesen las condiciones necesarias.

Estudio exploratorio 2 (ESTUDIANTES)

► **Objetivo general:** Analizar las percepciones de un grupo de estudiantes universitarios sobre la docencia y la metodología de sus profesores.

► **Objetivos operativos:**

- Indagar sobre la metodología de los docentes en sus clases, la forma en que se adquieren los conocimientos y los procesos de evaluación.
- Revisar la importancia de la planificación, los objetivos y los contenidos en la carrera.
- Valorar los índices de satisfacción en relación a la docencia de sus profesores
- Analizar las percepciones de los alumnos sobre la orientación del esfuerzo de los docentes.

Tabla 1. Fichas Técnicas de la Investigación de los docentes y de los estudiantes

Universos	Docentes de la Universidad de Oviedo Alumnos de 1º de la Escuela Universitaria de Ingeniería
Tamaño de las poblaciones	2300 profesores 700 alumnos
Tamaño de las muestras	222 encuestas válidas de profesores 109 encuestas válidas de estudiantes
Procedimiento muestral	Muestreo estratificado proporcional en ambos casos
Errores muestrales	6,5 % en el caso de los docentes 8,8% en el caso de los estudiantes
Nivel de confianza	95%; Z=1,96; p=q=0,5
Tratamiento de los datos	Cuestionarios con los paquetes SPSS 13.0 y EQS 6.1 Preguntas abiertas y comentarios con AQUAD 6
Trabajo de campo	Abril 2005 – Junio 2005 para los docentes Diciembre 2005 – Febrero 2006 para los estudiantes

En la tabla adjunta pueden verse de manera sintética las fichas técnicas de los estudios exploratorios donde quedan reflejadas las semejanzas y diferencias. El procedimiento de trabajo seguido una vez que distribuyeron las encuestas ha sido: recepción de los cuestionarios y revisión de su contenido; categorización de las respuestas abiertas; elaboración definitiva de las bases de datos; análisis descriptivo básico; análisis de las diferencias significativas; análisis factorial; y técnica Delphi de expertos.

2.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los estudios realizados con los profesores y los estudiantes no difieren en cuanto al instrumento utilizado, la encuesta, si lo hacen en relación a la redacción, al número de ítems, a las variables de identificación, a las dimensiones consideradas y al momento en que se desarrolla el trabajo de campo. Se recuerda con relación a los datos que se obtienen y a las afirmaciones que se hacen que estamos hablando de estudios exploratorios, que el tratamiento cuantitativo de los datos – descripción, análisis de diferencias, análisis factoriales...- no se presenta en su totalidad y que se ha tenido presente la vertiente cualitativa – categorización y análisis de contenido de las respuestas abiertas e interpretación con expertos a través de la técnica Delphi para consensuar posiciones sobre los resultados y abrir nuevas líneas de investigación. Atendiendo a estas cuestiones vamos a presentar los datos de las muestras y de las dimensiones de los cuestionarios: planificación y desarrollo de la docencia, evaluación, satisfacción y esfuerzo.

2.2.1. PERFILES DE LAS MUESTRAS

• *Colectivo de docentes*

Con respecto al **género** han contestado un mayor porcentaje de hombres (59%) que de mujeres (41,5%) mientras que en la **edad** se sitúan los mayores porcentajes entre 35 y 50 años (60%), después el colectivo con más de 60 años (27,5%) y, por último, los menores de 35 años (17%). En cuanto a la **titulación académica** de la mayoría tiene el grado de doctor (88%), hay un grupo reducido de licenciados (10,5%) y es muy bajo el porcentaje de diplomados, ingenieros técnicos o aparejadores (1,5%). **La formación complementaria** parece orientarse principalmente hacia la especialización (10,5 %) y donde un grupo ha elegido la opción máster (7%).

En la Universidad de Oviedo se han titulado en la enseñanza superior la mayoría de los encuestados (59%), en menor medida en una o dos universidades nacionales (26%) y descienden los porcentajes cuando han cursado estudios en nuestro país y en el extranjero (7%). El perfil de la muestra se decanta por aquellos docentes que **imparten** dos (38,3 %) y tres (31,5 %) asignaturas; en su mayoría son Titulares de universidad (61 %) y tienen dedicación exclusiva (98%). La **experiencia docente** está consolidada si tenemos en cuenta que un 60 % la baja movilidad si atendemos a **la experiencia en otras universidades** (12 %) lo que se ratifica con los tiempos de **estancia** dado que son inferiores a las 12 semanas en la mayoría de los casos. Los **niveles alcanzados en distintos idiomas** tienen los mejores porcentajes asociados al inglés en lectura (44%), escritura (49,5%) y conversación (43,2%) si bien van descendiendo progresivamente en francés (35, 28 y 24 %); alemán (35, 28 y 24 %); italiano (6, 6 y 4,5 %); o portugués (4, 2 y 2 %).

• *Colectivo de estudiantes*

Los encuestados son varones en mayor parte (74%), con una edad comprendida entre los 18 y los 27 años y con una media de 19,63. La mayor parte proceden de centros públicos, en concreto, el 74% de los mismos, obteniendo la mayoría de ellos una nota media de notable o superior.

Los estudiantes (97%) poseen ordenador propio y el acceso a Internet desde su domicilio está muy generalizado (82%). Trabajan con distintos programas informáticos de los que destacan el procesador de textos Word y los navegadores de Internet, seguidos de la hoja de cálculo Excel, de presentaciones PowerPoint y, finalmente, la base de datos Access. Utilizan el ordenador para actividades de ocio (86%), incluso el 40% dedican a esta actividad más de una hora frente al 15% que lo utilizan más de 1 hora para actividades relacionadas con su estudio. Asimismo, destaca el hecho de que los encuestados consideran que su formación en el manejo de las nuevas tecnologías no afecta a su rendimiento académico, puesto que el 73% de los mismos creen que dicho efecto es nulo o casi nulo. Sin embargo, la mayoría, en concreto el 63%, tiene la expectativa de alcanzar una alta capacitación en el manejo de las TIC una vez finalizados sus estudios.

► **Docencia y formación didáctica en general**

En esta dimensión, ver tabla 2, se pregunta sobre la formación inicial del profesorado universitario, la experiencia docente, la formación continua y las facilidades que da la Universidad de Oviedo respecto a necesidades docentes, medios, infraestructura o formación. A este respecto se indica que más de la mitad valora positivamente la formación científica recibida así como el grado de competencia exigido para el acceso a la enseñanza universitaria. También destaca por encima de la media la atribución positiva que hacen a la experiencia docente siendo prácticamente inapreciable el porcentaje de profesores que la han vivido como deficiente.

Tabla 2. Percepciones de los docentes sobre la docencia y la formación	PI	BI	MI
Con carácter general, en la calidad de mi DOCENCIA ha incidido			
La formación científica recibida durante mi formación universitaria	23,0	64,9	11,3
La competencia exigida para el acceso a la enseñanza universitaria	08,5	56,3	06,3
La experiencia que he adquirido como docente	02,7	83,3	14,0
Mi actualización didáctica	35,4	59,9	06,3
La disponibilidad de medios técnicos, tecnológicos...	41,9	52,3	05,9
La formación y el apoyo recibido desde la Universidad	53,2	44,6	01,8
En mi FORMACIÓN DIDÁCTICA considero importante			
Conocer y aplicar las metodologías didácticas adecuadas	12,0	50,5	36,5
Aplicar y usar pedagógica y didácticamente las TIC	17,2	49,5	29,3
Utilizar los procesos de evaluación con criterios objetivos	05,0	48,2	46,4
Seleccionar los contenidos por su relevancia y actualidad	02,8	45,9	50,9
Programar y temporalizar los contenidos y actividades	02,7	47,7	48,6
Mi capacidad para comunicar los conocimientos	01,4	37,8	60,4
Establecer redes (programas específicos, europeos,...)	29,0	46,8	23,0
Reflexionar sobre la propia práctica.	06,3	48,6	41,9
PI (Poca Importancia) BI (Bastante Importancia) y MI (Mucha importancia)			

Respecto a las facilidades que proporciona la Universidad en cuanto a medios, necesidades, práctica docente, infraestructura,..., se muestra insatisfacción con las políticas institucionales. La mayoría valoran como relativamente buena la calidad de su docencia, no llegando ni a un 1% los que la definen como 'muy buena' y un 17,1% como 'deficiente'. Esta cuestión tiene que servirnos de marco para preguntarnos por la *calidad de nuestra docencia*, son clarificadoras algunas reflexiones docentes en los ítems abiertos cuando indican que "las instituciones pasan mucho de todo lo docente, excepto de la evaluación del alumnado", o que "el exceso de carga docente es una carga de insatisfacción". El hecho de que casi un 20% tengan una satisfacción 'deficiente' no puede llevarnos a adoptar posturas acriticas y autocomplacientes sino a profundizar en las causas de insatisfacción de los primeros y de la satisfacción de los segundos con la finalidad elevar la satisfacción de ambos grupos a la categoría de 'muy buena', que en este ítem se encuentra prácticamente desierta.

En la formación didáctica se concede importancia a la actualización de manera generalizada así como a los elementos curriculares (contenidos, actividades, metodologías,

recursos, evaluación...), y se destaque la importancia de la formación en la capacidad de comunicar. En los comentarios se hace hincapié en que *no saber comunicar conocimientos es tan malo como establecer relaciones comunicativas vacías de contenido* por lo que se debe dedicar a las habilidades comunicativas un tiempo de formación como contenido básico de la competencia docente. Se conecta aquí con la importancia de intercambiar experiencias con los colegas ya que aporta una fuente de motivación, y contribuye a muestra formación continua.

Entre otras diferencias señalamos que los hombres con mayor especialización demandan mayor capacitación para acceder a la enseñanza universitaria y tienen una visión más negativa de los apoyos institucionales en la gestión de tareas y en el uso de bases de datos mientras que las mujeres se quejan de la menor atención institucional que se les presta en los centros, escuelas y facultades en las que trabajan. Este colectivo valora más positivamente en su formación didáctica el conocimiento y aplicación de metodologías adecuadas y a reflexionar sobre la propia práctica.

► **Planificación**

Los profesores valoraron en esta dimensión los aspectos prioritarios de sus esfuerzos cuando planifican su actividad docente. Los datos indican que a organizar y a evaluar temas y actividades el 65% dedica bastante esfuerzo a las citadas tareas mientras que el 24% dedica mucho esfuerzo, el 10% poco y el 1% indica dedicar ningún esfuerzo.

Los docentes dedican bastante atención a motivar al alumno aunque no está generaliza esta actitud. La mayoría comunican de manera efectiva los contenidos pero hay que destacar que un 25% conceden poca importancia a la orientación y el asesoramiento y un 15% no asumen como función el motivar al alumnado. Estos datos apuntan que el profesorado otorga mayor importancia a la transmisión de conocimientos que a guiar a los alumnos en sus aprendizajes.

Tabla 3. Percepciones de los docentes sobre la planificación					
En la tarea docente me esfuerzo por	V	MI	PI	BI	MI
Organizar los temas, las actividades y los sistemas de evaluación	3,2	01,9	65,8	23,4	
Motivar al alumnado adecuadamente para el aprendizaje	3,1	15,0	59,7	25,3	
Comunicar de forma efectiva los conocimientos	3,4	00,5	59,8	39,7	
Orientar, asesorar y guiar los aprendizajes	2,9	24,9	52,7	20,7	
MI planificación tiene como OBJETO					
Desarrollar las capacidades intelectuales del alumnado	3,3	08,1	56,3	34,7	
Promover en el alumnado que sea el protagonista de su aprendizaje	3,1	17,2	57,2	23,9	
Facilitar el desarrollo de habilidades sociales	2,5	49,6	35,1	12,2	
Proyectar los aprendizajes teóricos en determinado tipo de tareas	3,1	13,1	64,9	19,4	
Acercar al alumnado a la realidad profesional	3,0	28,8	44,6	25,2	
Promover procesos de planificación y desarrollo de naturaleza colaborativa	2,5	54,1	30,6	11,7	
Favorecer la comprensión de los contenidos	3,5	46,4	52,3	08,6	
Generar análisis, reflexión, síntesis y crítica de los contenidos	3,2	12,9	45,9	41,3	

En *los ítems que indagan sobre el objeto de la planificación docente* destacan con mejores valoraciones desarrollar capacidades intelectuales y potenciar el análisis, la reflexión y la crítica de los contenidos. En un segundo estadio se respalda al alumno como protagonista de su aprendizaje con la intención de que proyecte la teoría en la práctica mientras que las valoraciones más negativas se vinculan con procesos planificación colaborativos, el desarrollo de habilidades sociales, la comprensión de contenidos y el acercar a los estudiantes a su realidad profesional.

Las aportaciones en las preguntas abiertas indican que algunos docentes cuando diseñan sus actividades pretenden favorecer un aprendizaje activo bajo la premisa de aprender a aprender pero su perspectiva es más individual que grupal si tenemos en cuenta las bajas tendencias manifestadas sobre el aprendizaje colaborativo. Las diferencias significativas se relacionan con la titulación académica ya que los licenciados proyectan más

los aprendizajes teóricos; con la formación complementaria ya que cuando han realizado más cursos de especialización hay más preocupación por promover actitudes responsables de los estudiantes; la categoría docente, porque los catedráticos de universidad promueven menos la colaboración; y los que han realizado estancias en otras universidades potencian el protagonismo de los estudiantes en su aprendizaje.

Tabla 4. Percepciones de los estudiantes sobre la planificación				
Los docentes planifican sus clases para	VM	PI	BI	MI
Intentar que se comprendan los contenidos que transmiten	4,57	04,6	02,8	92,6
Fomentar el interés de los estudiantes por las asignaturas	4,32	03,7	11,9	84,4
Potenciar la comunicación y la participación del alumno	3,84	06,4	24,8	68,8
Promover la responsabilidad del estudiante sobre su aprendizaje	3,99	06,4	22,9	70,6
Los docentes deberían PREOCUPARSE al PLANIFICAR su tarea docente en				
Organizar y evaluar los temas y las actividades que plantean	3,64	7,3%	33,9	58,7
Motivar hacia el aprendizaje	3,89	7,3%	22,9	69,7
Orientar, asesorar y guiar mis aprendizajes	4,02	3,7%	22,0	74,3

En la tabla 5 se recogen las percepciones de los alumnos sobre las preocupaciones de los docentes universitarios. Para este colectivo sus docentes intentan que comprendan los contenidos que transmiten y fomentar el interés por sus asignaturas pero conceden menos importancia a favorecer su participación en las clases y a hacerles responsables de su proceso de aprendizaje. También plantean que los docentes deberían esforzarse más en orientar, asesorar, guiar sus aprendizajes y motivarles. Los porcentajes descienden en organización y evaluación de los temas y actividades con lo que se apunta una inversión de prioridades entre los dos colectivos encuestados.

► **Contenidos**

Tabla 5. Percepciones de los docentes sobre los contenidos				
Los CONTENIDOS de mi asignatura tienen en cuenta	VM	PI	BI	MI
Los descriptores aprobados por el Consejo de Universidades	3,4	06,0	44,1	47,7
La realidad sociolaboral	2,8	28,5	46,4	16,2
La estructura lógica y los criterios epistemológicos de la materia	3,2	07,7	61,7	28,8
El desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas... del alumnado	2,9	27,5	47,3	23,4
La necesidad de reflexionar sobre valores y elementos culturales	2,7	30,7	34,2	19,8
La estrecha vinculación entre los créditos teóricos y los prácticos	3,4	05,0	47,3	45,9
Las dimensiones profesionales a desarrollar desde los créditos prácticos	2,5	49,0	35,1	10,8
Los estudiantes ADQUIEREN los contenidos a través de				
Exposiciones orales	3,3	07,7	52,7	38,3
Apuntes	2,7	33,4	50,5	14,9
Utilización de manuales y/u obras seleccionadas	2,8	32,0	47,3	17,6
Libros de problemas	2,0	64,4	21,6	06,8
Simulaciones, supuestos problemáticos, casos...	2,6	39,2	38,7	18,0
Indagación bibliográfica, consultas a través de la red...	2,4	56,3	32,0	07,7
Elaboración de trabajos individuales / grupales	2,6	48,2	31,5	18,0
Organización de debates	1,8	76,6	16,2	03,2

Los docentes, en la selección de los contenidos disciplinares, están más preocupados por incluir los descriptores aprobados por el Consejo de Universidades de manera lógica atendiendo a los créditos teórico-prácticos establecidos relacionándolos pero este planteamiento genera problemas si tenemos en cuenta los porcentajes negativos asociados a la dimensión profesional y a la realidad sociolaboral a lo que cabe unir una baja reflexión de un alto porcentaje de docentes sobre los elementos culturales que envuelven su actividad práctica.

Tabla 6. Percepciones de los estudiantes sobre los contenidos				
Como estudiante considero que los contenidos que presentan los docentes deberían	VM	PI	BI	MI
Tener en cuenta la realidad sociolaboral	4,22	6,4	11,0	82,6
Atender al desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas del alumnado	4,20	3,7	10,1	86,3
Los créditos prácticos que plantean para la disciplina				
Permiten desarrollar las dimensiones profesionales	3,41	23,1	25,0	51,8
Complementan la formación teórica	3,83	15,7	11,1	73,2
Los conocimientos deberían de adquirirse				
Exposiciones orales	3,39	15,7	41,7	42,6
Apuntes	3,97	04,6	17,4	78,0
Utilización de manuales, obras seleccionadas, libros	3,59	12,8	30,3	56,9
Simulaciones, casos	4,09	03,8	09,4	86,8
Indagación bibliográfica, consultas en la red	3,06	26,9	46,3	26,8
Elaboración de trabajos individuales / grupales	3,34	20,2	33,9	45,9
Organización de debates	3,20	26,2	28,2	45,6

Cuando se indaga **sobre como adquieren los alumnos los conocimientos** tabla6, indican que el medio principal son las exposiciones orales en el aula (3,3 de media), seguidas del uso de manuales y la reelaboración de los apuntes (2,7), a través de las simulaciones, problemas y elaboración de trabajos en grupo e individuales (2,6), en menor medida utilizan libros de problemas (media de 2). En último lugar se sitúa la adquisición de conocimientos a través de la organización de debates, con una puntuación media de 1,8 sobre 4.

Estos resultados informan que los alumnos llegan a los conocimientos de las asignaturas de sus carreras a través de medios tradicionales y que formas de trabajar en el aula como los debates están menos valorados por el profesorado. En cuanto al contenido de las asignaturas, los alumnos consideran que deben orientarse al desarrollo de sus capacidades, de sus habilidades y de sus destrezas pero contextualizadas en el espacio sociolaboral en el que van a ejercer sus tareas. El problema es que los créditos prácticos no guardan relación con ese planteamiento ya que se dedican más a complementar la formación teórica que a desarrollar las dimensiones profesionales.

Acerca de los materiales que deberían utilizar los docentes para transmitir los conocimientos, ver tabla, muestran su preferencia por el desarrollo de casos prácticos y simulaciones, ya que el 86,8% de los mismos consideran tales actividades como fundamentales en el proceso de su aprendizaje. Consideran los apuntes también constituyen un medio muy importante para transmitir conocimientos lo que va en contra de la indagación bibliográfica, las consultas en la red, la organización de debates y los trabajos en grupo o individuales. Nos encontramos aquí con un problema relevante en el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, puesto que precisamente son éstas las metodologías que se pretenden potenciar para una mayor comprensión de los contenidos transmitidos, haciéndose necesario un cambio cultural.

► **Recursos**

Los docentes **utilizan como recursos habituales en las actividades que realizan** el encerado, el retroproyector y los materiales impresos preparados específicamente para los temas y, en menor medida, los materiales divulgados por las editoriales. Las peores valoraciones los asocian con los recursos del entorno laboral propio de la materia y los materiales tecnológicos avanzados.

Tabla 7. Percepciones de los docentes y los estudiantes sobre los materiales				
Los docentes ejercen la docencia con	VM	PI	BI	MI
Materiales clásicos (encerado, retroproyector ...)	3,5	10,0	32,9	56,3
Materiales impresos preparados, específicamente, para la/s asignatura/as	3,2	18,5	42,3	37,8
Materiales del entorno laboral propio de la materia	2,4	54,1	27,5	13,5
Materiales tecnológicos avanzados	2,4	57,2	20,7	18,9
Materiales divulgados por editoriales, etc.	2,5	32,3	41,0	11,3
Los estudiantes apoyan la utilización de				
Materiales clásicos (encerado, retroproyector)	3,9	8,3	17,4	74,3
Materiales impresos preparados para la asignatura	4,1	3,7	15,6	80,7
Materiales del entorno laboral	4,1	4,6	16,5	78,9
Materiales tecnológicos avanzados	3,8	5,5	31,2	63,3
Materiales divulgados por editoriales	3,2	21,3	44,4	34,3

Los alumnos prefieren que sus docentes utilicen materiales impresos preparados específicamente para la asignatura y de materiales del entorno laboral propio de la materia. En el otro extremo figuran los materiales divulgados por editoriales, como por ejemplo, libros, puesto que más de un 20% de los alumnos no están de acuerdo en que los docentes utilicen dichos materiales.

► **Evaluación**

En cuanto a los **elementos utilizados para la evaluación** hemos encontrado que los aspectos más valorados por el profesor se asocian con el nivel de conocimientos que alcanzan en relación a los objetivos y la calidad de las respuestas en las pruebas orales o escritas, ambos aspectos obtienen una puntuación media de 3,4 puntos, también el desarrollo de capacidades, habilidades del alumno y la calidad de los trabajos que éstos realicen. Otros aspectos valorados son la participación, las exigencias del desempeño profesional, su interés en las tutorías y la asistencia a clase. El aspecto peor considerado es la autoevaluación argumentada que sólo alcanza un valor medio de 1,5 puntos.

Tabla 8. Percepciones de los docentes y los estudiantes sobre la evaluación				
El Sistema de EVALUACIÓN que utilizo tiene en cuenta	VM	PI	BI	MI
El nivel de conocimientos alcanzados con relación a los objetivos	3,4	03,2	49,5	47,3
Las exigencias del desempeño profesional	2,4	49,8	37,4	09,0
El desarrollo de capacidades, habilidades... del alumnado	3,0	24,3	53,2	21,5
La calidad de las respuestas en las pruebas orales o escritas	3,4	04,5	50,9	43,2
La calidad de los trabajos realizados	2,9	27,4	42,3	27,9
Su asistencia a clase	2,1	64,0	27,9	06,3
La participación en clase o situaciones alternativas (seminarios, ...)	2,5	44,4	41,4	11,7
Su interés manifiesto y contrastado en las tutorías	2,2	62,6	26,1	07,7
Los sistemas de evaluación deberían de tener en cuenta desde la perspectiva de los estudiantes				
El nivel de conocimientos alcanzados en relación a los objetivos	4,1	4,6	9,2	86,2
Las exigencias del desempeño profesional	3,8	5,6	28,7	65,8
La calidad de las respuestas en las pruebas orales o escritas	3,8	4,6	23,9	71,6
La calidad de los trabajos realizados	3,9	6,5	15,7	77,8
La asistencia y participación en clase o situaciones alternativas	3,9	11,0	22,9	66,1
El interés manifiesto y contrastado en las tutorías	3,4	21,3	25,0	53,7
La autoevaluación argumentada del alumno	3,2	25,0	31,5	43,6

La tabla 8 resume la perspectiva de los alumnos sobre los procesos de evaluación que deberían utilizar los docentes universitarios. La mayoría (86,2%) comenta que a la hora de calificar se debería tener en cuenta el nivel de conocimientos en relación a los objetivos. Consideran importante la calidad de los trabajos realizados (77,8%) y las respuestas en las pruebas orales o escritas (71,6%). Los porcentajes más bajos se asocian a la autoevaluación argumentada por parte de los mismos y al interés manifiesto en las tutorías, ya que el 25% y el 21,3% de los alumnos de la muestra consideran, respectivamente, que se ha de prestar

poca importancia a dichos procesos.

► **Satisfacción y esfuerzo**

Los mayores niveles de satisfacción de los docentes universitarios se relacionan en primer término a la docencia (84,7%) y en menor medida a la metodología (68,5). Las bolsas de insatisfacción las encontramos en el apoyo institucional al ejercicio de la docencia (- 64,4%); las infraestructuras (- 53,1%); y el sistema relacional existente (- 50,5%).

Mi grado de SATISFACCIÓN actual con relación a	Bajo	Normal	Alto
La docencia	14,9	64,0	20,7
El apoyo institucional al ejercicio de la docencia	54,4	32,0	01,4
Las infraestructuras	53,1	44,6	01,4
El sistema relacional	50,7	45,5	02,7
El desarrollo del currículum	37,4	55,0	04,5
La metodología	26,1	63,5	05,0
Si se dieran las condiciones adecuadas me ESFORZARÍA más en	Poco	Bastante	Mucho
Mejorar mi docencia	09,0	59,9	28,8
Implicarme institucionalmente en la mejora de la docencia	38,3	41,0	18,5
Favorecer el sistema relacional	25,7	53,6	17,1
Participar en el desarrollo del currículum (practicum...)	25,0	51,4	23,6
Desarrollar mi metodología de trabajo	15,7	55,5	28,4

Los profesores estarían dispuestos a comprometer su esfuerzo si se dieran las condiciones adecuadas para mejorar la docencia (88,7%) (y orientar la profesionalización desde la mejora continua (87,4%). También destacan con altos porcentajes desarrollo de la metodología (83,9%); y el desarrollo del currículum – practicum... (75,0%). Cabe destacar un incremento de los porcentajes negativos en la mejora del sistema relacional (21,6%) y la adecuación de las infraestructuras a las necesidades (69,6%); si bien los índices más negativos se perciben en el ítem relativo a la implicación institucional en la mejora de la docencia (-38,3%).

Las diferencias encontradas indican que los hombres estarían menos predispuestos a mejorar su docencia aunque se dieran las condiciones adecuadas. Los doctores plantean como tarea prioritaria la formación. Los diplomados se muestran más satisfechos con el desarrollo del currículum y más reacios a desarrollar su metodología. En aquellas situaciones en que aprueban más del 75% la satisfacción con la docencia se incrementa y la mejorarían aun más si se dieran unas condiciones favorables

Nuestro grado de satisfacción con la docencia se relaciona con	VM	PI	BI	MI
Conocimiento y aplicación de las metodologías didácticas	4,20	04,6	7,3	88,1
Utilización de las TIC	4,02	06,4	16,5	77,0
Uso objetivo de los procesos de evaluación	4,19	03,7	15,6	80,7
Capacidad para comunicar sus conocimientos	4,60	00,0	08,3	91,7
Generación de redes de aprendizaje...	4,09	04,6	19,3	76,1

Decir por último que la satisfacción de los estudiantes se incrementaría con aquellas cuestiones que se han ido manifestando como deficitarias en las distintas dimensiones. Sus prioridades irían en esta dirección: primero que los docentes sepan y quieran comunicarles sus conocimientos, que utilicen metodologías didácticas coherentes con los objetivos que plantean para sus disciplinas, una evaluación objetiva, un incremento de utilización de las TIC e ir generando progresivamente redes de aprendizaje dentro y fuera de la universidad.

RESULTADOS

Como cierre de las aportaciones recogidas de estos estudios exploratorios presentamos de manera esquemática las principales aportaciones:

Perfiles de las muestras

- En los docentes hay mayoría de hombres entre 35 y 50 años, doctores titulares, formados preferentemente en la Universidad de Oviedo, imparten dos y tres asignaturas con dedicación exclusiva, tienen baja movilidad y dominan el inglés por encima de otros idiomas.
- En los estudiantes la mayoría son hombres procedentes de centros públicos con buenas calificaciones, disponen de ordenadores con acceso a Internet y manejan programas informáticos básicos. Sus expectativas sobre la necesidad de manejar las TIC son mayores cuando finalicen sus estudios universitarios que en el momento actual lo que refleja una baja exigencia por parte de los docentes en este campo.

Docencia y formación en general

- Los docentes valoran la capacitación científica recibida en su formación inicial, el nivel de exigencia para acceder a la universidad y la experiencia adquirida como docente. Están más insatisfechos con los apoyos institucionales actuales para reducir la burocratización de tareas y proyectos, la disponibilidad de medios tecnológicos de calidad y las posibilidades para realizar una actualización didáctica eficaz.
- Las diferencias en los docentes muestran que los hombres con mayor especialización son más exigentes con los requisitos de entrada a la universidad. En cambio las mujeres apuntan a una mayor minusvaloración institucional y les preocupa en mayor medida su formación didáctica en cuanto a la aplicación de metodologías adecuadas en la práctica docente y reflexionar sobre ella.

Planificación

- Los profesores dicen priorizar en la planificación de su docencia la organización y evaluación de temas y actividades así como motivar al alumnado para que tenga una actitud positiva. Se esfuerzan en transmitir los contenidos para desarrollar las capacidades intelectuales de análisis, reflexión y crítica pero dejan en un segundo plano las tareas de asesoramiento, el relacionar la teoría con la práctica profesional, el favorecer la autonomía del alumno haciéndole protagonista de su aprendizaje o el desarrollo de trabajos de naturaleza colaborativa.
- Los alumnos ratifican las prioridades de sus docentes en la comprensión de los contenidos. El diseño de las asignaturas les parece coherente en cuanto a objetivos y contenidos aunque plantean que se podrían eliminar algunos módulos sin que se resintiese la materia.
- Los estudiantes valoran los esfuerzos para comunicarles los contenidos, la flexibilidad metodológica y las evaluaciones objetivas con lo que tendrían una mayor convergencia con las mujeres docentes y con el perfil demandado en el proceso de convergencia. No perciben en sus docentes intención de potenciar la participación o dotarles de responsabilidad en su aprendizaje lo que va en contra de las demandas EEES.

Contenidos

- Los docentes se preocupan más de la estructura formal de sus asignaturas – descriptores - que de reflexionar sobre su coherencia con el contexto de aplicación

y de su proyección práctica. Desde este planteamiento transmiten a los estudiantes los conocimientos desde exposiciones orales, utilizan manuales y apuntes pero no tienen tanto en cuenta las simulaciones, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje en grupos de trabajo.

- Se destaca en el análisis diferencial un mayor interés de los licenciados en orientar la teoría hacia la resolución de problemas prácticos. A medida que se especializan en otras universidades aumenta su interés por desarrollar en sus alumnos actitudes responsables y hacerlos protagonistas de su aprendizaje. Los catedráticos promueven en menor medida el trabajo colaborativo.
- Los estudiantes valoran más aquellos contenidos asociados al desarrollo individual de sus capacidades, habilidad y destrezas que se orienten al contexto socioprofesional. Hay un sector importante de este colectivo que plantea la necesidad de revisar los créditos prácticos por orientarse más a complementar la formación teórica que al desempeño de la tarea profesional. Desde esta perspectiva valoran en primer lugar las simulaciones y el estudio de casos como recursos importantes para adquirir los conocimientos pero en la práctica cotidiana son conscientes que los apuntes son prioritarios a la búsqueda de información en distintos formatos y a la elaboración de trabajos individuales o en grupo. De este modo acaban respaldando indirectamente los modelos de enseñanza más tradicionales integrados en las culturas organizativas existentes.

Materiales

- Los docentes utilizan más el encerado, el retroproyector y los materiales impresos que los materiales propios del entorno laboral o los recursos tecnológicos avanzados.
- Los estudiantes prefieren los materiales impresos preparados y el trabajo con casos reales porque les garantiza una coherencia entre lo que dicen y exigen en cambio perciben más negativamente los materiales divulgados por editoriales por su descontextualización.

Evaluación

- Los docentes valoran la relación entre conocimientos adquiridos y objetivos propuestos amparándose en las respuestas en las pruebas así como de la calidad de los trabajos. No parece preocuparles ni la asistencia a clase, ni su interés por las tutorías, ni la participación en distintos foros o las exigencias profesionales con lo que se vuelve a ratificar un perfil docente tradicional.
- Los estudiantes al socializarse de la cultura universitaria existente respaldan los sistemas de evaluación vigentes que relacionan los objetivos linealmente objetivos y contenidos con pruebas escritas y se detecta una mayor despreocupación por las evaluaciones argumentadas o por un mayor aprovechamiento de las tutorías en su proceso de enseñanza.

Satisfacción y esfuerzo

- Los docentes no se muestran muy satisfechos con el ejercicio de su docencia, la metodología que utilizan y el desarrollo del currículum pero parece que la asumen como válida esta situación en la cultura organizativa institucional y desplazan su responsabilidad hacia el bajo apoyo institucional, a las deficiencias en las infraestructuras y a la baja calidad de las relaciones que se establecen con los compañeros.
- Los docentes harían un esfuerzo suplementario de mejora si se mejorasen las

condiciones en cuanto a los apoyos institucionales, las infraestructuras y se plantease un desarrollo profesional coherente más orientado hacia la mejora continua que desde la competitividad.

- Los estudiantes están más satisfechos cuando los docentes son buenos comunicadores, utilizan metodologías didácticas apropiadas al objeto de estudio, evalúan de manera objetiva, valoran las TIC como un buen recurso educativo y establecen redes de aprendizaje con participación de los estudiantes dentro y fuera de la universidad.

Los datos presentados apuntan como muchos docentes siguen desplegando modelos de enseñanza más centrados en el profesor que en el alumnado, más centrados en la transmisión de contenidos que en su generación y más centrados en la generación de conocimiento desde el trabajo personal o de grupo sea éste realizado en espacios presenciales o virtuales. Bajo estas premisas la orientación, el asesoramiento, el trabajo cooperativo o las metodologías flexibles no son tan relevantes para el docente pero si para el alumno de ahí que resulte lógica su preocupación por estas cuestiones. En cualquier caso el grado de credibilidad irá en aumento cuando se perciban actitudes, acciones y compromisos por parte de los políticos, las Universidades, las Facultades, las empresas y los Departamento en cuanto al desarrollo de políticas institucionales coherentes en base a los objetivos que se pretendan conseguir.

La construcción de una nueva arquitectura cultural universitaria hace necesario un liderazgo institucional compartido y asociado al desarrollo institucional, económico, comunitario y personal por lo que la gestión de la docencia tendrá que tener presentes estas dimensiones además y orientarse desde las necesidades, las demandas y las innovaciones que se quieran promover. En el desarrollo e implementación de los nuevos planes de estudio no puede obviarse que la colaboración y la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa universitaria aumenta cuando se presentan metas claras, se indican los recursos y apoyos disponibles, se muestran las dificultades del proceso de cambio y se acompaña con un modelo de desarrollo profesional consensuado entre las partes implicadas.

BIBLIOGRAFÍA RESUMIDA

BAGOZZI, R. P. y YI, Y. (1988): "En te Evaluación of Structural Equation Modelos". *Journal of the Academia of Marketing Science*. Vol. 16, No. 1, pp. 74-94.

BELTRAN LLERA, JESUS, A. (2003): "De la Pedagogía de la Memoria a la Pedagogía de la Imaginación". En FUNDACIÓN ENCUESTRO; BELTRAN LLERA, J. A. (2003). La novedad Pedagógica de Internet. Madrid: Educared.

BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

BROWN, S. y GLASNER, A. (2003): *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

CABERO, J. (2000): "La formación virtual: Principios, bases y preocupaciones". En R. PÉREZ PÉREZ, *III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación. Redes, multimedia y diseños virtuales*. Oviedo. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. 83-102.

COLL, C (2003).- "El currículo Universitario en el Siglo XXI". En C. MONEREO y J. POZO (Eds.) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender en la autonomía*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació de la UAB-Síntesis. 271-284.

DE MIGUEL, M. (2005): *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

FULLAN, M. (1998): "The Meaning of Educational Change". A Quarter of a Century of Learning". En A. HARGREAVES et all. (Eds.) *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Publishing.

GIDEPA (2005): "Retos del docente universitario en el contexto de una enseñanza virtual". Comunicación presentada en el Congreso *Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea*". León (España), los días 20 al 23 de septiembre. Inédito.

GIL FLORES, J. y OTROS (2004): *La Enseñanza Universitaria. Planificación y Desarrollo de la Docencia*. Madrid. EOS.

HEATHFIELD, M. (2003) "Evaluación en grupo para fomentar un aprendizaje de calidad". En S. BROWN y A. GLASNER *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea. 155-166.

MARCOVICH, J. (2002): *La Universidad (im) posible*. Madrid. OEI.

MEC (2003): *La Integración del sistema Universitario Español en el espacio europeo de enseñanza secundaria superior*. Madrid. MEC.

MECD (2002): *Ley Orgánica de Universidades*. Madrid.

MONEREO, C. Y POZO, J. I. (2003a). "La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos". En C. MONEREO y J. I. POZO (Eds.) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender en la autonomía*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació de la UAB-Síntesis. 15-32.

MONEREO, C. Y POZO, J. I. (Eds.) (2003b). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender en la autonomía*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la UAB-Síntesis.

MORIN, E. (2000): *Diversite culturelle et humaine condition*. In XXIe siècle, mars-avril. Ministère de l'Educació Nationale.

VILLAR ANGULO, L. M. (coord.) (2004): *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson.

VILLAR ANGULO, L. M. y DE LA ROSA, O. M. (2004): *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: Pearson.

ZABALZA, M. A. (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado Universitario*. Madrid. Narcea.

183. "LOS BORDES DE LA ALEGRÍA": LO INVISIBLE DE LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO.

M. Maciel Castrillon Maldonado.

RESUMEN:

En este texto buscamos conciliar la literatura y la historia de la Pedagogía en el sentido de problematizar los valores del proyecto Iluminista de la Educación. Discutimos los principios del pensamiento social, político y educativo establecidos a partir del momento histórico donde la idea de la racionalidad científica comienza a componer el centro del proyecto citado. Para la realización de esta tarea analizamos el cuento escrito por Guimarães Rosa "los bordes de la alegría", a la luz de las alegorías producidas por el filósofo alemán Walter Benjamín, teniendo como objetivo demostrar cómo fueron siendo constituidos los valores del campo educativo que contribuyen para que los niños se queden protegidos del mundo. Se demuestra como la formación del ciudadano requerido para el proyecto moderno saca del espectáculo de la vida, la experiencia (*Erfahrung*), en su dirección fuerte, dando lugar a la vivencia (*Erlebnis*), territorio de la constitución del ciudadano.

1.1. Alegría y experiencia: una relación posible a los ojos del niño

Guimarães Rosa describe, en "Los bordes de la alegría", la sutileza de la mirada de un niño. Una mirada que busca, más que la racionalidad geométrica del mundo, aquello que el mundo racional no ve: el complejo, contradictorio, el destorcido, nómada, inestable, irregular, híbrido, profano, sucio, ambiguo... Palabras, muchas veces, raras para este niño que ve y siente su diario a través del mandato de estas imágenes, para algunos "insignificantes", pero, para él, qué importa, qué vale, qué selecciona, qué él cuenta, qué constituye.

El autor describe en este cuento, el viaje de un niño, acompañado por los tíos, en dirección a la gran ciudad que fue a ser la más levantada del mundo. Dice, también, con sutilezas de detalles, el viaje del aeroplano: los suspiros del niño; la atención de los tíos; la actitud del piloto; el mundo móvil que fue avistado de arriba; *las nubes de acumulada amabilidad, azul de un aire solo, que claridad al ancho, el suelo llano en la visión cartográfica, distribuida de plantaciones y campos, el verde que si fueron los amarillos y los rojos y el marrón medio y el verde*. La llegada en el campo de aterrizaje que estaba al lado de la casa que los hospedarían; el tipo de vivienda se dice brevemente y el autor si retrasa, mucho y muy, en el encantamiento del niño con el pavo, de que, *imperial, le dio las espaldas, para recibir su admiración. Estallara la cola, y si entufó, haciendo la rueda: rapar de las alas en la suelo-brusca, rijo, si proclama. Gruguleja, el balanceando el cuello denso de bagas rubras; y la cabeza poseía manchas de un azul-claro, raro, del cielo y de "gorriones"; e él, completo, inclinado, redondoso, todo en esferas y planes, con los reflejos verdes metales azul-y-negro él Pavo por siempre. ¡Bello, bello!* ¡El niño se encantó! E *bis-vio*, hasta llamarlo para el dar un paseo, razón del viaje. Para ver la ciudad que iba ser la más larga del mundo. Fue admirando se con la naturaleza del camino; con *los castillos armados ya* que suspendieron la ciudad al cielo. ¿ De vuelta a casa, y el pavo? *Solamente penas, porciones restantes, en el suelo. ¿y la certeza?* Esto, para el muchacho, en un átimo, se pierde, así como las cosas más hermosas. *Subiese que iba a suceder así, habría mirado más el Pavo*. El paseo continuó, pero, ahora, sin la belleza que habían robado de él. Su tristeza en la gran ciudad: más allá del pavo, los pájaros muertos, riachuelo gris, las plantas sin colores... *¿y las hierbas?* La tía pide... *¿cómo se va de allí?* ... y, en un instante, *el árbol, de pocas ramitas en colmo, fresca, de la corteza*

clara... y era chofre solo: ruh... en instante (sic) para bajó se cayó, toda, toda. ¿De vuelta a casa, él cena, qué habían servido? El pavo.

El pavo, un pájaro doméstico que pica la tierra y descubre su alimento, que grugruleja y conmueve el niño con su razón insignificante de ser, es lo que interesa en el cuento narrado. Él, y no la ciudad más grande, conmueve el niño. Nosotros, los adultos, bien intencionados e clarificados, de el alto el nuestra *experiencia*, no vemos el pavo, pero creemos saber lo que es más importante para el desarrollo del niño.

¿Qué es esa experiencia que nos obstaculiza para ver los “pavos” nuestros de cada día? Walter Benjamín, filósofo alemán, dice que los adultos, en su lucha para la responsabilidad, se disfrazan con la máscara de la experiencia. *Una máscara inexpresiva, impenetrable, siempre igual* (1984: 23). Nosotros, adultos, siempre iguales, aislamos en nuestro trabajo y en nuestra historia personal, vivimos la rapidez de las transformaciones que la sociedad capitalista impone a nosotros y sacralizamos el nuevo, el futuro, el avante, lo adelante, el alto. Vivimos en búsqueda constante y, en la impaciencia de la acumulación de nuevas experiencias, creemos que lo que acumulamos, con todo eso, a través de nuestra historia, es lo que viene a completarnos, terminarnos, constituirnos, esto ya es todo para nosotros sabernos lo suficientemente lo que es “mejor” para la vida del niño. *Todo lo que es verdad, bueno y bello* fue acumulado por la experiencia del adulto. Así, el adulto cree siempre tener la “razón”.

¿Y los educadores adultos? La experiencia acumulada para éstos, los autoriza, aún más, a meditar qué de mejor debe servir a los niños. Desde el Iluminismo, una Fe fue instaurada, atribuyendo a la razón la capacidad de iluminar, de transformar y de mejorar a la naturaleza y a la sociedad (Deacon y Parker, 1994: 98). Imbuido de esta Fe, el profesor, que ya es un adulto experimentado y responsable, se autoriza para catalizar conocimiento producido para reproducir a los alumnos, y así, para iluminarlos, para sacarlos de la obscuridad, de las supersticiones opresoras, de los mitos de los engañosos (Veiga-Nieto, 1996a: 25). Pues Kant diría (1999), el hombre no puede tornarse uno verdadero hombre si no por la educación. Ello es aquello que la educación de ello hace e, para eso, debe recibir la educación de otro hombre. ¿Dónde esa educación ocurre? En la escuela. ¿A través de qué mecanismo? De la disciplina. Es la disciplina que saca el salvajismo del hombre y transforma la animalidad en humanidad. Así, *ordenan los niños a la escuela, no de modo que allí aprendan una cierta cosa, pero de modo que allí consigan quedarse sentados tranquilamente y obedecer puntualmente al qué le piden a ellos, con el objetivo de que, en el futuro, él no sigue de hecho e inmediatamente cada uno de sus caprichos* (Kant, 1999: 13).

La herencia Iluminista, ilustrada aquí por el pensamiento Kantiano, constituye una de las especulaciones más rancias de los pedagogos que, meditando con el pedantismo (Benjamín, 1984: 77), definen la producción de lo que sirve para transformar ese animal pequeño (el niño) en el humano, ciudadano.

Esta experiencia, qué, a los pocos, saca al niño de sí mismo y coloca a el protegido del mundo, obstaculizándolo, día-por-día, a percibir sus pavos, es llamado por Benjamín *Erlebnis*. Busca la comodidad y coloca a este niño en un estuche, sintetizando todo el conocimiento necesario para vivir bien en este mundo protegido del terciopelo. E *el hombre estuche* si hace. Segundo Benjamín, *el hombre estuche busca su comodidad, y su caja es la síntesis de esto. El interior de la caja es el rastro revestido del terciopelo que él imprimió en el mundo* (1987: 237). Gris y de gran alcance, esta experiencia, tal que la ciudad que si está levantada en la historia de Guimarães Rosa, se presenta, diario, a nuestros niños. Se captura su espíritu, su alma, pero, como dice Benjamín, *vivir sin espíritu es cómodo, sin embargo funesto* (1984: 25).

¿Pero el niño acepta pasivo la comodidad que la caja del terciopelo le ofrece? ¿El no se opone al ver dejarse el “animalzinho” que lo constituye? Si nosotros pensáramos en el pavo,

veremos que el niño nos demuestra una otra Experiencia que, muchas veces, puede ser hostil al espíritu, pero es la que está expresada en lo que existe de más *bello, intocable e inefable* (id). La mirada del niño percibe que la tierra es repleta de los seres más incomparables y más específicos, que la Historia continua torna invisible, obstaculizando a los adultos al enjergaren.

El cuento de Guimarães Rosa demuestra, hoy, inacabado. Como *las semillas mantuvieron en el vacío durante siglos en las pirámides, y hasta hoy conservan su fuerza germinativa*, el cuento hace posible la fusión del pasado con el presente, permitiendo, al presente, *a reencontrar, reactivar un aspecto perdido del pasado, para volver a tomar, el hilo de una historia inacabada para tejerle la continuación a ella* (Gagnebin, 1993:61). En este caso, la narrativa hecha por Guimarães Rosa, que paraliza la historia continua de las grandes construcciones para presentar el simple pavo, vuelve posible percibir una otra historia y presenta la posibilidad de una otra experiencia.

Walter Benjamín, en su estudio de la Tesis de la historia, compone una reflexión de la historia continua, o el Historicismo, pidiendo: *¿con quién, después de todo, el historiador del Historicismo se identifica afectivamente?* Y, después de eso, él mismo, contesta: *con el ganador*. Esta forma de experimentar la Historia trae una idea de la fatalidad, es decir, de eso todo que sucede en el mundo es sumiso a la orden, al control y a la supervisión del capital. Trae, también, el peso de la vida encarcelada en los acoplamientos más cerrados de la red intrincada de las constricciones públicas y privadas (Calvino, 1999a: 19). Conformando nosotros con la historia donde nada de inusual puede suceder, seguimos el cortejo triunfante de los dominantes, creyendo ser en nuestras las experiencias de las generaciones anteriores y, así como ellas, siguiendo siempre al frente, rumbo a la "tierra contratada".

Benjamín, al contrario de los historicistas que creen en la fatalidad de la historia, nos invita a *cepillar la historia el contapelo*, es decir, invitarnos a paralizar, a interrumpir, a cortar para ver el **invisible** producido por el capital; para ver, igual que los *niños desordenados*, aquello todo que *yaz* por la tierra. Ésta es otra historia. Ésta es otra experiencia. Esta historia trae una teoría de *Experiencia*, en la dirección fuerte del termo, *Erfahrung*, que traduce una historia viva y colectiva; *que no se propone a dar una descripción última del pasado, 'como él ocurrió in fact'; se propone hacer emerger las esperanzas no realizadas de este pasado, para inscribir en nuestro presente su apello por un diverso futuro* (Gagnebin, 1993:53). Guimarães Rosa deja subyacentes en su historia, la fuerza privada de un acontecimiento que, puede modificar hoy nuestra historia. Paralizar y ver en el presente un pasado que no realizo. Preguntar pues como habría sido si estuviese tenido la posibilidad de se realizar. Así como en el cuento, el niño habría mirado más el pavo, y, quizás, no lo había dejado morir. El autor nos invita a desconfiar más, a tener menos verdades, menos consejos a dar, menos experiencias que no hacen posible la experiencia. Ver la historia de nuestro cotidiano, que no está en los libros de historias oficiales, y percibir en él la posibilidad de un futuro diverso. Mirar el cotidiano y rescatar su pasado, no para guardarlo o conservarlo, pero para salvarlo. Para hacer romper con el espacio que lo produce, para romperlo en mil pedazos y para ver los pedazos salir del exilio, creando otras historias.

Para Benjamín, necesitamos el aire fresco. Necesitamos dejar la caja del terciopelo, despejarmonos en el mundo y crear los nuevos espacios, nuevos puntos de vista. Como dice Calvino (1990a: 19), refiriéndose a Perseu, debemos volar para otro espacio:

no se trata absolutamente del escape al sueño o irracional. Deseo decir que es necesario cambiar el punto de la observación, que es necesario considerar el mundo bajo una otra óptica, otra lógica, otras maneras del conocimiento y control. Las imágenes del ligereza que busco no deben, en contacto con la realidad presente y futura, llegar a ser fluidas como en los sueños...

Guimarães Rosa, Walter Benjamín, Ítalo Calvino, en medio a tantos otros autores que

denuncian el hombre-estuche en que nosotros transformamos a cada día, alarma nosotros para que las máscaras comiencen a ser miradas en el semblante humano. Mascara éstas que se puedan romper si nosotros dejarnos que caiga.

¿En este contexto, como se queda la experiencia del experiente profesor? Éste, así como el poeta de Baudelaire (*apud* Gagnebin, 1993: 45), es invitado a que deje su aureola caer. Dejar el principio clásico de la filosofía Iluminista, que opondrá la cultura (civilización) y la barbaridad, y invertir en la posibilidad presentada para Benjamín de dialetizarlas. No se trata, por lo tanto, de rechazar la “alta cultura”, ni de considerar las cosas del mundo como barbaridad. Tratase de redescubrir, haciendo una varedura del contrapelo en la Historia, los momentos utópicos o subversivos ocultados en la “herencia cultural” (Löwy, 2005:77). Brechet (*apud* Löwy, id), al escribir el poema “Cuestiones de un trabajador que lee”, en 1935, objeto del análisis de Benjamín, torna posible la escritura de la historia en su dirección contraria. No se valoriza los héroes y tece la historia que celebra los vencidos:

¿Quién construyó el Tebas de siete puertas?

En libros están los nombres de los reyes.

¿Los tenía arrastrado ellos los bloques de la roca?

E Babilonia algunas veces destruidas -

¿Quién la reconstruyó tantas veces? (...)

La gran Roma es llena de arcos del triunfo.

¿Habían ganado césares? (...)

Cada página una victoria.

¿Quién cocinaba el banquete?

A cada diez años un gran hombre.

¿Quién pagaba la cuenta?

Tantas historias.

Tantas preguntas

El poema citado evidencia a nosotros, lo que es, para Benjamín, ahorrar la historia. Según él, *solamente la humanidad redimida su pasado se convirtió en citable en cada uno de sus instantes*. Redimir el pasado puede significar, en el tiempo-ahora, recordar la insolencia de la mirada infantil que un día dejó de existir por la acción de la producción de un discurso referente al “niño” y de la “infancia”. Recordar cuántos pavos habían pasado por nuestras vidas durante nuestra historia y que no habían sido vistos. Pensar pues como habría sido si habíamos visto que todo que desconsideramos. En el caso de la educación, dejar la máscara o la aureola del profesor caer para entonces percibir: ¿Por qué los niños les gusta jugar con las porciones restantes de los materiales de construcción, remanente de costura, has de cuenta...? ¿Por qué para él todo es inestable? ¿Por qué con él de todo sucede? Porque tiene siempre un escondrijo secreto de refugio? ¿No sería allí el lugar en donde saca la prueba de nuestras “verdades”? Todas estas experiencias que nosotros, adultos experientes, no nos atrevemos a intentar, hacen con qué la magia de la experiencia se vuelva ciencia. ¿Cuando, nosotros, adultos educadores, pensamos de lo que producen los niños con los restos de la costura y las porciones restantes de construcción? ¿Cuándo obtenemos su confianza y conseguimos adentrar en su lugar oculto? ¿Conseguimos producir algo a partir de lo que la historia nos echa a nosotros? ¿Y si cambiáramos el ángulo de la observación, será que no sería posible constituir una otra historia, una otra experiencia, de modo que, mañana podremos ver, sin daños o resentimientos, qué nosotros producimos hoy? ¿La historia oficial de la educación hace posible a percibir en el presente el qué fue olvidado por el pasado y que otra historia podría tener sido constituida?

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 1999.
- _____. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 1998.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- _____. *Obras escolhidas: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BAPTISTA, Luis Antônio. Arte e Subjetividade na Experiência Teatral: Contribuições de Jurema da Pavuna. In: MACIEL, A et. Al. *Poliífonias: Clínica, Política e criação*. Rio de Janeiro: Editora Contra Capa, 2005.
- CALVINO, Ítalo. *As cidades Invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- _____. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990b.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, História, Testemunho. In.: BRESWANI S. (org.) *Memória e (Res)sentimento*. São Paulo: Edusp, 2001.
- _____. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP: Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.
- _____. Por que um mundo nos detalhes do cotidiano? História e Cotidiano em Walter Benjamin. In: *Revista USP: Dossiê Walter Benjamin*. São Paulo: Edusp. n. 15, 1992. Disponível em: www.usp.br/revistausp
- _____. *Walter Benjamin: os cacos da história*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993
- KANT, Immanuel. *Sobre Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.
- KONDER, Leandro. Filosofia da história em Walter Benjamin. In: *Revista USP: Dossiê Walter Benjamin*. São Paulo: Edusp. n. 15, 1992. Disponível em: www.usp.br/revistausp
- MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. *A Ordem do Discurso da Educação Ambiental*. PPGEduc UFRGS, dissertação de Mestrado, 2000.
- ROSA, Guimarães. Nas margens da Alegria. In: ROSA, Guimarães. *Primeiras histórias*. Nova Fronteira, São Paulo:1962.

**186. UNIENDO ESFUERZOS EN LA PREVENCIÓN DEL ABSENTISMO.
J. Rodríguez Martínez, A. I. Quián Roig.**

JUSTIFICACIÓN

La prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años ha comportado un efecto no deseado, que no es otro sino el incremento del absentismo escolar. Y hablando de forma genérica y global, ni los centros educativos ni los servicios sociales de los ayuntamientos se están mostrando capaces de resolver adecuadamente este tipo de problemática.

Es por ello que tanto los poderes públicos, como los centros escolares y toda la comunidad educativa en conjunto, debemos actuar de forma coordinada estructurando planes que nos permitan poner freno a este asunto, echando mano a los recursos ya disponibles y creando los que se muestren como necesarios y que no existan aún.

En consecuencia, la adopción por parte de la Administración de medidas de lucha contra el absentismo escolar habrá de hacerse en el marco determinado por el Título II de la Ley Orgánica de Educación, que en su capítulo II lleva por rúbrica "Compensación de las desigualdades en educación" y comprende los artículos del 80 al 83.

Dentro del ámbito del derecho hay que citar la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor (Ley 1/1995, del 15 de enero), que en su artículo 13 contiene referencias explícitas al problema que nos ocupa al definir como obligaciones de los ciudadanos y ciudadanas lo siguiente:

"Cualquier persona o autoridad que tenga conocimiento de que un/a menor no está escolarizado o no asiste al centro escolar de forma habitual y sin justificación, durante el período de escolaridad obligatoria, deberá ponerlo en conocimiento de las autoridades públicas competentes, que adoptarán las medidas necesarias para su escolarización".

En el caso concreto del que hablamos, al tratarse Bueu de una localidad gallega y teniendo en cuenta las competencias que nuestra comunidad autónoma tiene transferidas, desde el punto de vista de la colaboración administrativa, estas tres son básicamente las administraciones que han de intervenir para reducir la incidencia del absentismo escolar:

a) Consejería de Educación y Ordenación Universitaria

Su participación en cualquier programa de lucha contra el absentismo resulta fundamental, al tener encomendada por el ordenamiento educativo la competencia básica de garantizar la efectividad en nuestra Comunidad Autónoma del derecho a la educación constitucionalmente consagrado que todos/as tenemos.

b) Vicepresidencia de la Igualdad y del Bienestar

Este, al igual que la anterior, es uno de los estamentos de nuestro gobierno autonómico (la Xunta de Galicia), y su participación en la lucha contra el absentismo escolar viene determinada por el hecho de que esta problemática tiene unas raíces y consecuencias eminentemente sociales, que requiere, para su atención y prevención, la adopción de medidas de profundo contenido social.

Esta participación pretende la realización de una política social orientada a promover la igualdad de oportunidades, reducir las desigualdades entre los diversos colectivos y superar los desequilibrios existentes en la sociedad.

c) Administración Local

La Ley 7/1985, del 2 de abril, reguladora de las Bases del Régimen Local, recoge que las Administraciones Locales en su artículo 25.2.n, deben “participar en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria”.

Es por esto que tanto la Xunta de Galicia como el Ayuntamiento de Bueu, en cumplimiento de las responsabilidades que tienen asignadas, se han involucrado activamente en la implementación de un plan contra el absentismo impulsado por los centros educativos de la zona.

CONTEXTO DE INTERVENCIÓN

Bueu es un municipio enclavado en la península del Morrazo, la cual está enmarcada por las rías de Pontevedra y Vigo. Bueu tiene una superficie aproximada de 31 Km² y se compone de 4 parroquias: Bueu, Beluso, Cela y Hermelo.

Los centros educativos de los que dispone la localidad son:

- 3 centros de educación de Infantil y Primaria: A Pedra (en Bueu), Torrecela (en Cela) y Montemogos (en Beluso)
- 1 centro concertado de educación Infantil, Primaria y ESO: Colegio Virxe Milagrosa (en Bueu)
- 2 institutos de educación Secundaria: IES Johan Carballeira e IES Illa de Ons (ambos en Bueu)

Respecto al entorno socioeconómico y cultural de Bueu hay que destacar el hecho de que se trata de un ayuntamiento de marcado carácter mariner, que según el Instituto Gallego de Estadística contaba con 12440 habitantes en 2007, distribuidos entre la zona urbana de la villa y la zona rural circundante.

La economía del entorno está centrada en el sector servicios (43%), pero con un fuerte peso del sector pesquero (32%), seguidos del sector industrial (14%) y del sector de la construcción (11%). La renta per cápita del municipio es del 85,5% en relación a la media gallega, y también se sitúa ligeramente por debajo de la media de los ayuntamientos de su zona. Por su parte, la tasa de paro se encuentra en el 10,1%, afectando principalmente al sector servicios y a la industria.

Desde el punto de vista educativo, la mayoritaria ocupación de los hombres en la pesca es un factor que condiciona la labor de los/as profesionales educativos, ya que esta actividad provoca en muchos casos prolongadas ausencias del hogar. La madre ejerce entonces el doble papel de madre y padre, lo que en ocasiones genera conflictos que repercuten en el ámbito escolar.

Otra variable de especial incidencia en la caracterización del estudiantado de esta región es el nivel de estudios de la población de 16 o más años, pues un 42,3 % de la misma carece de un título de educación básica (Bachillerato elemental, ESO o EGB), mientras sólo un 3,8% cuenta con estudios de diplomatura y un 3,6% con estudios de licenciatura o superiores. Y el índice de analfabetismo se encuentra en el 3,5 %.

OBJETIVOS

Como venimos comentando, el objetivo general del programa es el de prevenir y erradicar el absentismo escolar de los/as menores de todo el municipio, mediante la colaboración de los colegios e institutos de educación Secundaria implicados y los Servicios Sociales de la localidad.

Asimismo, se han establecido los siguientes objetivos específicos a alcanzar:

- Asegurar la asistencia regular de todo el estudiantado escolarizado a los centros educativos.
- Disminuir los factores que predispongan a una situación de absentismo escolar y, por lo tanto, de riesgo social de los/as menores.
- Concienciar a las familias de la importancia de la educación como medida preventiva de posteriores retrasos en el aprendizaje.
- Crear en el centro escolar un clima motivador y de confianza para el/la menor.
- Potenciar la ocupación del tiempo libre del/la menor absentista.

DESTINATARIOS/AS

Las/os destinatarias/os del plan que presentamos son los/as menores en edad de escolarización obligatoria (6-16 años)

Igualmente, está incluido en este programa el alumnado de la etapa de educación Infantil, especialmente en el ámbito de la prevención del absentismo escolar.

LA SUBCOMISIÓN TÉCNICA DE ABSENTISMO

Para actuar de forma rápida y eficaz sobre los casos de absentismo existentes, se ha creado esta comisión, la cual está constituida por:

- Los/as representantes de los Departamentos de Orientación de los centros educativos de la zona.
- Dos técnicos/as de absentismo nombrados/as por la Consejería de Educación y por la Vicepresidencia de la Igualdad y del Bienestar, que desarrollan su labor en la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Bueu.

Cualquiera de estos miembros puede solicitar que se reúna la Comisión, sino se reúnen obligatoriamente una vez cada trimestre.

Además, para tratar temas específicos puntualmente podrán asistir otras personas:

- Representantes de los centros educativos: equipo directivo, tutores/as...
- Representantes de la Guardia Civil, Policía Local o Policía Autonómica.
- Representantes de las AMPAs.
- Representantes de otras entidades o servicios (centros de salud, de atención a drogodependientes...)
- Representantes de entidades sin ánimo de lucro que puedan tener relación con los/as menores y la educación.

La Subcomisión Técnica interviene en los casos de absentismo derivados de los centros escolares y ante situaciones irregulares de los/as menores detectadas a través de otros servicios u organizaciones y que serán comunicadas a las/os técnicas/os municipales de absentismo.

Esta comisión actúa en niveles diferentes. Por un lado, previene, elaborando y aplicando los programas de actuación anual contra el absentismo (campañas de sensibilización, cursos de formación, jornadas formativas...). Por otro, detecta e interviene, del siguiente modo:

- Estudia las características del alumnado absentista.
- Propone las medidas correctivas.
- Desarrolla las estrategias de coordinación entre los servicios municipales y los

educativos.

- Informa de las actuaciones a los centros docentes.
- Establece relaciones con asociaciones y entidades y, en su caso, solicita de ellas la colaboración pertinente.
- Evalúa las acciones implementadas y presenta una memoria anual, la cual se remite a la Delegación de Educación.
- Eleva las diferentes propuestas realizadas a la Comisión General de Absentismo, de la cual hablamos a continuación.

LA COMISIÓN GENERAL DEL PLAN DE ABSENTISMO

Presidida por el alcalde de Bueu (o por la persona en quien delegue), esta Comisión es el órgano principal de este plan de absentismo y se compone de las/os siguientes miembros:

- Un/a representante de la Vicepresidencia de la Igualdad y del Bienestar.
- Un/a representante de la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria.
- Un/a representante de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Bueu.
- El/la trabajador/a social del Ayuntamiento.
- El/la educador/a familiar del Ayuntamiento.
- Dos representantes de los centros educativos.
- Un/a representante de la Policía Local.
- Un/a representante de las AMPAs.

Esta Comisión tiene por funciones aprobar y supervisar el plan anual elaborado por la Subcomisión Técnica así como articular los procedimientos de coordinación entre las diferentes administraciones.

La Comisión se reúne con carácter ordinario dos veces al año, y con carácter de urgencia cuando cualquiera de sus miembros así se lo solicite por escrito a la presidencia.

La sede de la Comisión se encuentra en la Concejalía de Educación del Ayuntamiento, y el presidente ejerce el voto de calidad cuando se producen empates en cualquier votación.

Las actuaciones de esta Comisión abarcan tres niveles básicos: prevención, detección e intervención, y siguen el guión que ahora pasamos a explicar.

Procedimiento de las actuaciones de la Comisión General

a) Fase de prevención del absentismo

Ante los indicios que apuntan a posibles casos de absentismo, y como medidas de prevención básicas, en el centro educativo se debe reforzar la acción tutorial:

- Estableciendo una orientación continuada del proceso de enseñanza aprendizaje, e introduciendo las modificaciones metodológicas necesarias.
- Facilitando la integración del/la estudiante en la dinámica del grupo en el aula.
- Tomando las medidas necesarias que hagan posible la higiene del/la alumno/a cuando esto suponga una dificultad para su integración.
- Desarrollando programas de potenciación de la autoestima, de entrenamiento en habilidades sociales, de prevención de posibles conductas de riesgo, etc.
- Intensificando la orientación académica y profesional del estudiantado.
- Fomentando el acercamiento entre la institución familiar y la escolar.
- Programando las entrevistas con las madres y padres, procurando que el horario se adecue a su disponibilidad.
- Dando información a la familia, destacando los aspectos positivos de la evolución

- del/la alumno/a.
- Dando a conocer a madres y padres el trabajo del centro en general y el de las aulas en particular.

Igualmente, por medio de la Comisión General de Absentismo se propone la realización de las siguientes actividades:

- Actividades de formación dirigidas a las familias:

Que proporcionen modelos educativos adecuados que faciliten la mejora de las carencias en las familias que sufren el problema del absentismo, mediante la colaboración de las escuelas de padres y madres, de las AMPAs, etc.

- Estudio del absentismo:

Un estudio estadístico de las situaciones de absentismo escolar que hay en las diferentes localidades que pertenecen al Ayuntamiento de Bueu, así como de las causas y circunstancias que lo originan, el género y edad en el que se da con mayor frecuencia (en el segmento de población que va de los 6 a los 16 años)

- Guía de recursos educativos y de ocio:

Una guía con la información sobre las actividades de tiempo libre que oferta el municipio, así como sobre las acciones que para niños/as y jóvenes de Bueu y alrededores están implementando los distintos organismos.

- Campañas de sensibilización:

A través de los medios de comunicación disponibles en el municipio se difundirán campañas de información y sensibilización social sobre el absentismo escolar dirigidas al conjunto de la población.

- Control de los espacios públicos a cargo de la Policía Local:

Inciendo especialmente en la vigilancia de los centros recreativos, pabellones deportivos, cibercafés...

b) Fase de detección e intervención en los centros escolares

Consideramos que existe absentismo cuando un/a alumno/a en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o en Bachillerato supere el 10% de las horas lectivas con faltas de asistencia sin justificar (3 horas semanales), tal y como se ha establecido en el Reglamento de Régimen Interior de los dos institutos de Bueu. En Educación Infantil y Primaria se producirá cuando el/la estudiante supere el 20% de las horas lectivas con ausencias injustificadas (más de un día por semana)

Las actuaciones a realizar en esta fase son las siguientes:

1. Ante la finalización de un mes sin incidentes relevantes, el tutor/a envía una carta a los padres y madres tipificando las faltas individuales del alumnado, especificando aquellas que están justificadas y aquellas que no.
2. Los casos de absentismo escolar se detectan en los centros educativos mediante registro por escrito y de forma sistemática. Ante la existencia de faltas reiteradas, las medidas iniciales consisten en efectuar un preaviso a cargo del/la tutor/a del/la estudiante a su familia, refiriendo las posibles consecuencias de mantener esa conducta y exigiendo el cese de la misma. Simultáneamente, el/la tutor/a se

- entrevista con este/a alumno/a, con el objetivo de aclarar los motivos que expone para ausentarse del aula durante las horas observadas. Entonces ambas partes deciden las medidas a adoptar, con la consiguiente oportunidad de mejorar que conllevará la inexistencia de más faltas injustificadas, y el aumento de la participación en las actividades de aula y de centro (ver Anexo I)
3. De no remediarse la situación el/la tutor/a se entrevistará con los padres/madres de los/as estudiantes. Se enviará una citación por vía postal y con acuse de recibo para comparecer en el centro escolar con la finalidad de tratar las ausencias repetidas e injustificadas del/la menor. También se informa a los/as representantes de los/as menores sobre su derecho a la educación y su obligación de garantizar la asistencia de los/as alumnos/as al centro, hasta el cumplimiento de los 16 años, edad en que finaliza la escolarización obligatoria. Una vez logrado el compromiso de asistencia regular al centro, se formaliza en un “contrato” firmado por las distintas partes (ver Anexo II)
 4. En los casos de absentismo grave estas medidas resultarán inútiles. El absentismo grave se produce cuando los padres o representantes legales no reportan al centro las ausencias injustificadas, no acuden a las citas que les proponen los/as tutores/as, no hacen caso de las recomendaciones que se les formulan o las rechazan directamente. En tal escenario el/la tutor/a derivará el caso al/la jefe/a de estudios y al Departamento de Orientación para analizar la inasistencia a clase del/la alumno/a.
 5. El/la jefe/a de estudios convocará una nueva reunión con las familias y tomará acta de la comparecencia informándolas de sus derechos y deberes en relación con la escolarización de sus hijos/as.
 6. Posteriormente, y en coordinación con el Departamento de Orientación, elaborará un informe sobre el caso, recogiendo las incidencias relevantes y diseñando nuevas medidas de actuación en colaboración con la familia.
 7. De no resolverse la situación, se informará a la Delegación de Educación sobre la situación del/la estudiante y se derivará el caso a los Servicios Sociales de atención primaria del Ayuntamiento, así como a la Comisión de Absentismo.
 8. Se elaborarán informes escolares y, si fuese necesario, también sociofamiliares cuando se demanden.

c) Fase de intervención a nivel de los Servicios Sociales del Ayuntamiento

En la atención de las demandas realizadas colaborarán con los Servicios Sociales, la Policía Local, el equipo técnico de menores y/o el ministerio fiscal de resultar necesario.

En esta fase el procedimiento a seguir es este:

1. Recogida de datos y cumplimentación del historial de absentismo de cada caso derivado por los centros educativos, Policía Local y/o detectados por los propios Servicios Sociales.
2. Los Servicios Sociales actuarán de manera coordinada con los centros educativos para conocer el trabajo previo realizado con la familia.
3. Se comienza la intervención familiar con una entrevista a los padres o tutores legales del/la menor y al propio/a joven. En caso de no asistir a la entrevista, se acudirá al domicilio. Si aún así no se obtiene respuesta, habrá que informar al organismo competente y al centro educativo.
4. Con toda la información recogida se elabora el diagnóstico.
5. Se realiza entonces un proyecto personalizado de intervención para cada familia, para mejorar y resolver las situaciones que originan el absentismo, dirigiendo las acciones específicas hacia el área donde se detectaran (menor, familia o centro

- educativo)
6. Si la situación logra ser resuelta, se envía una notificación al centro educativo, especificando las actuaciones futuras a llevar a cabo en coordinación con los/as técnicos/as de atención primaria.
 7. En caso de no resolverse la situación, se manda al Equipo Técnico de Menores un informe que recoja las intervenciones realizadas y se le comunica esto al centro escolar.

La duración del proceso no ha de ser superior a dos meses (desde que se efectúa el primer contacto con la familia), tiempo suficiente para determinar si las acciones implementadas por los Servicios Sociales son o no eficaces.

Además de la intervención específica de los Servicios Sociales de atención primaria, a través de la Subcomisión Técnica de Absentismo se desarrollarán otra serie de actuaciones dirigidas a la totalidad del alumnado absentista, tales como:

• *Búsqueda de familiares que puedan responsabilizarse de la asistencia del/la menor al centro educativo o recogida en el domicilio por medio de la Policía:*

Antes de requerir la intervención policial siempre se agotarán los recursos existentes en el medio familiar del/la alumno/a, solicitando la colaboración de familiares próximos que puedan hacerse cargo de la asistencia del/la menor al colegio o instituto.

• *Labor de orientación con el alumnado:*

En los institutos y centros escolares contamos con la colaboración de educadores/as o trabajadores/as sociales que se implican y trabajan con estos/as estudiantes de forma individual o grupal con la intención de concienciarlos/as de la importancia del aprendizaje académico para su futuro personal y profesional, haciendo un seguimiento continuado de la evolución de cada caso, tanto del joven como de su familia.

Se cita a los/as menores en los centros educativos y a sus tutores/as para averiguar cual es su evolución académica, y favorecer su interés hacia los estudios.

• *Programas de refuerzos educativos:*

A través del Ayuntamiento se pueden organizar talleres o seminarios de refuerzo educativo por las tardes para aquel alumnado implicado en situaciones de absentismo escolar.

• *Talleres para el tiempo libre:*

Los Servicios Sociales y otras entidades se encargarán de impulsar la existencia de talleres que enseñen al estudiantado a ocupar su tiempo libre, además de a desarrollar las habilidades sociales, la autoestima, etc.

• *Colaboración con los centros educativos en la atención al alumnado expulsado por medio de expedientes disciplinarios:*

Cuando un/a estudiante sea expulsado/a del centro, hay que procurar que el/la joven utilice ese tiempo de forma positiva, por ejemplo exigiéndole que en el horario escolar asista a la biblioteca pública del Ayuntamiento o a otras actividades que comporten un valor formativo para el/la estudiante.

• *Coordinación de las Administraciones:*

Resulta de gran importancia el trabajo conjunto y coordinado de las dos Administraciones con más relevancia en el ámbito que nos ocupa, es decir, la Administración local por un lado y la Consejería de Educación por otro, amén de otras entidades sin ánimo

de lucro -como por ejemplo Cruz Roja- que pueden implicarse en este tipo de actuaciones.

d) Fase de evaluación

La evaluación de este plan tiene un carácter holístico y global y se realiza en tres momentos, evaluación inicial, formativa y final, pues persigue el propósito de optimizar el proceso, introduciendo las mejoras oportunas que en cada momento se consideren necesarias.

Teniendo en cuenta las decisiones tomadas y las actividades realizadas en las distintas fases del programa, la Comisión General de Absentismo lleva a cabo la correspondiente evaluación y presenta una memoria anual que incluye los datos sobre:

- Las acciones desarrolladas.
- La evolución global del absentismo.
- El grado de cumplimiento del Plan.
- La implicación de los centros escolares.
- La coordinación entre las diferentes entidades y agentes implicados.
- Las propuestas de innovación.

CONCLUSIÓN

El plan contra el absentismo que hemos presentado nació como respuesta a una de las necesidades detectadas por el Departamento de Orientación (DO) de nuestro instituto de Secundaria (el IES Illa de Ons), que por otro lado había sido una de las líneas prioritarias de actuación que la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y de Formación Profesional y Enseñanzas Especiales nos marcó para el curso pasado, pues en el Apartado D de la Circular 17/2006 se instaba a los DO a “participar en la elaboración y uso de protocolos para la prevención y control del absentismo escolar”.

Ha sido un duro camino pero hemos logrado aunar los esfuerzos y recursos de los diferentes organismos que se han de encargar de salvaguardar el derecho de todos y cada uno de los alumnos y alumnas a recibir una educación, actuando sobre los factores que se encuentran en el origen de las faltas de asistencia.

Animamos a todos y todas los/as profesionales de la educación a trabajar en esta línea, pues durante este año hemos empezado a ver los positivos resultados que arroja el trabajo planificado, estructurado y coordinado de una programación, este Plan de prevención, detección e intervención en el absentismo escolar, cuya aplicación efectiva y completa tendrá lugar en el próximo curso 2008/2009.

Para finalizar queremos compartir nuestra sincera y profunda convicción de que cada estudiante que podamos recuperar de las garras del absentismo y lo devolvamos al sistema educativo supondrá una nueva ocasión de lograr una sociedad menos excluyente y con mayor igualdad de oportunidades entre todos y todas los/as ciudadanos/as donde sea más fácil convivir en armonía.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBER, B. (2000) *Un lugar para todos: cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (1993) *Intimations of postmodernity*. Londres: Rotledge.
- BESALÚ, X. (2002) *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- CORTINA, A. (1995) *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Alauda Anaya.
- DÍAZ AGUADO, M. J. (1996) *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001) *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1996) *Pedagogías críticas, poder y conciencia*, *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 78-84.
RODRÍGUEZ JARES, J. (2001) *Educación y conflicto*. Madrid: Popular.
SASSEN, S. (2001) *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Barcelona: Bellaterra.
TORRES SANTOMÉ, J. (2001) *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

ANEXO I

CONTRATO DE COMPROMISO DE ASISTENCIA AL INSTITUTO (I)

Fecha: _____

Yo, escolarizado/a en el
centro educativo en el
curso, me comprometo con mi tutor/a y con mis compañeros/as:

Que a partir de esta fecha no faltaré más a clase sin motivo justificado

Conformes:

El/la tutor/a El/la alumno/a

Fdo..... Fdo.....

ANEXO II

CONTRATO DE COMPROMISO DE ASISTENCIA AL INSTITUTO (II)

El/la alumno/a:

ASUME EL COMPROMISO DE ASISTENCIA AL CENTRO EDUCATIVO siempre que no exista un motivo justificado para su ausencia, en común acuerdo con sus padres/representantes, el/la orientador/a y el/la directora/a del centro

Para que así conste firman:

El/la Director/a	El/la Orientador/a
Fdo.....	Fdo.....
El/la Padre/Madre	El/la Alumno/a
Fdo.....	Fdo.....

En a de de

188. CIUDADANÍA Y CONVIVENCIA EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL MUY ESPECÍFICO.

M. Cuevas López, F. Díaz Rosas.

Introducción.

Si admitimos que la educación cumple una serie de funciones sociales, por cuanto prepara al individuo para su integración plena en la sociedad, tampoco podemos olvidar las individuales como son promover el desarrollo integral de la personalidad, adaptarlo a la vida, enriquecerlo con conocimientos y habilidades, etc. En este sentido, cuando hablamos de ciudadanía y convivencia nos situamos en el espacio de intersección de ambos tipos de funciones. Es por eso que la escuela debe perseguir como objetivos valiosos, entre otros muchos, la preparación de individuos que sean buenos ciudadanos capaces de convivir en un mundo cambiante y que, en el momento actual, aparece caracterizado por la globalización y el multiculturalismo.

Sin embargo, ciudadanía y convivencia no son términos asépticos. Ambos tienen un fuerte componente axiológico y, es en este punto donde pueden surgir algunas dificultades. Compartiendo con Giovanni Sartori que el pluralismo afirma que la diversidad y el disenso son valores que enriquecen al individuo y a su ciudad política; también somos conscientes que la convivencia en este contexto es más complicada o, al menos, más compleja. En esta línea nos hacemos la siguiente pregunta: ¿cómo las escuelas, la familia y la sociedad consensúan los valores morales en los que se deben educar los futuros ciudadanos del siglo XXI y si éstos son percibidos del mismo modo en todas las culturas?

Estamos viviendo momentos de incertidumbre, donde atribuciones tradicionalmente específicas de las familias están siendo demandadas a la Escuela. Esta transferencia de competencias se convierte en uno de los grandes desafíos de la escuela actual: la transmisión de valores para preparar a las jóvenes generaciones en el ejercicio de sus derechos y deberes ciudadanos democráticos. Para poder llevar a cabo esta tarea, los educadores también deben ser formados desde estos parámetros; no sólo se necesita tener los conocimientos, sino tener la capacidad de desarrollarlos en los demás. Ahora, nos estamos enfrentando al diseño de las nuevas titulaciones donde el perfil del “nuevo formador” debe de contemplar la adquisición de una serie de competencias tanto genéricas como específicas para ser capaz de enfrentarse a los nuevos retos de la sociedad. El dominio de las tecnologías, la capacidad de transformar la información en conocimiento útil, la posesión de las destrezas didácticas, y sobre todo el llegar a ser

persona con una serie de valores relacionados con el respeto a las diferencias culturales de sus alumnos junto con las personales, saber trabajar en equipo de forma que sepa vivir con los demás respetando la igualdad de las personas, etc. Todos estos valores deben formar parte de los nuevos currícula de las titulaciones que van a cursar los futuros formadores.

Adela Cortina (2001), partiendo de la distinción que hacía Ortega entre creencias e ideas, señala *“el gran desajuste que existe entre esas ideas, elaboradas teóricamente, que todos empleamos en los discursos y que todos sabemos de memoria, y las creencias de las que vive la sociedad, que son las que funcionan en la vida cotidiana y las que nos inspiran en el momento de tomar decisiones”*. Por lo tanto, si el siglo XXI tiene una tarea, esta no es otra que la de ajustar las creencias a las ideas. Dado que nuestras ideas pueden ser mucho mejores que nuestras creencias, el gran reto consiste en hacernos creíbles.

Con este trabajo pretendemos esbozar algunos de los problemas a los que los docentes habrán de dar respuesta en una escuela cada vez más multicultural y en la que la

jerarquía axiológica que tengan interiorizada no siempre va a coincidir con la de sus alumnos. Para ello lo vamos a estructurar en torno a tres ejes fundamentales: la necesidad de trabajar en la escuela aquellos valores que favorecen el ejercicio de una ciudadanía responsable, la mejora de la convivencia en los centros y en la sociedad y las peculiaridades de los contextos multiétnicos y multiculturales que tienen su reflejo en las aulas y que modulan una actuación educativa que pretende tender a la diversidad.

Si al debate surgido acerca de la legitimidad del Estado para invadir el ámbito de la moral privada como consecuencia de la inclusión de la materia “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” en el último ciclo de la Educación Primaria y toda la Secundaria, unimos las peculiaridades que definen los contextos multiculturales; el problema adquiere una nueva dimensión.

Ciudadanía y formación ciudadana

Partiendo de una concepción clásica de ciudadanía podemos comprobar que, a partir de las revoluciones del siglo XVIII, ésta pasa de implicar una serie de deberes políticos (lo que representa una visión pasiva), a una concepción de la condición ciudadana definida por la emancipación política y el compromiso activo con la vida pública. En el siglo XIX se produce un nuevo giro y la ciudadanía pasa a definirse por la posesión de derechos y libertades civiles.

De acuerdo con lo anterior, podemos definir la ciudadanía como un status jurídico y político mediante el cual el ciudadano adquiere unos derechos como individuo y unos deberes respecto a una colectividad política, además de la facultad de actuar en la vida colectiva de un Estado derivada del principio democrático de soberanía popular. En esta concepción de ciudadanía caracterizada por la primacía del Estado-nación como colectividad política que agrupa a los individuos, la ciudadanía equivale a nacionalidad.

Sin embargo, en el momento presente estamos asistiendo a dos grandes transformaciones que cuestionan el concepto contemporáneo de Estado y, consecuentemente, el de ciudadanía que suele ir ligado a él. Estas son la globalización y la aparición de sociedades cada vez más multiculturales que poco tienen que ver con la teórica homogeneidad de los Estados-nación.

La multiculturalidad y multiétnicidad derivada de la creciente inmigración son aspectos clave de esta creciente diferenciación de las sociedades y estos nuevos fenómenos plantean la necesidad de ampliar los contenidos y renovar el concepto de ciudadanía. Ello se justifica por la necesidad de regular derechos “universales”, así como la de acabar con importantes factores de desigualdad jurídica, social, política y cultural entre los géneros, la extensión de los derechos ciudadanos a los “no nacionales” mediante la separación entre ciudadanía y nacionalidad. Por otra parte, el derecho a la lengua y a la cultura propias del grupo o de la comunidad de origen, sean de base territorial o étnica, suponen la contraparte al fenómeno de la globalización.

Con estos presupuestos de partida vamos a adentrarnos en análisis de lo que representa la formación para la ciudadanía dentro del marco escolar.

Según el R.D. 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria; los contenidos de esta asignatura se organizan en 3 bloques:

- Individuos y relaciones interpersonales y sociales. Propone un modelo de relaciones basado en el reconocimiento de la dignidad de todas las personas, del respeto al otro, de la diversidad y los derechos de las personas.
- La vida en comunidad. Trata de la convivencia en las relaciones con el entorno, de los valores cívicos en que se fundamenta la sociedad democrática: respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, igualdad, ayuda mutua, cooperación y cultura de la

paz.

- Vivir en sociedad. Propone un planteamiento social más amplio: la necesidad y el conocimiento de las normas y principios de convivencia establecidos por la Constitución.

En cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria, el R. D.1631/2006, de 29 de diciembre, establece las enseñanzas mínimas correspondientes a esta etapa educativa y en el caso de la Educación para la Ciudadanía, sus contenidos se articularán en torno a los siguientes bloques temáticos:

- Aproximación respetuosa a la diversidad. Mediante el entrenamiento en el diálogo, el debate se pretende conseguir el acercamiento a la diversidad personal y cultural.
- Relaciones interpersonales y participación. Trata aspectos relativos a las relaciones humanas, desde el respeto a la dignidad personal y la igualdad de derechos individuales, el reconocimiento de las diferencias, el rechazo a las discriminaciones y el fomento de la solidaridad.
- Deberes y derechos ciudadanos. Pretende el conocimiento de los principios recogidos en los textos internacionales.
- Las sociedades democráticas del siglo XXI. Funcionamiento de los Estados democráticos, centrándose particularmente en el modelo político español.
- Ciudadanía en un mundo global. Aborda alguna de las características de la sociedad actual: la desigualdad en sus diversas manifestaciones, el proceso de globalización e interdependencia, los principales conflictos del mundo actual, así como el papel de los organismos internacionales en su prevención y resolución.

Con relación a la asignatura “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” se afirma que persigue la enseñanza de los valores democráticos y constitucionales y pretende cumplir una recomendación del Consejo de Europa del año 2002, promoviendo una sociedad libre, tolerante y justa que contribuya a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo y los derechos humanos que son los fundamentos de la democracia.

Entre los defensores de su legitimidad podemos señalar a Peces-Barba, que fundamenta la Educación para la Ciudadanía en el artículo 27.2 de la Constitución¹, aborda la dualidad ética pública/privada sosteniendo que esta última no puede ser esgrimida para contradecir las obligaciones que derivan de la ética pública democrática.

Sin embargo, los detractores de su inclusión en el currículo escolar afirman que el programa concreto de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos establecido por el Gobierno excede el artículo 27.2 de la Constitución, y al hacerlo, viola el artículo 27.3 de la misma², que garantiza el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral acorde con sus convicciones

Hasta aquí parece que el debate se circunscribía a la confrontación entre los defensores del carácter aconfesional del Estado (que propugnan el alejamiento de la enseñanza de la religión, más concretamente la católica, de los centros escolares) y los que sostienen que el Estado no debe invadir el ámbito de las creencias personales (defendiendo la objeción de conciencia y planteando numerosos recursos ante los tribunales).

En febrero de 2008, el Tribunal Superior de Justicia de Asturias (TSJA) desestimaba el recurso presentado por siete familias de alumnos de Enseñanza Secundaria afirmando que *“no cabe impugnar las asignaturas relativas a Educación para la Ciudadanía como contrarias al derecho a la libertad ideológica y, en consecuencia, ni resulta necesario plantear cuestión de inconstitucionalidad de la LOE [...] ni amparar derecho fundamental alguno”*.

Un mes más tarde, el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía (TSJA) reconoce por primera vez el derecho a objetar contra la asignatura de Educación para la Ciudadanía (EpC),

que *“emplea conceptos de indudable trascendencia ideológica y religiosa como son la ética, la conciencia moral o los conflictos morales”*. Para ello basa su sentencia en las doctrinas del Tribunal Constitucional y del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) para equiparar el derecho a oponerse a esta asignatura con el derecho a la objeción a cualquier asunto que pertenezca al “claustro íntimo de creencias”.

Por otra parte, si nos situamos en el marco de la Década Internacional para la Cultura de Paz (2001-2010) proclamada por las Naciones Unidas, y reconociendo el papel absolutamente decisivo que juega la educación como motor de evolución de una sociedad, la escuela aparece como institución formadora de todos los valores, comportamientos, actitudes, prácticas, sentimientos, creencias, que acaban conformando la paz pero se encuentra, en muchas ocasiones, con fuerzas opositoras a esta labor fundamental.

En cualquier caso, si dejamos de lado las discrepancias surgidas ante determinados matices, lo que nadie puede negar es la necesidad de dar a los jóvenes una formación para la ciudadanía sustentada en unos valores que puedan ser compartidos por todos. El problema surge cuando, ante el aumento de la presión migratoria, la escuela debe educar a niños cuyos países de origen no se caracterizan por el respeto de los derechos y libertades fundamentales y donde la supremacía del hombre sobre la mujer forma parte indisoluble de sus patrones culturales.

De este modo llegamos al terrible dilema de comprobar que una cosa son las ideas y otra las creencias y mientras no seamos capaces de acercar las segundas a las primeras, la escuela se seguirá encontrando ante un problema de difícil solución. La única posibilidad es el establecimiento de un amplio consenso social que evite la promulgación de leyes que luego puedan ser derogadas cuando se produzca la alternancia en el poder.

La mejora de la convivencia

Para Cortina (2001) los valores sobre los que descansa una auténtica convivencia son cinco: el valor de la libertad, el valor de la igualdad, el valor de la solidaridad, el valor del respeto y el valor del diálogo.

- Libertad entendida como independencia, pero también como participación y como autonomía. La libertad como independencia se valora especialmente cuando no se posee y en este sentido, puede que para nosotros sea algo normal y no entre a formar parte de nuestras preocupaciones cotidianas. Sin embargo, ¿libertad para qué?. No cabe duda que para poder participar junto a los demás en la construcción de un proyecto común, alejado de cualquier individualismo. Por último, la libertad entendida como autonomía exige ser capaz de tomar las propias decisiones, para lo cual se necesita estar formado. Los usos y costumbres, que la presión de los medios acaba imponiendo en las mentes de las personas poco formadas, termina atentando contra la libertad entendida como autonomía.
- La igualdad se puede predicar desde diferentes aspectos, pero en el ámbito que ocupa, no cabe duda que lo más importante es la igualdad en dignidad. Sin embargo, esta igualdad exige muchas veces su correlato económico (*primum vivere deinde philosophare*). Por eso, para conseguir la igualdad en los que son desiguales se impone un trato desigual. Es lo que conocemos como discriminación positiva.
- La solidaridad es otro de los valores, íntimamente relacionado con el anterior. Esta se pone de manifiesto en los momentos en los que las relaciones entre personas son asimétricas. Cuando estamos al lado de alguien que sufre o se encuentra en una situación de desprotección es cuando aflora en nosotros este valor de la solidaridad. Sin embargo, aunque resulta fácil sentirse solidario ante determinadas

- tragedias derivadas de desastres naturales, esta solidaridad “universal” no debe ser una coartada para eludir responsabilidades en el contexto próximo.
- El respeto, entendido como valor superior al de la tolerancia, es una actitud mucho más positiva. Es imprescindible para que exista una buena convivencia. Pero, en ocasiones, nos encontramos con situaciones claramente injustas o inmorales ante las que debemos ser beligerantes y poco respetuosos.
 - El diálogo, en el sentido ético del término, tiene como base el reconocimiento de que el otro es un igual, en dignidad y derechos, aunque proceda de otra cultura y defienda unos usos que nos puedan parecer equivocados. Con el diálogo no se trata de vencer imponiendo nuestras posiciones, sino de convencer demostrando el valor de las mismas.

Estos valores cuyo crisol nos llevaría a la convivencia, es algo que deberían estar consolidados en sociedades que se suponen avanzadas pero nada más lejos de la realidad. Además, el deterioro de ese civismo está aumentando debido entre otros factores al pluralismo de las sociedades. Es una de las grandes preocupaciones sociales, y prueba de ello son la proliferación de seminarios, jornadas y congresos donde el tema principal es la inmigración, la convivencia y la multiculturalidad.

En el contexto donde nos movemos estamos muy sensibilizados con estos temas, tanto es así que la Ciudad Autónoma de Ceuta tiene institucionalizado el premio Convivencia: galardón que se concede todos los años a personalidades y organismos tanto nacionales como internacionales que de alguna manera hayan favorecido la convivencia interétnica.

Repercusiones escolares de la multiculturalidad

Los elementos que configuran este nuevo escenario van a demandar unas actuaciones de los centros con implicaciones de tipo organizativo y/o curricular, pues como afirma Martín Bris (2004: 93), *“debemos ser conscientes de la necesidad de adaptar el marco organizativo a los requerimientos de una educación que responda a los principios de la diversidad, la interculturalidad, la participación democrática, la igualdad de oportunidades, la individualidad y el respeto a intereses y estilos diferentes”*.

En cualquier caso, deberemos tener en cuenta que las diferencias culturales pueden representar un obstáculo importante para el aprendizaje porque cuando el lenguaje, las creencias y las normas de conducta son diferentes, la realidad es filtrada de modo particular y el significado que se atribuye a la información puede resultar distinto.

Tampoco podemos olvidar que los colectivos de inmigrantes suelen ubicarse en determinadas zonas geográficas de nuestro país y, ya dentro de las ciudades, se establecen en unos contextos urbanos muy localizados. Esta circunstancia se produce por diferentes causas, entre ellas el carácter irregular de la estancia en el país de muchos de ellos, la dificultad para encontrar un alojamiento acorde con sus posibilidades económicas o el sentimiento de pertenencia al grupo que les hace sentirse más cómodos rodeados de compatriotas.

En cualquier caso, lo cierto es que terminan produciéndose concentraciones de inmigrantes a cuyos hijos hay que escolarizar. De este modo nos encontramos con una serie de centros escolares en los que la presencia de alumnos de otras culturas supera con creces las cifras que se nos ofrecen con carácter global. Este reparto desigual del alumnado inmigrante obliga a los centros a tener en cuenta una serie de aspectos organizativos para hacer frente a las circunstancias particulares que les afectan. Entre ellas parece que irremediabilmente van a presentar altos porcentajes de fracaso escolar.

Este tipo de condicionamientos están en las mentes de todos pero son difíciles de

afrontar. Ya en el barómetro Pisa las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla presentan los índices más altos en fracaso escolar. A simple vista podría parecer que se debe a porcentajes elevados de alumnos inmigrantes, pero si observamos las estadísticas podemos constatar que precisamente en estas dos comunidades el número de alumnado extranjero es el más bajo. Luego las razones hay que buscarlas en otras variables distintas a las que se manejan habitualmente.

Mientras se siga pensando en términos de nacionalidad y se elaboren estadísticas con los porcentajes de extranjeros, estaremos olvidando que existe un sustrato diferenciador más profundo que la pertenencia a un determinado Estado-nación. Actualmente, uno de los indicadores prioritarios del Sistema estatal de indicadores de la educación para el año 2006 es el que se refiere al número de extranjeros escolarizados. Con respecto a este punto, el Instituto de Evaluación proporciona los siguientes datos:

- Desde el curso 1993-94 hasta el 2003-04, el número de alumnos extranjeros en el sistema educativo español ha ido aumentando año tras año, pasando de un 6 a un 54 por mil de los alumnos matriculados en enseñanzas no universitarias.
- Por otra parte, desde el curso 2002 hasta el 2004, el alumnado extranjero por cada mil alumnos, en cada etapa educativa y en las respectivas Comunidades Autónomas, ha aumentado de forma notoria y proporcional en cada una de ellas, con las excepciones de la Ciudad Autónoma de Melilla. al producirse un gran incremento para las etapas de Educación Infantil y Primaria y una disminución acusada en la Educación Secundaria post-obligatoria, y la Ciudad Autónoma de Ceuta que también se aparta de la tendencia general en el caso de la secundaria obligatoria, ya que en lugar de aumentar desciende un punto.

A pesar de las anteriores variaciones referidas a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, estos datos no resultan pertinentes por cuanto en estas ciudades es más adecuado hablar de cultura y no de nacionalidad. La población musulmana de ambas ciudades presenta unas características diferenciales que no se corresponden con la nacionalidad española que poseen.

Este colectivo se ha ido conformando a lo largo de la segunda mitad del S. XX a través de diferentes oleadas cuyos miembros obtuvieron posteriormente la nacionalidad española. Actualmente podemos señalar que representa la mitad de la población de la ciudad y todavía hoy se asientan en su mayor parte en barrios periféricos aunque su economía ha ido mejorando. Sin poder hablar todavía de verdadera integración hay que reconocer que las terceras generaciones sí intentan de alguna manera occidentalizarse. Debemos insistir que a pesar de los esfuerzos por superar las diferencias económicas y socioculturales este colectivo se siente poco integrado y poco aceptado por las otras culturas que conviven en nuestra ciudad. A todo ello tenemos que añadir las preocupantes cifras de abandono y fracaso escolar que se ceban sobre este colectivo de la población.

Sin embargo, a pesar de lo preocupantes que puedan resultar las cifras de fracaso escolar asociado a este colectivo, el tema que nos ocupa en este trabajo es el de la ciudadanía y la convivencia. En este sentido, queremos señalar que, a pesar de tratarse de personas de nacionalidad española con plenitud de derechos y obligaciones, muchos de ellos tienen doble nacionalidad. Otra característica de este grupo social es su identificación con los habitantes del otro lado de la frontera por compartir con ellos lengua, religión, usos y costumbres. De este modo nos encontramos con muchos casos en los que el ejercicio de una ciudadanía responsable dista mucho de los que sería deseable.

Finalmente, en lo que se refiere a la convivencia hemos de decir que son muchos los esfuerzos emprendidos desde las diferentes Administraciones e instituciones académicas, aunque a pesar de ello habría que hablar de coexistencia más que de convivencia entendida

como participación en un proyecto común.

Entre las propuestas realizadas para mejorar la convivencia en un contexto tan específico como el de la Ciudad Autónoma de Ceuta recogemos las surgidas de un foro de debate con motivo de la celebración del I congreso de Inmigración, Interculturalidad y Convivencia:

- Asumir que los conflictos son inherentes entre las relaciones personales pero hay que afrontarlos abiertamente y sin miedos.
- Hay que buscar foros de encuentros para que las distintas comunidades se conozcan e intenten entenderse debatiendo los problemas latentes en la sociedad.
- Crear organismos que promuevan y regulen estos encuentros.
- Fomentar el ejercicio del diálogo y el respeto como pilares básicos desde los que construir la convivencia.
- Crear un proyecto de Ciudad global que ayude a compensar las desigualdades existentes.
- Educar en las familias y en la escuela en unos valores y en el respeto a unas normas básicas y comunes de convivencia, con independencia de la cultura o religión.
- Dotar de mayor protagonismo a la sociedad civil en la construcción de esa sociedad plural a la que aspiramos.

A modo de conclusión

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres. Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable.

La escuela, como institución social no puede permanecer ajena a estas cuestiones y, dado que adopta un papel subsidiario de la familia en lo que respecta a la educación de las jóvenes generaciones, su papel no puede limitarse a la mera transmisión de conocimientos y debe abordar la formación en valores como uno de sus retos más ineludibles. En este sentido, cada sociedad debe establecer cuáles son aquellos valores sobre los que debe sustentarse la convivencia de sus miembros y que, en ningún caso, serán exclusivos del grupo dominante (político o religioso). En caso contrario, las minorías siempre se sentirán marginadas y carentes de libertad en el sentido que el pueblo griego en la época de Pericles atribuía a la misma: eran libres, eran ciudadanos, los que participaban en la asamblea a la hora de tomar las decisiones de la vida pública.

No obstante lo anterior, cuando en un contexto social aparecen grupos de inmigrantes cuyos usos y costumbres se apartan sensiblemente de lo que podemos considerar valores democráticos y de respeto a los más elementales derechos humanos, la sociedad debe ser beligerante³ y en ningún caso tolerar algunas manifestaciones de sus usos culturales que atentan contra la dignidad de la persona.

Notas

¹ La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

² El artículo 27.3 de la Constitución afirma que “los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que este de acuerdo con sus propias convicciones”.

³ Aplicamos el término en el sentido de rebelarse frente a lo injusto y no en el que pudiera asociarse a racismo o xenofobia.

Referencias

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2001): *Seminario sobre “La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia”*. Madrid, 21 y 22 de febrero de 2001. <http://www.mepsyd.es/cescs/seminario2000-2001.htm>. Consultado 29 abril de 2008.

HERRERA CLAVERO, F y OTROS (Coord.) *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (2002). Ceuta: Instituto de estudios ceutíes.

MARTÍN BRIS, M. (2004): *La respuesta a la diversidad en un contexto de planificación integral de centros*, en CUEVAS LÓPEZ, M. y OTROS (Coord.) (2004): *Atención a la diversidad y calidad educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

SARTORI, G. (2001): *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Grupo Santillana. Taurus.

189. EVALUAR LA EVALUACIÓN: CUESTIONARIO SOBRE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN.

D. Cabezas Gómez, E. Carpintero Molina, C. González Barbera.

Resumen

La evaluación es un aspecto fundamental y complejo del proceso educativo que implica una profunda reflexión en torno a parámetros de carácter teórico, técnico-práctico y ético. Por ello, y con objeto de implicar a los docentes en un proceso de introspección y análisis sobre la evaluación, se elabora un cuestionario que permite describir las prácticas de evaluación que se realizan en el aula. El Cuestionario de Evaluación Integral (CEI) consta de seis dimensiones: evaluación integradora, contextualizada, formativa, reflexiva, democrática y personalizada. Se describen las propiedades psicométricas de dicho cuestionario en cuanto a su fiabilidad y validez de constructo, confirmándose que se trata de una herramienta adecuada que puede facilitar la reflexión en torno a qué, cómo, cuándo, con qué y para qué se evalúa en nuestras aulas.

Introducción

La evaluación es un aspecto fundamental y tremendamente complejo del proceso educativo que condiciona el mismo y que, por tanto, implica una profunda reflexión en torno a parámetros de carácter teórico, técnico-práctico y ético. Algunos autores consideran la evaluación como uno de los componentes más complejos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rosales, 2000; Salinas, 2002; Santos, 2003). De acuerdo con De la Orden (1989), la evaluación condiciona tanto lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan; es decir, la actividad educativa de alumnos y profesores está en cierta medida canalizada por la evaluación.

Las distintas leyes educativas en España han participado en la reflexión sobre el concepto de evaluación. Así, desde la Ley General de Educación de 1970, la evaluación se ha concebido como una operación continua, sistemática, flexible y funcional, donde participan múltiples instrumentos y procedimientos, y que debe tener en cuenta todos los elementos que intervienen en el proceso educativo. Posteriores leyes de educación en nuestro país han ido aportando diversos matices en torno a este aspecto, concretando actualmente en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

Desde la LOE, se busca garantizar una educación integral, multidimensional y dirigida al alumno en tanto persona única, compleja, en continuo cambio y que no siempre responde a la idea del alumno tipo o ideal. Por lo tanto y, consecuentemente, la evaluación debe ser coherente con dicho planteamiento. Así, en etapa de Educación Primaria, la evaluación de los procesos de aprendizaje será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas, promocionando el alumno al siguiente ciclo o etapa siempre que haya alcanzado las competencias básicas correspondientes, y el adecuado grado de madurez, o pueda adquirirlas con los apoyos necesarios. Asimismo, se incluye la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas al finalizar el segundo ciclo de Educación Primaria, con carácter formativo y orientador para los centros, e informativo para las familias. En la etapa de Educación Secundaria, la evaluación será continuada y diferenciada según las distintas materias del currículo, siendo necesario tomar las decisiones sobre la promoción del alumno de un curso a otro de forma colegiada y en función del grado de consecución de los objetivos, así como sobre la obtención del título final. Igualmente, al finalizar el segundo curso de la ESO se realizará una evaluación de diagnóstico de las

competencias básicas alcanzadas. Con respecto a la etapa de Bachillerato, la evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua y diferenciada según las distintas materias. El profesor de cada materia decidirá, al término del curso, si el alumno ha superado los objetivos de la misma.

Sin embargo, y a pesar de que la legislación educativa ampara y promueve formas amplias y adaptadas de evaluar, debemos reconocer que, con frecuencia, las acciones de evaluación se dirigen exclusivamente hacia aspectos concretos como el examen, convirtiéndose así en un elemento de exclusión, haciendo que el docente se centre únicamente en la llegada, esto es en la calificación, tal y como explica Álvarez Méndez (2003). Así, y aunque cabría esperar una actitud crítica del profesor, concibiendo la evaluación como un proceso de mejora, dicha actitud no siempre es frecuente, y tal y como expresa Sanmartí (2007): “dime qué y cómo evalúas y te diré qué y cómo enseñas y qué y cómo tus alumnos aprenden” (pág. 19).

Desde la evaluación del rendimiento del alumno hasta la evaluación del sistema educativo en su conjunto, ésta debe permitir la toma de decisiones sobre aspectos muy diversos que culminen en un sistema educativo de calidad: alumnos, docentes, currículo, gestores educativos, centros y sistema educativo. En este sentido, no pueden olvidarse, además de la tradicional heteroevaluación, otras prácticas evaluativas tales como la autoevaluación y la coevaluación, que favorecen la asunción de responsabilidades por parte del alumno (Salinas, 2002).

En definitiva, se trata de un proceso complejo, dinámico, continuo y sistemático que puede actuar como un potente instrumento de cambio de la realidad educativa (Lukas y Santiago, 2004).

Aunque hoy en día comienza a ser habitual encontrar prácticas educativas innovadoras que ofrecen otra forma de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje (Belair, 2000; Klenowski, 2005; Zufiaurre y Albertín, 2006), los procesos de evaluación siguen manifestando elementos importantes de debilidad, tanto de formación y recursos, como técnicamente. Algunas propuestas recientes ofrecen una guía de estándares y pautas para evaluar con calidad (Gullickson, 2007).

Sea como fuere, ningún proceso de cambio, y con más motivo en el entorno educativo, puede llevarse a cabo sin la participación y consenso de sus componentes. En este caso, ofrecer nuevas pautas de evaluación debe tener como prioridad el compromiso de los docentes y favorecer la reflexión crítica sobre las mismas. Para ello, es requisito indispensable afrontar con honestidad la complejidad de los procesos y las dificultades inherentes al mismo (Barberá, 1999), pues tanto elementos técnicos, como sociales y éticos configuran dicho proceso (Santos, 2003).

En esta línea, y con objeto de implicar a los docentes en un proceso de reflexión sistemática sobre la evaluación, se plantea la presente investigación, partiendo de las ideas previas que dichos docentes tienen sobre la evaluación, esto es, realizando un análisis de sus teorías implícitas. Como consecuencia de dicho análisis, se elabora un cuestionario que permite describir las prácticas de evaluación que se realizan en el aula, paso esencial para estimular un proceso de introspección y mejora.

MÉTODO

Objetivo

El objetivo del presente trabajo es desarrollar un instrumento de análisis de las prácticas de evaluación de los docentes y profesionales del ámbito de la educación, partiendo de sus teorías implícitas: cuestionario de evaluación integral (CEI).

Muestra

La muestra participante estuvo formada por un total de 63 docentes (82.5% mujeres y 17.5% varones) pertenecientes a diversos centros educativos privados, y distribuidos equitativamente en las tres etapas educativas: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

Instrumento

El *Cuestionario de Evaluación Integral* (CEI) surge como demanda de un grupo de docentes comprometidos y preocupados por el alcance de la evaluación y las repercusiones de la misma. Dicho grupo se propuso reflexionar sobre qué implica la evaluación y cuáles son las áreas fundamentales que deben ser valoradas, seleccionando el término *evaluación integral*.

El objetivo inicial era obtener y recuperar las ideas de los docentes tienen o generan respecto al término *evaluación integral*, esto es, analizar las teorías implícitas que sobre la evaluación integral tienen los docentes en sus contextos diarios de trabajo. Para ello, se les ofreció el apoyo de un cuestionario para guiar la reflexión. Dicho cuestionario estaba compuesto por las siguientes cuestiones:

- qué es la evaluación integral
- para qué sirve
- cómo se lleva a cabo
- qué papel tiene el profesor
- observaciones

Tras el análisis y categorización de las respuestas, se configuraron seis dimensiones teóricas vinculadas al término *Evaluación integral*. Partiendo de cada dimensión, se elaboraron los ítems respectivos (59 en total), y se presentó un cuestionario con una escala Likert graduada de 1 a 4.

Tabla 1
Dimensiones teóricas del Cuestionario CEI

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN
I: Evaluación integradora	Hace referencia a los diversos aspectos propios del alumno a la hora de evaluar su proceso de aprendizaje: aptitudes, actitudes, intereses, aspectos de personalidad, etc.
II: Evaluación contextualizada	Hace referencia a los diversos aspectos que pueden afectar el proceso de evaluación y que deben, a su vez, estar en consonancia con la misma: práctica docente, currículo, centro, aula, familia, etc.
III: Evaluación formativa	Hace referencia a los momentos de la evaluación: inicial, procesual o continua y final.
IV: Evaluación reflexiva	Hace referencia a los objetivos o propósitos de la evaluación: regulación de los procesos de EA, informar al propio alumno y su familia, calificar, promocionar, etc.
V: Evaluación democrática	Hace referencia a los procedimientos de evaluación: heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación
VI: Evaluación personalizada	Hace referencia a las diversas técnicas e instrumentos de los que se ayuda el docente en su práctica evaluativa

Cabe señalar que el procedimiento adoptado responde al término triangulación (Campbell y Fiske, 1959), definido por Denzím (1970) como la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos y/o métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular. Siguiendo a dicho autor, se presentan en este estudio dos tipos de triangulación:

- a) *Triangulación de datos*: utilización de diferentes fuentes de información en el estudio

del problema, en este caso, diferentes profesionales implicados en la evaluación integral de los alumnos.

- b) *Triangulación de métodos*: empleo de diferentes métodos o técnicas para abordar un mismo problema, esto es, el análisis de la evaluación integral del alumnado desde dos perspectivas metodológicas: cualitativa y cuantitativa.

RESULTADOS

El análisis de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS 14.0.

Se empleó el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach para calcular la fiabilidad del cuestionario y, tal y como puede observarse en la tabla 2, se obtuvo una fiabilidad adecuada tanto para las dimensiones como para el total del cuestionario.

Tabla 2
Índices de consistencia interna del Cuestionario CEI

Dimensión Evaluación Integradora	0,862
Dimensión Evaluación Contextualizada	0,744
Dimensión Evaluación Formativa	0,792
Dimensión Evaluación Reflexiva	0,820
Dimensión Evaluación Democrática	0,781
Dimensión Evaluación Personalizada	0,854
Total	0,868

Por otro lado, se llevó a cabo un Análisis Factorial de Componentes Principales con rotación Varimax para observar la agrupación de las variables, y comprobar así la validez de constructo del cuestionario. El análisis de los seis primeros factores, explicó un 55% de la varianza total, tal y como se observa en la tabla 3.

Tabla 3
Porcentaje de varianza explicado por los factores del cuestionario CEI

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	11,568	15,632	15,632
2	9,500	12,838	28,470
3	5,739	7,756	36,226
4	5,173	6,991	43,217
5	4,743	6,410	49,627
6	4,050	5,473	55,100

La matriz de componentes y la saturación de los ítems en cada factor, extraídos mediante el análisis de componentes principales, se recoge en la tabla 4, incluyendo únicamente las saturaciones superiores en cada variable. La correspondencia entre los factores y las dimensiones teóricas se presenta en la tabla 5.

Tabla 4
Matriz de componentes principales de la prueba CEI

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
Item 2	,540					
Item 5	,803					
Item 6	,597					
Item 7	,394					
Item 8	,661					
Item 9	,638					
Item 10	,743					
Item 12	,699					
Item 14	,525					
Ítem 39	,603					
Item 17					,444	
Item 20					,523	
Item 21					,129	
Item 24					,260	
Item 26					,709	
Item 27					,353	
Item 28					,379	
Item 34					,587	
Item 41					,655	
Ítem 50					,433	
Item 22						,698
Item 29						,383
Item 36						,210
Item 37						,261
Item 38						,275
Item 40						,836
Item 43						,797
Ítem 1						,247
Ítem 15						,137
Ítem 13						,014
Item 32			,392			
Item 33			,635			
Item 44			,644			
Item 45			,461			
Item 46			,796			
Item 48			,611			
Item 49			,607			
Item 52			,632			
Item 53			,615			
Item 54			,334			
Item 55				,500		
Item 56				,743		
Item 57				,662		
Item 58				,736		
Item 59				,416		
Ítem 3				,102		
Ítem 30				,735		
Item 16				,538		
Item 25				,569		
Ítem 19				,540		
Item 23		,496				
Ítem 18		,232				
Item 35		,413				
Ítem 4		,792				
Item 11		,577				
Item 31		,751				
Item 42		,721				
Item 47		,586				
Item 51		,492				

Tabla 5

Correspondencia entre factores, dimensiones e ítems del Cuestionario CEI

FACTORES	DIMENSIONES	ÍTEMS
Factor 1	D. Evaluación integradora	2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 39
Factor 2	D. Evaluación personalizada	23, 18, 35, 4, 11, 31, 42, 47, 51
Factor 3	D. Evaluación reflexiva	32, 33, 44, 45, 46, 48, 49, 52, 53, 54
Factor 4	D. Evaluación democrática	55, 56, 57, 58, 59, 3, 30, 16, 25, 19
Factor 5	D. Evaluación contextualizada	17, 20, 21, 24, 26, 27, 28, 34, 41, 50
Factor 6	D. Evaluación formativa	22, 29, 36, 37, 38, 40, 43, 1, 15, 13

Tal y como puede observarse en la tabla 5, el primer factor compuesto por 10 ítems recoge principalmente elementos referidos a la evaluación global del alumno, por lo que se corresponde con la dimensión de la evaluación integradora. El segundo factor recoge elementos correspondientes con las técnicas empleadas en evaluación, por lo que se configura como la dimensión de la evaluación personalizada. El tercer factor describe la finalidad y los objetivos de la evaluación, correspondiente con la dimensión evaluación reflexiva. Por su parte, la dimensión de evaluación democrática se encuentra identificada con los ítems recogidos en el cuarto factor, referidos a la participación de los diversos agentes educativos. Por último, el quinto y sexto factor se corresponden con la evaluación contextualizada y la evaluación formativa, respectivamente.

Conclusión

La principal conclusión de este estudio ha sido la creación de un instrumento de medida de las prácticas de evaluación que recoge seis dimensiones específicas: evaluación integral, personalizada, reflexiva, democrática, contextualizada y formativa. Dicho instrumento ha resultado, tras los análisis realizados, una herramienta fiable y válida, pues tanto los índices de consistencia interna como la correspondencia teórica con los factores empíricos así lo apoyan, ajustándose a los datos considerados en el ámbito de las Ciencias Sociales.

Así, y una vez que se dispone de dicho instrumento, es preciso comenzar a conocer las prácticas de evaluación que emplean los docentes, observando cuáles son los aspectos en los que inciden principalmente y qué elementos están siendo menos valorados o tenidos en cuenta. Además, el hecho de que el instrumento tenga su origen en las teorías implícitas que los docentes tienen sobre el término evaluación integral permitirá confirmar si las concepciones teóricas se ajustan con las experiencias reales y analizar, en su caso, las dificultades y obstáculos que limitan su consecución.

Será este objetivo el próximo camino a iniciar, pues es posible que partiendo del análisis teórico el docente considere importante realizar una serie de tareas o valorar determinados datos en su evaluación que, sin embargo, el día a día no le permita o quede superado por otras rutinas.

Aunque mejorar las prácticas educativas es un reto de gran dimensión, es importante iniciar procesos reflexivos con la participación de los docentes, así como estimular y reforzar todo intento de mejora desde la comunidad educativa, pues los pequeños cambios siempre se inician con pequeños movimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, J.M. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Madrid: Miño y Dávila.
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.

- Belair, L.M. (2000). *La evaluación en acción*. Sevilla: Díada.
- Campbell, D. T. y Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105
- De la Orden, A. (1989). Investigación cuantitativa y medida en educación. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 41, 217-236.
- Denzim, N. K. (1970). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine Publishing.
- Gullickson, A.R. (2007). *Estándares para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*. Bilbao: Mensajero.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación . BOE 106, 4 de mayo de 2006.
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, N. (2007). *Diez ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Grao.
- Santos Guerra, M.A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Zufiaurre Goikoetxea, B. y Albertín Lasaosa, A.M. (2006). *Evaluación democrática y proyectos cooperativos. El lugar de una evaluación de calidad en una cultura escolar democrática*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

191. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS NECESARIAS PARA LOS CIUDADANOS DEL S. XXI: UNA REVISIÓN DE LOS PRINCIPALES ESTUDIOS INTERNACIONALES.

S. Lara Ros.

Resumen: El objeto de esta comunicación es hacer una revisión de los estudios e informes que se han elaborado a nivel internacional, norteamericano y europeo para intentar definir qué tipo de aprendizajes, habilidades y/o competencias se deberían formar en los estudiantes (futuros ciudadanos) para permitir un buen desarrollo personal, una buena inserción social y laboral, y desarrollo de una ciudadanía activa en el s. XXI. Esta revisión pondrá de manifiesto como los diferentes estudios llegan a similares conclusiones, y cómo la propuesta de las competencias básicas establecidas en la Ley Orgánica de Educación (2006) para conseguir al final de la enseñanza secundaria obligatoria sigue las recomendaciones y estudios internacionales. Por último se hace una pequeña valoración de las principales similitudes y diferencias de estos estudios.

1. Estudios sobre las competencias básicas

1.1. Estudios internacionales

Uno de los estudios pioneros fue el *Informe Delors*, que se publicó en España como *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) desarrollado por la UNESCO. Las habilidades básicas (los denomina “pilares de la educación”) que se señalan son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, con los demás y aprender a ser. Todo ello matizado por el principio general de que la educación es una tarea para toda la vida.

La OCDE inicia el proyecto *Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo) en 1997 con el objeto de facilitar un marco que identificara las competencias claves para poder medirlas a nivel internacional tanto en jóvenes como en adultos. Fue liderado por Suiza y se une y complementa a otros dos grandes proyectos internacionales, PISA y ALL. Los resultados de este proyecto se empiezan a difundir en 2003. DeSeCo define la competencia como la “capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.” (DeSeCo, 2003) Este proyecto establece tres condiciones para poder señalar a una competencia como clave o básica, debe: 1) contribuir a obtener resultados de alto valor personal y social; 2) aplicarse a multitud de contextos relevantes e importantes para la persona; y 3) ser relevante e importante no solo para los especialistas sino para todas las personas. En la tabla 1 puede verse de forma resumida las competencias clave que define este informe.

<p>Actuar con autonomía. habilidades para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • actuar dentro de una perspectiva global • definir y llevar a cabo planes y proyectos personales • afirmar y defender derechos, intereses, límites y necesidades. 	<p>Utilizar las herramientas de manera interactiva, habilidad para utilizar de forma interactiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la lengua, los símbolos, los textos, • el conocimiento, la información, • la (nueva) tecnología. 	<p>Interactuar en grupos heterogéneos, habilidad para</p> <ul style="list-style-type: none"> • relacionarse bien con otros • cooperar y • manejar y resolver conflictos.
--	---	--

Tabla 1: Competencias claves o básicas definidas por DeSeCo

1.2. Estudios norteamericanos

Durante los años noventa se han elaborado en los EEUU varios informes en los que se revisan las habilidades necesarias que los estudiantes deberían desarrollar para desenvolverse en el siglo XXI. El North Central Region Education Laboratory (NCREL, 2001) sintetiza parte de estos trabajos sobre las habilidades o destrezas que se deben enseñar para preparar a los estudiantes en la era digital. Este informe, “*Las destrezas de enGauge para el Siglo XXI*”, se apoya tanto en una amplia variedad de trabajos de investigación, como en los requerimientos hechos por el gobierno, la comunidad de negocios y los industriales para subir los niveles de preparación laboral, y tiene como propósito establecer con claridad las necesidades de los estudiantes para prosperar en la era digital actual.

ALFABETIZACIÓN EN LA ERA DIGITAL.	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetismo básico (leer, escribir) científico, económico y tecnológicos • Alfabetismo visual y de información • Alfabetismo multicultural y conciencia global
PENSAMIENTO CREATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de adaptación, administración de la complejidad y autodirección • Curiosidad, creatividad y toma o aceptación de riesgos • Pensamiento complejo, de orden superior y raciocinio reflexivo
COMUNICACIÓN EFECTIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo, colaboración y destrezas interpersonales • Responsabilidad personal, social y cívica • Comunicación interactiva
ALTA PRODUCTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de prioridades, planificación y gestión para lograr resultados • Uso efectivo de herramientas para el mundo real • Productos relevantes y de alta calidad

TABLA 2: Destrezas para el s. XXI (NCREL, 2001)

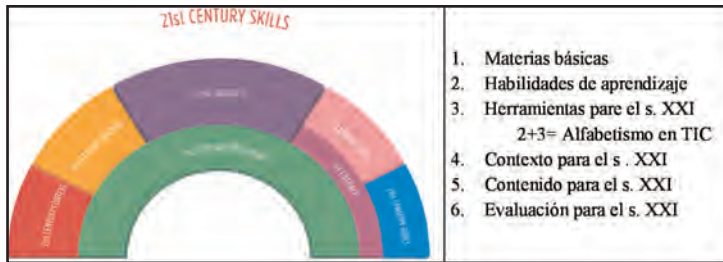
El estudio concreta cuatro destrezas básicas que todo estudiante debería dominar, y que se resumen en la Tabla 2. Estas capacidades o habilidades como señala Lemke (2003), una de las coautoras de este informe, deben estimular en los estudiantes el deseo apremiante de saber más, de convertirse en aprendices eternos. Son destrezas básicas para obtener (1) buenos resultados académicos y, (2) para tener éxito en esta era de alta tecnología.

Un trabajo más reciente -publicado en junio de 2003- elaborado por el *Partnership for 21st Century Skills* “Consortio para las habilidades del s. XXI” (2003) recoge a su vez el trabajo hecho en los años anteriores, incluido el informe NCREL (2001).

El *Partnership for 21st Century Skills* es una iniciativa pública y privada de los EEUU, creada en 2002 para elaborar un modelo de enseñanza para este nuevo milenio que incluya las habilidades del s. XXI. Este consorcio está formado por algunos miembros (American Online TimeWarner Foundation, Apple, Cable in the Classroom, Cisco System, Dell Computer, Microsoft, National Educational Association, SAP), socios (U.S. Department of Education, Appalachian Technology in Education Consortium), y socios estratégicos (Consortium for School Networking, ISTE, SETDA, Tech Corps).

La idea de este informe sigue siendo la misma que el de NCREL, integrar las habilidades necesarias para el Siglo XXI en la educación Básica y Media para permitir a los estudiantes aprender y alcanzar logros en el nivel necesario para tener éxito en este siglo.

La guía que elaboró este Consorcio identifica seis elementos indispensables que deben estar presentes en el aprendizaje del s. XXI:



1. Materias básicas. Lenguaje y Comunicación; Matemáticas; Ciencias Naturales y Sociales; Lenguas Extranjeras; Cívica y Ciudadanía; Gobierno; Economía; Artes; Historia y Geografía.

2. Habilidades de aprendizaje que comprenden tres categorías amplias:

HABILIDADES DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetización en habilidades de información y manejo de los medios: analizar, acceso, dirección, integración, evaluación y creación de información en formatos variados. Comprender el papel de los medios en la sociedad. • Habilidades de comunicación: oral, escrita y multimedia.
HABILIDADES DE PENSAMIENTO Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico y pensamiento sistemático. Ejercitar los razonamientos para la comprensión. • Identificación, formulación y soluciones de problemas. • Creatividad y curiosidad intelectual
HABILIDADES INTERPERSONALES Y DE AUTONOMÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades interpersonales y de colaboración. Trabajo en equipo, liderazgo, adaptabilidad para roles diversos, empatía, respeto ante posturas diversas. • Autocontrol, autonomía Capacidad para reconocer las propias necesidades de aprendizaje, saber dónde localizar recursos adecuados y transferir el aprendizaje de un dominio a otro. • Capacidad de rendición de cuentas y de adaptación. • Responsabilidad social.

3. Herramientas para el s. XXI, que implican el manejo de las tecnologías digitales. Va mucho más allá de una competencia técnica; debe ir acompañada de habilidades intelectuales de orden superior como pensamiento crítico y, utilización inteligente, creativa y ética de las TIC.

4. Contexto para el s. XXI. Es importante que los estudiantes aprendan los contenidos académicos con ejemplos, aplicaciones y experiencias del mundo real, dentro y fuera de la institución educativa.

5. Contenido para el s. XXI. Se identifican tres áreas de contenido emergentes: conciencia global; alfabetismo financiero, económico y de negocios; y alfabetismo cívico.

6. Evaluaciones para el s. XXI Necesidad de contar con adecuados instrumentos para evaluar estas habilidades. Un buen balance de evaluaciones -esto es, utilizar tanto pruebas estándar de alta calidad con propósito de rendición pública de cuentas, como evaluaciones en la clase que tienen por objeto mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el aula- ofrece a los estudiantes una forma poderosa de dominar el contenido y las habilidades necesarias para tener éxito en el Siglo XXI.

De las conclusiones de este Consorcio se puede resaltar que el concepto de “alfabetización en TIC” engloba e integra el uso y manejo de las TIC con el desarrollo de

habilidades intelectuales de orden superior como pensamiento crítico y, utilización inteligente, creativa y ética de las TIC.

1.3. Estudios europeos

A nivel europeo también ha habido dos intentos de seleccionar un conjunto de habilidades o competencias básicas (CCBB), que deberán contemplarse en los planes de estudio, sistemas de evaluación y acreditación.

El primer informe, el proyecto Sócrates-Erasmus titulado “Tuning Educational Structures in Europe”, publicado por las universidades de Deusto y Groningen (González y Wagenaar, 2003), va dirigido al nivel universitario. Acuña el término “competencia” para describir los nuevos objetivos que debe perseguir educación europea. La educación deberá centrarse en la adquisición de competencias por parte del alumno. Se trata de centrar la educación en el estudiante. El papel fundamental del profesor debe ser el de ayudar al estudiante en el proceso de adquisición de competencias. El concepto de competencia pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida. El proyecto Tuning ha llegado a la propuesta de un conjunto determinado de competencias generales que deben guiar la reforma educativa. Se destilaron de las 85 iniciales competencias las 30 más valoradas tanto por académicos, como empleadores y graduados (ver Tabla 3).

Competencias Instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis y síntesis - Capacidad de organizar y planificar - Conocimientos generales básicos - Conocimientos básicos de la profesión - Comunicación oral y escrita en la propia lengua 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de una segunda lengua - Habilidades básicas en el manejo de ordenadores - Habilidades de gestión de información - Resolución de problemas - Toma de decisiones.
Competencias Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad crítica y autocrítica - Trabajo en equipo - Habilidades interpersonales - Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar - Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciación de la diversidad y multiculturalidad - Habilidad de trabajar en un contexto internacional - Compromiso ético.
Competencias Sistémicas	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica - Habilidades de investigación - Capacidad de aprender - Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones - Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) 	<ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo - Conocimiento de culturas y costumbres de otros pueblos - Habilidad para trabajar de forma autónoma - Diseño y gestión de proyectos - Iniciativa y espíritu emprendedor - Preocupación por la calidad - Motivación de logro.

TABLA 3: Competencias del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003)

El segundo de los informes amplía el ámbito a la enseñanza a lo largo de toda la vida, centrándose especialmente en lo que se debería aprender en la enseñanza básica y obligatoria. La Unión Europea es la promotora de este segundo estudio. Tras la constitución de un grupo de trabajo y de varios años de estudios, finalmente en 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo han publicado una *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* para todos los estados miembros. En dicho documento afirman que “las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la

inclusión social y el empleo.” Dichas competencias deberían desarrollarse a lo largo de la enseñanza obligatoria y actualizarse en el aprendizaje a lo largo de la vida.

El marco de referencia establece ocho competencias clave:

1. comunicación en la lengua materna;
2. comunicación en lenguas extranjeras;
3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
4. competencia digital;
5. aprender a aprender;
6. competencias sociales y cívicas;
7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y
8. conciencia y expresión culturales.

Las competencias clave se consideran igualmente importantes, ya que cada una de ellas puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento. Muchas de las competencias se solapan y entrelazan: determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro. La competencia en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender. Hay una serie de temas que se aplican a lo largo del marco de referencia y que intervienen en las ocho competencias clave: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

Según esta *Recomendación* los Estados miembros de la Unión Europea deberían garantizar que los jóvenes desarrollen en su formación inicial dichas competencias, así como los adultos.

3. Competencias básicas y la Ley Orgánica de Educación

En el Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación (2006) se recoge la idea central de todos los estudios anteriormente mencionados, es decir, la necesidad de desarrollar un conjunto de CCBB para preparar a los futuros ciudadanos:

“Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos.”

A pesar de que la LOE es aprobada en mayo de 2006 y que las Recomendaciones del Parlamento Europeo se publican en el Diario Oficial de la Unión Europea en diciembre de ese año, la LOE adapta dichas recomendaciones al ámbito español. Convirtiéndose así en el primer país de la Unión Europea que incluye en un Ley que regula su Sistema Educativo las recomendaciones propuestas (Monguilot, 2007). En concreto, se identifican ocho CCBB adaptando algunas denominaciones:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.

5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades: 1) integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales; 2) permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes y utilizarlos de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos; y 3) orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje (cfr. Anexo 1 del RD 1637/2006).

La LOE redefine el “currículo” incluyendo las CCBB como uno de sus elementos: “A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.” (LOE, art 6.1). Las CCBB se convierten en un referente en todos los niveles de concreción del currículo:

- 1) forman parte de las enseñanzas mínimas de la educación obligatoria. En el art. 6 de la LOE se incluye las CCBB como un elemento del currículo, además, se incluyen en los desarrollos de las enseñanzas mínimas.
- 2) constituyen un referente de la promoción de ciclo en primaria y de la titulación en la educación secundaria obligatoria. En el artículo 20.2 de la LOE se establece que “el alumno accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez”. Además, el art. 31, determina que “los alumnos que al terminar la Educación Secundaria Obligatoria hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria”;
- 3) sirven de referencia en las evaluaciones de diagnóstico. En el Preámbulo de la LOE se dice que “Una de las novedades de la Ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa, que tendrá carácter formativo y orientador, proporcionará información sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo y permitirá adoptar las medidas pertinentes para mejorar las posibles deficiencias.” En el artículo 144, la ley dice que “el Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas, en el marco de la evaluación general del sistema educativo que les compete, colaborarán en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículo, se realizarán en la enseñanza primaria y secundaria e incluirán, en todo caso, las previstas en los artículos 21 y 29”. Según el artículo 21, “al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos”. Según el artículo 29, “al finalizar el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos”.

Pero, ¿cómo se desarrollan las CCBB? La LOE no plantea un currículo por competencias, más bien se intenta que las CCBB sirvan para integrar todos los elementos del currículo, y en especial a través de las áreas /materias (ver Figura 1). Por tanto, las materias deberían ser las responsables en primer término de desarrollar las competencias, aunque “no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.” (cfr. Anexo 1 del RD 1637/2006).

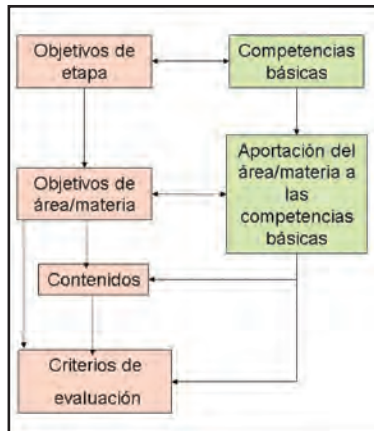


Figura 1: Competencias básicas y currículo oficial (Monguilot, 2007)

El desarrollo de las CCBB se debería llevar a cabo en el *aula* a través de los contenidos de las áreas y materias del currículo, y de la metodología empleada. La metodología no es indiferente ya que puede dificultar o favorecer la adquisición de competencias a través de una variedad de actividades ricas y válidas. También a través del *centro* se pueden desarrollar las CCBB por medio de las tutorías, normas de funcionamiento, actividades complementarias y extraescolares y de los recursos educativos. Y por supuesto, a través de la *comunidad educativa*, familia y sociedad (cfr. Anexo 1 del RD 1637/2006).

En lo que respecta al desarrollo de las CCBB a través de las materias, los Reales Decretos que desarrollan las enseñanzas mínimas de Primaria y Secundaria, especifican cómo cada materia contribuye al aprendizaje de las competencias (ver resumen en la Tabla 4). Algunas competencias están relacionadas de forma más directa con algunas materias, y otras en cambio tienen un carácter más transversal pudiendo y debiéndose enseñar a través de todas las materias del currículo.

COMPETENCIAS BÁSICAS	ÁREAS IMPLICADAS EDUCACIÓN PRIMARIA	ÁREAS IMPLICADAS ESO
Competencia en comunicación lingüística	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua castellana y Literatura. En las CCAA con lengua co-oficial: Lengua de la comunidad y Literatura • Lengua extranjera • Todas las áreas 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua castellana y Literatura. En las CCAA con lengua co-oficial: Lengua de la comunidad y Literatura • Lengua extranjera • Todas las áreas
Competencia matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Ciencias de la Naturaleza • Ciencias Sociales, Geografía e Historia • Tecnología • Informática
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural • Educación Física 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias de la Naturaleza • Ciencias Sociales, Geografía e Historia • Tecnología • Educación Física
Tratamiento de la información y competencia digital	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las áreas 	<ul style="list-style-type: none"> • Informática • Tecnología • Todas las áreas
Competencia social y ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para la ciudadanía y los derechos humanos • Todas las áreas 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para la ciudadanía • Educación ético-cívica • Todas las áreas
Competencia cultural y artística	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Artística • Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural • Lengua castellana y Literatura. En las CCAA con lengua co-oficial: Lengua de la comunidad y Literatura 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Sociales, Geografía e Historia • Educación plástica y visual • Música • Lengua castellana y Literatura. En las CCAA con lengua co-oficial: Lengua de la comunidad y Literatura • Cultura clásica
Competencia para aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las áreas 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las áreas
Autonomía e iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las áreas 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las áreas

TABLA 4: Las Competencias Básicas y el currículo

Conclusiones

Desde el pionero informe Delors, elaborado por la UNESCO en 1996, se han producido diversos intentos de redefinir lo básico que todo ciudadano debería aprender para estar preparado para el s. XXI. A lo largo de esta comunicación se ha intentado describir las principales conclusiones de los informes elaborados durante diez años, a nivel internacional (UNESCO y OCDE), norteamericano (NCREL, 2001; 21st Century Skills, 2002), europeo (Proyecto Tunning y recomendaciones del Parlamento europeo y el Consejo), así como la concreción de las CCBB en el currículo oficial español (LOE, 2006). En la Tabla 5 puede verse de forma resumida la aparición de todos estos informes.

A modo de conclusión nos gustaría señalar algunas similitudes y diferencias encontradas en estos informes:

La similitud más patente y clara, es la convicción de que las competencias señaladas deben desarrollarse a lo largo de toda la vida, de modo que se conviertan en un eje central de la formación permanente. Igualmente, se considera que estas CCBB se deberían desarrollar en primera instancia a lo largo de la enseñanza básica y obligatoria.

La diferencia más llamativa podría ser el hecho de que los informes norteamericanos, NCREL (2001) y Partnership for 21st Century Skills (2002), y las recomendaciones del

Parlamento europeo y el Consejo incluyen entre las competencias a desarrollar por los estudiantes, algunas relacionadas con contenidos curriculares considerados como básicos, en concreto habilidades relacionadas con el uso de la lengua y las matemáticas. En cambio los estudios internacionales -Delors (1996), DeSeCo (2003), Tuning (2003)- no mencionan este tipo de habilidades.

Otro rasgo a destacar es que algunos estudios (Partnership for 21st Century Skills (2002) y las recomendaciones del Parlamento Europeo) llegan a concretar de que modo se deben enseñar las CCB. En concreto se plantea que debe ser a través de las materias del currículo. En esta línea, como se ha mostrado en esta comunicación, la LOE en los desarrollos de las enseñanzas mínimas de Primaria y Secundaria, se señala cómo las diferentes materias pueden contribuir al aprendizaje de estas competencias.

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Internacional	UNESCO Informe Delors							OCDE DeSeCo			
EEUU						NCREL	21st Century Skills				
Europa								Socrates Tuning			Parlamento europeo y Consejo
España											LOE

TABLA 5: Resumen cronológico de los principales estudios sobre las competencias básicas

Referencias

DELORS, J (coord) (1996) *La educación encierra un tesoro / Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.

DeSeCo (2005). *Definition and Selection of Key Competencies-Executive Summary* [<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>]

DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA (30-12-2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)*

GONZÁLEZ, J y WAGENAAR, R. (2003) *Tuning educational structures in Europe: informe final, fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto

LEMKE, CH. (2003). *Standards for a Modern World: Preparing Students for Their Future Learning & Leading with Technology 1* (31).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

MONGUILOT, I. (2007) *Las competencias básicas y el currículo*. En *XXVII Congreso Las competencias básicas y la convivencia en los centros*. Asociación Nacional de Inspectores de Educación, Bilbao, 4-6 octubre de 2007

NCREL (2001, Spring). *The enGauge 21st Century Skills. North Central Region Education Laboratory* [on-line] [<http://engauge.ncrel.org>] (Abril 2003).

PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS (2003, July) *Learning for the 21st Century. A Report and Mile Guide for 21st Century Skills*, Partnership for 21st Century Skills.

REAL DECRETO 1631/2006, 26 de diciembre de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

192. ECOPELAGOGÍA DEL DECRECIMIENTO PARA LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA PLANETARIA.

J. Mallart Navarra, C. Solaz Almena.

1. Educación para la ciudadanía a través de una Ecopedagogía del decrecimiento

La Educación para la ciudadanía debe incluir el desarrollo de todas las dimensiones personales y la construcción responsable de la propia identidad, aprender a ser y actuar de forma autónoma, la relación con los demás, aprender a convivir, el compromiso social y aprender a ser ciudadanos y ciudadanas en un mundo global a escala planetaria. Sabiendo que la conducta de todas las personas puede afectar positiva o negativamente a todas las demás, se trata de actuar un poco para cambiar mucho. Transformaremos el mundo si -y solamente si- nos cambiamos primero a nosotros mismos.

Los objetivos de la Educación para la ciudadanía proponen desarrollar la cooperación, la solidaridad, el compromiso y la participación; valorando la conquista de los derechos humanos y rechazando los conflictos entre grupos y sobre todo las situaciones de injusticia a escala local o planetaria. Entre los objetivos de la materia de Educación para la ciudadanía en la comunidad autónoma de Cataluña recogemos el siguiente: “Valorar y cuidar el medio ambiente, así como asumir comportamientos de consumo responsable que contribuyan a la sostenibilidad” (Educación Primaria y Secundaria¹).

En Secundaria, de tres objetivos, el último propone: “Aprender a ser ciudadanos y ciudadanas en un mundo global”. Y además:

-“Identificar las acciones individuales, colectivas e institucionales para la preservación del medio”.

-“Identificar las características básicas del lenguaje de la publicidad i de los medios de comunicación e interpretar críticamente sus mensajes, valorando la incidencia que tienen en la propia toma de decisiones”.

De todo eso se trata en esta comunicación.

Dentro de los contenidos, de Primaria seleccionamos:

1. “Interpretación crítica de la realidad que nos presentan los medios de comunicación, incluido el lenguaje publicitario, para desarrollar la capacidad de elección responsable”.

2. “Identificación de actitudes y estrategias personales y colectivas de consumo responsable y cuidado del medio”.

3. “Identificación de derechos y deberes que regulan el uso de los bienes comunes y de los servicios públicos, aplicando conductas de responsabilidad y preservación en su uso”.

4. “Defensa y cuidado del entorno, valorando las repercusiones que tiene a nivel global la gestión local de los recursos e identificando las buenas prácticas alternativas y estrategias de consumo responsable”.

En Secundaria, se repiten los contenidos 1 y 4 en 3º, además de:

5. “Práctica de normas cívicas por medio de la participación en actividades sociales del entorno inmediato, asumiendo responsabilidades y trabajando de forma cooperativa” (3º).

6. “Reconocimiento de la pertenencia a una ciudadanía europea y global, identificando los medios, tanto individuales como colectivos, para procurar un desarrollo humano sostenible y asumiendo estrategias de consumo racional y responsable” (4º).

¹ DECRETOS 142/2007 y 143/2007, de 26 de junio, por los cuales se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria y secundaria (D.O.G.C. 29-06-08)

7. "Defensa y cuidado del entorno entendido como espacio común en el que se desarrolla la convivencia y conocimiento de las acciones individuales y colectivas y de las políticas institucionales en pro de su conservación" (4º).

Uno de los criterios de evaluación reclama:

- "Identificar las buenas prácticas en relación al medio y de consumo responsable, asumiendo el compromiso personal para transformar las actitudes y estilos de vida propios en pro de la sostenibilidad. Identificar algunas iniciativas de participación ciudadana que promueven estas prácticas y mostrarse sensible a los problemas medioambientales".

La Ecoformación o Ecopedagogía puede ser el nuevo nombre de la Educación Ambiental, del mismo modo que el decrecimiento voluntario de la economía de los países del norte para permitir el crecimiento de los países del sur puede ser también el nuevo nombre de la paz.

2. Decrecimiento, concepto con repercusiones políticas, económicas y educativas

2.1 Desarrollo y sostenibilidad

Sostenibilidad es un término muy positivo, supone la aplicación del principio de responsabilidad de Hans Jonas. Se podría definir diciendo: "Actúa de tal manera que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida auténticamente humana sobre la Tierra". "Un futuro amenazado" es el título del primer capítulo de *Nuestro futuro común* (Informe Brundtland de la comisión Mundial del medio Ambiente y el Desarrollo) donde aparece uno de los primeros intentos de considerar el concepto de sostenibilidad: "El desarrollo sostenible es aquel que atiende las necesidades actuales sin sacrificar la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas".

El 20 de enero de 1949, el presidente Harry Truman, en su discurso inaugural ante el congreso de los Estados Unidos calificó a la mayor parte de las regiones del mundo como desarrolladas. Surgía por primera vez una nueva concepción del mundo según la cual todos los pueblos de la Tierra deberían seguir el mismo camino y aspirar al mismo objetivo: el desarrollo. Una mayor producción llevaría a la clave de la prosperidad y la paz.

El 26 de marzo de 1967, el Papa Paulo VI proclamaba en su encíclica *Populorum Progressio* la necesidad de un desarrollo solidario de la humanidad, donde lo superfluo de los países ricos sirviera para los países pobres. El desarrollo se convertía en el nuevo nombre de la paz: "Combatir la miseria y luchar contra la injusticia es promover, a la par que el mayor bienestar, el progreso humano y espiritual de todos y, por consiguiente el bien común de la humanidad" (n. 87).

Por último, el 14 de febrero de 2002, en Silver Spring, frente a las autoridades de meteorología, el presidente George Bush declaraba: "El crecimiento es la solución, no es el problema". "El crecimiento es la clave del progreso ecológico, porque provee los recursos que permiten invertir en las tecnologías no contaminantes". Probablemente, en el fondo esta posición es compartida por la izquierda, e incluso por muchos altermundialistas que consideran que el crecimiento es también la solución del problema social porque crea empleos y favorece una distribución más equitativa de la riqueza. Nada más lejos de lo que debe ser la realidad.

2.2 Decrecimiento

Incluso el mismo concepto de desarrollo debería estar en crisis. Llamarle al desarrollo "sostenible" no hace más que prolongar su agonía, mantenerlo vivo. El desarrollo sostenible es un concepto «blando» y peligroso, perjudicial en opinión de Nicholas Georgescu-Roegen

(1906-1994). Unir ambos términos da un oxímoron²: si el desarrollo es crecimiento no puede ser sostenible. Otros ejemplos de oxímoron podrían ser “guerra santa”, “fuego amigo”, “economía solidaria”, “mundialización con rostro humano”... Si queremos practicar una ecopedagogía es porque pensadores como este matemático y economista rumano han elaborado teorías de Ecoeconomía. El modelo económico, ya sea neoliberal o bien neomarxista, elimina el concepto naturaleza porque les resulta incómodo y sin embargo, la naturaleza no es infinita ni inagotable. No hay crecimiento infinito posible en un planeta finito. Se explotan los recursos naturales sin tener en cuenta ni el concepto de huella ecológica ni el tiempo necesario para su renovación.

Una economía sana sería aquella que no malgastase el capital natural, que lo mantuviera intacto. Ahora mismo no es suficiente con mantener el punto de crecimiento cero, antes bien, hay que disminuir. No partimos de una situación estable en este momento. Cada individuo, toda la humanidad entera, tiene el deber de preservar el medio ambiente y de restituirlo a sus descendientes, de manera que como mínimo deberíamos dejarlo en el mismo estado en que nos fue confiado. O, si fuera posible, mejor aún.

Afirma Georgescu-Roegen (1971, *The entropy law and the economic process*) que el proceso económico produce múltiples interacciones con la naturaleza de consecuencias imprevisibles e irreversibles. Sus seguidores mantienen que el decrecimiento es, más que una teoría, una filosofía que debe afectar la forma de vida. Proponen abandonar la fe desmedida en la economía del desarrollo y el crecimiento. Entre sus propuestas concretas están hacer pagar a las empresas los verdaderos costes del transporte, relocalizando las actividades que se habían desplazado a países emergentes por el menor coste del trabajo, proponen asimismo penalizar fuertemente el gasto en publicidad y la adopción de un estilo de vida frugal reduciendo la adicción al consumo. Para ellos, tres plagas de nuestra economía son: la publicidad (segundo presupuesto mundial después del armamentístico) que encarece desmesuradamente bienes y servicios, la caducidad programa de los productos de consumo para obligar a su renovación constante y el crédito bancario que nos obliga a vivir hoy con lo que ganaremos presumiblemente mañana.

El principal peligro para la vida en el planeta es la incapacidad del ecosistema global de absorber todos los contaminantes que generamos. El plazo para poder conseguir firmar la paz con la Tierra puede ser de 50 años o menos, pero hay que empezar ahora mismo. Al ritmo de consumo actual nos quedarían como máximo 41 años de reservas de petróleo, 70 de gas y 55 de uranio. Y en 20 años se prevé que se multiplique por dos el parque automovilístico mundial y el consumo energético global. Si creciéramos sólo un 2% de media anual, en 50 años superaríamos 30 veces los límites posibles. En cambio, si decreciéramos un 5% anual de media, llegaríamos bien hasta los próximos 50 años. Eso dicen los expertos. No basta frenar el crecimiento, hay que ir en la dirección contraria.

Las tres cuartas partes de los recursos energéticos son de origen fósil (gas, petróleo, uranio, carbón), no renovables. Su uso contamina la atmósfera y provoca el efecto invernadero. La energía nuclear, con instalaciones peligrosas, produce residuos de una duración infinita comparada con la duración de la vida humana. No podemos dejar un planeta enfermo y agotado... En cambio, tenemos energías renovables: solar, eólica, procedente de la biomasa, hidráulica... Habría que conseguir una reducción drástica del consumo energético. Según el Informe Meadows, sólo sobreviviremos si somos capaces de equilibrar lo que gastamos y lo que la naturaleza puede restablecer.

² Como figura literaria, el oxímoron es una variante de la antítesis, el segundo término es incompatible con el primero, lo niega. La paradoja, en cambio, presenta un concepto que es verdadero, aunque sus dos partes son aparentemente antagónicas. También aquí en el tema que nos ocupa debemos hablar de algunas paradojas: “Menos es más”, “menos es mejor”.

El final de la ideología del consumo excesivo e indiscriminado, según los teóricos del decrecimiento, pasaría por:

- a) Una economía de mercado controlada para evitar concentraciones, el final del sistema de franquicias, el apoyo a los artesanos y pequeños comerciantes locales, la limitación de los transportes, de la publicidad y del endeudamiento sin límites.
- b) La producción de equipamientos que necesitan inversiones con capitales mixtos, privados y públicos, promoviendo la extensión de la banca ética.
- c) Servicios públicos esenciales no privatizables (los comunes): como el agua, aire, energía, transportes públicos, educación y cultura, salud, seguridad. Y otros comunes más actuales y que se suelen olvidar a menudo como las frecuencias de radio, el espacio de las ondas, internet...
- d) Comercio justo real que suponga el punto final de la esclavitud, terminando de raíz con el colonialismo encubierto. El comercio justo se propone vender objetos producidos localmente, con envases reutilizables, mediante la artesanía y la agricultura tradicional no intensiva.

La propuesta de decrecimiento no significa regresar a las cavernas, aunque hay que potenciar nuestra energía muscular en lugar del trabajo barato de los países del este o del sur. Se trata de pasar de un modelo económico y social basado en la expansión permanente a una civilización sobria con una reducción drástica de la producción y del consumo en los países ricos. Pero llevar adelante esta propuesta, que supone iniciar un necesario decrecimiento, no es posible sin la educación de los jóvenes y la reeducación de las personas adultas.

Políticas de crecimiento	Desarrollo sostenible	Políticas de decrecimiento
Consumir coches para dar trabajo a la industria	Subvencionar, reciclar algo los deshechos de la producción automovilística	Favorecer transportes públicos y planes de compartir vehículo
Construir carreteras y dar trabajo a empresas de obras públicas	Favorecer el transporte combinado (para poder continuar aumentando el tráfico)	Favorecer la producción y el consumo local. Gravar fuertemente los transportes
La gente tiene moral porque consume	La gente tiene conciencia ecológica porque consume productos verdes	La gente está contenta y pasa de tener coche o cualquier cosa ya que están juntos y lo pasan bien
Dar una prima a los parados para relanzar el consumo	Hacer trabajar a los parados para recoger basuras	Dar tierras/una vivienda a todos para ganar autonomía
Fabricar objetos frágiles para que se vuelvan a comprar	Hacer negocio con los productos "biológicos"	Fabricar objetos útiles, sólidos y reparables para que duren mucho tiempo
Estar enfermo para dar trabajo a la industria farmacéutica	Consumir medicinas dulces	Adoptar una higiene natural, eliminar productos tóxicos
Hacer la guerra para animar a la industria del armamento	Hacer la guerra para animar a la industria del armamento	Juzgar a los comerciantes de armas en tribunales de guerra, dismantelar las fábricas nocivas
Contaminar y reírse	Contaminar para dar trabajo a los descontaminadores	Eliminar la polución en su misma raíz, cerrar la fábrica

Cuadro 1 Comparación del crecimiento con el decrecimiento e intento imposible de encontrar un camino intermedio. Adaptación de la revista *No Pasarán* de octubre 2004.

2.3 Movimiento de educación lenta (*Slow education*)

El periodista y comunicador Carlo Petrini, realizó una acción pública de protesta en la plaza de España de Roma, el año 1989. Creó así el primero de los movimientos que preconizan una acción lenta, tranquila y reposada. Empezó creando el *Slow Food*, movimiento de promoción de la comida lenta, en contraposición con las multinacionales de la comida rápida o *Fast Food*. Según el informe de la ONU de 2005 *Millenium ecosystem assessment*, la alimentación, que debería ser fuente de placer y patrimonio cultural, se convierte en cambio, en la primera causa de polución y destrucción progresiva del planeta. El actual sistema agrícola industrial que debía contribuir a reducir el hambre del mundo, ha provocado la esterilidad de los terrenos de cultivo a causa del abuso de los productos químicos usados como insecticidas y fertilizantes. Habría que invertir la tendencia y dirigirnos hacia una agricultura sostenible, compatible con las necesidades del planeta.

Petrini fundó el movimiento de comida lenta promoviendo la adopción de modelos con ritmos vitales más lentos, más humanos y sostenibles. No tenemos tiempo para escucharnos ni en la familia, ni en el trabajo. Ni siquiera en el tiempo de ocio. La lentitud que promueve Carlo Petrini quiere decir mayor profundización en las vivencias, en todo lo que nos rodea. Debemos prestar más atención a los elementos que componen la realidad en la que vivimos. La filosofía de acercarnos más a la Tierra es compatible con la del decrecimiento.

Junto con el *Slow Food*, también se crearon movimientos de Ciudades lentas (*Città Slow*) que se iniciaron en Bra, ciudad de Petrini, con 300.000 habitantes, ya seguido por más de 100 municipios de todo el mundo que siguen un protocolo de medidas como más transporte público y prohibición del transporte privado en el centro, incluso horarios de las tiendas más humanos, con cierre de los comercios en algunos días de la semana.

El movimiento *Slow Travel*, de turismo lento, con la misma filosofía, no sólo consiste en viajar sin prisas, sino en un cambio profundo de enfoque. Para conocer a fondo la lengua y costumbres de los pueblos visitados se necesita más tiempo y una nueva mirada tranquila, reposada.

Con un parecido eslogan al del decrecimiento, el movimiento de elogio de la lentitud pretende también lograr una "Educación lenta". El eslogan del decrecimiento sería "Menos es más" o bien "Menos es mejor". En este caso, el eslogan sería "Lo lento es bello". Y así puede ser porque permite mayor profundización y goce en todo lo que se haga. Nunca como ahora había habido diagnosticados tantos casos de TDAH (trastornos por déficit de la atención e hiperactividad). No va a ser fácil el cambio de la hiperactividad a una vida y una educación más lenta y tranquila, más acorde con la naturaleza. Ni todo el mundo va a estar dispuesto a este cambio tan radical en la forma de vida, en los horarios, en el estilo de ocio y trabajo.

3. La Ecopedagogía como potente educación para la ciudadanía en valores profundamente humanos

La ecoformación, término acuñado por Gaston Pineau de la Universidad de Tours, representa una forma actualizada de la educación ambiental. Y es al mismo tiempo una formidable educación en valores humanos. Es la Didáctica de una Conciencia Planetaria, al estilo de Edgar Morin, donde la comprensión de la interrelación de todos los seres vivos conduce a una acción más responsable del ser humano en la tierra.

Tiene presente la economía y la ecología, pero va más allá todavía porque tiene más en cuenta al ser humano actual y a los que vendrán, junto con sus necesidades. Supedita el bienestar actual a la supervivencia de la especie. La ecopedagogía que promueve el decrecimiento voluntario para un mundo sostenible no es una ideología, antes es la propuesta de una manera de vivir más frugal, un humanismo que educa en la solidaridad y en la renuncia

a comodidades y beneficios personales innecesarios a favor de un colectivo global, de personas que no se conocen, que viven lejos, o que aún han de nacer. Si queremos que todo el mundo disfrute de la mejor calidad de vida posible en un futuro sostenible o, incluso, si queremos que siga habiendo vida en el futuro, es imprescindible cambiar los hábitos actuales y consumir mucho menos. Se sabe que si todos los 6.000 habitantes del mundo consumiéramos como los de los países ricos, necesitaríamos tres planetas o más ya hoy mismo.

Otro cambio que conviene promover a través de la educación es el de dominar el deseo de poseer objetos materiales *nuevos* –aunque a cualquiera, y si es joven en particular, le gusta estrenar trajes, juguetes...- y en cambio hay que valorar más aquello que es viejo y venerable. Vetusto y obsoleto también son adjetivos que se refieren a cosas usadas, pero llevan una carga despectiva inmerecida.

El decrecimiento radical puede llegar a la disidencia, a convertirse en un contrapoder que, en casos extremos, deba recurrir a la desobediencia civil justificada. En el mundo actual, la objeción de consumo indiscriminado es una gran revolución.

Ante los mitos de la globalización neoliberal se espera una respuesta firme de la educación que actúe con independencia de los poderes económicos y que afirme: principios como los que siguen

- a) Que no tenía razón Adam Smith cuando postulaba que el crecimiento podía ser infinito. En 1776, cuando escribió *La riqueza de las naciones*, pensaba que si cada cual buscara su propio provecho, una mano invisible (la del mercado) lograría lo mejor para todo el mundo, resultados sociales no buscados, pero benignos. Creía de buena fe que el hombre es un ser social con sentimientos de simpatía, preocupado por la opinión pública. Pero las posiciones de partida hoy no son las mismas para todos. La globalización puede tener ventajas para algunos, pero no aprovecha a todos por igual. Ante la teoría ingenua del capitalismo clásico, hay la teoría de Garrett Hardin sobre la tragedia de los comunes: en un estado competitivo, todo el mundo busca su propio beneficio y la naturaleza sale perdiendo.
- b) Que hay unos límites para el crecimiento: no se puede crecer indefinidamente en un mundo finito, y aún menos al ritmo actual en el que el 80% de los recursos están en manos sólo de un 20% de ricos que son cada vez más ricos³. La globalización neoliberal no reduce, de ninguna manera, las dimensiones de la pobreza sino que más bien hace crecer la distancia entre los más ricos y los más pobres.
- c) Que los más débiles quedan aún más desprotegidos en esta lucha darvinista: ¿por qué no se priorizan las necesidades de los 5.000 millones de seres más indefensos? No se puede admitir que hoy resulte más fácil técnicamente ir a la luna que hacer pozos para que todo el mundo disponga de agua potable. La educación no puede ser ajena a esta problemática moral.
- d) Pensar sólo en el corto plazo puede impedir, incluso, la supervivencia en el futuro. Prescindir de la naturaleza es suicidarse como especie, todos los mejores expertos lo han anunciado. Entre ellos Al Gore, Gorbachov, Leonardo Boff han escrito claramente sobre ello.

³ Según el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo de 1998, si la riqueza del planeta se ha multiplicado por seis desde 1950, los ingresos medios de los habitantes de 100 países de los 174 censados, se encuentra en plena regresión y lo mismo pasa con la esperanza de vida. Según el informe de 2001, la quinta parte más rica de la población mundial posee el 86% del PIB mundial, la quinta parte más pobre se reparte el 1%...

Los principios de un nuevo humanismo ecopedagógico basado en el decrecimiento convivencial podrían desplazar una economía gris por una verde:

Economía de reserva (verde)	En lugar de:	Economía de flujo (gris)
Pequeño, quizá infimo		Grande, desmesurado
Lento, tranquilo, sereno, profundo		Rápido, vertiginoso, atolondrado
Calidad		Cantidad
Ser		Poseer
Inclusividad, acogida		Exclusividad
Diversidad		Unicidad, uniformidad
Redes y participación democrática		Jerarquía
Colaboración		Competencia

Cuadro 2 Una economía verde supone priorizar elementos cualitativos y el decrecimiento voluntario

La ecopedagogía del decrecimiento no es una ideología más, quizá es la única manera de salvar la vida en la Tierra. Tampoco es estoicismo, ni mucho menos masoquismo. Hay una finalidad ética y pedagógica en todos estos principios de conducta. Además de contribuir decisivamente a la continuidad de la vida tal como la conocemos, también se forman personas fuertes, físicamente vigorosas y espiritualmente sanas, dotadas de uno de los valores más elevados y universales: la disposición para *compartir*. Se educa y fortalece la voluntad, capacidad que hemos tenido bastante abandonada hasta hoy y por eso las nuevas generaciones, que han crecido sin privaciones ni prohibiciones, son menos capaces de superar pequeñas frustraciones que trae consigo la vida cotidiana.

También se educa la *solidaridad* dejando crecer a los demás para que podamos crecer todos. Lo que significa dejar lugar para todo el mundo, incluso –y ahí radica el nivel de virtud más sublime– sacrificando parte del propio bienestar.

La necesidad de decrecimiento es tal que si, hasta ahora, era suficiente con renunciar a lo superfluo para que todos pudieran disponer de lo necesario, a partir de ahora hay que empezar ya a prescindir también de algunas cosas necesarias. La cuestión de la supervivencia de la especie llevará a decisiones que nos deberán hacer repensar las prioridades. No sólo las personales, sino sobre todo las colectivas.

Pero insistimos en que no hay ningún tipo de masoquismo en todo eso, el desplazamiento del objetivo y el sentido de la vida, debe llevar a descubrir el valor de las cosas pequeñas, de cada día, que tenemos más al alcance: la amistad, las relaciones humanas, el tiempo libre, el placer de la conversación tranquila, sin prisas... Y también el arte, la cultura, la literatura, la poesía, el teatro, la música, el paisaje... Muchas de estas *pequeñas* cosas han sido las *grandes* cosas que han dado sentido a la vida de tanta gente y que ahora podemos tener la oportunidad de redescubrir si nos convencemos de que lo que realmente importa es el bienestar de todos y no crecer sólo algunos de forma desmesurada.

El decrecimiento es la utopía de atreverse a pensar en un mundo diferente. El ritmo de crecimiento, la forma de vida y el modelo actual no son ni sostenibles ni deseables. Esta utopía sólo se conseguirá mediante la acción decidida de los educadores que crean en ella. Otra forma de vida sería posible: relocalizar la producción, frenar la globalización, moderación del consumo, de manera que la reutilización y el reciclaje se convirtieran en los nuevos valores, junto con la verdadera solidaridad.

Los educadores no partimos de cero, nos bastaría con seguir el ejemplo de los precursores de un mundo sostenible, defensores de la objeción frente al crecimiento desequilibrado, entre los que encontramos personajes tan importantes que deberían servir de ejemplo a la Humanidad:

- Francisco de Asís (1182-1226)
- Henry David Thoreau (1817-1862)

- Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1948)
- Josué de Castro (1908-1973)
- Nicholas Georgescu-Roegen (1906-1994)
- Rachel Louis Carson (1907-1964)
- Paulo Freire (1921-1997)
- Ivan Illich (1926-2002)
- Y tantos y tantos como Leonardo Boff, Dennis L. Meadows, Bo Harlem Brundtland, Al Gore, Miguel Delibes, Federico Mayor Zaragoza, Robert Muller, Serge Latouche, Eric Le Lann, Carlo Petrini...

4. Aportaciones educativas de la Ecopedagogía

En todo el mundo se trabaja en la escuela un documento internacional básico: la Carta de la Tierra, texto que el alumnado debe conocer y puede llegar a asumir. La Agenda 21 Escolar, denominada así por recoger propuestas a nivel municipal e incluso escolar para el siglo XXI, constituye todo un programa de acción que incluye la participación de todos en el centro educativo e incluso fuera. Otras iniciativas son las Escuelas Verdes, huertos y granjas escolares, etc. En Valencia –IV Congreso de *Escola Valenciana*, 2006- se aprobó un decálogo del centro educativo medioambientalmente sostenible. También se puede trabajar a partir de la página web <<http://www.oei.es/decada>> elaborada por los mismos educadores y que incluye múltiples propuestas de acción de la actual Década de la Educación para un Futuro Sostenible.

Dentro de la Ecopedagogía se puede: actuar, reivindicar, objetar, seguir los buenos ejemplos recibidos y dar ejemplo de responsabilidad, decrecimiento, austeridad, retorno a la naturaleza, respetándola, amándola, valorándola. Recordando que el ser humano también es parte de esta misma naturaleza. No sería legítimo cuidar el paisaje y olvidar a las personas.

La teoría del decrecimiento, como hemos visto, supone renunciar a un beneficio inmediato a favor de la supervivencia de la especie. Aunque ya antes existía muy enraizado el sentimiento de solidaridad universal, será a partir de las teorías de Edgar Morin que se hablará con insistencia de Madre-Tierra, Tierra-Patria o Sociedad-Mundo. En este sentido, la Tierra con todas sus riquezas naturales es un patrimonio común de toda la humanidad que a todos nos toca preservar. Utilizarlo en un sentido sostenible supone que las generaciones actuales son responsables de este patrimonio ante las futuras. De esta forma se renuncia a un beneficio inmediato a favor de la supervivencia de la especie. Un sacrificio que no está muy claro que se esté dispuesto a realizar, sobre todo los poderosos del primer mundo. Pero el camino es sustituir el reparto del mundo por el *mundo del reparto*, una utopía maravillosa. Así, a las 3Rs de Reducir, Reciclar, Reutilizar deberemos añadir otra: *Redistribuir*, o lo que es lo mismo: *Restituir lo adquirido injustamente*.

La cooperación solidaria es el único camino para superar la espiral autodestructiva del mal uso del entorno. La única vía para conseguirlo es la educación integral, comprometida, solidaria, humanista y altermundialista. Educar para promover el compromiso solidario y para evitar la desresponsabilización propia del sentimiento de desvalorización de lo común. Lo común y lo gratuito –como el aire o el agua- no por ser de todos o por ser gratuito deja de tener un elevado valor o de haber costado un esfuerzo considerable a muchas personas.

La Tierra es patrimonio común de la humanidad. La tragedia de aquello que es común o gratuito ha sido expresada por grandes científicos y humanistas (Diamond, 2005; Bedjaoui, 1979; Sagot-Duvaouroux, 2006) pero ha sido Garrett Hardin (*The tragedy of common*, 1968, *Science*) quien lo ha expresado con mayor claridad.

La Madre Tierra es de todos, también es nuestra y debemos preservarla para los demás y para los que vendrán. No se debe decir nunca: “Lo que es de todos, no es de nadie.

Si no lo estropeo yo, lo hará otro y él se llevará el beneficio". Hay que decir, más bien: "Lo que es de todos, también es mío y debo cuidarlo".

Nos negamos a aceptar como característica inherente a esta época el narcisismo egoísta y la incapacidad para el compromiso solidario. Eso sería aceptar implícitamente la idea expresada por la frase "Después de mi, el diluvio". Hay que llegar a pasar de la práctica del reparto del mundo a la del mundo del reparto. Incluso cambiando la teoría de "a cada cual según su capacidad" por la de "a cada cual según su necesidad". ¿Qué otro tipo de educación se puede plantear lealmente hoy día sino una ecoformación que trascienda el yo y el presente?

En conclusión, no es más rico el que más tiene sino el que menos necesita. Debemos reconocer que puede parecer una utopía la propuesta de decrecimiento y educación lenta, pero... ¿es lógico que medio mundo siga un régimen de adelgazamiento, mientras el otro medio mundo se muere de hambre?

Bibliografía

- ASKASIBAR, Irene (et al.) (2006). *La sostenibilidad, un compromiso de la escuela*. Barcelona: Graó.
- BARCENA, I.; IBARRA, P. y ZUBIAGA, M. (2000). *Desarrollo sostenible: un concepto polémico*. Bilbao: Servicio Editorial Euskal Herriko Unibersitate.
- BLEWITT, John (2007). *The ecology of learning. Sustainability, lifelong learning and everyday life*. London; Sterling (Va): Earthscan.
- BOFF, Leonardo (1996). *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*. Madrid: Trotta.
- BRUNDTLAND, Gro Harlem (1986). *Our common future: from one earth to one world*. New York: Oxford University Press.
- CARPINTERO, Óscar (2006). *La Bioeconomía de Georgescu-Roegen*. Barcelona: Montesinos.
- COLECTIVO REVISTA SILENCE (2006). *Objectiu decreixement. Podem continuar creixent fins a l'infinít en un planeta finit?* Barcelona: Leqtor.
- FORT, Manuel (2006). La *Agenda 21 Local*. Sus propuestas y características. En: M.Á. Murga [coord.]. *Desarrollo local y Agenda 21*. Madrid: Prentice Hall, 75-101.
- GUTIÉRREZ, Francisco y PRADO, Cruz (2001). *Ecopedagogia i ciutadania planetària*. Xàtiva: Diputació de València.
- HARDIN, Garrett (1968). The tragedy of the commons. *Science*, 162 (3859), 1243-1248.
- HONORÉ, Carl (2005). *Elogio de la lentitud*. Barcelona: RBA.
- LATOUCHE, Serge (2003). Pour une société de la décroissance. *Le Monde Diplomatique*, noviembre.
- LE LANN, Eric (2004). *Progrès & décroissance. Penser en citoyen du monde*. Paris: Bérénice.
- JONAS, Hans (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- MALLART, Joan (2007). Ecoformación, más allá de la educación ambiental. En S. de la Torre (et al.) *Transdiscipliniedad y Ecoformación*. Madrid: Universitas, 147-166.
- MALLART, Joan (2007). Es la hora de la Ecopedagogía: la década de la educación para un futuro sustentable. *Encuentros Multidisciplinares*, IX (25), 27-36.
- MEADOWS, D.H., MEADOWS, D.L., RANDERS, J. y BEHRENS, W. (1972). *Los límites del crecimiento*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- MEADOWS, D.H. (et al.) (1993). *Más allá de los límites del crecimiento*. Madrid: El País/Aguilar.
- OLIVERES, Arcadi (2008). Decreixement: una exigència per als països del nord. *Escola Catalana*, 446, 14-15.

PEACOCK, Alan (2006). *Alfabetización ecológica en educación primaria*. Madrid: Morata; Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
RIDOUX, Nicolas (2006). *La décroissance pour tous*. Paris: Parangon.

193. APRENDIZAJE Y SERVICIO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS.

M. Gijón Casares, L. Rubio Serrano.

Resumen

La experiencia “Aprendizaje servicio en las aulas universitarias” se enmarca dentro de la línea de investigación del GREM, Grup de Recerca en Educació Moral de la Universidad de Barcelona, que lleva por título “Aprendizaje servicio: una propuesta de educación en valores”.¹

El aprendizaje servicio es una actividad educativa que combina aprendizaje de contenidos curriculares con un servicio auténtico y real a necesidades sociales de la comunidad. Un proyecto que requiere el trabajo en red entre entidades educativas y sociales² El APS es un proyecto educativo con utilidad social en el que se funden intencionalidad pedagógica y solidaria.

En este marco, la presente experiencia pretende dar la oportunidad a alumnos de los estudios de Pedagogía y Educación Social de la Universidad de Barcelona de llevar a cabo un servicio en el centro de mujeres en situación de vulnerabilidad social *Dóna per la dona*, en el marco de dos asignaturas concretas. Esta relación y trabajo conjunto entre universidad y entidad social ha de permitir, por un lado, que los alumnos doten de sentido y apliquen sus conocimientos en un contexto real. Por otro lado, también se espera que la entidad social en cuestión pueda recibir una ayuda de calidad por parte de los estudiantes. En este sentido, el APS busca encontrar el equilibrio entre los dos elementos que lo configuran, el aprendizaje y el servicio, de manera que los todos los implicados salgan beneficiados a través de esta propuesta educativa.

En definitiva, consideramos que impulsar proyectos de aprendizaje servicio en la universidad representa difundir la práctica de la solidaridad y el compromiso social entre los jóvenes con una metodología y contenido educativo, elementos fundamentales en los estudios en los que trabajamos. A la vez, supone también cuestionar metodologías de trabajo de carácter tradicional e introducir nuevas maneras de entender la pedagogía, también en la universidad.

1. Contexto y justificación de la experiencia

La experiencia que presentamos a continuación se enmarca dentro de la línea de investigación del GREM, Grup de Recerca en Educació Moral de la Universidad de Barcelona, que lleva por título “Aprendizaje servicio: una propuesta de educación en valores”.³

¹ Esta investigación se inscribe en el trabajo que diferentes instituciones (Fundación Jaume Bofill, GREM y ICE de la Universidad de Barcelona, Diputació de Barcelona y Fundació Catalana del Esplai) están promoviendo en el marco del Centre Promotor d'Aprenentatge Servei (www.aprenentatgeservei.cat). La finalidad principal de este organismo es la de promover el estudio y el desarrollo de proyectos de aprendizaje servicio.

² PUIG, J. M.; BATLLE, R.; BOSCH, C. i PALOS, J. (2006) *Aprendizaje-Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro y Fundació Jaume Bofill, p. 22.

³ Esta investigación se inscribe en el trabajo que diferentes instituciones (Fundació Jaume Bofill, GREM y ICE de la Universidad de Barcelona, Diputació de Barcelona y Fundació Catalana del Esplai) están promoviendo en el marco del Centre Promotor d'Aprenentatge Servei (www.aprenentatgeservei.cat). La finalidad principal de este organismo es la de promover el estudio y el desarrollo de proyectos de aprendizaje servicio.

Definimos aprendizaje servicio (APS) como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes se forman mientras trabajan sobre necesidades reales del entorno con la intención de mejorarlo”.⁴ El APS es pues un proyecto educativo con utilidad social en el que se funden intencionalidad pedagógica y solidaria. Por un lado, el aprendizaje tiene una utilidad social, lo que se aprende se puede transferir a la realidad en forma de acción y permite participar de manera activa y dar un servicio de calidad a la comunidad. El servicio, por otro lado, revierte directamente en otros mientras dota de sentido al aprendizaje, lo vuelve significativo y permite extraer nuevos aprendizajes.

Esta línea de trabajo ha implicado el estudio de la tradición del aprendizaje servicio en otros países⁵ y la sistematización de experiencias propias que muestran que nuestra trayectoria educativa tampoco parte de cero en este sentido. Actualmente, nos proponemos promover experiencias de APS en diferentes espacios educativos. De ahí nuestro interés por introducir esta metodología también en la universidad.

En este marco, consideramos que la aplicación del aprendizaje servicio en las asignaturas que impartimos (Teoría de la Educación y Técnicas de Intervención en Animación Sociocultural) de los estudios de Pedagogía y Educación Social, así como en muchos otros, puede contribuir a mejorar las competencias profesionales de los alumnos. También en su formación como ciudadanos activos y responsables ofreciendo un servicio auténtico en entidades sociales. En este caso, el centro de atención a mujeres en situación de riesgo Dóna per la dona. No olvidemos que en este ámbito, además, el tema del voluntariado y las ONGs también son contenidos propios de la disciplina en cuestión.

Para terminar el apartado de contextualización y justificación de la experiencia, consideramos necesario distinguir entre el aprendizaje servicio y otras prácticas educativas próximas, para poner de relieve el propio sentido de la innovación que presentamos. La clave que permite establecer esta diferencia es la manera en que se conjugan de manera equilibrada, el aprendizaje y el servicio. La búsqueda de un beneficio para los estudiantes como para las personas que reciben el servicio de forma simétrica y reflexiva. En el APS no hay personas que ayudan y personas que reciben esa ayuda, sino que se parte de juntos pueden paliar necesidades concretas. Así pues, el APS se diferencia de un practicum universitario, ya que éste último está específicamente destinado a la formación profesionalizadora y no tanto a la intervención social, aunque creemos que sin duda éste podría ser un espacio verdaderamente privilegiado para llevar a cabo prácticas de aprendizaje servicio.

También creemos necesario diferenciarlo de otras propuestas como los servicios comunitarios o el voluntariado -con importante valor formativo pero diferentes al APS-, en ambas el servicio a la comunidad es de una gran calidad pero la sistematización del aprendizaje queda más difusa. Finalmente, nos queda diferenciarlo del trabajo de campo, donde quizá el aprendizaje está más elaborado pero la idea de cubrir una necesidad social queda aquí más difusa⁶. El aprendizaje servicio incluye un alto nivel de servicio y el aprendizaje es sistemático e integrado; el aprendizaje se plantea de manera consciente, sistematizado, intencional y voluntariamente organizado; y el servicio es un servicio de calidad, planificado y que parte de las necesidades reales del entorno.

⁴ PUIG, J. M.; BATLLE, R.; BOSCH, C. i PALOS, J. (2006) *Aprendizaje-Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro y Fundació Jaume Bofill, p. 22.

⁵ Tanto en Norteamérica (Service-Learning) como en Latinoamérica (Aprendizaje y Servicio Solidario) el aprendizaje servicio se ha convertido en toda una corriente pedagógica.

⁶ Inspirado en el cuadrante elaborado por SERVICE-LEARNING 2000 CENTER. (1996) *Service Learning Quadrants*, Palo Alto, C.A.

2. Objetivos de la propuesta

Impulsar proyectos de aprendizaje servicio en la universidad representa difundir la práctica de la solidaridad y el compromiso social entre los jóvenes con una metodología y contenido educativo, elementos fundamentales en los estudios en los que trabajamos. A la vez, supone también cuestionar metodologías de trabajo más tradicionales e introducir nuevas maneras de entender la pedagogía en la universidad.

Dicho esto, el proyecto de APS en la universidad que presentamos en esta comunicación se concreta en diferentes objetivos:

- a) *Desarrollar habilidades y competencias de observación, análisis y detección de necesidades de la sociedad que sean reales y auténticas.*
 - Conocer la realidad de la población y comprender la complejidad de condicionantes que tienen lugar en la intervención de un centro educativo o una entidad social y sus problemáticas.
 - Desarrollar habilidades para el diagnóstico educativo coherente con su realidad.
 - Reflexionar entorno las necesidades y las acciones más oportunas en relación a las características de la población.

- b) *Fomentar la elaboración de propuestas educativas y la aplicación de las mismas.*
 - Fomentar el trabajo en equipo.
 - Dinamizar acciones educativas.
 - Ser flexible en su aplicación.
 - Evaluar las propuestas.

- c) *Ofrecer soporte a los centros o entidades sociales ante necesidades reales de la propia práctica diaria.*
 - Dar la oportunidad de participar activamente en la comunidad.
 - Establecer vínculos entre la universidad y otros centros educativos y sociales.
 - Conectar la educación universitaria con la realidad social del momento.
 - Compartir objetivos y responsabilidades educativas con el conjunto de la red comunitaria.

- d) *Fomentar la reflexión alrededor del aprendizaje y el servicio realizados.*
 - Establecer espacios de reflexión en los cuales los alumnos sean los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.
 - Integrar el aprendizaje y el servicio realizados en un marco de reciprocidad.

3. Descripción de la experiencia

Instituciones implicadas

Las instituciones implicadas en este proyecto son dos (la Universidad de Barcelona y el centro de atención a la mujer *Dóna per la dona*). De todas maneras, tras una valoración positiva de la misma, creemos que en un futuro sería interesante ir ampliando el número de centros educativos y entidades sociales colaboradoras.

- *Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía.*

El proyecto que presentamos se inicia durante el curso 2005-2006, con alumnos de la Facultad de Pedagogía, concretamente de las asignaturas que impartimos: Teoría de la Educación (Pedagogía), asignatura obligatoria de primero de seis créditos, y Técnicas de Intervención en Animación Sociocultural (Educación Social), asignatura

optativa de seis créditos.

La propuesta no implica la participación obligatoria de todos los alumnos. El proyecto ofrece un número determinado de plazas a las personas interesadas y que voluntariamente deciden participar en este itinerario formativo. El número plazas depende directamente de la negociación entre los responsables de las instituciones implicadas.

- *Dóna per la dona-Adoratrius.*

Este es un servicio de escucha, orientación, derivación y promoción de actividades para mujeres en situación de riesgo. Dóna per la dona es uno de los proyectos que la entidad Adoratrius, orientada a la mujer en situación de vulnerabilidad social, desarrolla en Barcelona. La finalidad del proyecto es acompañar y dar soporte a los procesos de integración social y desarrollo personal a mujeres en situación de exclusión social y/o riesgo a través de la potenciación de sus propios recursos personales.

La metodología de trabajo de la entidad es: ofrecer un ambiente acogedor y cálido que favorezca la comunicación, intimidad y confianza, ofrecer un espacio de encuentro personal y grupal; trabajar desde la interdisciplinariedad y actuar en relación a la pluralidad de situaciones y problemáticas de este colectivo.

Las acciones de Dona per la dona se estructuran en tres espacios de intervención diferenciados:

- Espacio de escucha, que pretende el acompañamiento, la escucha abierta y la derivación de la mujer a recursos específicos;
- Espacio de actividades, donde se trabaja para la promoción de la mujer y la creación de un espacio de interrelaciones que ayude a su desarrollo
- Espacio T'atresni de inserción laboral que promueve la orientación formativa y laboral a las mujeres para la incorporación al mundo del trabajo.

Acciones desarrolladas

Para llevar a cabo la propuesta se llevaron es necesario diferencias cuatro momentos diferentes: I) preparación y concreción del proyecto con la entidad; II) inmersión de los alumnos en la realidad y detección de posibles necesidades, III) elaboración y aplicación de una propuesta formativa; y IV) evaluación del proyecto. Destacaremos a continuación algunos de los momentos clave en este proceso.

Aprendizaje servicio en las aulas universitarias	
I.	Preparación y concreción del proyecto con la entidad
II.	Inmersión en la realidad y detección de necesidades
III	Elaboración y aplicación de una propuesta formativa
IV	Evaluación del proyecto

I. Preparación y concreción del proyecto con la entidad.

El conocimiento de la entidad por parte de miembros del GREM facilitó los primeros contactos y acercamientos para programar el proyecto. Como hemos indicado anteriormente las instrucciones implicadas son el centro para mujeres *Dóna per la dona* y la Universidad de Barcelona. Inicialmente se habían contactado también con otros dos centros educativos, y aunque manifestaron interés por colaborar en el proyecto, no se pudo concretar un trabajo conjunto⁷. Este dato ha puesto de relevancia la dificultad que supone crear una red de entidades educativas y sociales, no por falta de interés, sino por la realidad operativa. Muchas

⁷ Nos referimos al CEIP Sant Miquel de Cornellà y al IES Miquel Tarradell de Barcelona.

veces las entidades sociales están sobrecargadas de trabajo y no pueden comprometerse con la realización de nuevos proyectos, o simplemente tienen poca tradición de trabajo conjunto con entidades educativas. Por otro lado, la universidad, mantiene mecanismos institucionales que dificultan su relación con realidad, especialmente con las necesidades sociales de la comunidad. Creemos que este es uno de los retos en la promoción de proyectos de aprendizaje servicio en la universidad.

El proyecto se llevó a cabo durante el curso 2005 –2006, y las dos primeras semanas de clase se destinaron a presentar el proyecto y explicar la propuesta metodológica del APS. En cada una de las asignaturas en las que llevó a cabo el proyecto, Teoría de la Educación II y Técnicas de intervención en animación sociocultural, se explicó que la participación en el proyecto era voluntaria pero que substituía la realización de los dos créditos prácticos de las asignaturas. Como ya hemos explicado anteriormente, el número de plazas ofrecidas por el centro (máximo 15 personas) dificultó que se hiciera extensivo a todos los alumnos de clase, por ello optamos ofrecerlos de manera voluntaria.

Durante esta etapa se realizaron las siguientes acciones:

- **Coordinación con la entidad Dóna per la dona.** Reuniones con la dirección del centro y el equipo de educadores para presentar la propuesta y esbozar algunas de las posibles tareas que podrían desempeñar los alumnos, especialmente en el área de actividades y T'atresni (inserción laboral). Se perfila un posible horario de la colaboración en función de las necesidades del centro: lunes 10:00 a 13:00 y martes y jueves dos turnos de 16:00 a 18:00 y de 18:00 a 20:00.
- **Sesiones específicas e inscripción.** Se destinaron a explicar la propuesta metodológica del APS y la concretar los alumnos que participarían de la experiencia. Inicialmente se apuntaron al proyecto una veintena de alumnos, que después al concretar horarios y posibilidades se quedaron en doce participantes.
- **Conferencias** sobre proyectos de aprendizaje servicio⁸.
 - APS y jóvenes en riesgo social en Argentina, a cargo de Teresa Casalà de la Fundación Otras Voces (Neukén-Argentina). Barcelona 12 de febrero de 2006.
 - Aprendizaje servicio: una experiencia prosocial para la formación integral de jóvenes a cargo de Roberto Roche de la Universidad Autónoma de Barcelona, 28 de febrero de 2006
 - Aprendizaje servicio solidario: principios básicos para su integración en la educación formal y no formal a cargo de Maria Nieves Tapia, coordinadora del Programa Nacional de Escuelas Solidarias del Ministerio de Educación de Argentina, 28 de marzo de 2006.
- **Reuniones iniciales de tutorización del proyecto** destinadas a reflexionar con los alumnos sobre la realidad y las necesidades de la población sobre las que se intervendrían: mujeres en situación de riesgo social, especialmente en procesos de migración, separación familiar y violencia de género. Estas reuniones se realizaron los lunes quincenalmente en la universidad, alternando los horarios de 11:30 o 13:30 para facilitar la presencia de los alumnos implicados. En las dos primeras reuniones se explicó con detalle la institución que nos acogía y se dieron algunas pistas para la intervención con mujeres en situación de riesgo social. Se realizó una propuesta de días y horas posibles de participación de los alumnos en los diferentes espacios de intervención de Dóna per la dona. Finalmente, los alumnos participaron en parejas o grupos de tres durante los lunes, martes y jueves

⁸ Conderencias organizadas por el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio que impulsa esta metodología en Catalunya.

del mes de marzo, abril y mayo de 2005, un máximo de dos horas a la semana. Se intentó ofrecer una ayuda especializada, es decir, los alumnos que participaron en el área de actividades, siempre propusieron y desempeñaron actividades y talleres. De igual modo, los alumnos que participaron en el área de inserción, se especializaron en este ámbito.

II. Inmersión en la realidad y detección de necesidades

En esta segunda fase, relativamente breve, los alumnos se dedican a la observación, y al conocimiento de la institución y de la heterogeneidad de las demandas y vivencias de las usuarias del servicio. En este momento, en parte gracias a los espacios de reflexión, se empiezan a detectar necesidades de las mujeres y del centro para plantear alguna colaboración que optimice la intervención.

Durante esta etapa se realizaron las siguientes acciones:

- **Primeras visitas.** Los primeros contactos se realizaron durante la última semana de febrero y se organizaron en diferentes tandas de alumnos para evitar una invasión en la dinámica cotidiana de *Dóna per la dona*. Estos contactos fueron muy positivos, los alumnos se entusiasmaron con su paso por la realidad de la inmigración femenina y con las tareas específicas de educadores y pedagogos en el centro.
- **Primeras propuestas de acción.** Ante las diferentes posibilidades de participación de los jóvenes universitarios en los espacios del centro: inserción laboral, promoción de actividades y escucha-orientación, se concretó que los alumnos participaran en los dos primeros, debido a la complejidad de la escucha y la orientación individual.
- **Reuniones de reflexión conjunta.** Se trata de reuniones de seguimiento para valorar los contactos y la participación de los alumnos en la entidad y en la que ya surgían temas más generales como el papel de las mujeres en la sociedad actual y las dificultades del proceso migratorio para las mujeres. Ha sido muy importante el proceso de acompañamiento de los estudiantes en su aterrizaje en la realidad. La propuesta de APS supone tener en cuenta el impacto que la realidad puede causar en los alumnos que participan, suficiente para motivarlos en sus aprendizajes sin que los supere y los inmovilice en la acción. Esta reflexión ayudó a los alumnos a la comprensión de la complejidad de los dinanismos sociales y en de singularidad que supone la intervención social.

III. Elaboración y aplicación de una propuesta formativa

En esta tercera etapa, los alumnos participaron fundamentalmente en el área de actividades y inserción laboral organizando ofreciendo ayuda y en la orientación laboral y generando dinámicas para facilitar el autoconocimiento y la relaciones entre mujeres.

- **Semana de la mujer.** Con motivo de la celebración del Día internacional de la mujer trabajadora se organiza el espacio "Ser mujer" diseñado para conmemorar el día y facilitar la interrelación de las mujeres a partir de sus sentimientos, sensaciones y miradas. Este primer acto fue muy positivo y permitió un importante acercamiento entre mujeres y usuarias del centro.
- **Taller literario.** Durante todos los jueves de marzo los alumnos organizan el taller literario para animar la participación de las mujeres en el certamen literario de Sant Jordi. El taller estaba enfocado a la generación de ideas, la creación artística y la supervisión de los escritos; y permitió establecer vínculos muy estrechos entre las mujeres y los alumnos.

- **Fiesta de Sant Jordi.** Los alumnos participaron activamente en la celebración de la fiesta y en la entrega de premios del certamen literario. Las actividades realizadas se centraron en la preparación de material específico y en la logística de la fiesta.
- **Inserción laboral.** Los alumnos participaron en el servicio de inserción laboral y orientación profesional durante los lunes. Algunas de sus tareas fueron: elaboración de CV, orientación sobre perfiles profesionales en relación a las ofertas de los anuncios especializados y orientación e las llamadas telefónicas. Este espacio se realizó siempre con la ayuda y supervisión de la educadora y permitió a los alumnos conocer las dificultades para acceder al mundo laboral de las personas en situación irregular.
- **Jornadas de Pedagogía.** Las alumnas que participaron en el proyecto invitaron a algunas usuarias del centro a explicar su experiencia y testimonio en los talleres sobre inmigración en las Jornadas de Pedagogía que cada año los alumnos de pedagogía celebran en la Facultad. (26 de abril de 2006)
- **Espacio de autoconocimiento.** Los alumnos diseñaron un taller grupal para facilitar el autoconocimiento, "Conócete como mujer", a partir de imágenes y creaciones artísticas.
- **Reuniones de tutorización-reflexión conjunta.** En las que se analizaron contenidos y se fomentó en la reflexión de la experiencia. En paralelo a las acciones desarrolladas en el centro, los espacios de autorización conjunta permitieron desarrollar en profundidad aspectos de las asignaturas de Teoría II y Técnicas de Intervención en Animación Sociocultural. En esos espacios se trabajaban también aspectos como la escucha activa, la relevancia de atender a la usuaria desde una perspectiva global, los límites del educador, el compromiso educativo, etc. En estos espacios destinados al análisis, trabajamos las siguientes lecturas:

BATLLE, R.; MARTÍN, X.; PUIG, J.M.; i RUBIO, L.(2006) "¿Què és l'aprenentatge servei?" a MARTÍN, X, i RUBIO, L. (coord.): *Experiències d'Aprenentatge Servei*, Barcelona, Ocatredo i Fundació Jaume Bofill, p. 17 -26.

Dóna per la Dona: La escucha activa. Material de treball intern de l'equip Dóna per la dona.

IVERN, A. (2004)"Hacia una pedagogía de la reciprocidad" a *Hacia una pedagogía de la reciprocidad*, Buenos Aires, Ciudad nueva, p- 75-104

JULIANO, D. (1998) "Inmigrantes de segunda. La adscripción étnica asignada" a SANTAMARÍA, E. i GONZÁLEZ, F. (1998) *Contra el fundamentalismo escolar: reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona, Virus, p.125-137.

MARZO, M. i MIGUEL, S. (2004) "El compromís en els processos d'acompanyament personal" a *Revista catalana de Pedagogia*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, p.85-92.

IV. Evaluación del proyecto

La evaluación no se ha relegó al final del proyecto, sino que a lo largo del proyecto se han introducido elementos de supervisión y mejora a través de los espacios de tutorización. Se tuvieron en cuenta las voces de todas las protagonistas: alumnos, mujeres atendidas y profesionales de la entidad.

La evaluación contempló diferentes momentos e instrumentos. En primer lugar, en la entidad Dóna per la dona, destinamos algunas reuniones y entrevistas abiertas a hablar con las educadoras de la experiencia, el papel de las alumnas en la realidad y la influencia en la vida cotidiana del centro. En segundo lugar, dimos la oportunidad a las mujeres usuarias del centro a poder valorar la experiencia y el papel de las alumnas a través de reuniones de valoración con preguntas abiertas. En tercer lugar, el instrumento de evaluación que se utilizó con los alumnos participantes fue el diario o carpeta reflexiva, en el que debían integrar

conocimientos, vivencias, aprendizajes, experiencia, reflexiones de las lecturas, ideas propias, etc. Se orientó a los alumnos en que la realización del diario debía girar en torno a cuatro ejes fundamentales: educador, educando, medio y relación educativa.

En los proyectos de APS, es importante evaluar tanto los aspectos de aprendizaje y como de servicio. A continuación detallamos los criterios con los que trabajamos para la evaluación:

En relación al aprendizaje.

- Adquisición de contenidos curriculares, habilidades y competencias relacionadas con la asignatura y el ámbito de servicio en el que se participó.
- Comprensión de la complejidad de elementos i problemáticas sociales que intervienen en la realidad
- Capacidad de planificar, diseñar y dinamizar actividades y proyectos educativos y optimización de los mismos.
- Capacidad de trabajo en equipo.

En relación al servicio.

- Disposición y participación activa en las actividades que el centro considera idóneas.
- Idoneidad y flexibilidad de la propuesta de los alumnos en la realidad.
- Reflexión en relación al servicio realizado (reciprocidad).
- Grado de satisfacción por parte de las mujeres usuarias del servicio y de las alumnas participantes.
- Conexión del curriculum universitario con la realidad.

Debido que el proyecto es una propuesta voluntaria en la que no han participado todos los alumnos, la evaluación del proyecto en forma de nota numérica equivale los dos créditos prácticos de cada asignatura

4. Resultados y conclusiones.

El proyecto se cerró definitivamente con evaluación conjunta entre la entidad y la universidad durante el primer semestre del curso 2006-2007. La evaluación del proyecto se realizó teniendo en cuenta los siguientes indicadores en relación al servicio prestado en el centro: idoneidad y grado de satisfacción por parte del equipo de educadores sociales, de alumnas y de usuarias; y en relación al aprendizaje: complejidad y utilidad de los conocimientos en el proyecto.

Entre algunos de los retos y aspectos de mejora para próximas ediciones queremos detallar los siguientes:

- La creación de una red de parteneriado sólida entre la universidad y entidades sociales.
- La cuestión de la obligatoriedad i/o optatividad de la experiencia para los alumnos.
- A nivel logístico las dificultades horarias para facilitar los espacios de reunión entre alumnos de diferentes carreras y cursos.
- La sostenibilidad del proyecto y la colaboración con otras entidades. Debido a cambios en el equipo profesional de *Dóna per la dona*, se nos pidió que durante el semestre 2006-2007 no realizáramos el proyecto de nuevo para dar tiempo a consolidarse al equipo nuevo. La posibilidad de contar con otras entidades quizá hubiera facilitado la posibilidad de ofrecer otras plazas.

A continuación desarrollaremos algunas de las reflexiones que supuso llevar a cabo este proyecto de APS en la universidad, que valoramos como un importante proceso formativo

para nosotras en un momento de iniciación en la docencia universitaria. Valoramos muy positivamente la experiencia de diseño planificación y desarrollo de una experiencia de innovación, especialmente porque supuso un acercamiento a la realidad, pero no solo para realizar un estudio o una investigación sobre la problemática de la mujer, sino para ofrecer un servicio adecuado y optimizar las posibilidades del centro *Dóna per la dona* en su quehacer cotidiano. No buscábamos un espacio de practicum ni el centro se conformaban con tener voluntarios, sino que juntos elaboramos un proyecto y dotamos de herramientas a los jóvenes de primero y tercero de la facultad para una intervención de calidad y para optimizar los recursos del centro en relación a la necesidad social que cubren: las mujeres en situación de vulnerabilidad y riesgo social.

En primer lugar, creemos que el proyecto ilusionó y formó a los estudiantes que participaron. Los encuentros entre alumnos de diferentes carreras (Educación social y Pedagogía) ayudaron a romper algunos prejuicios profesionales, y la relación entre alumnos de primero y tercero, facilitó mecanismos de ayuda mutua. Comprobamos que los alumnos vivieron un proceso de "crecimiento" en sus relaciones con las mujeres usuarias del proyecto y en el ámbito de la intervención educativa. Además de los vínculos establecidos con las usuarias, se proporcionó un conocimiento realista de la situación de las mujeres en procesos de migración, vulnerabilidad social o violencia de género. Desde el centro se valoró muy positivamente la creatividad y participación en los talleres propuestos por los jóvenes. Igualmente, se valoró la tarea de seguimiento individualizado que supuso tener a más personas encargadas del asesoramiento laboral. En relación a la integración del aprendizaje, creemos que los contenidos y habilidades de la asignaturas se vieron reforzados con en la experiencia de servicio.

En segundo lugar, el proyecto supuso una bocanada de aire fresco para el centro. La urgencia de los casos, las necesidades que plantean las usuarias, y la realidad del equipo de trabajo hace que en muchas ocasiones el trabajo se realiza casi por inercia, atendiendo a los casos con menos tiempo del deseado. La posibilidad de disponer en el centro de doce alumnas con las que se pactó diseñar algunos talleres y aligerar el espacio de inserción laboral, fue una mejora en los recursos y en la calidad del servicio ofrecido. Igualmente, la creatividad y las ideas en el diseño de actividades se valoré especialmente desde el centro.

Finalmente, creemos que ha sido muy positivo desarrollar este proyecto en nuestra tarea docente y en nuestra concepción de formación universitaria. Creemos que es importante acercarse a la realidad, no solo para diagnosticarla o comprenderla, sino para paliar las necesidades y retos sociales que plantea. La universidad es una institución social no solo profesionalizadora y tiene un compromiso con la mejora y el cambio en todos los sectores académicos, no solo en el de ayuda a personas. Como docentes creemos que hay conocimientos que no pueden darse exclusivamente en las aulas, la responsabilidad y el compromiso social no se producen al azar, sino que la universidad es responsable del capital humano de una comunidad y de la formación de ciudadanos responsables con la transformación y mejora de su realidad.

5. Bibliografía.

AAVV: Monogràfic "Aprendizaje y Servicio" a *Cuadernos de Pedagogía*, maig de 2006, 357, p. 56-87.

Centre Promotor d'Aprenentatge-Servei: <http://www.aprenentatgeservei.org>

DEWEY, J.(1971) *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, p. 164-165.

Dóna per la Dona: *La escucha activa*. Material de treball intern de l'equip Dóna per la dona.

EYLER, J. i GILERS, D.E.(1999) *Where's the Learning in Service-Learning?* San

Francisco, Jossey-Bass.

FURCO A. y BILLING SH. (eds. 2002): *Service-Learning. The essence of The pedagogy*. Greenwich, Information Age Publishing.

IVERN, A. (2004) "Hacia una pedagogía de la reciprocidad" a *Hacia una pedagogía de la reciprocidad*, Buenos Aires, Ciudad nueva, 2004, p- 75-104

JACOBY, B. (2003) *Building Partnership for Service-Learning*. San Francisco, Jossey-Bass.

KAYE, C.B. (2004) *The complete guide to Service-Learning*. Minneapolis, Free Spirit,

KENDALL, J.C. (comp) (1990) *Combining Service and Learning* (vol. I). Raleigh (North Carolina), National Society for Internships and Experiential Education,.

MARTÍN, X. i RUBIO, L. (2006) *Experiències d'Aprenentatge-Servei*. Barcelona, Octaedro i Centre Promotor d'Aprenentatge-Servei, (en premsa).

MARTÍNEZ ODRÍA, A. (2005) *Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: Una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. Pamplona, 2005 (Tesis Doctoral).

National Youth Leadership Council: <http://www.nylc.org>

Programa Nacional de Educación Solidaria del Ministerio de Educación de la Nación de la República Argentina: <http://www.me.gov.ar/edusol>

PUIG, J. M.; BATLLE, R.; BOSCH, C. i PALOS, J.(2006) *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania..* Barcelona, Octaedro i Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, 2006.

RHOADS, R. A. I HOWARD, J. N. (1998) (eds.): *Academic Service-Learning: A Pedagogy of Action and Reflection* (New Directions for Teaching and Learning, 73). San Francisco, Jossey Bass,.

ROCHE, R.(2004) *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

SERVICE-LEARNING 2000 CENTER. (1996) *Service Learning Quadrants*, Palo Alto, C.A.

TAPIA, M. N. (2000) *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

196. ESCUELA I FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA, ALGUNAS REFLEXIONES ENTORNO A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

O. Pedragosa i Xuclà, G. Riera i Romero, A. Serra i Jubany.

Resumen:

Esta comunicación pretende ser un momento de reflexión compartida sobre la escuela de hoy en relación a la escuela del mañana. Una escuela que se dibuja en un contexto claramente inclusivo pero con constantes contradicciones en la formación del profesorado, en las responsabilidades de los equipos docentes, en los centros educativos y los distintos agentes de la comunidad educativa. Estamos en momentos de cambio que pueden ser claves en tanto que estamos desarrollando una nueva Ley educativa, un nuevo panorama universitario con nuevos planes de estudio en la formación inicial de los maestros y donde después de casi 20 años de integración escolar nos replanteamos la necesidad de continuar en la línea seguida hasta el momento. No se trata de cambiar el nombre de integración por inclusión, no se trata únicamente de ubicar al alumnado dentro del aula, sino que se trata de replantear desde lo más fondo un nuevo modelo educativo en el cual el Derecho a la igualdad de oportunidades y la participación sea el referente básico de todo el proceso.

Comunicación:

La sociedad del siglo XXI exige una respuesta educativa acorde con las nuevas necesidades y realidades presentes. Para ello es necesario reflexionar entorno a las prácticas educativas que se vienen desarrollando e iniciado el cambio desde ésta misma realidad.

Hoy por hoy, uno de los retos más importantes que se han dado en nuestro contexto educativo es, sin duda, la aprobación en mayo de 2006 de la nueva Ley Orgánica de Educación. En este sentido se marca un punto de inflexión importante en lo que se refiere a una nueva estructura curricular junto con una redefinición de los principios y finalidades fundamentales de la educación infantil, primaria i secundaria. Se trata de una Ley con un claro enfoque orientado a la educación de los alumnos en un marco de democracia, solidaridad, de respeto y compromiso activo en relación a la igualdad de oportunidades y el derecho a la diferencia. Alumnos que a lo largo de su paso por la institución escolar deben de ser capaces de desarrollar las habilidades y competencias necesarias para ejercer y promover sus propios derechos y el de las demás personas en un marco de participación social, respeto y paz.

Desde ésta premisa, la educación afronta un reto importante que debe asumir desde todas sus perspectivas y situaciones. A lo largo de esta comunicación describiremos algunos de los elementos críticos para avanzar hacia este objetivo, situándonos desde las prácticas vinculadas a la atención a la diversidad y al alumnado con necesidades específicas de apoyo.

Tal y como ya hemos anticipado, la escuela y el profesorado en general está viviendo un momento crucial de cambio en los centros educativos, la nueva estructura curricular con la introducción de nuevas áreas de aprendizaje (educación para la ciudadanía) con la definición de nuevas capacidades generales de la etapa (educación vial, educación para la democracia, el respeto a las diferencias...) y evidentemente, el diseño de un currículum centrado en las competencias básicas. La LOE también ha supuesto o puede suponer – si sabemos aprovecharlo- un cambio significativo en la definición de los principios relacionados entorno a la atención a la diversidad y a la atención a los alumnos con dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde este punto de vista, podemos afirmar que esta Ley ha asentado las bases para el avance efectivo - de nuestro sistema educativo- hacia la educación inclusiva. Así pues, resulta evidente que la afirmación del principio de normalización y inclusión educativa – que por ahora aparece por primera vez en nuestras disposiciones

normativas- no debe relegarse a algo que “ya venimos haciendo” sino que debe, des de nuestro punto de vista, entenderse como “en algo de debemos trabajar”, (Ainscow, 2001).

Es evidente que no existe un único modelo de organización escolar ya que en cada uno de los contextos y comunidades autónomas han ido desarrollando prácticas y procesos más o menos inclusivos, no obstante, si que podemos afirmar de una forma genérica, que si bien la inclusión está en el discurso de todos, la realidad que vemos en las aulas es otra de diferente ya que aún muchos alumnos se ven excluidos de su participación en los contextos generales y como no, del aula ordinaria.

Pretextos como que “este alumno no puede acceder a los contenidos que se dan en clase” que “no puede participar en nada de lo que se está haciendo en clase” se oyen día tras día y sirven como argumento para organizar dentro o fuera del centro educativo medidas para la exclusión del alumno en relación al resto del grupo clase. Éstos también han sido los argumentos para los que alumnos que, iniciando procesos de educación compartida han terminado su escolarización en tiempo completo en los centros de educación especial. Alumnos que, después de vivir procesos de inclusión en la educación primaria, ven cerradas las puertas de sus institutos teniendo que optar por centros de educación especial que les ofrece programas más especializados y ajustados a sus realidades.

La respuesta educativa que des de los centros educativos proporcionamos a todos nuestros alumnos es indicador del respeto al Derecho fundamental de las personas (OCDE, 2004). Es evidente que el reconocimiento internacional de estos Derechos han constituido un elemento esencial para la mejora de muchas de nuestras prácticas, no obstante esta no es una condición suficiente, sino que ya a un nivel mucho más concreto, los centros educativos, los equipos directivos precisan de una mayor concreción de dichas disposiciones que incluyan estrategias, compromisos y responsabilidades de toda la comunidad educativa al respeto. Muestra de ello es que, por ejemplo, en la comunidad autónoma de Catalunya, la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regula con un decreto de 1997. Iniciativas como el plan director de educación de la educación especial publicado por el Departament d'Educació en el 2003 no tubo ningún tipo de efecto en el conjunto de los centros educativos.

La escuela es sin duda el espacio y el momento indicado para que los alumnos construyan con su propia experiencia y vivencia las bases fundamentales de la sociedad democrática y respetuosa con la diferencia. Para ello resulta indispensable que alumnos con diferentes capacidades convivan día a día, haciendo de la diferencia un elemento enriquecedor y intrínseco de la condición humana. Des de este punto de vista, tal y como defiende la UNESCO (2002) en una de sus nueve reglas de oro para la inclusión escolar, para que efectivamente podamos hablar de inclusión educativa, todos los alumnos deben poder participar activamente de los contextos naturales. Aquí surge una segunda idea, des de nuestro punto de vista importante y es el de no valorar inclusión educativa como la simple ubicación del alumno en el aula, sino el de proporcionar a este y al resto del alumnado de unas oportunidades personales de mejora y progreso personal y académico.

Des de los centros educativos debemos plantear cuales son nuestros objetivos y retos ante la inclusión escolar pero como debate de todo el equipo docente; estableciendo y concretando para ello las estrategias y prácticas que inciden de forma directa a una mayor calidad – en términos de inclusión escolar- hacia nuestros alumnos. El enfoque de la escuela inclusiva, tal y como se recoge en el material de la UNESCO (2001) *Open file on Inclusive Education: support Materials for Managers and Administrators* debe plantearse como un elemento sistémico donde se aborda la situación des de múltiples variables y agentes de cambio. Evidentemente el avance hacia una escuela inclusiva no es cuestión única –pero si indispensable- del centro educativo, sino que los distintos sectores educativos y con ello las instituciones y los servicios de apoyo que tienen influencia en estos sectores y que por lo

tanto, deben tomar un compromiso activo. En este sentido los Ayuntamientos des de sus regidorías y los servicios específicos como los equipos de orientación y otros equipos asesores como los CREDA, los LIC... deben promover la comunicación, el intercambio de materiales o apoyos y experiencias para optimizar todos y cada uno de los recursos existentes.

En este nuevo mapa educativo, debemos abordar también el papel de los centros de educación especial existentes hasta el momento. Evidentemente se trata de centros con profesionales muy especializados, que acumulan gran variedad de conocimiento sobre los procesos de aprendizaje y como desarrollarlos en condiciones muy diversas de discapacidad o graves trastornos de conducta y personalidad... es por eso que todo este conocimiento acumulado, deben trasladar-lo a los centros educativos ordinarios mediante formas distintas de colaboración e intercambio. Se trata de una herramienta básica en todo este proceso aunque desafortunadamente, en algunos momentos extremos del debate, se ha llegado a cuestionar la propia existencia de estos profesionales.

Uno de los fundamentos principales sobre el nuevo panorama educativo que se dibujará en un futuro inmediato, pasa a nuestro entender, por un replanteamiento del concepto de diferencia entendido des de la globalidad de la persona y no únicamente limitado a una condición singular ya sea derivada de una discapacidad, de una situación social desfavorecida o bien una situación de inmigración (Stainback, 2001). La diferencia es reflejo de la propia condición humana que, una escuela inclusiva debe tener, promover y potenciar des de su misma organización y desarrollo.

Las prácticas inclusivas iniciadas en distintos países europeos y del resto del mundo nos han dado pistas importantes para iniciar el cambio en nuestras aulas (Porter, 2001). El análisis de estas realidades ha apuntado hacia la necesidad de disponer de estructuras metodológicas eficaces para la gestión del aula y para el desarrollo de las diferentes actividades y contenidos de aprendizaje adecuados a los diferentes ritmos y capacidades del alumnado. No obstante, estas opciones metodológicas precisan de procesos de planificación curricular adecuados y en acorde con la realidad presente. En este sentido propuestas basadas en el diseño universal del aprendizaje (Pisha, 2001), en los procesos de planificación múltiple del aula (Ruiz, 2008) o de procedimientos de planificación individualizada a través de las Adaptaciones curriculares o los planes educativos individualizados resultan una herramienta básica para la toma de decisiones apropiadas. No obstante, la realidad de los centros educativos nos muestra que en muchos de ellos se han iniciado procesos de mejora aplicando algunas de estas estrategias, pero que aun así, en estos centros continúan persistiendo muchas de estas dificultades. Quizá debe abordarse el tema des de un planteamiento global de centro, ya que esto impediría que la aplicación de la experiencia se limite a situaciones muy puntuales, partiendo de la motivación inicial y solitaria de un único profesor y que, éste viéndose desahuciado por el resto del equipo, abandona progresivamente cualquier propuesta de mejora.

Evidentemente en el avance hacia las escuelas inclusivas inciden diferentes agentes. Ya hemos hablado del papel de los centros de educación especial y de los equipos directivos de los centros educativos. No obstante, no debemos olvidar los maestros de educación especial o los propios padres... vamos a apuntar algunas ideas al respecto. En primer lugar destacar que los maestros de educación especial o de pedagogía terapéutica, en los últimos años han ido definiendo su rol o perfil en el conjunto de los centros educativos ordinarios. En Cataluña por ejemplo, estos han sido maestros que esencialmente han definido sus funciones entorno a la atención directa de los alumnos con dificultades de aprendizaje y compartiendo sus responsabilidades con nuevos profesionales aparecidos en los centros tal y como los maestros de apoyo, los maestros del aula de acogida o bien los auxiliares de educación especial etc. Des de este punto de vista el rol que han venido desarrollando ha sido, por un lado de identificación junto a los equipos de orientación, de las necesidades de los alumnos

pero también en la definición y concreción de los planes de intervención específicos. En un contexto más inclusivo el maestro de educación especial –des de nuestro punto de vista- debe además, reconsiderar su papel y funciones asumiendo responsabilidades entorno al liderazgo del proceso de cambio y en el de orientar y asesorar a los maestros tutores para hacer efectiva la participación y el acceso de todos sus alumnos en el contexto del aula ordinaria.

Para ello, la formación inicial i permanente de los maestros y profesores (tanto los generalistas como los posibles especialistas) constituye un elemento clave para el avance de la escuela inclusiva. Sin embargo no es el único elemento que las actitudes y expectativas del profesorado influyen también significativamente en todas estas cuestiones. Durante estos últimos meses, en las facultades de ciencias de la educación se han sucedido distintos debates entorno a la formación inicial de los maestros. Estos debates han sugerido en muchos casos la reflexión y el análisis de los actuales planes de formación evidenciando las lagunas en los contenidos referidos a la atención a la diversidad, la educación en valores... ya que tradicionalmente se han concebido como contenidos al margen de las disciplinas más didáctico-específicas. Muestra de ello, es la poca presencia de contenidos referidos a estrategias de aula cooperativas, el diseño de planificaciones múltiples en las áreas de ciencias, lenguas, matemáticas o educación física, mediación de conflictos en el aula, estrategias de autorregulación de los aprendizajes... Así mismo, en el caso de maestros de educación infantil, primaria, lengua extranjera, educación física y musical carecían de formación sobre atención a la diversidad, más allá de la asignatura de bases psicopedagógicas de la educación especial. Estamos en un punto clave de cambio en el que debemos ser capaces de considerar la transversalidad de muchos de estos contenidos y por tanto de integrar propuestas de trabajo interdisciplinario y donde los estudiantes sean capaces de apreciar las técnicas y recursos de la educación especial no al margen “de”, sino “entre” el día a día del aula.

Replantear la formación inicial del maestro es sumamente importante en tanto que el profesional que se muestra más conocedor de las técnicas y estrategias se dispone más favorablemente a la innovación y al cambio ante un camino incierto. Aun así, definiendo unos planes de estudio más respetuosos con la diversidad no garantizamos esta transversalidad y no debemos olvidar que se hará imprescindible la posterior especialización de algunos de estos profesionales en aspectos referidos a ayudas técnicas específicas, a procesos de adaptaciones curriculares, procedimientos de evaluación psicopedagógica... que lideren, dinamicen y asesoren en todos estos aspectos.

Otra de las asignaturas pendientes en la definición de un marco educativo más inclusivo, es sin duda la formación continuada de los claustros de profesores. Si bien en general se ha dado un incremento en el número de cursos y seminarios relativos a estrategias de atención a la diversidad en los centros, muchos de ellos son aun, realizados por los propios maestros de educación especial o aquellos tutores que viven en su propia piel experiencias concretas y singulares de integración de alumnado con discapacidad, con diferentes procedencias sociales y culturales... dejando el resto de los profesores al margen dado que creen que estos temas no les atienden de una forma directa. Nuestra experiencia de casi ya 10 años impartiendo cursos de formación continuada, hace que hoy por hoy, no podamos afirmar que la formación sobre la atención a la diversidad en el conjunto del equipo docente sea una realidad palpable, aunque sí que, por otro lado, estamos evidenciando una ligera mejoría al respecto.

Aunque en nuestro caso hemos hecho incidencia en el tema de la formación inicial y continuada, des de nuestro punto de vista, las actitudes juegan un papel igual o más importante que la misma formación, puesto que configuran la base y los principios de nuestras actuaciones dentro y fuera del aula.

Los padres, junto con el resto de los agentes de la comunidad educativa como abuelos,

vecinos o instituciones y asociaciones deben entenderse como un recurso activo para el avance de la educación inclusiva. Des de este punto de vista, deben situarse en el marco de una relación constante aportando y compartiendo de forma mutua con la escuela, para la optimización de los procesos de aprendizaje y como forma de rendibilización de los recursos disponibles. Escuela, familia y otras instituciones deben encontrar y definir nuevos marcos de colaboración ya que como hemos dicho, por un lado actúan como recursos del sistema, pero también como cómplices de todo el cambio. Los padres deben participar en la reflexión aportando sus dudas, consideraciones y sugerencias.

Aun así, en todo este panorama, no debemos olvidar el papel que juegan los propios alumnos. Evidentemente su implicación debe ser total en tanto que representan el eje central de todas las intervenciones educativas. El propio alumno tiene derecho a vivir y gozar de una escuela plural que represente la diversidad humana en toda su plenitud y esplendor. Una convivencia que le hará tomar conciencia y desarrollar las competencias necesarias para defender los Derechos personales y colectivos y actuar de forma crítica ante las injusticias de nuestros tiempos.

Bibliografía:

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Editorial narcea, Madrid.

Booth, Tony; Ainscow, Mel (2002) Index for inclusion: developing learning and participation. Centre for Studies on Inclusive Education.

OCDE (2004). Policy Brief: Education and Equity. <http://www.oecd.org>

European Agency for Development in Special Needs Education (2003): Main principles recommendations for policy makers.

Pisha, B., Coyne, P. (2001). Smart from the start: The promise of Universal Design for Learning. Remedial and special education volume 22, num 4 July/august pàg. 197-203

Porter, G. (2001). Elements crítics per a escoles inclusives. Creant escola inclusiva: una perspectiva Canadenca basada en quinze anys d'experiència. Suports, vol.2 num1. pàg. 6-14

UNESCO (2001). Open file on Inclusive Education: support Materials for Managers and Administrators. (Paris, UNESCO).

UNESCO (1996). Inclusive schools and community support programmes. (París, UNESCO).

Stainback, S. (2001). L'educació inclusiva: definició, context i motius. Suports vol. 5, pàg 18

Abstract

This communication tries to be a moment of reflection shared on the today school in relation to the school of the tomorrow. A school that shows itself in a clearly inclusive context but with constant contradictions in the formation (training) of the professorship, in the responsibilities of the educational teams, in the educational centers and the different agents of the educational community. We are in moments of change that can be keys while we are developing a new educational Law, a new university studies with new plans of study in the initial training of the teachers and, where after almost 20 years of school integration we rethink the need to continue in the line followed up to the moment. It is not a question of changing the name of integration for inclusión, it is not a question of being located only to the student body inside the classroom, but there is a question himself to restate of more fund newly educational model in whom the Law to the equality of opportunities and the participation is the basic model of the whole process.

199. PERFILES DOCENTES PARA EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA VISIÓN DEL PROFESORADO DE LA UCM¹.

M. García García, I. I. Asensio Muñoz, S. Guardia González, N. García Nieto.

INTRODUCCIÓN

El proceso de *Convergencia Europea* conlleva un cambio importante en la forma de concebir la universidad como ente formativo. Como tradicionalmente una de las metas más importantes de la educación superior ha venido siendo la transmisión de conocimiento científico, tecnológico, humanístico o artístico de alto nivel, la formación, consecuentemente, se ha venido centrado en el docente quien, por lo general y más en el sistema universitario español que en otros contextos, se ha basado fundamentalmente en las clases magistrales como estrategia para informar y para explicar a un grupo, también por lo general, numeroso de estudiantes. En la actualidad, sin embargo, la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior, redefine las metas, lo que supone un cambio de concepción y un replanteamiento de los procedimientos de formación.

Mario de Miguel (2005:16) afirma que *uno de los objetivos fundamentales del proceso de convergencia europea es promover el cambio metodológico en la Enseñanza Superior*. El cambio a que se refiere no sólo implica una nueva organización de las enseñanzas o una forma diferente de computar la actividad académica sino, principalmente, *un cambio de paradigma centrando el eje de la enseñanza sobre el aprendizaje autónomo del alumno* (Mérida, 2006). Este planteamiento supone que el centro de la actividad de enseñanza-aprendizaje es el propio estudiante y que la mera transmisión de conocimientos en la universidad debe ir dejando paso a la formación en competencias que permita una adaptación y actualización continua a la *sociedad del conocimiento*, mediante el aprendizaje a lo largo de la vida (*Long Life Learning: LLL*)

En cualquier caso, y a pesar de los apoyos en información y recursos que se ofrecen desde las diferentes administraciones educativas, lo cierto es que el peso del cambio, como en cualquier reforma, recae al final en el profesorado, puesto que es el último responsable de la opción metodológica idónea. Parece que el profesor ante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) debe estar preparado para enseñar no tanto conocimientos sobre la materia como para contribuir al desarrollo de competencias profesionales (saber y saber hacer) y no tanto para transmitir información como para procurar procedimientos de enseñanza que guíen el aprendizaje de sus estudiantes. En consecuencia, parece plausible que el profesor, para poderse adaptar con garantía de éxito al EEES y ser motor de cambio, deba poner en juego nuevas competencias como docente, pero ¿el profesor universitario actual percibe la necesidad de cambio metodológico a que nos referimos? y, sobre todo, ¿qué competencias docentes interpreta que demanda el EEES? y ¿qué competencias docentes tiene y en cuáles se debería formar?

Sin duda, el momento en el que nos encontramos en el proceso de armonización con Europa es idóneo para plantearnos estos y otros interrogantes e *“implicarnos en un proceso de reflexión y debate colectivo en el que, de forma colaborativa y con la autonomía y experiencia profesional que nos respalda, perfilamos los rasgos fundamentales de nuestro quehacer docente”* (Mérida, 2006).

¹ Proyecto FORCOM (Perfiles Docentes Para El EEES: Diseño de un Recurso Virtual de Ayuda al Profesorado Universitario para el Desarrollo de Competencias Docentes (SEJ2007-67526EDUC — MEC, Plan Nacional I+D. Financiación: MEC/FEDER). Director: Víctor Álvarez Rojo.

En este contexto social e institucional, la investigación sobre las competencias docentes de los profesores universitarios constituye un requisito fundamental y obligado para conocer el estado de la cuestión, para evaluar sus necesidades y planificar consecuentemente la formación de éstos para el cambio y apoyarla. La comunicación que presentamos se inscribe en este ámbito, como parte de un proyecto más amplio (proyecto FORCOM) junto a las Universidades de Sevilla, Cádiz, Granada y País Vasco y se centra en la primera fase de desarrollo del proyecto.

METODOLOGÍA

El estudio empírico llevado a cabo para la consecución de los objetivos de la primera fase del proyecto se ha basado en la metodología de grupos de discusión y el análisis del contenido de sus producciones, grabadas y transcritas previamente. En esta comunicación presentamos los resultados obtenidos en la UCM, donde los grupos de discusión se desarrollaron en la Facultad de Educación en Febrero de 2008

OBJETIVOS: Determinar los tipos de profesores que demanda la armonización con Europa en materia de Educación Superior y definir sus características.

PROCEDIMIENTO

Para la evaluación de la situación desde los agentes del cambio, se ha realizado un diagnóstico basado en las percepciones de profesores (todos de la Universidad Complutense de Madrid), mediante dos grupos de discusión constituidos por dos ramas de conocimiento: uno formado por profesores del área de Humanidades y otro por profesores del área de Ciencias de la Salud.

Cada grupo de discusión se formó con profesores de diferentes categorías profesionales (catedráticos, titulares, ayudantes doctores, contratados doctores, colaboradores, asociados y ayudantes) del mismo área, pero procedentes de diferentes titulaciones.

Finalmente, cada grupo quedó constituido por 7 profesores de las Titulaciones y Categorías Profesionales que se resumen en la tabla siguiente:

AREA DE CONOCIMIENTO	FACULTAD	CATEGORÍA PROFESIONAL
HUMANIDADES	Filología	2 Catedrático
	Filosofía	2 Titular
	Geografía e Historia	1 Contratado Doctor
	Musicología	1 Asociado
	Pedagogía*	1 Ayudante
	Psicopedagogía*	
CIENCIAS DE LA SALUD	Farmacia	1 Catedrático Universidad
	Geología	4 Titular Universidad
	Medicina	1 Asociado
	Odontología	1 Contratado Doctor
	Veterinaria	

*En la UCM, la Facultad de Educación se integra en el área de Humanidades.

La discusión se inició con la pregunta “¿Cuáles son realmente los tipos de profesores que demanda la enseñanza universitaria actual y qué características tienen?”

El análisis de la información recogida con este procedimiento intenta determinar los puestos de trabajo diferenciados realmente existentes en nuestro actual sistema universitario desde una doble perspectiva: a) *funcional*, es decir, tipos de profesores que se diferencien de los puestos de trabajo por alguno de los siguientes indicadores: funciones a desarrollar, escenarios de enseñanza a utilizar, características institucionales de los estudiantes, metodologías de enseñanza y/o evaluación a manejar, competencias a transmitir, e instrumentos o medios a manipular; b) *disciplinar*, o sea, profesores que se diferencien por: el nivel de dominio de conocimientos y procedimientos y el nivel de experimentación en el ejercicio profesional (académico y/o profesional) de las competencias a enseñar.

RESULTADOS

El análisis de contenido de los discursos producidos por los grupos ha puesto de manifiesto algunas similitudes entre los profesores del área de Humanidades y los del área de CC. de la Salud y, también, alguna discrepancia.

Los profesores participantes en el grupo de discusión consideran que, en principio, el EEES no va a producir cambios significativos en los perfiles docentes. En cuanto al perfil docente del profesor universitario, prevalece la tendencia a considerar que todos los profesores deben tener una base común de investigación y a partir de ahí, unos se deben dedicar más a la docencia y otros, principalmente, a la investigación. En el área de Ciencias de la Salud, se incluye una tercera categoría más vinculada al campo clínico.

En el área de Humanidades se identifican hasta ocho tipos de profesor. Sin embargo, las tipologías que se reconocen no son excluyentes entre sí, sino más bien complementarias, puesto que se diferencian fundamentalmente en el énfasis en la tarea que cada tipo tendría asociado. Si juntáramos todas las funciones y tareas que parece que se le exigen en la actualidad a un profesor universitario, nos encontraríamos con uno de los tipos definidos, al que hemos denominado, según expresión utilizada por alguno de los participantes en el grupo de discusión “profesor heroico”, un profesor polivalente tan puntero en investigación, como eficiente gestor de grupos y de recursos, sabio en la disciplina que enseña y conocedor y usuario de las últimas novedades en TICs. Las ocho categorías responden identificadas tras el discurso producido en Humanidades son: el profesor mediador; el científico-pedagógico; el maestro; el profesor virtual; el profesor activo; el profesor investigador; el profesor heroico y el profesor entusiasta (éste último, entienden que es más bien un requisito para ser un buen profesor). Brevemente podríamos caracterizarlos de la siguiente manera:

- El *profesor mediador*, quizás el más demandado en el EEES, su función principal es servir de medio para que el aprendizaje sea efectivo; como dice un participante: “*Figura del docente como una persona que enseña sobre todo a manejarse y a enseñar información o a obtenerla, de alguna manera*”.
- El *científico-pedagógico*, que podríamos describir como un profesional en el campo disciplinar y en el campo de la enseñanza. Un técnico que domina correctamente todas las herramientas propias de la profesión docente “*un tipo de profesor que, con una formación sólida – científica, porque sino no estaríamos hablando de un profesor universitario, tendría que tener un perfil pedagógico muy potente*”.
- El *maestro*, la figura del profesor universitario visto como un erudito, un sabio que tiene como herramienta casi única la palabra, con la cual puede llegar a provocar deleite. Parece que este tipo de profesor se identifica con el modelo educativo superior que está en vías de extinción, pero en el grupo de discusión se opina que esa idea no es correcta y que sigue siendo un tipo de profesor válido en el modelo emergente.
- El *profesor virtual*, uno de los más demandados en el nuevo modelo universitario.

Su tarea sería un profesor que, si se limitara a utilizar medios como el correo electrónico, campus virtual...., podría convertirse en un profesor “burócrata”, según expresión de uno de los participantes, que pasaría la mayor parte de su tiempo en el despacho delante del ordenador.

- El *profesor activo*, surge en el discurso por la necesidad de incorporar enseñanzas prácticas junto con las teóricas, la necesidad de aprender haciendo y mediante el descubrimiento, de una manera activa.
- El *profesor investigador*. La relación entre la función docente y la investigadora plantea diversas posiciones: desde los que piensan que un profesor debería ser fundamentalmente docente o fundamentalmente investigador, pero no las dos cosas en el mismo grado, hasta quien piensa, en un extremo, que podría ser una cosa o la otra, pero no las dos y quien opina, en el extremo contrario, que debería ser las dos en el mismo grado, quizá aliviándole de las tareas de gestión de la investigación, que resultan “tediosas”.
- El *profesor heroico*, que, como hemos indicado más arriba, es aquel docente al que se le pide que realice todas las funciones antecedentes, además de las de gestión.

En el área de Ciencias de la Salud se han identificado, principalmente, tres tipos de profesores según estén más dedicados a una función u otra: Profesor Docente, Profesor Investigador y Profesor Clínico. Y, secundariamente, profesores que combinaran cualquiera de estas categorías: Docente-Investigador; Docente-Clinico y Docente-Investigador-Clinico.

- El *profesor docente-tutor*. El grupo vincula la función tutorial a la docente, puesto que en el EEES se promueve una enseñanza dirigida al alumno, en grupos pequeños, guiándoles en la solución de casos clínicos y de problemas planteados.
- El *profesor investigador*. Al igual que sucede en el grupo de Humanidades, algunos participantes defienden que haya personal que se dedique la mayor parte de su tiempo a la investigación, y el pequeño peso que tenga de docencia se dedique a cursos de postgrado, doctorado o cursos de especialización y a atender a alumnos de postgrado. Algunos piensan que si, además, se trabaja en equipo, este tipo de profesores-investigadores facilitaría la formación y servirían de apoyo a sus compañeros con mayor carga docente y a sus compañeros dedicados a la clínica.
- El *profesor clínico o asistencial* que tiene un alto peso en las titulaciones de Ciencias de la Salud; en cualquier caso, la clínica es parte fundamental puesto que a ella se dedicarán la mayoría de los estudiantes que acceden a dichos estudios.

Si unimos las percepciones de los profesores de las dos áreas de conocimiento, en la Universidad Complutense, podríamos identificar cuatro tipos no excluyentes de profesores (docente-tutor; virtual; investigador; y el profesional/práctico/clínico) como realmente necesarios para el desarrollo de una docencia de calidad en la universidad. A continuación describimos, brevemente, sus características funcionales y disciplinares:

TIPO 1: EL PROFESOR DOCENTE-TUTOR

Se vincula la función docente a la tutorial, se promueve una enseñanza dirigida al alumno, en grupos pequeños, guiándoles en la solución de casos y de problemas planteados.

a) Características Funcionales

- Funciones / Tareas a desarrollar: Guía en el aprendizaje de los estudiantes. Medio para que el aprendizaje sea efectivo. Interacción con grupos pequeños o individualmente. Comunicador a gran grupo.

- Escenarios donde debería impartir su docencia: facultad: aula, seminario, despacho.
- Características institucionales de los estudiantes que debería atender: estudiantes motivados.
- Metodología de enseñanza
 - Enseñanza no dirigida, grupos de problemas. Interacción profesor-alumno. Mixta entre clase presencial y campus virtual. Equipo docente interdepartamental.
 - Grupos de 25 alumnos por docente.
- Metodología de evaluación
 - Diferentes procedimientos (pruebas objetivas, pruebas de desarrollo, autoevaluación...). Evaluación continua y frecuente, corrección de ejercicios. Seguimiento del aprendizaje. Evaluación previa. .
 - Calificación final: evaluación de procedimientos de aprendizaje (colaboración, participación, número de trabajos entregados, características y calidad de los trabajos, preguntas realizadas...) y de conocimientos.
 - Un mismo examen final, corregido por el equipo de profesores con los mismos criterios.
- Tipo de competencias que debería enseñar: conocimientos básicos; autonomía en el aprendizaje; capacidad de resolver problemas, solos o en equipo; expresión escrita y comunicación oral; elaboración de informes.
- Instrumentos, medios o equipos que tendría que manejar: Reorganización de los recursos (personales y equipamiento), adecuar las instalaciones, los recursos, los laboratorios, personal auxiliar, técnicos. Coordinación por materias. Nuevos recursos didácticos. Abandono libro de texto por Guías y materiales docentes.

b) Características disciplinares

1. Nivel de dominio o tipo de conocimientos y procedimientos propios de la disciplina o titulación que debería poseer:

- Muy formado en la propia materia. Al día en los conocimientos científicos.
- Formación en técnicas pedagógicas. Innovación docente y educativa. Nuevas tecnologías.
- Formación en competencias
- Técnicas para motivar y comunicar.
- Trabajo en equipo, para compartir y elaborar materiales didácticos.

2. Nivel de experiencia o tipo de ejercicio profesional (práctica profesional) requeridos sobre las competencias que ha de enseñar: Trabajo en equipo para que los profesores con menor experiencia sean mentorizados por profesores con experiencia.

TIPO 2: EL PROFESOR VIRTUAL

La interacción docente se produce, principalmente, a través del campus virtual y correos electrónicos.

a) Características Funcionales

- Funciones / Tareas a desarrollar: enseñanza virtual o a distancia.
- Escenarios donde debería impartir su docencia: virtuales. Despacho con ordenador.
- Características institucionales de los estudiantes que debería atender: manejo de TICs, comunicación escrita.
- Metodologías de enseñanza y evaluación que tendría que utilizar: TICs. Videos de las clases, apuntes, lecturas y webs complementarias, colgados en campus.

Grupos pequeños, controlados por el profesor. Atención individual a demanda del estudiante.

- Tipo de competencias que debería enseñar: Todas.
- Instrumentos, medios o equipos que tendría que manejar: TICs.

b) *Características Disciplinarias.*

- Nivel de dominio o tipo de conocimientos y procedimientos propios de la disciplina o titulación que debería poseer: Alto. Trabajo en equipo con reparto de tareas (lectura y respuesta a correos electrónicos, elaboración materiales...)
- Nivel de experiencia o tipo de ejercicio profesional (práctica profesional) requeridos sobre las competencias que ha de enseñar: Alto

TIPO 3: EL PROFESOR INVESTIGADOR

Profesor que se dedica la mayor parte de su tiempo a la investigación y el peso que tiene en docencia se debería dedicar y atender a los estudiantes de cursos de postgrado, doctorado o cursos de especialización.

a) *Características Funcionales*

- Funciones / Tareas a desarrollar: Impartir temas de alta especialización. Trabajo en equipo docente, él aporta conocimientos de alto nivel y los compañeros, el contenido básico de las materias. Investigación. Publicación.
- Escenarios donde debería impartir su docencia: Seminarios para contacto con la investigación, experimentos y cursos de alta especialización. Laboratorios.
- Características institucionales de los estudiantes que debería atender: interés por la ciencia.
- Metodología de enseñanza y evaluación: Seminarios de investigación y especialización. Creación de grupos de intercambio de experiencias y conocimientos.
- Tipo de competencias que debería enseñar: Conocimientos y destrezas específicas del tema de especialización; investigación de alto nivel; interés por la investigación; interpretación de resultados de investigación; inquietud y apertura de campo a los alumnos de grado. Trabajo en equipo. Comunicación. Expresión escrita.
- Instrumentos, medios o equipos que tendría que manejar: específicos de la especialidad y/ o de la investigación.

b) *Características disciplinares*

- Nivel de dominio o tipo de conocimientos y procedimientos propios de la disciplina o titulación que debería poseer: Muy formado científicamente en su especialidad. Alto nivel de investigación. Trabajo en equipo. Expresión escrita técnica (artículos y publicaciones)
- Nivel de experiencia o tipo de ejercicio profesional (práctica profesional) requeridos sobre las competencias que ha de enseñar: Alto, a nivel de especialización.

TIPO 4: EL PROFESOR PROFESIONAL/PRÁCTICO/CLÍNICO

Los profesores profesionales se orientan más a la enseñanza práctica, de las competencias y contenidos profesionales relacionados con la titulación.

a) *Características Funcionales*

- Funciones / Tareas a desarrollar: Atención asistencial. Formación clínica.
- Escenarios donde debería impartir su docencia: Variados, incluidos los externos al centro. Centros asistenciales o profesionales específicos. Grupos pequeños de

- alumnos.
- Metodología de enseñanza y evaluación: Observación. Aprender haciendo. Descubrimiento. Estudio de casos. Diseño prácticas.
 - Tipo de competencias que debería enseñar: saber hacer. Conocimientos básicos. Solución de casos. Saber comunicar. Receptividad y sensibilidad. Expresión oral y escrita.
 - Instrumentos, medios o equipos que tendría que manejar: Específicos de la especialidad. Contacto con la realidad.
- b) *Características disciplinares*
- Nivel de dominio o tipo de conocimientos y procedimientos propios de la disciplina o titulación que debería poseer: Muy formado en su especialidad/profesión. Capacidad de comunicación. Interacción positiva. Trabajo en equipo.
 - Nivel de experiencia o tipo de ejercicio profesional (práctica profesional) requeridos sobre las competencias que ha de enseñar: Alto, a nivel de especialización, profesional. Menor docencia teórica. Experiencia profesional.

DISCUSIÓN

Los profesores participantes en los grupos de discusión de la Universidad Complutense afirman que, en principio, el EEES no va producir cambios significativos en los perfiles docentes y de hecho, hay quien opina que no es necesario un cambio en el tipo de profesor universitario real, sino que lo que se demanda es un relevo generacional encubierto. Y si realmente se está demandando un nuevo tipo de profesor universitario no está claro cuáles deben ser sus características ni cómo conseguir las competencias que parecen demandársele.

En cuanto a las categorías existentes en la actualidad parece que no se justifican ni se diferencian en cuanto a las funciones que cumplen. Se manifiesta que, a priori parece que todos ejercen la misma función docente pero con algunos matices. En algunos casos, los catedráticos se dedican a la docencia teórica y, particularmente, a las clases magistrales; los titulares y profesores contratados doctores se dedican a la docencia teórica y los últimos, a veces exclusivamente, a la docencia práctica, tarea que suele ser responsabilidad de, principalmente, los ayudantes. Sin embargo, en la realidad, todos ejercen las mismas funciones y, en consecuencia, deberían exigírseles las mismas competencias. Esto motiva que haya que reconsiderar las figuras docentes que existen en la actual normativa. Otro argumento que se utiliza para mantener figuras similares es que si en el EEES desaparecen las clases magistrales y se fomentan los grupos pequeños tutelados, entonces la figura de catedrático pierde sentido frente a un equipo de profesores que tenga la misma titulación y formación similar con un buen sistema de coordinación. En este equipo cooperativo habría profesores con más experiencia y profesores en formación, quienes se irían haciendo cargo primero de diferentes temas de la materia compartida y, progresivamente, de partes sustantivas de la misma.

El problema empieza cuando se incorpora en el discurso la evaluación. Teniendo en cuenta que la carga de un profesor titular es aproximadamente del 70% de docencia frente al 30% de investigación. Sin embargo, en la realidad, la valoración social y profesional hace que ambas funciones no tengan el mismo valor. La función docente está mal considerada en la Universidad; por el contrario, la investigación está altamente valorada en el profesor universitario. De hecho, se pone de manifiesto que es el 90% de la valoración del currículum personal. Si el EEES valora, teóricamente, tanto la función tutorial del profesor, debería ser corregido en los organismos pertinentes este desfase entre el planteamiento del espacio

europeo y las evaluaciones docentes.

Por otra parte, pudiera ocurrir que el tiempo que exige el EEES a la dedicación tutorial del profesor haga disminuir la dedicación a la investigación. Es decir, se percibe como poco factible compaginar las distintas funciones del profesor universitario. En palabras de un participante: *yo me pude dedicar muy poco a la investigación ese año porque no, es que veía que no tenía tiempo, si quieres atender bien a tus alumnos y quieres hacer bien la docencia que te impone el espacio europeo, yo he visto que no es factible con poder compaginarlo con otras cosas, (...)*

Lo que parece claro es que todos los profesores deben tener una base común de investigación y a partir de ahí, se deben hacer compatibles perfiles más vinculados a una función docente-tutorial o a otra más investigadora. Quizá el perfil más novedoso y cercano al EEES es el que tiene que ver con los nuevos planteamientos metodológicos. Junto a los procedimientos educativos habituales, aparece una figura docente más vinculada a la tutoría, a la mediación del aprendizaje de los estudiantes y, como no podía ser de otra manera, incorporando un escenario complementario al habitual más vinculado a las TICs.

En general, parece que es frecuente pensar que si bien es positivo que haya profesores que se dediquen más a una función o a otra, a diferencia de lo que ocurre en la actualidad, habría que formalizar otra forma de organización que facilitara el trabajo en equipo y la colaboración. De esta manera, cada profesor podría, por un lado, trabajar en lo que más le gusta pero sin abandonar la otra función siempre que haya un compromiso y un apoyo real entre compañeros. Y, por otro lado, los alumnos saldrían ganando puesto que recibirían una formación guiada por docentes entusiastas junto con sesiones puntuales de especialización en función de la investigación que los profesores-investigadores estén realizando. Uno de los participantes lo expresa de la siguiente manera: *Una persona que se dedique 100% a la investigación aporta mucho a los que no se están dedicando tanto pero hacen algo de investigación también (...) si hubiera mucha gente dedicada al 100%, aunque yo no estuviera al 100% sino al 20%, me cundiría mucho más con una persona que está dedicada al 100%, incluso si yo me dedicara más a la docencia.*

En definitiva, se defiende la creación de grupos colaborativos de diferente tipo de profesores (docentes, investigadores, clínicos), coordinado por un profesor, en el que la enseñanza de una determinada materia esté repartida entre el grupo de profesores (del mismo y de otros departamentos). En este caso, sería necesario que todos ellos estén dispuestos a colaborar. Y, por otro lado, se percibe que este tipo de coordinación, aunque deseable, lleva mucho tiempo y que, por consiguiente, tiene que ser reconocida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27. Consultado en: <http://www.cuadernosie.info>

Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>

200. CIUDADANOS E INDÍGENAS: DOS CONCEPTOS A RECONCILIAR. LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA EN LOS LIBROS DE TEXTO DEL SIGLO XX Y XXI.

G. Ezkurdia Arteaga, K. Perez Urraza, B. Bilbao Bilbao.

La formación de ciudadanos que se planifica a través del currículo escolar es analizada a través del contenido seleccionado en los libros de texto en comparación a la formación que reciben como individuos indígenas o pertenecientes a un colectivo sociocultural diferenciado. La teorización en la que se basa este artículo, se fundamenta en los trabajos realizados por Paulo Iztueta Armendáriz, *Hizkuntza, Hezkuntza eta Boterea* (2000, Utriusque Vasconiae), y en las tesis doctorales realizadas por las autoras de este trabajo, Maria Begoña Bilbao, *Kultura Erreferenteak Oinarrizko Hezkuntzako Curriculumean* (2002, UPV-EHU), Karmele Perez Urraza *Zientzia, Teknologia eta lanbideen agerpena Euskal Herriko testuliburuetan* (2003, UPV-EHU) y Gurutze Ezkurdia, *Identitatea eta Ingurunea Curriculumean* (2004, UPV-EHU) sobre el estudio de la formación de identidades a través del contenido curricular y publicadas por la UPV-EHU.

1.- Ciudadanos del Estado, indígenas de las naciones

En este trabajo se parte de la concepción de que la sociedad y las relaciones sociales son fruto de relaciones de poder, que engendran conflicto y que a través de éste cambia la realidad social constantemente, en una realidad dinámica. Paulo Iztueta (2000: 41) hace un análisis histórico-genealógico de la organización del Estado y de la nación. Comienza comparando tres tradiciones, la griega, la romana y la vasca. Parte del análisis de los conceptos griegos de *polis* y *polités*, diferentes en su esencia al concepto que tradujeron y utilizaron los romanos, *civitas* y *civis*. La traducción de los conceptos griegos, en la *civilis societas*, toma otro sentido, en el que la ciudad romana se organiza en base a la sociedad civil y las limitaciones de ésta son mucho más amplias y menos delimitadas que las utilizadas por los griegos; además, el concepto *civitas* se utiliza organizado a nivel jurídico de forma que la sociedad civil, *civilis societas*, se vuelve sociedad de derechos, *juris societas*. Las relaciones que se daban en la tradición griega eran de carácter horizontal, y garantizaban una autonomía individual mayor, más relacionada con la cultura autóctona, aunque tuvieran menores derechos que los romanos. De esta forma, se reivindican la ley natural y el ámbito socio-político. Por el contrario, en la tradición romana, se organiza la sociedad en base a un modelo en el que priman las relaciones verticales, en el que el goze de los derechos de la ciudadanía romana conllevaba la mengua de autonomía política y de los derechos culturales locales. En la tradición romana, basada en el derecho, se reclama el concepto jurídico de las relaciones. En la tradición vasca, también conocida como pirenaica, se generaliza el derecho consuetudinario, primando la igualdad ante ley frente a cualquier otro aspecto. Estas tres tradiciones someramente mencionadas, las encontramos en el siglo XIX cuando se constituyen los Estados-nación, y, aunque no vamos a profundizar en este tema, mencionaremos algunos aspectos que ayudarán a comprender nuestro análisis teórico.

Encontramos diferentes modelos de Estado a través de la historia, entre otros el Estado moderno, el Estado liberal, el Estado del Bienestar, el Estado de Derecho, el Estado Socialista, el Estado Democrático. En el Estado liberal encontramos dos puntos básicos, el Derecho y el reconocimiento de los Derechos Humanos Individuales. Así se justifica toda una teoría del individualismo como base de organización de la sociedad actual. En esta interpretación, los Derechos Humanos individuales son preferentes frente a los derechos del Estado mismo

(Iztueta, 2000: 104). De esta forma se limitó el poder absoluto de los reyes, dando a entender que el único sujeto soberano no es el Estado, sino la ley. Este es el espíritu con el que se defienden los Derechos del Hombre en la Revolución Francesa y, como consecuencia, el liberalismo político sacraliza al individuo y sus derechos, frente a los derechos colectivos de las comunidades étnicas a las que pertenece el individuo en cuestión, por la razón de que el único sujeto de derechos es el individuo, no el pueblo ó etnia, entendido en su sentido colectivo. En los albores del Estado liberal, los movimientos revolucionarios reivindicaron la libertad, la igualdad y la fraternidad, así como los Derechos Humanos, la soberanía popular y el sufragio universal. Gracias a estos movimientos se consiguió el sufragio universal para los hombres en el siglo XIX, mientras que el de las mujeres se consiguió en el siglo XX. Para que los Derechos Humanos sean respetados, el Estado por un lado, controla el poder del Estado a través de la ley, es decir, la Constitución, que asienta en bases jurídicas la soberanía de los ciudadanos (Iztueta, 2000: 107). Por otro lado, garantiza las libertades individuales de los ciudadanos y reconoce los derechos políticos de cada uno de ellos.

Entre las contradicciones que algunos autores marxistas mencionan encontramos las aportaciones de Mariano Fernández Enguita (1990: 32-39) que incide en la contradicción que vive el Estado burgués: en tanto que el Estado democrático tiene que respetar los derechos individuales de cada uno de los ciudadanos, sólo a un porcentaje pequeño de la sociedad, los que disponen de capital, se les reconocen los derechos de propiedad, reconociendo de facto que no hay igualdad social. En resumen, los derechos individuales entran en contradicción con los derechos de propiedad.

Pero, además de ésta, hay otra contradicción de fondo (Iztueta, 2000: 37-132) dentro del Estado democrático, ya que frente a un Estado-nación unitario o hegemónico la realidad dibuja un Estado plurinacional, formado por grupos lingüísticos, cultural y socialmente diferenciados. El grupo étnico se diferencia de los demás en características socioculturales definidas y tiene una lengua y cultura propias. La voz *Ethnia* viene del griego *Ethnos* = pueblo y dejando a un lado las características físicas, es un grupo caracterizado por una cultura, una lengua, unas ideas y creencias socialmente admitidas (Iztueta, 2000: 109). Iztueta se basa en la diferenciación que hace Tönnies respecto a concepto de comunidad, *Gemeinschaft*, y al de sociedad o asociación, *Gesellschaft*. En el primero se priorizan las relaciones familiares, de gens en sentido amplio, en el que priman el sentido colectivo por encima del individual; en el segundo, por el contrario, el interés individual prima sobre el colectivo, basado en el cálculo, y en este caso las relaciones si no son frías, por lo menos sí que son indiferentes. Conviene con Durkheim en el esquema que diferencia la solidaridad mecánica, que se desarrolla en comunidad, frente a la solidaridad orgánica que se impone en el esquema societario.

Distinguimos, por tanto, tipologías equivalentes en los grupos sociales. Por un lado, tenemos el pueblo o nación étnica, entendida como concepto de nación de primer nivel o entidad, y en la mayoría de los casos, esta comunidad, sin Estado, se asienta en relaciones comunitarias en las que se impone la solidaridad mecánica. Por el otro, tenemos el Estado y la nación política, basada en la sociedad, considerada de segundo nivel, organiza diferentes naciones, creando una realidad plurinacional, en la que se impone la solidaridad orgánica.

La mayoría de los Estados europeos, y ni qué decir de los del resto de continentes, son Estados plurinacionales, lo que da pie a que se plenteen tres tipos de realidades conflictivas (Iztueta, 2000: 110): Una, que la mayoría de los Estados-nación o naciones políticas no se basan en realidades etno-históricas. Dos, que algunos pueblos concretos se encuentran divididos entre varios Estados. Tres, que el ser un grupo étnico no ha traído como consecuencia el ser o haber sido una nacionalidad que haya tenido organización política propia. Por lo que concluimos que se distinguen diferentes tipos de naciones. (Iztueta, 2000: 110): la nación política, en el caso en el que el Estado crea la nación, aunque en muchas ocasiones no tenga ningún antecedente histórico; la nación cultural, que recoge la idea de

pueblo en sentido étnico, y en el que los derechos de la nación no se sustentan en los ciudadanos que conforman esa realidad, sino en los derechos de la comunidad a la que pertenecen; en tercer lugar, los Estados que han contado con realidad nacional y organización política antes de 1795.

Como conclusión exponemos que la mayoría de los Estados están basados en unidades políticas que nada tienen que ver con las comunidades étnicas o socioculturales (Iztueta, 2000: 114-115). Se deben distinguir claramente la nación y el Estado. Si atendemos al origen de la palabra, nación proviene del latín. *Nascor*, y quiere decir *nacer*, y en sentido estricto quiere decir comunidad de relaciones étnicas. La lengua, la raza, las costumbres, la pertenencia al territorio, la herencia cultural de los antepasados, la querencia de sobrevivir como grupo, y factores objetivos y subjetivos diferenciales conforman la nación étnica, sobre los que se edifica la comunidad étnica.

El Estado, por el contrario es una institución creada sobre relaciones ideológicas, jurídicas y políticas. La unidad de grupo que logra el Estado, en muchas ocasiones conseguida por la fuerza de la violencia más que por el convencimiento de los ciudadanos, no se asienta sobre bases étnicas, sino sobre razones económicas y políticas principalmente. Por ello, la mayoría de los Estados actuales, siendo plurinacionales, no están organizados en base a las fronteras socioculturales de las naciones, como lo son los casos de Cataluña y Euskal Herria que disponen de territorio en el sur del Estado francés y en el norte del español. Apuntar, para terminar, que la nación en sentido étnico, es una realidad social mucho más antigua que la estatal. El fundamento del Estado se basa en las instituciones creadas jurídicamente, y su razón de ser está en el poder. El fundamento de las comunidades etno-culturales radica en compartir una trama profunda, extensa en lo social y pertinaz en el tiempo, de relaciones intracomunitarias que tiende a sobreponerse al acontecer más o menos inmediato. A decir de Pierre Vilar (Intxausti, 1985: 530) «la derrota de un “momento”, incluso secular (por ejemplo, la latinización en la romanización, no impide siempre el éxito de un sustrato previo que genera formas decididamente distintas (la Rumania que ya no habla latín, por ejemplo). Así pues, la constatación de estas largas y obstinadas permanencias debería, en principio, desaconsejar a los historiadores ofrecer acerca de los “casos nacionales” diagnósticos apoyados en la espuma de acontecimientos o desarrollos excesivamente cortos o superestructurales. No debemos olvidar, en definitiva, que la “racionalidad” de la larga duración es, al menos tan “real” –creo que, desde luego, más radical- como la del evento instantáneo, más explícito y brillante».

2.- De la Ciudadanía y la Etnicidad al curriculum

Una de las matrices o pilares básicos del Estado-nación (Ezkurdia, 2004: 38) es el individuo, que en el proceso de socialización escolar aprende a ser ciudadano y trabajador. Al tomar conciencia de sí mismo se constituye en sujeto político o ciudadano, sujeto económico o trabajador y sujeto cultural o “indígena” entendido como miembro de una nación. Este último, gracias a la carrera pedagógica cursada en el sistema educativo, se homogeneiza en la cultura oficial o hegemónica del Estado. Este es uno de los fines del sistema educativo y del currículum: gracias a la selección de contenidos en el currículum por parte de las clases dirigentes o hegemónicas del Estado. En consecuencia, observamos que en aras de una mundialización y globalización de la cultura, se muestran como modelos las opiniones, modelos culturales, sentimientos y modos de vida de las clases dirigentes o hegemónicas. Todo ello viene seleccionado en los contenidos que se eligen en los libros de texto y se hace hincapié en la libertad de elección individual, a pesar de que sea falsa, ya que no es una elección neutral sino tamizada por el sistema de mercado, de consumo, y del modelo cultural del Estado en cuestión. (Letamendia, 1991: 153): «... la identificación que sustituye en el joven

ciudadano a todas las anteriores es la identificación con el Estado; pero ésta se hace bajo el signo de una rígida conformidad con las normas estatales, garantizada por la dominación ideológica, y si fuera necesario, por la coacción física». De esta forma se obstaculizan, y a veces ignoran, las realidades étnico-culturales de las personas que son parte de un grupo definido, que en este trabajo hemos tenido a bien denominar indígenas, frente a ciudadanos. En palabra de Bernstein (1998: 28): «En todas las sociedades modernas, la escuela es un dispositivo fundamental para escribir y reescribir la conciencia nacional, la cual se construye a partir de los mitos de los orígenes, los logros y el destino. En esencia, la conciencia nacional transforma unos caracteres biológicos comunes en un elemento cultural específico, de tal manera que la conciencia cultural específica llega a adquirir la fuerza de un carácter biológico exclusivo. Los nacionalismos son inseparables del Estado y de la lucha para conseguir establecerse como Estado autónomo. ...En estas condiciones, es inevitable que la educación se convierta en medio fundamental y en campo de batalla para producir y reproducir una conciencia nacional concreta. A su vez, la solidaridad horizontal, fruto de esa conciencia nacional, crea unas identidades fundamentales y culturalmente específicas. Todo conjunto de prácticas, rituales, celebraciones y emblemas escolares se orientan a ese fin y, por supuesto, también están los importatísimos discursos de la lengua, la literatura y la historia». Esto es causa de gran parte de los conflictos socio-culturales que se dan en el mundo educativo. Nos gustaría encontrar la explicación de la situación actual en la relación entre la formación de la identidad nacional y la identidad sociocultural y que se debe equilibrar en los contenidos del currículo.

Avalan esta perspectiva estudios hechos a partir de la Psicología social como los de Rosa, Bellelli, Bakhurst (2000: 40-42) al intentar encontrar la relación entre construcción de identidad e historia. Para estos autores, la identidad básica de una persona conlleva una identidad individual, social y cultural, también medida en el tiempo en el ahora y en el antes. Así distinguen diferentes aspectos identitarios en un individuo, la parte personal, social, nacional y supranacional. Estos análisis observan la construcción de la identidad desde parámetros individuales sin atender específicamente a la incidencia que tiene el ámbito social y colectivo en esa construcción.

Desde el campo de la Sociología, Manuel Castells entiende la identidad como reflejo de la identidad de grupo. No se conoce gente sin nombre, ni grupo, lengua o cultura que no distinga entre el yo y el otro, o entre el nosotros y los otros, porque la construcción de la identidad está siempre condicionada por la experiencia sociocultural y por la lengua en la que se construye (2000: 29): «Por identidad, en lo referente a los actores sociales, entiendo el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido». Los actores sociales pueden tener diferentes identidades y roles. Mientras que las identidades conforman el significado, los roles marcan las funciones y el sentido se organiza en torno a una identidad primaria, que perdura por sí misma a lo largo del tiempo y el espacio. Podemos afirmar que la identidad la construimos de forma dinámica en un espacio y en un tiempo personal y colectivo, es decir, en el contexto de la comunidad sociocultural en la que vivimos. En palabras del mismo autor (2000, 29): «La construcción de las identidades utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas. Pero los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y los reordenan en su sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial/temporal».

Teniendo en cuenta que la construcción social de la identidad siempre tiene lugar en un contexto marcado por las relaciones de poder, Castells (2000: 29) propone una distinción entre tres formas y orígenes de la construcción de la identidad:

- La primera denominada como identidad legitimadora o hegemónica: «Las identidades legitimadoras generan una sociedad civil, es decir, un conjunto de organizaciones e instituciones, así como una serie de actores sociales estructurados y organizados, que reproducen, si bien a veces de modo conflictivo la identidad que racionaliza las fuentes de la dominación estructural. ... Donde Gramsci y Tocqueville ven democracia y civilidad, Foucault o Sennett y antes de ellos, Horkheimer o Marcuse, ven dominación interiorizada y legitimación de una identidad normalizadora sobreimpuesta e indiferenciada». Ejemplo de esta identidad es la identidad estatal u oficial.

- La segunda, denominada identidad de resistencia que surge como consecuencia de las malas condiciones generadas por la dominación, que generan y crean sistemas de resistencia para sobrevivir. Este tipo de identidades que surgen desde la resistencia a las hegemónicas pueden derivar en el tiempo en hegemónicas y generar nuevas identidades de resistencia. El proceso de construcción de las identidades puede ser progresista o reaccionario según el contexto histórico en el que se desarrolle. Ejemplo de este tipo de identidades son las que hoy por hoy no son hegemónicas pero tienen una fuerza relativamente importante dentro de la sociedad. Nosotras ponemos como ejemplo las identidades socioculturales que se desarrollan en los Estados plurinacionales.

- La tercera, identidad en proyecto es el tipo de identidades que se empiezan a formular en una sociedad, con el ánimo de extenderse, como por ejemplo la identidad europea.

Desde el ámbito de la Sociología de la Educación Basil Bernstein nos habla de la construcción de la identidad pedagógica. La escuela de las sociedades modernas (Bernstein, 1998: 28) «es un dispositivo fundamental para escribir y reescribir la conciencia nacional, la cual se construye a partir de los mitos de los orígenes, los logros y el destino. En esencia, la conciencia nacional transforma unos caracteres biológicos comunes en un elemento cultural específico, de tal manera que la conciencia cultural específica llega a adquirir un carácter biológico exclusivo. Los nacionalismos son inseparables del Estado y de la lucha para conseguir establecerse como Estado autónomo. En estas condiciones, es inevitable que la educación se convierta en medio fundamental y en campo de batalla para producir y reproducir una conciencia nacional concreta. A su vez, la solidaridad horizontal, fruto de esa conciencia nacional, crea unas identidades fundamentales y culturalmente específicas. Todo un conjunto de prácticas, rituales, celebraciones y emblemas escolares se orientan a ese fin, y por supuesto, también están los importantísimos discursos de la lengua, la literatura y la historia». Bernstein plantea la identidad pedagógica, como carrera de conocimientos, cuya base está en los principios del orden social establecido, que el Estado institucionaliza e implanta a través del sistema educativo. Estas identidades pedagógicas son identidades que se basan en el conocimiento oficial (Apple, 1989) aprobado por las clases dirigentes y condicionado por las relaciones de poder y la historia socio-político-económica de los Estados-nación.

El ciudadano es el individuo cuya identidad coincide con la identidad de sujeto de derechos económicos, políticos y culturales hegemónicos, mientras que el indígena, siendo ciudadano, mantiene otra identidad ligada a la nación o grupo sociocultural al que pertenece y que marca su identidad primera, aunque consiga construir su identidad de ciudadano gracias a la carrera pedagógica. Nos ayudan a entender este proceso, las aportaciones que nos hacen desde la Psicología y la Psicología Social, especialmente las de Vigotsky. Este autor define la construcción de la identidad en constante relación con el contexto. De hecho es un principio pedagógico conocido que, el alumno construye el conocimiento desde lo concreto a lo abstracto a partir de lo que conoce hacia lo que desconoce, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, principio que asume para sí el Constructivismo (Bilbao, Ezkurdia, Perez, 2001). Teniendo en cuenta las aportaciones de Piaget el niño aprende a partir de su realidad próxima hacia otras realidades más lejanas. Delval añade (1981: 33-36) que para que el niño entienda lo que es la nación tiene que recopilar información sobre aspectos

geográficos, culturales, históricos, económicos y administrativos que recoge de forma desestructurada pero que procesa y ordena. Esta operación la realiza hacia los once años según nos dice Vigotsky. Este autor abunda y completa la explicación del proceso que describe Piaget, incidiendo en la construcción del conocimiento contextualizada y mediatizada por los grupos culturales en los que se desarrolla así como en los materiales educativos que facilitan la dicha construcción. Describe los procesos psicológicos superiores como lo que nos distingue de los animales porque aprendemos de la experiencia histórica y social de nuestros antecesores. Para pasar del modo natural al modo cultural necesitamos de la conciencia, que dirige la reorganización del cerebro, y que se basa en las relaciones con otros iguales en un contexto sociocultural dado. Gracias a las relaciones y a la comunicación conocemos y hacemos nuestros los símbolos, el lenguaje. Siguiendo a Vigotsky, los procesos psicológicos de segundo nivel están en la base de la construcción de identidades nacionales ya que necesita de un desarrollo intelectual consistente. La construcción de identidades socioculturales quedaría dentro de las construcciones de primer nivel de tareas.

El ciudadano es el individuo cuya identidad coincide con la identidad hegemónica de sujeto de derechos políticos y culturales hegemónicos, mientras que el indígena, aunque sea ciudadano mantiene otra identidad ligada a la nación o grupo sociocultural al que pertenece y que marca su identidad primera, aunque consiga construir su identidad de ciudadano gracias a la carrera pedagógica.

3. Investigación, currículo y libros de texto

Nos ha parecido interesante, en nuestra investigación sobre construcción de identidades, el analizar los contenidos que estudian los alumnos y alumnas. Éstos y éstas al aprender utilizan sus conocimientos previos, y para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea significativo hay que partir del nivel de desarrollo del alumno o alumna. El o la estudiante construye realidades significativas a través del aprendizaje significativo y moldeando su identidad. Por lo tanto, lo importante de un aprendizaje escolar de conceptos, procedimientos y valores es que sea significativo (Bilbao, 2002: 87). Por eso nos parece sumamente importante analizar los contenidos que desarrollan los libros de texto para ver si parten del contexto cercano al alumno o alumna.

Hemos distinguido dos contextos en nuestra investigación: el sociocultural que abarca toda la realidad sociocultural de Euskal Herria y, el otro, el hegemónico compuesto por las realidades de los dos Estados que comparte el Pueblo Vasco, Francia y España. Para ello hemos tenido en cuenta los contenidos y símbolos referentes a la construcción de la idea de ciudadanía, así como los aspectos que confluyen en la identidad nacional, culturales, lingüísticos, históricos y políticos sabiendo que es el ciudadano el que tiene la nacionalidad. Hay que ser ciudadano para tener nacionalidad, pues son dos las cuestiones legisladas por el Estado, la de la ciudadanía y la de la nacionalidad. Aunque hay que tener en cuenta, que en los casos de Estados plurinacionales, la nacionalidad coincide con la del Estado nación y no con la nación sociocultural a la que pertenecen, por lo que se generan cuando menos dos identidades compartidas. Una establecida por ley y oficial, la hegemónica, y otra, no oficial, pero que identifica al individuo con su grupo de referencia y que pertenece al ámbito de la reivindicación. Nosotros, por ejemplo, somos ciudadanos europeos, pero nuestra nacionalidad es la del Estado-nación al que pertenecemos.

4.- Muestra analizada y metodología utilizadas

La muestra analizada consta de 98 libros de texto publicados entre 1876 y 2006 pertenecientes al área del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en el Estado

Español, y, Geografía, Historia, Ciencias y Tecnología en el Estado francés. Se han diferenciado tres épocas. La primera, abarca desde 1876 y 1975. La segunda, desde 1976 hasta 1991 en que se aprueba la LOGSE y los Diseños Curriculares. Y la tercera, desde 1992 hasta el 2006 período de vigencia de la LOGSE. En total se han analizado 18.813 páginas y 32.328 iconos, con un promedio de icono/pág. de 1'72.

Se han elaborado dos bases de datos a partir del programa Excel. Una primera, en la que se especifican todas las características formales de los libros de texto analizados. El análisis de contenido que se ha llevado a cabo plantea un vaciado sistemático del contenido tomando como unidad de medida la página en la que se ha medido: la proporción de texto y el número de iconos por página. Cada icono ha sido contabilizado, medido, ubicado, clasificado por el número de colores utilizados, y, descrito su contenido, a través de 280 variables. Por último, cada icono ha sido clasificado en relación al contexto descrito por el texto escrito, por medio de seis últimas variables en las que se han distinguido seis contextos de referencia: sociocultural, autonómico, estatal, extranjero, no definido y el confuso.

5.- El libro de texto, el verdadero currículum.

Sabido es que los profesores utilizan el libro de texto tanto en la planificación como en el desarrollo de la docencia ya que les es de gran ayuda en el desarrollo de sus actividades profesionales. Cuando se dice que los profesores son los que desarrollan la programación del aula, no podemos olvidar que éstos tienen como fuente de su planificación el libro de texto.

El libro de texto además de hacer la interpretación del currículo oficial, propone los ejercicios más convenientes para realizar la evaluación de la enseñanza. Proponen una visión unilateral del mundo y de la realidad tanto a través del texto escrito como del contenido iconográfico. Al utilizar los dos códigos el mensaje se refuerza y tiene mayor influencia en la construcción del pensamiento del alumno o alumna. Al final, lo que éste o ésta aprenden es lo que viene en el libro de texto tal y como dice Apple (1996: 24) «son el artefacto que constituye el currículum real en la mayoría de las escuelas». A decir de Perez Urraza (2003: 451-456) el libro de texto es el espacio político-ideológico donde se desarrolla el currículo oficial, materialización jurídica del espacio tridimensional del Estado compuesto por el idioma, el territorio y la cultura. En nombre de la universalidad el Estado filtra ciertos contenidos quedando en segundo lugar las particularidades socio-culturales, de tal modo que a finales del s. XX y comienzos del XIX los contenidos de los libros de texto se constextualizan principalmente en el ámbito autonómico-estatal relegando a un segundo plano el ámbito socio-cultural (Ezkurdia, 2004: 335).

El libro de texto refleja la escuela de la época en la que se usa. A decir de Gimeno Sacristán (1983: 66): «Aparte de que los libros de texto han contribuido a configurar y a mantener toda una metodología, han sido los auténticos intermediarios entre las orientaciones oficiales y la práctica real, pues no sólo han delimitado el contenido a transmitir, sino también han dirigido al profesor». El libro ordena lo que ha de hacerse en la escuela, marcando de paso la trayectoria de la escuela. Así, podemos considerarlo como memoria de la escuela ya que se reflejan en éste los contextos de cada época. En palabras de Choppin (2000: 113) el libro de texto refleja el modelo de sociedad que una sociedad quiere enseñar, igual que en un espejo.

El currículum que se selecciona en el libro de texto (Gimeno Sacristán, 1988: 20), al decidir el contenido que se desarrolla en la enseñanza obligatoria, muestra el modelo cultural que se ha seleccionado para enseñar en la escuela, fruto de una opción política que tiene un significado cultural y social. Es el modelo cultural que se trabajará en la escuela, es decir el currículum. El proyecto cultural que se quiere enseñar en la escuela y a través del currículo está reflejado en los contenidos. No es sólo lo que tienen que estudiar los y las estudiantes,

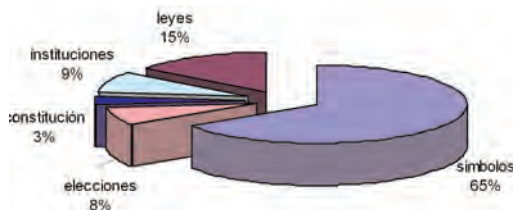
sino que cumple un papel determinante en la transmisión de modelos culturales y como dice Lerena (1985: 115) cumple la función de conservar el modelo de cultura legítimo.

En todas las épocas ha sido tema de discusión el conocimiento, los modelos culturales mayoritarios que transmite la escuela, ya que deja de lado los modelos culturales de las culturas autóctonas. Así lo describe Dávila (1997: 610) en los comienzos del siglo XX: «la realidad escolar y educativa continuará estando dominada, como denunciarían los personajes ligados más o menos al nacionalismo vasco, con un magisterio español que desconocía la lengua del País, y por unos contenidos curriculares que no sintonizaban con las aspiraciones nacionalistas. (.) Las fuerzas políticas del nacionalismo y sus organizaciones aunque no podían aspirar a introducir el euskara en la estructura de la escuela existente, promovieron experiencias paralelas: ikastolas, escuelas de barriada, escuelas vascas. Alrededor de estas experiencias surgirán los libros de texto escolares, concebidos para una población vasco parlante y cuya escolarización se lleve a cabo en euskara».

6.- Los contenidos de formación de la ciudadanía y el contexto, sociocultural o hegemónico.

Para aseverar las aportaciones que hacemos a nivel teórico, aportamos algunos datos que confirman lo que hemos dicho. En el Gráfico 1, se describen algunos de los contenidos que se trabajan en los libros de texto para la formación de la identidad ciudadana. Hemos elegido cinco conceptos que nos parecen relevantes, las leyes, las instituciones, la Constitución, las elecciones y los símbolos.

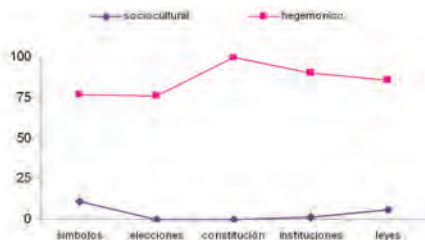
Gráfico 1. Porcentaje de iconos relativos a la formación ciudadana en los libros de texto del s. XX y XXI.



El análisis de la frecuencia con la que se trabajan, da como resultado que un 65 % de los iconos que aparecen en los libros de texto son los símbolos, seguidos a mucha distancia de las leyes, 15 %; las instituciones y las elecciones se trabajan en un porcentaje aún menor, en un 9 % y 8 % respectivamente. La menor presencia nos la da la Constitución, con un 3 %.

El contexto de referencia de los contenidos de los libros de texto ha ido variando a lo largo del siglo XX.

Gráfico 2: Porcentaje de los conceptos en relación a los contextos analizados



Tal y como nos indica el Gráfico 2 es evidente que los contenidos que construyen la identidad del ciudadano se contextualizan principalmente en un contexto hegemónico. Por el contrario, es muy pequeña la presencia de iconos contextualizados en el ámbito sociocultural. Las elecciones, la Constitución y las instituciones son estatales, sin ninguna duda. En cambio, encontramos iconos relativos a las leyes, en un 6 %, y símbolos, en un 9 %, relativos al ámbito sociocultural, aunque estos también en un porcentaje mucho menor que el que los contextualiza en el ámbito hegemónico.

7. Conclusiones

Constatamos un divorcio claro entre la realidad vivida por el sujeto, -entendido como sujeto sociocultural que además tiene una identidad política, es ciudadano de un Estado; tiene una identidad económica, es trabajador o perteneciente a alguna clase social del sistema capitalista; y tiene una nacionalidad, es decir es miembro de un Estado-nación hegemónico-, y el contenido que aprende en los textos escolares que le enseñan a ser precisamente eso ciudadano, trabajador y miembro de una nación hegemónica, pero sin relación con su pertenencia a su identidad sociocultural.

Los contenidos que se enseñan en la escuela deberían de recoger también las características del individuo étnico o socioculturalmente diferente para poder trabajar la diferencia desde el conocimiento y no desde los prejuicios que surgen desde la evitación u omisión del contenido relativo a esas realidades no oficiales y en muchas ocasiones, no reconocidas.

8. Bibliografía

APPLE, M.W. (1989). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós, M.E.C.

BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.

BILBAO BILBAO, M. B. (2002). *Kultura Erreferenteak Oinarrizko Hezkuntzako Curriculumean*. Leioa: UPV-EHU, Doktore Tesia.

BILBAO, B., EZKURDIA, G. y PEREZ, M. K. (2001). Mendebalde Testuliburueta. En AA.VV. *Euskalkiak eta Hezkuntza*. Bilbao: Mendebalde Kultur Alkartea, 179-200.

CASTELLS, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. I-III*. Madrid: Alianza.

CHOPPIN, A. (2000). Pasado y presente de los manuales escolares. En J. RUIZ BERRIO (Ed.): *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 107-166.

DÁVILA, P. (1997). Los libros escolares en euskera. En A. ESCOLANO (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 599-620.

DELVAL, J. (1981). El conocimiento de los niños de su propio país. En *Cuadernos de Pedagogía*, 75, 33-36.

EZKURDIAARTEAGA, G. (2004). *Identitate eta Ingurunea Curriculumean*. Leioa: UPV-EHU, Doktore Tesia.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La escuela a exámen*. Madrid: Eudema.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1983). El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación para el profesorado. En *Educación y Sociedad*, 2, 51-73.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

INTXAUSTI, J. (1985). Historia, Nación y Nacionalismo. Conversaciones con el

historiador Pierre Vilar. En J. INTXAUSTI (dir.): *Euskal Herria. Errealitate eta Egitasmoa, Realidad y Proyecto*. Donostia: Caja Laboral Popular, 527-540.

IZTUETAARMENDARIZ, P. (2000). *Hezkuntza, Hizkuntza eta Boterea Euskal Herrian*. Donostia: Utriusque Vasconiae.

LERENA, C. (1985). *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: Grupo Zero.

LETAMENDIA, F. (1991). La Revolución Francesa: el liberalismo pensado desde el Estado-Nación. En X. PALACIOS (ed.): *Ilustración y Revolución Francesa en el País Vasco*. Vitoria: Instituto de Estudios sobre Nacionalismos Comparados, 148-161.

PEREZ URRAZA, M. K. (2003). *Zientzia, Teknologia eta lanbideen agerpena Euskal Herriko testuliburuetan*. Leioa: UPV-EHU, Doktore Tesia.

ROSA, A.; BELLELLI, G. y BAKHURST, D. (2000). *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.

201. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA UNA CONTRIBUCIÓN PARA UNA CULTURA DE PAZ.

M. E. Melo de Almeida.

Palabras y expresiones clave

Ciudadanía, educar para la ciudadanía, cultura de paz, ciudadanía de comunión.

Resumen

Según la UNESCO, construir la paz y respetar los derechos humanos son dos objetivos que están interrelacionados y son los elementos fundamentales de las sociedades democráticas.

El objetivo de esta comunicación es saber como se puede contribuir para una cultura de paz en un mundo multicultural.

Para contestar a esta cuestión, es imprescindible la referencia a la ciudadanía, pues es a través de ella que se desarrollan mecanismos garantes de reglas de convivencia.

La ciudadanía moderna está asociada a los derechos humanos de la primera generación: los derechos cívicos o liberales en que la esencia es el ser humano en cuanto individuo.

Con el tiempo, la ciudadanía cívica se ha vuelto política y en el paso del siglo XIX al siglo XX se desarrollaron los derechos de segunda generación o derechos democráticos de participación en la vida política. El sujeto de estos derechos es el ciudadano integrado en el Estado y en la sociedad política. En el principio del siglo XX, la ciudadanía conoce un nuevo avance, y de cívica y democrática pasa a social con la afirmación de los derechos de tercera generación. El objeto de estos derechos es el ciudadano trabajador o productor a quien el Estado debe asistencia. Así, la ciudadanía integra en su dimensión más allá de la libertad y participación, también la solidaridad. La trilogía legada por la Revolución Francesa (libertad, igualdad y fraternidad) se recupera en el proyecto actual de ciudadanía.

En el transcurso del tiempo, han sido abordados los problemas de libertad y de igualdad dejando en un segundo plano, la fraternidad.

Lubich (2000: 613), Premio UNESCO Educación para la Paz en 1996, subraya que es a través de la fraternidad que la libertad y la igualdad podrán ser alcanzadas. Para que eso sea posible es indispensable que cada cultura reconozca y respete la otra, y se encuentren referencias transculturales que permitan alcanzar la globalización solidaria.

Se constata que en las relaciones personales y sociales hay una degradación que respecta no solo la sociedad, sino cada individuo como miembro de la misma (Jares, 2003).

Así, es necesario educar dando particular atención al aprender a ser. Es importante reforzar el valor de la cultura del ser que mira a la intimidad, a la realización personal y a la búsqueda de la felicidad en oposición a la cultura del tener, que es materialista y consumista.

En la relación personal se desarrolla la consciencia de la importancia del otro para ser feliz y la necesidad de aprender a vivir juntos, lo que conduce a la construcción de la paz.

Cuanto a la paz se puede manifestar en el equilibrio y en la armonía del ser humano con si mismo, con los demás y con la naturaleza.

En este sentido, Jares (2001a y 2001b) habla de una cultura de paz que se basa en el respeto por la diferencia, por la diversidad, eliminando la noción de enemigo.

Al final se presenta el proyecto *Schoolmates* (de las clases para el mundo) que tiene como objetivo llevar los estudiantes a contribuir en la realización de la *ciudad feliz* que no se localiza en un preciso local, sino que es global.

Schoolmates es una iniciativa mundial, realizada por los Chicos por la Unidad que tiene

dos etapas: *conocerse y ayudarse*.

Conocerse. A través de un *site*, los jóvenes de varios países se pueden relacionar creando una red mundial.

Ayudarse. A través de un fondo de solidaridad, las clases que lo deseen pueden mantener becas en favor de chicos de países menos favorecidos que no tengan la posibilidad de frecuentar la escuela, viviendo así la *cultura del dar*.

Las noticias son publicadas en el *Boomerang* donde los jóvenes pueden conocer el punto de la situación de los proyectos.

Este proyecto (www.school-mates.org) puede ser considerado como una contribución para la construcción de una cultura de paz.

Education for Citizenship A Contribution for a Culture of Peace

Palabras y expresiones clave

Citizenship, Education for Citizenship, Culture of Peace, Communion's Citizenship

Abstract

According to UNESCO, to build peace and to respect the human rights are two interrelated goals and they represent the fundamental elements of democratic societies.

The idea of this talk is to find out how one can contribute for a culture of peace in a multicultural world.

So that we can answer this question, we must refer to citizenship, as only through it can we develop ways that can guarantee rules for living together.

Modern citizenship is associated with the first generation human rights: the civic or liberal rights, whose essence is the human being as an individual.

With time, civic citizenship has become political, and the passage from the 19th to the 20th century could witness the development of the second generation rights or democratic rights for participation in the political life. The subject of these rights is the citizen within a state and a political society. At the turn of the 20th century, citizenship met a new advance – from civic and democratic it turns into social citizenship, as the third generation rights come into place. The object of these rights is the citizen worker or manufacturer, whom the state owes assistance. Therefore citizenship also includes solidarity in its dimension beyond freedom and participation. The trilogy left by the French Revolution (liberty, equality and fraternity) is redeemed in today's citizenship.

With time, while problems related to freedom and equality have been approached, fraternity has been left aside.

Lubich (2000: 613), Education for Peace 1996 UNESCO Award, underlines that freedom and equality can only be achieved through fraternity. So that it is possible, each culture must accept and respect others, and trans-cultural references that allow sympathetic globalization must be found as well.

We can see that personal and social relationships have degraded in what concerns society and each individual as its member (Jares, 2003).

It is therefore necessary to educate giving particular attention to learning to be. It is important to strengthen the culture of the being that looks for intimacy, personal fulfillment and happiness opposed to the culture of having, which is materialistic.

Personal relationships allow the development of the awareness of the importance of others for us to be happy and of the necessity to learn to live together as well, and this leads to the construction of peace.

Peace can be seen in the balance and harmony of the human beings with themselves,

with others and with nature.

In this context, Jares (2001a and 2001b) speaks of a culture of peace based on respect for differences, for diversity, which eliminates the idea of enemy.

Finally I will present the project *Schoolmates* (it means from classes to the world), which aims at making students contribute to the happy city, which is global and doesn't belong to any specific place. *Schoolmates* is a world initiative, taken by *Chicos por la Unidad*, with two objectives: to meet and to help.

To meet: children from all over the world can create a worldwide network on a website and develop a relationship.

To help: within a solidarity fund, scholarships can be kept for the children from developing countries that can't afford attending school; thus people live the culture of giving.

News are published in *Boomerang*, where children can learn about the projects.

This project (www.school-mates.org) can be considered as a contribution for the construction of a culture of peace.

Introducción

En las sociedades europeas se asiste a un proceso creciente de multiculturalismo. En el mismo espacio cohabitan personas y culturas con ideas distintas. Solamente en un contexto de paz es posible poner en práctica los derechos fundamentales, donde se respeta cada persona en su dignidad. Según la UNESCO, construir la paz y respetar los derechos humanos son dos objetivos que están interrelacionados y son los elementos fundamentales de las sociedades democráticas.

En el actual momento histórico, las migraciones son el gran reto para las democracias del Norte. Si se pretende construir una democracia abierta donde exista el respeto por la dignidad de todas las personas y de todos los pueblos, se deberá reconocer y valorar la pluralidad estableciendo nuevos caminos para que la relación entre las culturas sea una fuente de enriquecimiento.

Ante esta plural realidad, ¿cómo se podrá contribuir para la construcción de una cultura de paz?

Para contestar a esta interpelación, es imprescindible referir la ciudadanía, pues es a través de ella que se desarrollan mecanismos garantes de reglas de convivencia. Pero una ciudadanía basada en reglas de convivencia no siempre ha sido practicada, como se puede constatar con un breve análisis sobre la historia de la ciudadanía.

1. Perspectiva histórica de la ciudadanía

En la tradición de las ciudades-estado griegas y de la república romana, la ciudadanía consistía en la participación en la vida pública de las personas que tenían derecho de participar en ella. Este derecho de participación no se extendía a las mujeres, ni a los esclavos, ni a los extranjeros. Era un concepto de ciudadanía excluyente. Para los romanos, ciudadanía significaba aceptación de la soberanía política y cultural, eran ciudadanos todos los individuos que se sometían al régimen.

Es en el comienzo de la transición para la modernidad que el concepto de ciudadanía resurge en el seguimiento de la Revolución Inglesa de 1688, de la Revolución Americana (1774-1776) y sobretodo con la Revolución Francesa (1789). La transformación social de este período histórico creó las condiciones necesarias para la elaboración de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789).

Después de la Segunda Guerra Mundial, surge la necesidad de encontrar valores que encaminen la acción colectiva de los Estados y de las personas, conduciendo a una nueva

declaración de principios: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

La ciudadanía es una conquista que se cruza con la propia historia humana, es un concepto evolutivo que se desarrolló desde el inicio del liberalismo en un progresivo enriquecimiento y ha significado siempre un conjunto equilibrado y progresivo de deberes y derechos.

La ciudadanía moderna está asociada a la definición y al establecimiento de los derechos humanos de la primera generación: los derechos cívicos o liberales (libertad, privacidad, prosperidad y seguridad) en que la esencia es el ser humano en cuanto individuo. Estos derechos servían para defender a la persona, en su individualidad y dignidad, ante el Estado. Eran derechos de conciencia, de expresión, de imprenta y de libre opinión.

La ciudadanía moderna, siglo XVIII, fue primeramente entendida como ciudadanía de libertad. El ejercicio de esa libertad fue limitado a pocos estratos sociales, como por ejemplo la burguesía. La libertad inscrita en esta ciudadanía se dirigía más hacia el mercado que hacia la democracia.

Con el tiempo, en el paso del siglo XIX al siglo XX, la ciudadanía cívica se volvió política, con la afirmación de los derechos de segunda generación o derechos democráticos de participación en la vida política (el derecho de sufragio cada vez más alargado, el derecho de asociación profesional y sindical y el derecho de igual acceso a cargos políticos). El sujeto de estos derechos es el ciudadano integrado en el Estado y en la sociedad política. La ciudadanía cambia de simple libertad, a ciudadanía de participación. Esta participación empezó por ser restrictiva, pero fue creciendo mientras se desarrollaba la libertad y la autonomía tanto intelectual como económicosocial. La mudanza del sufragio limitado y *capacitario* (solamente para los poseedores de una mínima alfabetización y para los contribuyentes) al sufragio universal significó esa progresiva emancipación o autonomía intelectual y social de gran parte de la sociedad.

Con la crisis del liberalismo nacional, del principio del siglo XX, la ciudadanía conoce un nuevo desarrollo, y de cívica y democrática pasa a social con la afirmación de los derechos de tercera generación. El objeto de estos derechos es el ciudadano trabajador o productor al que el Estado debe asistencia. Así, la ciudadanía integra en su dimensión más allá de la libertad y participación, también la solidaridad. Como se sabe la trilogía legada por la Revolución Francesa (libertad, igualdad y fraternidad), prueba de los derechos humanos y conquistas democráticas, se recupera en el proyecto actual de ciudadanía. El reto radica en concebir este conjunto de valores en su globalidad y concomitancia.

2. Un nuevo paradigma de ciudadanía: ciudadanía de comunión

En el transcurso del tiempo han sido abordados los problemas de libertad (fundamental para asegurar los derechos individuales) y de igualdad (como principio fundamental de la democracia y garante de la libertad), dejando en un segundo plano, lo que es actualmente una exigencia: la fraternidad. El reto del nuevo orden social radicará en la (re)valorización de la fraternidad como principio orientador de la vida en comunidad. Parece ser el valor que permite abarcar, reunir y consolidar la diversidad.

Lubich (2000: 613), Premio UNESCO Educación para la Paz en 1996, subraya que es a través de la fraternidad que la libertad y la igualdad podrán tener nuevos significados y ser plenamente alcanzados. De este modo, se establecerá una nueva ciudadanía que, basada en la *regla de oro* "haz a los demás lo que te gustaría que a ti te hicieran. No hagas a los demás lo que no te gustaría que a ti te hicieran", tiene como principal objetivo la fraternidad universal. Por lo tanto, ésta solamente se realizará cuando cada pueblo logre trascender sus propios límites, mirar más allá, amar la patria de los demás como suya y hacer de la humanidad una familia universal, es decir ir más allá del limitado concepto de sociedad universal. Así, la política

puede y debe promover la responsabilidad de cada individuo como miembro de un cuerpo que es toda la humanidad y ofrecerle la posibilidad de alcanzar su propia realización y felicidad a través de la fraternidad universal.

Para que esto se pueda concretar es necesario el método que Lubich (2000: 605) denomina “arte de amar” y lo define como un arte que exige que se amen todos los individuos sin ninguna discriminación. No espera por los demás. Ser el primero en amar. Ama al otro como a ti mismo; Gandhi decía “tu y yo somos una única cosa. No te puedo lastimar sin herirme” (Mühs, 1996: 82). Y más aún *hacerse uno* con todos los demás, es decir saber ponerse en la piel del otro, hacer como suyos los pesos, preocupaciones, sufrimientos y alegrías de los demás. Este *arte de amar* debe ser ley para todo el mundo, porque el amor “es parte del ADN de cada persona humana” (Lubich, 2000: 605).

En esta realidad, en que el amor es la base de las relaciones de los individuos, se establece la unidad que no es una simple concordia de propósitos o de opiniones basados en una misma opción política, sino que es aquella unidad que une de modo más hondo y que sigue más allá de las diferencias de cultura, etnia, sexo, religión, edad. Estas diferencias, al tener como base la unidad adquieren su verdadero significado y, en la reciprocidad se vuelven riqueza común.

Según esta perspectiva, el ciudadano es la verdadera esencia de la comunidad política, por lo tanto, debe ser consciente y responsable. El poder político se debe colocar al servicio del ciudadano. Para que esta realidad pueda actuar de manera siempre más completa, la política debe ser vivida por el gobernante como servicio de verdad y de amor, y por su parte el ciudadano debe corresponder con una mayor participación a la causa pública, pues solamente en esta reciprocidad se podrá construir el bien para toda la humanidad.

Así, la construcción de la ciudadanía coloca a todos los individuos ante un cuadro de exigentes valores. Cumplirlos será el mayor reto que se asume, en la misión de ayudar a construir ciudadanos que tengan una visión cosmopolita de ciudadanía, porque se encuentran constantemente con personas de otras culturas y donde todos son candidatos a construir una *ciudad feliz*.

Para que esto sea posible es indispensable que cada cultura reconozca y respete la otra, en toda su dignidad y se encuentren referencias transculturales que permitan alcanzar la globalización solidaria, ante el dominio del capital y del mercado, construyendo una ciudadanía de comunión donde se registre la diversidad cultural como base de una plena democracia.

3. La educación para la ciudadanía como proceso de aprendizaje

En la escuela, la educación para la ciudadanía se concreta a lo largo del camino educativo porque es un proceso de desarrollo de competencias cognitivas, sociales y afectivas desarrolladas en estrecha conexión con un conjunto de valores que caracterizan las sociedades democráticas.

La educación para la ciudadanía es, por naturaleza, un campo transversal, situándose en el centro de la cooperación de varias áreas del saber para la vida en sociedad, por lo que implica la asociación de un conjunto de competencias de este tipo.

Según Figueiredo (2002), ninguna lista de competencias se puede considerar exhaustiva y/o terminada, pero cuestionar un conjunto de competencias transversales puede ser un modo posible para clarificar los objetivos de esta área. La autora considera, también, que las competencias transversales en el área de la educación para la ciudadanía representan el trabajo formativo de los educadores en torno:

- a la construcción de la identidad: valorar su(s) cultura(s) y comprender las demás;
- al desarrollo de relaciones interpersonales: escuchar a los demás, establecer

- relaciones de simpatía, tolerancia y solidaridad;
- al establecimiento de reglas para la vida en una sociedad democrática: crear y cumplir reglas, conocer y apreciar los valores de la sociedad democrática;
- de la comunicación y de la expresión: expresar su identidad personal, comunicar ideas y sentimientos;
- de la toma de decisiones: proponer alternativas cuando no se está de acuerdo, arbitrar y resolver conflictos de forma democrática;
- de la formación de un pensamiento crítico y reflexivo: intervenir de forma coherente e informada en el debate público, reflexionar sobre su experiencia/acción y la de los demás;
- de la resolución de problemas: identificar problemas y resolverlos o contribuir para su solución;
- de la consecución de proyectos: construir proyectos y contribuir para éstos (Figueiredo, 2002: 56).

Además de estas competencias transversales, es importante que otras sean incrementadas, en conjunto con áreas/dimensiones relevantes para la comprensión e intervención cívica.

Se verifica que la ciudadanía es también un proceso de aprendizaje. No se aprende a ser ciudadano/ciudadana en los libros sino haciendo y ejerciendo los derechos que le son inherentes.

La ciudadanía es un proceso de desarrollo educativo y político; no es regresiva, porque es humana y vive en la dimensión del infinito.

La política educativa debe preparar escuelas donde la ciudadanía sea un proceso de desarrollo de los alumnos y alumnas como ciudadanos y ciudadanas.

Como la ciudadanía solo se aprende ejerciendo, las escuelas en una democracia tienen la responsabilidad de proporcionar a sus miembros un ambiente en que la democracia exista y se desarrolle trámite la concretización de dinámicas y comportamientos que permitan la construcción de un mundo mejor.

4. Educar para una ciudadanía versus una cultura de paz

Se verifica que en las relaciones de convivencia hay una degradación que respecta a toda la sociedad y cada individuo como miembro responsable de la misma (Jares, 2003).

Así, es cada vez más necesario educar en un modo personalizado, dando particular atención al hecho de “aprender a ser” (Delors, 1996). Es importante reforzar el valor de la cultura del ser que mira a la intimidad, a la realización personal y a la búsqueda de la felicidad, en oposición a la cultura del tener que es materialista y consumista.

En la relación personal se desarrolla la consciencia de la importancia del otro para ser feliz y por lo tanto la necesidad de “aprender a vivir juntos” (Delors, 1996), lo que conduce a la construcción de la paz.

Cuanto a la paz es elemental subrayar lo que se refiere a la paz interior que se manifiesta en el equilibrio y en la armonía del ser humano con sí mismo y se refleja en el modo de convivir con los demás y con la naturaleza.

Vivir en paz es un derecho fundamental inherente a la dignidad de la persona y a su libertad.

Según Edgar Morin (2002: 11), “la democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con la naturaleza deben ser las palabras clave del mundo en transformación” y sigue diciendo que la educación para la paz debe ser tratada en toda la sociedad y cultura sin excepciones.

En este sentido Jares (2001a y 2001b) habla de una cultura de paz que se basa en el respeto por la diferencia, por la diversidad y que elimina la noción de enemigo.

Actualmente, donde se vive un neoliberalismo implacable que nos conduce al mercantilismo de la democracia es urgente dar un nuevo impulso a la cultura democrática, o sea, a una cultura de paz que se construya con el debate, la crítica, el diálogo en la libertad de expresión y en la creatividad.

Por lo tanto una cultura de paz debe desarrollar, promover y cultivar los valores del compromiso social de los derechos humanos, de la justicia, de la igualdad, de la libertad y de la solidaridad, pues son una más valía para la humanidad, al permitir que cada individuo tenga el placer de compartir, de cooperar, de ser solidario y de ser feliz contribuyendo para la construcción de una cultura de paz.

En este contexto, se presenta el proyecto *Schoolmates* que tiene como objetivo llevar a los estudiantes a contribuir para la construcción de la *ciudad feliz* que no se encuentra en un preciso local sino que es global. Este reto es una ayuda para la construcción del mundo unido, al corresponder a la aplicación práctica del nuevo paradigma cultural o sea, de una ciudadanía de comunión basada en la fraternidad.

5. Schoolmates

Schoolmates es una iniciativa a nivel mundial, realizada por los Chicos por la Unidad y sus compañeros, para que puedan construir un mundo más unido y para que se le dé a muchos jóvenes una perspectiva mejor para su futuro. Este proyecto tiene dos etapas: *conocerse* y *ayudarse*.

Conocerse. A través de un *site*, los jóvenes de varios países se pueden relacionar, creando una red mundial entre las escuelas, para cambiar sus propias riquezas, compartir culturas, idiomas, costumbres, tradiciones, experiencias, iniciativas, por forma a construir un mundo más unido.

Ayudarse. A través de un fondo de solidaridad, las clases que lo deseen pueden mantener becas en favor de jóvenes de países menos favorecidos que no tengan la posibilidad de frecuentar la escuela, viviendo así la *cultura del dar*.

Las noticias son publicadas en el *Boomerang* donde las clases pueden conocer el punto de la situación de los proyectos, es *el amor que va y que viene*.

Este proyecto se encuentra en el *site* internacional (www.school-mates.org) y puede ser considerado una respuesta al reto hecho en el inicio de la comunicación: una contribución para una cultura de paz.

Referencias bibliográficas

DELORS, J (Ed.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Asa.

FIGUEIREDO, C. C. (2002) Horizontes da educação para a cidadania na educação básica, en P. ABRANTES, C. C. FIGUEIREDO e A. M. V. SIMÃO. *Reorganização curricular do ensino básico. Novas áreas curriculares*, Lisboa, Ministério da Educação DEB, 41-66.

JARES, X. R. (2001a). *Aprender a conviver*. Vigo: Xerais.

_____ (2001b). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.

_____ (2003). *A escola não só deverá ensinar o respeito pelas instituições democráticas mas ela própria ser um exemplo prático e quotidiano de organização democrática*. *Jornal a Página da Educação*, 123, 11. Recuperado em 2006, Março 23, de <http://www.apagina.pt/arquivo/ImprimirArtigo.asp?ID=2473>

LUBICH, C. (2000). Il movimento dell'unità per una politica di comunione. *Nuova Umanità. Rivista bimestrale di cultura*, 131, 605-613.

MORIN, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

MÜHS, W. (1996). *Parole del cuore*. Milano: Edizioni San Paolo.

Palabras y expresiones clave: Ciudadanía, educar para la ciudadanía, cultura de paz, ciudadanía de comunión.

207. PERCEPCIÓN SOCIAL DE LA VEJEZ E IMAGEN DEL MAYOR EN LOS MATERIALES CURRICULARES: POTENCIAL VINCULACIÓN OBJETO DE ANÁLISIS.

M. H. Zapico Barbeito.

A modo de introducción...

La sociedad está cambiando. La vejez está cambiando, en cuanto a las nuevas posibilidades que ofrece, como etapa más del período vital susceptible de ser vivida de forma plena, estimulante, autorrealizadora. Y las percepciones sociales sobre la vejez se están modificando o, cuando menos, deberían hacerlo al ritmo de las transformaciones sociales que acompañan al proceso de envejecimiento. Pero, realmente, ¿qué piensa la sociedad española de sus mayores? ¿Qué actitudes presentan ante ellos/as y, consecuentemente, qué tipo de trato son susceptibles de dirigirles? Y, lo que para nosotros es quizás aún más importante desde una perspectiva educativa, ¿se estará perpetuando esa determinada imagen –positiva o negativa– de la vejez a través de las escuelas y, muy especialmente, a través de los vehículos transmisores de conocimientos más frecuentemente empleados en el seno de las mismas por parte de los docentes –esto es, los materiales curriculares impresos–?... Estos serían algunos de los múltiples interrogantes a los que aspiramos poder dar respuesta en el futuro, en la línea de indagación que llevamos desarrollando desde hace unos años en el seno del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, en el cual desarrollo mi labor profesional como investigadora, sumergida en el proceso de creación de mi tesis doctoral.

En ese contexto específico vendría a situarse nuestro interés actual por presentar una exigua reflexión en torno a la percepción socialmente imperante acerca del envejecimiento y su potencial relación con el contenido de aquellas herramientas habitualmente utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los materiales curriculares impresos. Alrededor de ambas realidades –susceptibles, a nuestro juicio, de ser entendidas como entes estrechamente vinculados– girará el siguiente texto.

Dado que por tanto, por una parte, precisamos acercarnos a la descripción del amplio abanico de percepciones sociales existentes en torno a la vejez, consideramos necesario analizar en esta comunicación tal cuestión clave recurriendo a los diversos –y muchas veces heterogéneos, no coincidentes e incluso contradictorios– resultados alcanzados por diferentes autores/as en el campo de la Gerontología y la Sociología. Así, hemos centrado muy especialmente nuestras pesquisas en los trabajos desarrollados a ese respecto por autores/as como Bazo (1992b), Santamarina (2002), Fernández Ballesteros (1992) o Vega y Bueno (1995), entre otros, cuyos resultados de investigación respecto de la imagen social de la vejez iremos analizando a lo largo de la primera parte de este texto. Nuestro objetivo no es otro que el de intentar obtener una visión global, y lo suficientemente completa y compleja, que nos permita llegar a comprender en algunas de sus dimensiones las percepciones e imágenes que, en torno a la vejez, al proceso de envejecimiento y al colectivo de las personas mayores, poseen los miembros de la sociedad española (y, por ende, de la gallega), a fin de estar en condiciones de contrastar –llegado el momento– dichas imágenes sociales con las descripciones de la vejez transmitidas desde los materiales curriculares empleados en las aulas de Galicia (meta última a cuyo logro va dirigida la citada investigación, especialmente materializada en mi tesis doctoral).

En ese sentido, en la segunda parte del artículo nos sumergiremos en el descubrimiento de los porqués que justifican nuestro interés por el análisis de los materiales

curriculares impresos –especialmente, los libros de texto– como herramientas potencialmente transmisoras de determinadas percepciones e imágenes del envejecimiento. Recursos didácticos que resulta preciso tomar en consideración en los procesos de construcción de conceptos, valores y actitudes de los alumnos y alumnas, ciudadanos y ciudadanas, en torno a la vejez y a sus mayores. Sin más, comencemos.

Percepciones sociales en torno al concepto de vejez. Un análisis necesario...

Al ahondar en la literatura gerontológica y sociológica, resulta bien frecuente encontrarse con el estereotipo, socialmente compartido, de que los cambios que se producen durante la vejez son exclusivamente negativos. Es decir, que se cree que tales cambios consisten fundamentalmente en ir perdiendo el conjunto de habilidades y capacidades que se habían adquirido durante la juventud y la edad adulta. Muchas veces, esta clase de creencias se vinculan directamente a la defensa de la «*teoría de la desvinculación o el descompromiso*» (Cummings y Henry, 1961, cit. por García Martínez y Del Cierro del Valle, 1996) según la cual el anciano/a, debido a su progresivo deterioro biológico, tiende a retirarse y alejarse voluntariamente de la integración social, desvinculándose hasta llegar al aislamiento. Sin duda, este tipo de teorías contribuyen a desarrollar y expandir una visión negativa y falsa de la vejez, legitimando la ausencia de compromiso y responsabilidad de la sociedad con respecto a las personas mayores, así como también el *descompromiso* de estos últimos con respecto a la sociedad, negando la posibilidad de que los ancianos/as puedan desempeñar el papel activo y productivo de actores sociales que les corresponde por derecho.

En la misma línea limitadora y estigmatizadora de la figura del anciano/a, se sitúan igualmente las creencias vinculadas a la llamada *teoría del deterioro*, del declive o del déficit, que pondría especial énfasis en la pérdida general de facultades que supuestamente se produce con el proceso de envejecimiento, «*caracterizado por la involución*», llegando incluso a concebir a las personas mayores como «*individuos carentes de la sabiduría que tradicionalmente se les reconocía y como personas que han perdido su afectividad*», e incluso sus capacidades de relación social, tal y como denuncia Medina Fernández (1997: 141). Las creencias o estereotipos negativos sobre la vejez constituyen, según este mismo autor, un correlato lógico de las concepciones sobre el desarrollo y la adultez, en la medida en que las mismas tienen su origen en investigaciones de carácter médico y psicométrico que tradicionalmente asociaban la longevidad con estados patológicos y que, desde el punto de vista psicológico, la identificaban con un «*período con dificultades para la adaptación y para la asimilación de nuevos contenidos; una época caracterizada por el olvido o por actitudes como la irritabilidad, la porfía, etc.*» (Medina Fernández, 1997: 140). La vejez fue, así, considerada durante mucho tiempo como sinónimo de enfermedad, incapacidad, empecinamiento o rigidez, y aunque estas concepciones fueron cambiando a medida que surgían investigaciones que demostraban lo contrario, fue extendiéndose socialmente la creencia (que aún hoy persiste a menudo) de que las personas mayores se caracterizan por la incapacidad para el cambio, la pérdida de memoria, la imposibilidad de aprender o producir, etc.

De este modo, tal y como señalan Vega y Bueno (1995), existen numerosos prejuicios negativos sobre las personas mayores que son compartidos por ellas mismas, por los profesionales que las atienden y, en general, por los miembros de otras generaciones. Lamentablemente, esta clase de estereotipos, muchas veces carentes de fundamento, están gozando de gran vigencia social, siendo preciso atajar su expansión a través de diferentes medios –entre los que nosotros destacamos el universo de la escuela, la educación y el currículum–, a través de la inclusión del mayor en actividades, propuestas y dinámicas intergeneracionales, empleando asimismo recursos didácticos –tales como los libros de texto–

como transmisores de una imagen positivamente renovada de las personas mayores.

Kart (1990, cit. por Vega y Bueno, 1995: 19) identificó algunos de esos prejuicios más frecuentes existentes alrededor de las personas mayores:

- «La senilidad acompaña inevitablemente a la edad.»
- «La mayor parte de las personas mayores se encuentran aisladas de su familia.»
- «La mayoría de las personas mayores tienen mala salud.»
- «Las personas mayores suelen ser víctimas de crímenes más frecuentemente que los jóvenes.»
- «La mayoría de las personas mayores son pobres.»
- «Las pensiones son la principal causa de déficit de la seguridad social.»
- «Los trabajadores mayores son menos productivos que los jóvenes.»
- «Las personas mayores se jubilan a causa de su mala salud o de la proximidad a la muerte.»
- «Las personas mayores no tienen ni capacidad, ni interés en las relaciones sexuales.»
- «La mayoría de las personas mayores termina su vida en una residencia.»

Tabla 1. Listado de mitos y estereotipos socialmente imperantes sobre la vejez según Kart (1990).

A nuestro entender, estar de acuerdo con cualquiera de esos enunciados supondría poseer una concepción equivocada o, cuando menos, sensiblemente optimizable sobre las personas mayores y sobre el proceso de envejecimiento; si bien alguna de tales afirmaciones podría ser cierta en algunos casos, siendo sin embargo imposible generalizar, en la medida en que la vejez constituye indefectiblemente una etapa vital en la que la heterogeneidad y la variabilidad interindividual alcanzan su punto máximo.

En el estudio realizado por Fernández-Ballesteros (1992) sobre los mitos que existen en torno a la vejez en la sociedad española, se recoge que el estereotipo más extendido en España es que *«la vejez es el momento de descansar después de toda una vida dedicada al trabajo»*, es decir, que se mantiene una idea de ancianidad estrechamente vinculada a la pasividad. Entre los mitos estudiados predomina, en general, una visión negativa del envejecimiento, mucho más acentuada –paradójicamente– entre las propias personas mayores. Vemos pues como la concepción que existe en la sociedad sobre el envejecimiento –y que tal vez se esté perpetuando en los materiales curriculares empleados en nuestras aulas– no siempre coincide con los datos científicamente aceptados alrededor de tal período vital. Así, Dychtwald y Leach (1990, cit. en Ministerio de Asuntos Sociales, 1991: 11) señalan como los investigadores de mercados, llegaron a la conclusión de que hay al menos seis estereotipos acerca de la población mayor que han condicionado el comportamiento de las empresas al planificar sus estrategias de mercado, y que no se sostienen desde la evidencia empírica: *«Las personas que cumplieron sesenta y cinco años son “viejos”, [...] que tienen mala salud, [cuyo] rendimiento intelectual no es comparable al de una persona joven. Las personas mayores son improductivas, [...] no son ni se sienten atractivas. Todas se parecen»*. Estos estereotipos, que se encuentran en la raíz de la mayor parte de las valoraciones pesimistas del envejecimiento demográfico, deberían ser –a nuestro juicio– “desterrados” de los medios sociales y sustituidos por concepciones realistas, justas y vitalistas del colectivo de personas mayores, entendiendo el envejecimiento como un proceso que dura toda la vida y que, además de ser un símbolo de experiencia y sabiduría, puede servir para que el ser humano se acerque más a su realización personal, de acuerdo con sus creencias y aspiraciones.

En esta misma línea, no podemos obviar las aportaciones que nos proporcionan Fernández-Ballesteros y otros (1992) en torno a la percepción social general de la vejez, conscientes de que el saber popular está lleno de dichos e imágenes que equiparan o

relacionan la longevidad con una infinidad de déficits, deterioros, pérdidas y limitaciones de carácter físico, psicológico y social. Pareciendo demostrada la pervivencia de una serie de imágenes y percepciones negativas sobre la vejez, y existiendo evidencia empírica de que tales imágenes parten o se basan en falsas creencias sobre el envejecimiento, Fernández-Ballesteros y otros (1992) decidieron indagar acerca de algunas de tales optimizables percepciones, empleando para ello una encuesta constituida por veinte preguntas, a través de las cuales se pretendía cubrir las áreas de la *salud*, de las *disfunciones cognitivas o intelectuales* atribuidas a la vejez, el área *motivacional-social*, de los aspectos del *funcionamiento motor*, la *personalidad* y el *carácter*, la *del trabajo* y de la *jubilación*; adaptando para eso el estudio de Montorio e Izal (1991). He aquí un cuadro en el que se recogen las diferentes cuestiones integrantes de la encuesta de Fernández-Ballesteros y otros (1992: 85), que nos ayudarán a obtener una idea clara y detallada del tipo de atribuciones negativas que en torno a la vejez pueden seguir existiendo en nuestra sociedad y que sería preciso analizar en relación a su posible presencia en el contenido de los materiales curriculares empleados en las escuelas.

1. «La mayor parte de los adultos mantienen un nivel de salud aceptable hasta los 65 años aproximadamente, momento en que se produce un fuerte deterioro de la salud.»
2. «La mayor parte de las personas mayores de 65 años tienen una serie de incapacidades que las hacen depender de los demás.»
3. «La mayor parte de las personas, cuando llegan a los 65 años, aproximadamente, comienzan a tener un considerable deterioro de la memoria.»
4. «Es casi imposible que las personas mayores puedan aprender cosas nuevas.»
5. «A medida que las personas se hacen mayores, se vuelven más rígidas e inflexibles.»
6. «A medida que las personas se hacen mayores son menos activas.»
7. «En general, las personas mayores son menos responsables que los adultos jóvenes.»
8. «Es conveniente para las personas mayores jubilarse entre los sesenta y los sesenta y cinco años.»
9. «Las personas mayores tienen menos amigos que las personas más jóvenes.»
10. «Las personas mayores tienen menos interés por el sexo.»
11. «Dado que el trabajo es algo muy importante para las personas, es muy probable que la jubilación cause serios trastornos psicológicos.»
12. «A medida que nos hacemos mayores perdemos la capacidad de resolver problemas.»
13. «Las personas mayores son, en muchas ocasiones, como niños.»
14. «A medida que nos hacemos mayores perdemos el interés por las cosas.»
15. «Los defectos de la gente se agudizan con la edad.»
16. «Las personas mayores se irritan con facilidad y son cascarrabias.»
17. «La vejez es el momento de descansar después de toda una vida dedicada al trabajo.»
18. «El ejercicio físico no es recomendable para las personas mayores.»
19. «Casi ninguna persona mayor realiza un trabajo tan bien como lo haría otra más joven.»
20. «Una gran parte de las personas mayores de sesenta e cinco años chochean.»

Tabla 2. Cuestionario de estereotipos hacia la vejez, adaptado por Fernández-Ballesteros y otros (1992: 85) a partir de la propuesta de Montorio e Izal (1991).

De los resultados del estudio realizado por dichos autores –con una muestra representativa de la población española de diferentes comunidades autónomas y municipios, y de edades comprendidas entre los dieciocho y los noventa años–, se desprende que la mayor parte de los sujetos consultados están de acuerdo con las afirmaciones negativamente estereotipadas respecto a la vejez y a las personas mayores, a excepción de las cuestiones número cuatro, siete y nueve (vinculadas, respectivamente, con la ausencia de capacidad de aprendizaje, de responsabilidad y de habilidades para el mantenimiento de amistades por parte de los mayores) con las que una mayoría de los encuestados/as parece mostrarse en

claro desacuerdo, motivo por el cual optamos por marcar de una manera diferenciada tales ítems en el cuadro anteriormente recogido.

Resulta, a nuestro entender, ciertamente notorio, trascendente y reprochable, el hecho de que la mayor parte de las afirmaciones listadas –que contienen percepciones negativas sobre el envejecimiento– sean asumidas por la mayoría de la población, estando sostenidas dichas imágenes sobre la vejez por dos tercios de los sujetos encuestados, que vendrían a concebir a las personas mayores de sesenta y cinco años como aquellos ciudadanos/as *carentes de salud, con discapacidades físicas, con problemas de memoria, con defectos acusados, incapaces de resolver problemas, poco activas, rígidas e inflexibles*, incluso “cascarrabias” y, en definitiva, a las que sería aplicable el dicho “*son como niños*” (Fernández-Ballesteros y otros, 1992). Es de común aceptación, asimismo, que la vejez es el *momento de descansar después de toda una vida de trabajo* y, si bien se piensa que la jubilación *acarrea trastornos psicológicos*, la mayoría de los encuestados/as opinan, paradójicamente, que ésta *debe anticiparse entre los sesenta y los sesenta y cinco años*.

En esa misma línea de detección de percepciones sociales negativas sobre los mayores se situarían, con los resultados de sus estudios, autores como Salvarezza (1998, 27-51), quien considera que hay que entender el «*imaginario social como una cuestión colectiva [...] dentro del cual tienen lugar preponderante los prejuicios*», siendo preciso partir de un supuesto para él incuestionable, a saber, «*que en la sociedad existe una actitud de discriminación y segregación hacia la población vieja que se denomina “viejismo”, [estando tal conducta sustentada] fundamentalmente en la utilización de prejuicios sin los cuales perdería su soporte operacional*». Precisamente en ese punto coinciden Rubio y otros (1999) quienes, en su investigación con jóvenes españoles y chilenos, exponen que uno de los elementos esenciales en la construcción social de la vejez radica en la representación social de esa etapa como un *periodo de deterioro e involución*, de forma que, a pesar de existir una más que suficiente información que lo desmiente, la imagen social de la longevidad continúa siendo *mayoritariamente deficitaria y fuertemente asociada a los estereotipos clásicos de declive y pérdida de capacidades funcionales*.

No podemos olvidar, sin embargo, que esta visión negativa se ve matizada en el caso de los resultados obtenidos por Fernández-Ballesteros (1992), por cuanto corroboró también la existencia de una mayoría de sujetos que consideran que las personas mayores son *capaces de aprender, son tan responsables como los más jóvenes* y pueden *tener amigos como en otras edades de la vida*, por lo que en estos tres casos, los encuestados/as estarían manifestándose en contra del estereotipo. Cumpliría destacar, asimismo, que en dicha investigación se comprueba que tal visión negativa sobre la vejez se acentúa en función de: el sexo (siendo las mujeres las que parecen percibir la vejez más negativamente); la edad (siendo curiosamente los más longevos/as los que parecen poseer una peor imagen de la vejez); el estado civil (los viudos/as asemejan presentar una opinión más negativa que los solteros/as y casados/as); y el nivel educativo y la clase social (las clases sociales y niveles educativos más bajos parecen presentar una consideración más negativa sobre la vejez que las más altas).

Precisamente respecto a este último factor descubierto en la investigación de Fernández-Ballesteros y otros (1992), nos gustaría destacar la importancia que tiene para nosotros el hecho de que a mayor nivel educativo, mejor percepción posean los encuestados/as en relación a sus mayores y a la vejez, en la medida en que se vendría a reforzar, en cierto sentido, nuestra convicción respecto de la importancia fundamental y el valor ineludible de la formación y la educación como generadoras de actitudes y concepciones más realistas sobre el proceso de envejecimiento y el colectivo de las personas mayores. Lo cierto es que atribuir a los mayores de sesenta y cinco años toda una serie de enfermedades, discapacidades físicas e intelectuales, e inadecuaciones de personalidad y carácter –como

parece hacer una gran proporción de la población española— comporta un claro error de *sobregeneralización de información real percibida sobre la vejez*, pudiéndose convertir en *factores coadyuvantes de inadecuaciones y discapacidades en la propia vejez*, e incluso actuar como *profecías con tendencia al autocumplimiento* (Fernández-Ballesteros, 1992), resultando pues trascendental a nuestro juicio —por esos y otros motivos— luchar por una educación que transmita concepciones realistas y revalorizadoras de la vejez. Igualmente, coincidimos con la citada autora al asegurar que las creencias, los estereotipos y las actitudes que un grupo social mantiene sobre un fenómeno son sensiblemente más difíciles de modificar que los datos y hechos que las avalan. Y de ahí la crucial importancia de la transmisión de una serie de valores y actitudes que favorezcan una percepción realista de la vejez y huyan de los estereotipos socialmente admitidos a su alrededor, basándose y sosteniéndose real y férreamente sobre pilares sólidos de conocimiento y racionalidad.

La percepción del segmento infanto-juvenil en torno al envejecimiento...

A pesar de que ya hemos obtenido una idea global de la imagen que la sociedad española posee respecto de la vejez y los mayores, consideramos necesario, sin embargo, efectuar un ahondamiento más amplio y preciso en el universo de las percepciones que los diferentes colectivos de edad (y muy especialmente los segmentos más jóvenes de la sociedad) muestran en relación a la longevidad, dado que es precisamente a esos sectores de edad hacia donde iría especialmente dirigida —en este caso concreto— nuestra labor educativa, por ser ellos/as los destinatarios primordiales de los materiales curriculares empleados en los centros educativos, que han sido, son o serán objeto de análisis por nuestra parte. A fin de obtener una visión más minuciosa de esos datos que para nosotros entrañan un profundo interés, pasaremos a analizar los resultados alcanzados por Santamarina y otros (2002) respecto de la imagen que de los mayores poseen los miembros del colectivo infanto-juvenil consultados en su estudio.

Podemos ser así, en primer término, testigos de como en este amplio, diverso y complejo colectivo social la imagen de las personas mayores emergería fundamentalmente a partir de las experiencias personales en el seno de la vida familiar. De ahí que una de las primeras pesquisas de relevancia efectuadas por parte del grupo de investigación de Santamarina y otros (2002), puso de manifiesto el hecho de que una mayor relación entre las cohortes o generaciones propiciaba una mejor imagen de las personas mayores; mientras que la falta de relación, de contacto, incluso de “roces”, auspiciaría el desconocimiento mutuo y una mayor subordinación a los estereotipos sociales. Asimismo, respecto de la percepción que, en líneas generales, poseen los niños y niñas en relación a los mayores, los autores señalan diferencias substanciales entre niños/as, adolescentes y jóvenes.

Por otra parte, Santamarina y otros (2002) detectaron un cierto desconocimiento generalizado de la compleja realidad social de los mayores por parte del colectivo infanto-juvenil, si bien destacan que más que una mirada prejuiciosa sobre los mayores, lo que suele darse es una “no mirada” sobre este colectivo que —especialmente para niños/as y jóvenes— resulta muy alejado y diferente, de forma que la posible “brecha” existente entre ambos segmentos de edad (jóvenes y mayores) no implicaría, en principio, ninguna discriminación hacia la vejez, sino una suerte de *fractura social* que no se demarcaría sólo entre edades superiores e inferiores, sino también entre edades muy próximas y entre diferentes *subculturas de edades*.

En cualquier caso, los resultados obtenidos por Santamarina y otros (2002) no dejan de acercarse en considerable grado (aunque con ciertas diferencias) a los alcanzados por Bazo (1992b) en su investigación en torno a la visión que de la ancianidad se percibe a través de los jóvenes. La autora efectuó un estudio en el País Vasco con una muestra de estudiantes

universitarios, empleando un test acerca de los estereotipos más comunes sobre la vejez (los ancianos/as, en general, y ciertas actitudes y expectativas en tanto que personas jóvenes destinadas a envejecer); y un análisis de contenido de los relatos en los que los jóvenes describían y expresaban espontáneamente los sentimientos y relaciones que mantenían con sus abuelos/as, así como la imagen que les suscitaban. Todo ello, para llegar a la conclusión de que los jóvenes perciben la ancianidad de un modo considerablemente negativo, contrastando con la imagen idealizada que poseen de sus abuelos y abuelas (*clara divergencia entre lo ideal y lo real*), observándose que cuando la experiencia que poseen del trato con sus abuelos/as no concuerda con las imágenes sociales existentes sobre ellos, tienden a considerar que se trata de hechos estadísticamente anormales. Asimismo, según el citado estudio, los jóvenes entenderían que la vejez no es un tiempo agradable de la vida, asociándola con la enfermedad y la falta de belleza, palpándose una directa relación entre tales variables y el rechazo a la propia futura vejez y “abuelidad”, así como un predominio de los conocimientos basados en los estereotipos, percibiéndose igualmente que, conforme la imagen de la vejez y de los abuelos/as es más positiva, tienden a identificarse más con ellos.

Por otro lado, profundizando más ampliamente en los sugestivos y reveladores resultados que ofrece M^a Teresa Bazo, podríamos comenzar por destacar que los abuelos/as son percibidos, en general, de manera positiva, identificándolos con personas “*cariñosas, tiernas, comprensivas, ahorradoras, defensoras de los nietos, simpáticas, graciosas, austeras, sacrificadas, prestas para la ayuda, dulces, suaves, elementos de unión familiar, transmisores de conocimientos útiles para la vida y vínculos con el pasado*” (Bazo, 1992b), si bien en los relatos de la investigación también aparecen –aunque en menor proporción–, expresiones de esta índole: “*insoportable, egoísta, presuntuoso, machista, dominante, roñoso, causante de conflicto familiar o desavenencias, sin vida, inerte, o autoritario*”. A pesar de esa imagen en cierto modo equilibrada entre los aspectos positivos y los negativos, resulta sin embargo palpable en el estudio una clara idealización de la “abuelidad”, surgiendo descripciones que identifican mayoritariamente a los abuelos/as como “*geniales, divertidos o graciosos*”, y a las abuelas como “*cariñosas, graciosas o encantadoras*”, que no dejan de ser reflejo también de la fuerza de las imágenes sociales positivas que se asocian a los abuelos/as.

Sin embargo, dicha imagen globalmente positiva de la “abuelidad” contrasta fuertemente con la que los jóvenes poseen respecto de la ancianidad y de las personas ancianas. Así, se constatan algunos datos ciertamente negativos respecto de la percepción que los miembros de los colectivos más jóvenes poseen respecto de sus mayores, y la presencia de considerables estereotipos negativos en ese sentido:

- Según el estudio de Bazo (1992b), la mayoría de los chicos y chicas consultados consideran que “*con la edad se experimenta un declive en la inteligencia*”; cuando las investigaciones más recientes demuestran que los deterioros de importancia en las principales formas de inteligencia sólo se observan a partir con los ochenta años y, obviamente, no de manera generalizable, tal y como señala la autora.
- Asimismo, los jóvenes parecen considerar, con mayor o menor convicción, que “*la capacidad para aprender disminuye con la edad*”; si bien diversos estudios demuestran que siempre es posible aprender si se dan unas condiciones socioambientales favorables (tal y como ocurre a cualquier edad).
- En esa línea, los jóvenes consultados se mostraban mayoritariamente de acuerdo con la afirmación de que “*las tasas de enfermedad mental aumentan con la edad*”, pareciendo persistir en la mentalidad general una idea de ancianidad unida a la “*chochez*” y al “*desvarío*”; cuando los estudios gerontológicos demuestran que aproximadamente un 90% del conjunto de las personas mayores se encuentran en buen estado mental (Bazo, 1990: 15).
- Por otra parte, el estudio pone de manifiesto que entre los jóvenes la idea de

ancianidad está unida a la “*decrepitud*” y a la “*fealdad*” (*arrugas, pelo gris, pérdida de la línea, de agilidad...*), estando la mayor parte de los chicos y chicas consultados en contra de la afirmación de que “*es hermoso ser viejo*”; creencia que, por otro lado, parece propia de una sociedad donde se rinde culto constante a la juventud y al joven.

- Igualmente mayoritaria es, entre los chavales/as consultados, la opinión en contra de que “*la vejez es un tiempo de la vida que resulta agradable*”; creencia que contradice los datos conocidos, que no caracterizan, ni mucho menos, a las personas mayores como personas desgraciadas (Bazo, 1990: 190; Campbell, 1981: 176-204).

En definitiva, con el estudio de Bazo (1992b) parece ponerse de manifiesto el desconocimiento general existente entre los jóvenes acerca de la realidad social de la vejez, que es percibida e imaginada en una situación peor de la que objetivamente se encuentra, por lo que la autora reivindica (y nosotros compartimos plenamente su postura) la necesidad de que el conocimiento sobre la vejez llegue a ser más objetivo entre la población en general (partiendo de los niños/as y llegando incluso a los propios mayores, pasando por jóvenes y adultos), a fin de que la percepción sobre la misma llegue a ser más positiva, realista y revalorizadora. Se contemplaría así la vejez sin temor, se rechazarían menos sus implicaciones y los ancianos/as podrían llegar a ser vistos sin paternalismos ni menosprecio, conscientes de que se trata de un grupo de personas que –compartiendo ciertos rasgos– son tan distintas entre sí como lo son otros segmentos de edad, de forma que las diferencias o semejanzas entre ellas no suceden tanto por pertenecer al colectivo de edad de mayores de sesenta y cinco años, cuanto por su estado de salud, educación, ocupación, estilo de vida... y, puede que algo menos, por subgrupo de edad (Bazo, 1992).

Tengamos en cuenta que, si bien otros estudios mencionados ponen de manifiesto que gran parte de la sociedad española actual contempla la vejez como una realidad ciertamente heterogénea, no dejan de persistir e incluso reproducirse –tal y como demuestra Bazo– una serie de flagrantes estereotipos que hace falta desterrar del subconsciente y bagaje cultural colectivo, y consideramos que sólo a través de la educación podremos llegar a conseguir tal objetivo. Conocer, por ejemplo, que la vejez no se asocia irremediamente a la enfermedad, en la medida en que depende sobre todo de una serie de factores en los que se puede influir (estilos de vida, sustancialmente), podría inducir a las personas a contemplar la longevidad con más agrado, de una manera más positiva e indudablemente realista, ayudando asimismo a tomar decisiones de carácter individual y social que condujeran a experimentar una vejez con mayor calidad de vida. No olvidemos que la mayoría de los chicos/as consultados en el estudio de Bazo (1992b) no consideran a la vejez como un tiempo agradable, vinculándola prioritariamente con una serie de enfermedades físicas y mentales que hacen que, en definitiva, los más jóvenes temen y rechacen este período de edad. Considerar esta etapa de la vida como una fase desagradable del ciclo vital, no conduce más que a rechazarla y a no deseársela para uno mismo, así como a no preverla (siendo las consecuencias de tal irresponsable actitud, peligrosas para la propia persona y para el conjunto de la sociedad).

No podemos dejar de señalar igualmente que, ante el extenso y desesperanzador panorama de creencias falsas existentes en torno al envejecimiento, consideramos esencial avanzar en la línea –revalorizadora del concepto de vejez y de lucha frontal contra los estereotipos alrededor del colectivo de ancianos/as– propuesta por diversas instituciones internacionales, en tanto en cuanto, tal y como señala Pinillos (1994: 19), hoy en día la lucha contra los estereotipos y las falsas imágenes sobre la vejez es «*un objetivo de la Organización Mundial de la Salud, del Consejo de Europa y de organizaciones tanto españolas –Imsero, organismos de las Comunidades Autónomas y de los ayuntamientos– como extranjeras*».

Asimismo, a nuestro entender, es preciso poseer y defender una visión objetiva del concepto de vejez con el fin de no influir negativamente sobre el propio proceso de envejecimiento. En definitiva, y en palabras de Pinillos (1994: 20), hay que abogar por la idea de que «*el hombre [y por extensión la persona mayor] no es un ser pasivo: es, por encima de todo, actividad, deseo, realización*». Creemos que merece la pena luchar por esta idea y por su generalización en el seno de la sociedad. Evidentemente, esto llevará tiempo e implicará un gran esfuerzo y un ejercicio de responsabilización compartida por parte de los múltiples agentes sociales, pero creemos preciso difundir esa revalorizadora concepción de vejez, hablar de ella y desterrar los estereotipos negativos que siguen proliferando alrededor de las personas mayores.

Y quizás alguno de los posibles medios idóneos para conseguir tal objetivo sean precisamente los materiales curriculares y, por extensión, el ámbito escolar en su conjunto, como plataforma de concienciación, reflexión, estimulación crítica y difusión de una concepción ajustada, positiva y realista de la ancianidad, entendida como meta última del desarrollo vital. En definitiva, reivindicamos la necesidad de que, tal y como defiende y propone Bazo (1992b: 71), «*las políticas educativas deberían introducir en sus programas una educación para la vejez, [ya que] la escuela debe educar para la vida*».

Las personas mayores en los materiales curriculares: reivindicando el papel del libro de texto en la construcción social de la vejez...

Entroncando estrecha e íntimamente con los puntos anteriores, en base a algunas de las definiciones estereotipadas, percepciones sociales negativas y mitos peyorativos sobre la vejez que hemos ido recogiendo y denunciando en los mismos, y plenamente conscientes de que muchos de tales estereotipos se mantienen vivos entre numerosos sectores de la ciudadanía (y muy especialmente entre los más jóvenes), podemos deducir que nos encontramos, como señalan Romans, Petrus y Trilla (2000: 116), con un auténtico «*problema de cognición social*» alrededor de la figura del mayor. Un problema que tal vez se refleje en los materiales curriculares empleados en nuestras aulas y que, en todo caso, a través de los mismos se podrá quizás intentar paliar, luchando contra el aislamiento generacional que en ocasiones sufren los ancianos/as en el seno de la sociedad.

En ese sentido, entendemos que las instituciones educativas en su conjunto y los materiales curriculares en ellas empleados deben responder al reto de luchar contra el *problema de cognición social* aparentemente imperante en nuestra sociedad en torno a la longevidad, tratando de recoger una nueva visión del envejecimiento y la vejez, de forma que el alumnado pueda comprender en plenitud las diversas implicaciones de la problemática que hoy en día surge alrededor del colectivo de las personas mayores. Un colectivo que, a pesar de estar incrementando constantemente su volumen, no ve en muchas ocasiones satisfechos sus derechos de participación y reconocimiento social, erigiéndose a veces como un grupo que sufre cierto aislamiento generacional y alrededor del cual se mantienen aún numerosos estereotipos y percepciones negativas que no permiten el pleno desarrollo de sus roles sociales. Estereotipos que, por tanto, es preciso paliar, evitando que sean adquiridos y reproducidos por los ciudadanos/as más jóvenes y tratando igualmente de sustituirlos por visiones realistas, ajustadas y objetivas de la vejez.

Consideramos necesario que los materiales curriculares y, en concreto, los materiales curriculares impresos, colaboren en el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva por parte del profesorado y alumnado ante la situación que nuestros mayores están viviendo en la sociedad, ante el trato que socialmente reciben y el que deberían recibir, ante la imagen socialmente aceptada de la vejez, ante la necesidad de recuperar a los mayores como fuerza social en tanto que poseedores de un inestimable bagaje de conocimientos y experiencias a los que no

se debe renunciar ni despreciar, sin caer así mismo, en modo alguno, en el paternalismo o la idealización absurda e irreal de esa etapa del ciclo vital.

Creemos posible y necesario asumir el desafío de transmitir, desde el marco escolar en general, y los materiales curriculares en particular, una nueva concepción de la vejez, superando una posible valoración subjetiva y parcial de la misma (limitada a la consideración despectiva del hecho cronológico), y sustituyéndola por una visión integral, que atienda a la totalidad dimensional de la persona, desligándola definitivamente del deterioro físico y mental, de la desvalorización social... Una definición justa y positiva, no determinada por la desvinculación o la precariedad, que ayude –por extensión– a las propias personas mayores a adoptar una actitud más activa, como ciudadanos/as de pleno derecho.

Por tanto, coincidimos plenamente con Romans, Petrus y Trilla (2000: 112) cuando señalan que *«el concepto de persona mayor es un problema de infancia, de juventud, de educación y de currículum»*, en tanto que es en el trabajo de sensibilización dirigido a tales colectivos de edad y a través de los medios y escenarios educativos –tanto *formales* como *no formales*–, donde radica la esencia de la conceptualización de la vejez que los miembros más jóvenes de la sociedad manejen y, por tanto, de donde dependen las expectativas que estos posean en torno a sus mayores (determinando incluso, en buena medida, el trato que les darán en el presente y en el futuro). En definitiva, de la conceptualización e imagen de la ancianidad que a través del marco educativo se transmita al alumnado, dependerán en cierto sentido las acciones sociales y educativas que a los mayores se dirijan en el futuro desde los sectores más jóvenes de la sociedad. De ahí la importancia fundamental de emplear todos los medios que sea posible –incluidos por supuesto los materiales curriculares– para intentar transmitir desde el marco escolar una visión idónea, acertada, realista de la longevidad y denunciar su problemática como realidad social, en tanto que grupo relativamente aislado y en muchas ocasiones víctima de cierta degradación social y marginación, consecuencia de la precaria y negativamente estereotipada conceptualización que una gran parte de la sociedad posee de las personas mayores (y aún a pesar de los considerables logros conseguidos en los últimos años en el empeño por mejorar desde diversos ámbitos la situación social de los mayores, sus condiciones de vida y sus oportunidades lúdicas y formativas).

Los materiales curriculares pueden erigirse así en instrumentos de sensibilización y herramientas de concienciación y formación de cara a la necesidad de erradicación de las aún existentes situaciones de precariedad que sufren muchos de nuestros mayores, convirtiéndose en pilares clave en el desarrollo de actitudes de respeto y consideración positiva hacia los ancianos/as, al tiempo que en transmisores de una visión revalorizadora de la función social que los mayores pueden y deben desempeñar.

Como ya hemos señalado, si bien la vejez implica ciertas limitaciones, también conlleva en contraposición *«unos potenciales únicos y distintivos: serenidad de juicio, madurez vital [o] perspectiva de la historia personal y social»* (Moragas Moragas, 1991: 24), y supone la potenciación de otras facultades como la *«experiencia, tranquilidad, visión de justicia...»* (Romans, Petrus y Trilla, 2000: 113); facultades que es preciso tomar en consideración a la hora de conceptualizar y presentar una visión de la longevidad desde los materiales curriculares, considerando a las personas mayores como agentes altamente valiosos para el conjunto de la sociedad, como auténtico capital cultural de la misma, que es preciso revalorizar.

Por ello, nuestro propósito fundamental –en el marco de nuestra investigación– es el de trabajar en torno a la temática presentada para intentar descubrir el tipo de visión que de la vejez muestran algunos de los materiales curriculares manejados en nuestras escuelas. Nos mueve por tanto el ambicioso objetivo (a través de un camino que se perfila largo) de inquirir el tipo de imagen que de la vejez se recoge en los materiales curriculares impresos de Galicia, y determinar en qué medida se cumplirían en los mismos los supuestos de Romans,

Petrus y Trilla (2000: 113), quienes señalan que «*si en alguna ocasión [...] asoma la vejez en los libros de texto de nuestros centros escolares, su imagen responde con frecuencia a ciertos tópicos (pasividad, extravagancia, inoperancia, desvinculación, añoranza...)*». Estos autores se cuestionan igualmente acerca del tipo de imagen que de la gente mayor se da en los medios de comunicación, acerca de la idea que de las personas mayores se transfiera a través de las instituciones sociales y, en definitiva, acerca de la imagen que de los ancianos/as se transmite por medio de nuestra cultura oficial, dentro de la que se sitúan indefectiblemente los contenidos de los materiales curriculares, asegurando que son mínimos los esfuerzos realizados a favor de la dignificación de la vida de las personas mayores a través de estos medios y, en todo caso, que se trata de tentativas poco acertadas.

A nuestro entender, de la imagen que de las personas mayores transmitan los materiales curriculares, dependerá en buena medida (y teniendo en cuenta la indudable influencia de los demás medios sociales ya señalados), la visión que de ese colectivo posean los alumnos/as, las jóvenes generaciones y, por extensión, los futuros ciudadanos/as integrantes de la sociedad. De ahí la importancia fundamental que creemos posee el análisis (y, de ser el caso, optimización) de los materiales curriculares de Galicia, en tanto que canales transmisores de una determinada imagen de los mayores, que hace falta examinar. Una imagen que necesariamente debiera erigirse en visión renovada y positiva, realista y revalorizadora de la vejez, coherente con valores de respeto a las diferencias propias de la gente mayor.

Consideramos, pues, preciso continuar la labor que llevamos desarrollando en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela (actualmente concretado en la realización de mi tesis doctoral) y analizar el modelo de vejez y envejecimiento que desde el campo de los materiales curriculares se está definiendo y transmitiendo al alumnado; pues entendemos que es relevante preguntarse si la imagen que a los alumnos/as llega de las personas mayores es una imagen de soledad, desvinculación o pasividad (inspirada en los estereotipos denunciados en el punto anterior) o si, por lo contrario, se están erigiendo como pilares reivindicadores del necesario protagonismo de los mayores en el seno de la sociedad.

Asimismo, a nuestro juicio, resultaría indispensable abogar por que los materiales curriculares no sólo se limitasen a recoger la figura de los ancianos/as (independientemente de que ésta se correspondiese con una conceptualización negativa y errónea de la vejez), sino que sería preciso que la imagen que de este colectivo se reflejase e identificase necesariamente con una imagen positiva, realista y vitalista, alejada de los estereotipos negativos que a menudo suelen acompañar a la concepción de envejecimiento socialmente manejada. Pero además, creemos que desde los materiales curriculares debería defenderse la necesidad de una más intensa, decidida y enérgica implicación social de nuestros mayores en los procesos comunitarios –y, por ende, educativos–, proponiendo y potenciando el diseño y puesta en práctica de actividades intergeneracionales que tomasen como vínculo de unión y eje de referencia el propio marco escolar o sociocomunitario, a favor de la consecución de un creciente y más profundo desarrollo y enriquecimiento de jóvenes y mayores.

Igualmente, los materiales no deberían olvidarse de incluir los cambios que en los últimos tiempos se han producido alrededor de la revalorización del concepto de longevidad, siendo además preciso enfatizar la necesidad de que la referencia a los ancianos/as no sólo se incluya en los materiales de una sola área, sino que debería ser atendida transversalmente desde todas las áreas del currículum, entendiendo como un valor a potenciar en el alumno/a el respeto y la consideración positiva del rol social de los mayores. Los libros de texto deberían integrar y transmitir así una consideración ajustada, positiva y revalorizadora del envejecimiento, como valor y tema transversal de indudable importancia ya que, tal y como señalan Romans, Petrus y Trilla (2000: 119), necesariamente:

«...el proceso de envejecimiento debería convertirse en un contenido escolar, ya que informar a los chicos y jóvenes acerca de los cambios que se dan a lo largo de la vida puede ayudar a mejorar las relaciones intergeneracionales y a facilitar la comprensión de cómo son las personas mayores [...]. Si la educación capacita para vivir con los otros, para comunicarnos, para comprender y entender qué es la sociedad y ayudar a las personas que en ella viven, debería contemplar también la realidad de los mayores».

En definitiva, consideramos que sería preciso, pues, que los materiales curriculares de Galicia, (algunos de los cuales están siendo objeto de nuestro análisis actual), se convirtieran en auténticos canales transmisores de una conceptualización de la vejez entendida como valor positivo, como meta del desarrollo humano, haciendo especial hincapié en las dimensiones revalorizadoras de la independencia, la participación, la autorrealización y la dignidad de las personas mayores. En esa línea y con esa honda convicción, seguiremos a trabajar con ilusión en el marco de nuestra investigación.

Referencias bibliográficas...

- BAZO, M^a.T. (1992a) *La ancianidad del futuro*. Barcelona: Fundación Caja Madrid.
- BAZO, M^a T. (1992b) La ancianidad a través de los/as jóvenes, *Revista de Sociología Papers*, 40, 57-73.
- BAZO, M^a.T. (1995) El reto del envejecimiento: una reflexión sociológica, *Revista Española de Geriátrica y Gerontología*, 30, 95-97.
- CAMPBELL, A. (1981) *The Sense of Well-Being in America: Recent Patterns and Trends*. Nova York: McGraw-Hill Book.
- CUMMINGS, E. y HENRY, W. (1961) *Growing Old: The Process of Disengagement*. New York: Basic Books.
- DYCHTOWALD, K. y LEACH, C. (1990) The Age Wave, *Global Update*, vol.1, 2, 12-18.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1992) *Mitos y realidades sobre la vejez y la salud*. Barcelona: SG Editores.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1996) *Psicología del envejecimiento: crecimiento y declive*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (dir.) (2000) *Gerontología Social*. Madrid: Pirámide.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. y DEL CERRO DEL VALLE, J. (1996) Teoría y política de la tercera edad: algunas reflexiones críticas, *Pedagogía Social*, 13, 17-34.
- KART, C.S. (1990) *The realities of aging: an introduction to gerontology*. Boston: Allyn and Bacon.
- MEDINA FERNÁNDEZ, O. (1997) *Modelos de educación de personas adultas*. Las Palmas de Gran Canaria: El Roure Editorial, S.A.
- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1990) *La tercera edad en Europa. Necesidades y demandas*. Madrid: Imsero. Ministerio de Asuntos Sociales.
- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1991) *Jornadas de tercera edad y medios de comunicación social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- MONTORIO, I. e IZAL, M. (1991) *Cuestionario sobre estereotipos hacia la vejez*. Edición experimental. Trabajo no publicado. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.
- MORAGAS MORAGAS, R. (1991) *Gerontología social. Envejecimiento y calidad de vida*. Barcelona: Herder.
- PINILLOS, J.L. (1994) Mitos y estereotipos, los mayores que vienen, en J.L. PINILLOS, A. DE MIGUEL, M. FISAC, J.L. LÓPEZ ARANGUREN, J.V. FUENTES, F. GUILLÉN y otros

- (Eds.). *Una aproximación pluridisciplinar al entorno de la vejez*. Madrid: S.G. Editores.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. (coord.) (2003) *Materiais curriculares e diversidade sociocultural en Galicia*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. y ZAPICO BARBEITO, M^a H. (2004) Materiales didácticos para personas mayores, *Cuadernos de Pedagogía*, 338, 39-43.
- ROMANS, M., PETRUS, A. y TRILLA, J. (2000) *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- RUBIO, R. y otros (1999) Estudio transcultural sobre estereotipos relacionados con la vejez en España y Chile. *Geriátrika*, 15, 7.
- SALVAREZZA, L. (comp.) (1998) *La vejez. Una mirada gerontológica actual*. Buenos Aires: Paidós.
- SANTAMARINA, C. y otros (2002) *Percepciones sociales sobre las personas mayores*. Madrid: IMSERSO.
- VEGA, J.L. y BUENO, B. (1995) *Desarrollo Adulto y Envejecimiento*. Madrid: Síntesis.
- ZAPICO BARBEITO, M^a H. (2003) *A Terceira Idade nos Materiais Curriculares de Galicia*. Trabajo Académicamente Dirigido. Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela.
- ZAPICO BARBEITO, M^a H. (2006a) *As persoas maiores nos materiais curriculares impresos de Galicia. Unha aproximación inicial*. Tesina de Licenciatura. Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela.
- ZAPICO BARBEITO, M^a H. (2006b) *Persoas maiores, materiais curriculares e escola. Análise da presenza da vellez nunha mostra de libros de texto de Galicia*. Trabajo de Investigación Tutelado. Santiago de Compostela.
- ZAPICO BARBEITO, M^a H. (2006c) Os nosos vellos e vellas na familia, *Revista Galega de Educación*, 36, 57-59.
- ZOLOTOV, D. (2002) Creatividad en personas mayores, *Revista informativa de Matia Fundazioa*. San Sebastián: MATIABERRI.

208. LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN LA ETAPA ESCOLAR. LA VOZ DE LOS IMPLICADOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.

C. Oliver Vera, N. Rajadell, I. Bordas, G. Solvas, y S. Selva.

Resumen

Este trabajo muestra las conclusiones más relevantes de una actividad formativa que el Grupo de Investigación EDI (Escuela, Diversidad e Inmigración), coordinado por la Dra. Carmen Oliver Vera, viene realizando en los últimos años,.

Este grupo de investigación y asesoramiento pertenece al Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y está constituido por un grupo interdisciplinar: profesores universitarios y maestros de escuela, investigadores expertos y noveles, titulados universitarios y becarios interesados en investigar para innovar los procesos de enseñanza y de aprendizaje tanto del ámbito formal como no formal; de los niveles no universitarios, dedicándose a aspectos de evaluación y asesoría a instituciones educativas.

Pretende poner en relación a personas procedentes de diferentes estamentos educativos que puedan aportar diferentes visiones: maestras que trabajan en las llamadas *Aulas de Acogida*; profesores universitarios que investigan desde la Pedagogía y la Psicología, técnicos mediadores entre las políticas educativas y la realidad de las escuelas, estudiantes en prácticas en las aulas de acogida y estudiantes de doctorado. Estas diferentes voces permiten entrelazar análisis teóricos con otros más prácticos, así como delimitar qué cuestiones resultan más necesitadas de reflexión y de herramientas desde la propia práctica profesional. Creemos que este establecimiento de puentes entre universidad y escuela es un aspecto fundamental para promover un acercamiento dialéctico más allá de la mera observación.

El Grupo de investigación EDI busca fundamentar la docencia universitaria y la de niveles no universitarios en la investigación y la reflexión *en la práctica*. Ha participado en proyectos competitivos sobre: *Estrategias didácticas innovadoras para la formación e innovación docente* (EDIFID) y sobre: *Estrategias didácticas para la educación intercultural* (EDEI), promovidos por el Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD) de la Universidad de Barcelona.

El Grupo de investigación EDI se interesa por la calidad, la innovación y la equidad de la educación, a través del estudio de la comunicación como estrategia didáctica para la integración socio-educativa, la enseñanza en contextos de diversidad cultural o el aprendizaje y la evaluación de los grupos de minoría étnica en los niveles educativos no universitarios.

Actualmente cuenta con personas vinculadas a otras universidades españolas como la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Ramón Llull, la Universidad de la Rioja y, a nivel internacional, la Universidad Ryerson de Toronto (Canadá), la Universidad Paris VII. Dennis-Diderot, (Francia) la Universidad Sthendal III de Grenoble (Francia) y la Universidad Ibn Zhor de Agadir (Marruecos).

En esta comunicación presentamos las conclusiones de la I Jornada sobre Escuela y Alumno Inmigrante. Estrategias para la comunicación, celebrada el 6 de octubre de 2005; el I Seminario sobre Aulas de Acogida y buenas prácticas docentes, realizada el 21 de junio de 2007 y el II Seminario sobre Acompañamiento familiar durante la escolarización del alumno inmigrante, realizada el 3 de marzo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona como las anteriores desde las diferentes miradas de los implicados. Todas estas

actividades formativas han mantenido un hilo conductor que nos ha permitido avanzar en una línea de investigación sobre la educación de los niños y niñas inmigrantes y sus familias en las etapas de enseñanza obligatoria.

Palabras clave: Actividades formativas universitarias, procesos de comunicación en la escuela, innovación y cambio, calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el alumnado inmigrante, relación escuela-familia.

Introducción

El trabajo que se presenta surge de una doble necesidad: a) poner voz a la línea de investigación iniciada sobre Atención a la Diversidad, en el año 2002 por el Grupo EDI y trabajar con los implicados en la práctica y b) la necesidad de contextualizar los contenidos y la metodología de la docencia universitaria en un marco de aprendizaje integrador, abierto a la realidad educativa compleja en la que el alumnado se ha de insertar y sensible a las demandas formativas de los alumnos y alumnas que cursan los Estudios de Ciencias de la Educación.

Se plantea la realización de actividades formativas para el alumnado universitario, el profesorado y los profesionales interesados en la relación escuela-diversidad e inmigración que den voz a cada uno de los colectivos implicados en ella de forma más extensiva, que la propia constitución del grupo y a la vez puedan dar a conocer su mirada sobre la realidad educativa a los futuros profesionales y actuales alumnos de pedagogía, psicología o trabajo social.

Desde la perspectiva de la docencia universitaria se busca cubrir una triple dimensión: la *dimensión social*, en la que destaca la complejidad de la realidad educativa para la que estamos formando; la *dimensión docente* en la que se muestra la necesidad del cambio en el planteamiento de la enseñanza desde la adquisición de competencias profesionalizadoras que den respuesta a las necesidades formativas del alumnado universitario actual y, por último, la *dimensión personal*, en la que el alumnado asume un papel central en la construcción de su propia formación.

Desde la perspectiva de la investigación se abre el grupo de investigación a nuevas voces implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el que la relación escuela-familia-alumnado-entorno son piezas centrales para avanzar.

1. La complejidad de la realidad educativa para la que estamos formando en la Universidad pide conocer con los implicados.

Hay una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes separados, fragmentados, compartimentados en disciplinas y, por otro lado, el conjunto de realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios... La hiperespecialización impide ver tanto la globalidad (porque la fragmenta en parcelas) como lo que es esencial (porque lo disuelve) (Morin, 2001:13-14).

Cualquier problema o situación particular sólo puede ser comprendido en su contexto y este contexto está formado por un entretreído de hechos económicos, políticos, sociológicos, psicológicos, físicos, afectivos, emocionales...que constituyen la complejidad de la vida. Todos y cada uno de estos aspectos se encuentran íntimamente interrelacionados, con una relación interactiva e interdependiente en la que las partes y el todo forman una unidad, sabiendo que el todo es algo más que la suma de sus partes.

El conocimiento pertinente es aquel que es capaz de situar cualquier información en

su contexto y, si puede ser, en la globalidad en que se inscribe. El conocimiento sólo es conocimiento si es organización, relación y contextualización de informaciones. Las informaciones no son más que parcelas de saber dispersas. Por restringida que sea la materia, el especialista ni tan sólo puede llegar a tener conocimiento de toda la información dedicada a su área. Cada vez más, la proliferación gigantesca de conocimientos se escapa del control humano (Morin, 2001:17).

La asunción del papel de protagonista por parte del alumnado es una tarea difícil, pero imprescindible. Para implicarse en el reto del propio aprendizaje es necesario traspasar la frontera de lo conocido y adentrarse en parcelas del conocimiento que no se han desarrollado suficientemente en el sistema de enseñanza. Ser consciente de qué soy capaz de hacer, de conocer, de ser como persona y asumir que soy yo quien lo puede conseguir y que se cómo aprenderlo es una fuente de motivación y conocimiento importante en la formación del individuo. Ponerlo en práctica dentro y fuera de las aulas universitarias como una estrategia cognitiva integrada en su forma de conocer, le permitirá hacer realidad la idea de ser competente y de formarse a lo largo de toda su vida.

2. Actividades formativas que permiten enseñar-aprender e investigar: dos caras de la misma moneda.

Durante el periodo 2006-08 se han llevado a cabo tres actividades formativas producto de la investigación llevada a cabo sobre: la Relación Escuela-familia inmigrante por el Grupo EDI de la UB y coordinadas por las Dras. Carmen Oliver, Núria Rajadell e Inmaculada Bordas.

Tres actividades basadas en un tres ejes que de forma transversal se han ido desarrollando en ellas: Comunicación- Estrategias didácticas- Relación familia inmigrante-Escuela en la experiencia de la práctica docente.

En cada una de ellas se ha ido investigando y recabando las voces de los que lo hacían realidad. Desde una metodología cíclica se ha ido trabajando en estas actividades interrogantes que iban surgiendo y sobre los que debemos aprender más: ¿Cómo entendernos con las familias y los alumnos y alumnas de múltiples culturas? ¿Cómo hacer para facilitarles aprendizajes significativos e integradores en una nueva sociedad de acogida? ¿Cómo lo están haciendo ya en las escuelas? ¿Cómo lo viven los profesores y profesoras? ¿Y las familias?

Las conclusiones más relevantes las presentamos a partir de los tres ejes.

Desde esta óptica se plantea la realización de la **I Jornada sobre Escuela y alumnado inmigrante en octubre del 2006; en junio de 2007 el I Seminario sobre: Aulas de acogida y buenas prácticas docentes y en marzo de 2008 el II Seminario sobre acompañamiento familiar durante la escolarización del alumnado inmigrante.**

A la primera Jornada asisten más de ochenta personas entre los que se encuentran un 20% de maestros y maestras de aulas de acogida de centros de enseñanza primaria y secundaria de carácter público y privado concertado, un 70% de alumnos y alumnas de los estudios de Pedagogía y Psicología y un 10% de técnicos de la administración educativa local, interesados en el tema. El aumento de participación se hace patente con más de 220 personas inscritas en el II Seminario, llevado a cabo en Abril de 2008. Esto muestra el interés y la necesidad de resolver necesidades que se están generando sobre esta temática.

Ante la creciente incorporación de alumnado inmigrante a los centros educativos es preciso repensar las estrategias didácticas y las vías de comunicación que se han de seguir para dar a todo el alumnado, sin exclusiones, la posibilidad de educarse en igualdad de oportunidades y equidad de resultados.

Las tres actividades se han dividido en tres bloques de contenido:

- el primero dedicado a la comunicación, desde el punto de vista de las relaciones humanas y de la adquisición y práctica de las competencias comunicativas

- una segunda dedicada al replanteamiento de las estrategias didácticas más idóneas para este contexto de diversidad cultural
- y finalmente la presentación de experiencias atendiendo la diversidad de posibilidades de realización: en el centro y en el aula, de carácter nacional e internacional, en la denominada *aula de acogida* y en talleres para familias inmigrantes realizados fuera del centro escolar.

2.1. La comunicación en contextos de diversidad cultural. Elementos para la reflexión y la acción.

A partir de una premisa: *La comunicación relacional tiene como elemento primario el silencio*, se reflexionó sobre la mirada, el gesto, el tacto, observando que no nos paramos a pensar que todos estos elementos también forman parte de nuestra relación comunicativa con el otro y, que acompañados de dinámicas y actividades colaborativas, nos ofrece un amplio abanico de posibilidades, de herramientas que podemos utilizar como estrategias. El Dr. Xavier Laborda, profesor de lingüística de la Facultad de Filología de la Universidad de Barcelona advirtió que las técnicas no nos conducen por sí mismas a tener éxito como educadores sino que es necesaria la existencia de un ambiente psicoafectivo apropiado y saber utilizar el silencio en la escucha del otro. Es evidente que después del silencio vienen las palabras, pero primero hemos de prever qué vamos a hacer, qué tendremos que usar en el acto comunicativo para llegar a los objetivos. Para esto urge saber escuchar y sabremos que hacer.

Otro elemento apuntado para la comunicación es el humor. Nos ayuda a crear vínculos afectivos que crean distensión en el ambiente y puede facilitar la creación de puentes comunicativos entre los participantes en la comunicación.

El contacto es también otro elemento a considerar en estos contextos de diversidad cultural. Desde la perspectiva de la retórica, es preciso distinguir entre el *yo* (imagen de sí mismo), el *tú* (imagen del otro) y *esto* (como argumentamos). Por tanto, delante de nuevas situaciones comunicativas con el alumnado inmigrante es preciso planificar nuestros actos comunicativos, teniendo presente el registro, la audiencia, la cantidad informativa (tiempo adecuado y relevancia informativa) y tacto (fórmulas de tratamiento, intensidad etc.).

2.2. Replanteamiento de las estrategias didácticas más idóneas para este contexto de diversidad cultural.

La presencia de inmigrantes en las aulas no es un problema si no existe un excesivo grado de concentración (Rajadell, N).

Estamos ante una masificación en las aulas de alumnos que necesitan apoyo educativo, en relación a los aprendizajes escolares y al conocimiento de una lengua que no conocen. Este alumnado se encuentra en una situación complicada que los pedagogos como tales debemos intentar resolver.

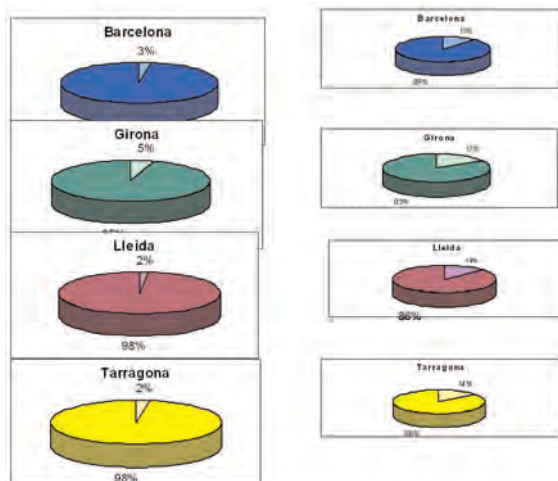


Tabla 1. Alumnado extranjero escolarizado en Cataluña (Cursos 2001-02 y 2006-07).

Algunos elementos que provocan esta complicada situación emanan de diversos aspectos: la denominada *matrícula viva*, en la que la entrada y salida del alumnado inmigrante en los centros escolares dificulta el progreso constante de los aprendizajes en estos niños y niñas; la falta de estabilidad que provoca la reorganización continua del curso y el aumento de dificultades para un alumnado que ve como no llega al nivel exigido, generando frustración respecto al hecho de aprender y, por último, el desconcierto del profesorado que ve frustrados sus planes educativos para el alumno o alumna que se va.

El Departamento de Educación, dependiente del Gobierno Autónomo, creó en Cataluña en el año 2005 las llamadas *Aules d'Acollida*, como medida educativa que diera apoyo a centros y alumnado inmigrante. Son espacios y programas enfocados a la adquisición de la lengua de enseñanza y a la adaptación escolar.

Según Rajadell las estrategias didácticas que se emplean en estos contextos deben estar regidas por los ocho principios de la didáctica: comunicación, actividad, individualización, globalización, socialización, creatividad, intuición y apertura. Dichos principios deben fundamentar el desarrollo de los tres pilares de la educación centrados en el Ser, Saber y Saber hacer.

2.3. La voz de los implicados: Experiencia vivida y vivida

Los centros escolares ante el reto.

Cuatro centros escolares de carácter público y privado concertado¹ han mostrado sus experiencias desde cada uno de los ejes expuestos: la comunicación, las estrategias didácticas que emplean y las reflexiones sobre sus propias prácticas docentes. Sus participaciones han permitido reflexionar de forma conjunta sobre el esfuerzo considerable que ha hecho y sigue haciendo el profesorado de forma continuada por aprender, adaptarse y formarse en un contexto intercultural que anteriormente no contemplaba.

¹ CEIP Pau Casals de Rubí, CEIP Angela Roca de Viladecans, CEIP El Bosc de Barberà del Vallès y Colegio Sant Josep de Barcelona.

Este esfuerzo continuo permite al profesorado ofrecer respuestas a las necesidades educativas de un colectivo que en el fondo se desconoce, por variado y diferente al de referencia.

A pesar de ello los intentos de aproximación mutua entre alumnado, familias y centros es considerable y en esta línea están avanzando. Es un proceso en continua evolución.

Desde la perspectiva de la comunicación precisan aún de la confluencia de fuerzas: investigación, formación, reflexión en su propia práctica y experimentación en las aulas con ayuda y recursos para lograr resultados satisfactorios.

La búsqueda de estrategias didácticas integradoras que llevan a cabo se muestra como una de las vías más fructíferas de actuación didáctica en estos contextos. La apertura y los procesos de participación de todos los alumnos y alumnas del centro en la elaboración de actividades comunes, sin exclusión de nadie y buscando la inclusión de todos, representa una perspectiva a continuar y extender, desde una mirada intercultural adecuada.

Se han mostrado más útiles a la finalidad de inclusión las estrategias didácticas transversales que implican a todo el centro que las realizadas por el profesorado en cada una de sus aulas de forma individual.

El plan estratégico de un centro como el que participó, abierto a todos se centra en tres ejes: a) las habilidades o competencias sociales; b) la familia y la vinculación con el entorno, facilitando la integración en la nueva ciudad; y c) las competencias básicas del alumnado. Se trata de un trabajo en clave positiva, un intento de conocerse y de ofrecer recursos a estos alumnos y alumnas.

El Aula de Acogida equivale a un recurso centrado en la intervención educativa en pequeños grupos, en los que se mezclan niños y niñas de todas las edades, recién llegados a Cataluña, que busca facilitar la incorporación de estos niños y niñas a las aulas ordinarias en el tiempo más breve posible. Busca propiciar la socialización, la adquisición de aprendizajes básicos y el aprendizaje intensivo de la lengua catalana como lengua de enseñanza. Este aula tiene el apoyo y la coordinación de un asesor especializado en lengua y cohesión social, además de los traductores y mediadores necesarios que ofrece la Administración Educativa. Es una inmersión en la nueva cultura y lengua, y la tutora del Aula de Acogida se convierte en un referente para el alumnado y su familia.

Medidas de acogida en el Estado español. Puntos de semejanza y de diferencias. ¿Qué podemos aprender los unos de los otros?

Después del manifiesto aumento de alumnado extranjero escolarizado en Cataluña en la última década, se analizaron las diferentes medidas de acogida adoptadas por las diferentes autonomías españolas para poder reflexionar en torno a las diferentes propuestas de actuación en la educación de la población inmigrante. Medidas de acogida que abarcan desde la escolarización en aulas de zona hasta la plena integración del alumnado en los centros; desde el tratamiento aislado de los alumnos recién llegados hasta el tratamiento intercultural en el centro escolar y en el entorno social; desde una abundancia en el ofrecimiento de recursos hasta una falta de respuesta como centro educativo a las necesidades educativas de estos alumnos y alumnas.

Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) (Andalucía, Extremadura)
Aulas de Enlace (Madrid)
Aulas de Apoyo Idiomático (Islas Canarias)
Aulas Temporales de Inmersión Lingüística (ATIL) (Asturias)
Aules d'Acollida (Cataluña, Aragón, Murcia, Islas Baleares)
Programas de Acogida (Navarra)
Grupos de Adquisición das Linguas (Galicia)

Tabla 2. Tipología de medidas de acogida en el Estado español.

Actuación del entorno social catalán en el proceso de formación de la población inmigrada²

Otra propuesta educativa surgió a mediados de los años noventa, bajo la denominación de *Plan Educativo de Entorno* (PEE). Se trata de una iniciativa compartida entre el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya y el Gobierno Municipal (concretamente el Ayuntamiento) con el objetivo de ofrecer una respuesta integrada y comunitaria a las necesidades educativas de la sociedad actual, coordinando y dinamizando todos los elementos que intervienen en el proceso educativo de un chico o chica en la etapa de escolarización obligatoria. Para ello este convenio firmado entre dos administraciones debe hacer partícipes al máximo número de centros escolares de la zona (barrio o municipio), sean públicos o privados, así como el tejido asociativo que de una manera u otra puede tener una influencia en la educación de los niños/as o chicos/as.

El acompañamiento a las familias es uno de los objetivos de estos planes. Se desarrolla en un taller de familia que sirve para crear interrelaciones entre familias de origen extranjero y las familias autóctonas, facilitándoles espacios de encuentro.

En el caso de la villa de Gracia, un barrio de la ciudad de Barcelona, participan nueve AMPA que trabajan para integrar a las familias inmigradas, mostrándoles la tarea que realiza el AMPA, el funcionamiento del centro, del barrio.

Las Asociaciones de inmigrantes también están realizando programas para facilitar la integración social y la escolarización de la población infantil inmigrada. La Asociación IBN Batuta expone su colaboración con los Planes de entorno citados y su específica participación desde el departamento de actividades formativas de la asociación.

La línea de trabajo que desarrollan se centra en ofrecer servicio a las personas que lo solicitan. En general personas inmigrantes provenientes de Marruecos y de Paquistani. Trabajan con familias debido a la gran demanda que tienen.

En los talleres de familias se trabajan básicamente dos temas: conocer la realidad de la sociedad de acogida y la capacitación para ser autónomo en su realidad social.

Se realizan tres conferencias donde se explica el funcionamiento del sistema escolar en su lengua, los órganos de gobierno, los recursos escolares, etc. La idea principal de los talleres es recoger las dudas y demandas de las familias para poder buscar soluciones. También se lleva a cabo el programa de Familias acogedoras que ayudan a los que acaban de llegar. Muchas familias y muchas escuelas tienen ganas de participar y buena voluntad pero no saben como hacerlo. Las familias exponen de forma reiterativa algunas ideas como ¿por qué tienen que aprender catalán?; ¿por qué no se hacen clases de marroquí?; ¿Por qué no se hace la primera reunión del curso escolar en catalán, si no lo entienden? Encuentran muy caras las excursiones y salidas que hacen en las escuelas; Necesitan informaciones que no tienen sobre los servicios del centro.

² Agradecemos la intervención de Albert Gil, coordinador del Pla d'Entorn de Gràcia, Elisenda Guedea de la Asociación Ibn Batuta, Marlene Colmenares del Proyecto Educativo de Ciudad de Barcelona del IMEB y Graça Dos Santos que realiza su tesis doctoral sobre los talleres de familias NEC.

Otra intervención del entorno es la del *Proyecto Educativo de Ciudad (PEC)*, realizado por el Instituto Municipal de Educación de Barcelona (IMEB), en el que se muestra la voluntad de Barcelona como ciudad acogedora, con una amplia experiencia. Entre las diversas actividades y programas presentados el Forum de Educación e Inmigración queremos señalar como una de las actuaciones más directas con la población inmigrante la centrada en el Plan de inserción laboral para los adolescentes; su objetivo principal pretende la reconducción de los jóvenes hacia la formación y orientación según condiciones particulares y situaciones jurídicas personales.

Los talleres para familias inmigrantes *Necesidades, Expectativas, Compromisos (NEC)*

Se han desarrollado en una experiencia piloto en el curso 2006-07 a partir de la experiencia y los trabajos publicados por la Dra. Bernhard, de Canadá, así como la traducción y adaptación al contexto catalán de la Dra. Oliver.

Actuación del entorno social canadiense en el proceso de formación de la población inmigrada

La colaboración del Grupo de investigación EDI con la Universidad de Ryerson de Toronto (Canadá) ha permitido la participación de la Dra Bernhard de dicha universidad en estas actividades formativas explicando la actuación del entorno social canadiense a la formación de la población inmigrada, su política y la experiencia de talleres para padres y madres canadienses que se han desarrollado en ese país y que han sido adaptados a nuestro contexto por el Grupo EDI.

Las aulas escolares canadienses son también un claro ejemplo de multilingüismo, así como sucede en el contexto de Estados Unidos y desde hace unos años en España. El porcentaje de alumnos de otros países es elevado. En Estados Unidos suelen ser latinos, mientras que en Canadá tienen múltiples orígenes; se pueden llegar a encontrar en un aula doce o catorce lenguas diferentes. A su vez el sistema es bilingüe, ya que se enseña inglés y francés. De ahí el paralelismo con Cataluña.

Las políticas neoliberales tienen responsabilidad en los movimientos migratorios. Antes los europeos eran los que iban a Canadá y ahora los asiáticos y sudamericanos.

Es común que las familias se dividan entre el país de origen y el de acogida. Las madres de familia dejan sus propios hijos para cuidar los de otras familias y poder enviar dinero a sus países. Esta separación provoca múltiples consecuencias. A estas familias o personas individuales que viven entre dos países se les llama *transnacionales* y tienen problemáticas propias que hay que resolver.

Se buscar lograr la igualdad de oportunidades, es decir el trato igual para todos, aunque no igual sino adaptado a las necesidades individuales y la equidad de resultados, es decir la obtención de los mismos resultados para todos, una vez ofertadas las mismas oportunidades.

Consideran importante mantener la lengua materna de cada niño y niña como una fuente de conocimiento irrenunciable e imprescindible para comprender mensajes íntimos y sutiles que la familia da a su hijo y a su hija.

A si mismo es preciso dar un giro de ciento ochenta grados a la intervención con esta población y dejar de hablar y escribir el profesorado para escucharlos y leer y conocerlos.

ESCUCHAR	HABLAR
LEER	ESCRIBIR

Tabla 3. Necesidad de escuchar y dar voz a la población inmigrante.

El profesorado acostumbra a pedir a los alumnos y a sus familias que les escuchen y lean sus comunicados, sin embargo es más importante escucharlos y poder leer lo que les indican de forma que podamos comunicarnos.

En Canadá existe un amplio bagaje, y ya con bastantes resultados positivos experimentados, sobre programas específicos, entre los que deseamos destacar algunos:

- *LINC: Language Instruction for Newcomers to Canada.*

Propuesta de enseñanza del inglés y del francés a los padres y madres, involucrandoles en el aprendizaje de la lengua que sus hijos e hijas aprenden.

- *SWIS: Settlement Workers in School.*

Programa federal implementado en las escuelas, que funciona como una ONG. Se ofrece información a los padres, se les asesora a nivel laboral, de vivienda, ... Y también se proporciona información a los docentes que trabajan con personas inmigrantes.

- *Toronto Public Library Strategic*

Plan diseñado y desarrollado entre los años 2004 y 2007 consistente en ofrecer un servicio de teléfono donde los niños pueden llamar y escuchar un cuento en su propia lengua.

- *Canadian Parenting Workshops*

Programa de talleres para padres desarrollado en tres ciudades canadienses: Montreal, Vancouver y Toronto, a partir de la propuesta de la Dra Judith Bernhard. En estos momentos la Dra. Carmen Oliver lo está experimentando en algunos municipios de Cataluña para su posterior adaptación a partir de nuestro contexto y realidad. En ambos casos se busca escuchar y ofrecer respuesta a las necesidades, expectativas y compromisos que requieren las familias inmigrantes para apoyar el proyecto educativo de sus hijos e hijas en la escuela.

Referencias bibliográficas

Bordas, I. (dir) (1999) L'educació de l'alumnat de 14 a 16 anys a Catalunya. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Bordas, I. (2005). La imaginación y creatividad en edades tempranas. *Comunicar Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*. ¿?? (NUMERO),491- 499.

Morin, E. Roger, E. y Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Valladolid: Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

Novak, J y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Navarro, M.I; Oliver, C. y San Martín, C. (2006). El trastorno específico del lenguaje: comprensión, expresión e implicaciones para la integración social. Madrid: Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas.

Oliver, C. (1999). *Atención a la diversidad desde los grupamientos flexibles de alumnos*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. Publicación Base de datos Tedesco y Publicaciones de la UB <http://tdcat.cesca.es>

Oliver, C. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Barcelona: Octaedro.

Oliver, C.; Navarro, M. I. (2006). Evaluación de las competencias fonológicas en catalán adquiridas por alumnado inmigrante de origen magrebí: estrategias didácticas para progresar en su adquisición. Madrid: Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas.

Oliver, C. (2007). La ecoformación a través del aprendizaje por proyectos integradores.

En Torre, S. de la, Pujol, M. A., Sanz, G. (coords) *Transdisciplinariedad y ecoformación*. Madrid: Universitas, 187-206.

Rajadell, N. (2002). Metodologías y estrategias didácticas en Educación infantil. *Manual del Educador de Preescolar. Recursos y Técnicas para la formación en el siglo XXI*. Tomo II: Experiencias educativas. Descubrimiento de uno mismo. Barcelona: Parragón, 199-205.

Rajadell, N. (2006). Los procesos formativos en el aula: Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje. En Sepúlveda, F. y Rajadell, N. (eds). *Didáctica general para Psicopedagogos*, 465-525. Madrid: UNED.

Rajadell, N. Oliver, C., Bordas, I. (2005) El impacto como estrategia educativa en la televisión del siglo XXI. *Comunicación y Educación*. CEAC Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación. Huelva. Versión electrónica.

San Martín, C. (2005). Pensando en voz alta: Lenguaje egocéntrico y autorregulación en una situación comunicativa infantil. *Interlingüística*, 15, 1253-1260.

209. LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZADORAS Y LA ACCIÓN TUTORIAL COMO EJE TRANSVERSAL CONJUNTO EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO.

I. Bordas Alsina, V. Violant Holz, N. Rajadell Puiggros, A. Aneas Álvarez, E. Noguera Pigem, M. Torrado.

1-Introducción

Los derechos humanos deben insertarse en toda política educativa. En la actualidad, uno de los derechos a ser considerado en la formación inicial de todo profesional es la de una formación completa para el desarrollo posterior de un trabajo efectivo.

La universidad no está exenta de estas consideraciones. Las políticas de los estudios que imparte deben tener presente diversos ejes de acción, siendo uno de los esenciales la formación profesional de su alumnado, que, en definitiva deberá responder a una calidad profesional.

Los titulados universitarios implican una formación que es producto de los núcleos “formación teórico-básica”, “aprender en la práctica”, “orientación académico-profesional”, “conocimiento y utilización de recursos”. A ello, debemos añadir, el saber ser “miembro activo de una organización”, lo cual puede comprender a través del conocimiento y participando en el centro donde desarrolla sus estudios y detectando similitudes y diferencias con otras organizaciones.

La Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, como todas las Facultades del Estado, estudia desde una perspectiva colectiva pero también personalizada, en función de sus políticas y de las competencias que debe adquirir el titulado en Pedagogía, vías y formas para impartir una formación de calidad y realizar una buena formación de sus alumnos. En esta dirección considera tres grandes campos de acción formativa en sus alumnos: los *contenidos curriculares* (asignaturas obligatorias, optativas), las *prácticas profesionalizadoras* (asignatura obligatoria), y la *acción tutorial* (PAT/TIC – Plan de Acción Tutorial/Tutoría Individualizada) realizada por profesores especialistas en diversos campos del saber pedagógico.

El equipo de Coordinación del Prácticum (configurado por las profesoras Aneas, Noguera, Rajadell, Torrado y Violant).y la Coordinación del Plan de Acción Tutoría (componen el equipo Violant y Bordas) consideran en estos momentos de cambios la necesidad de relacionar ambos campos con el fin de efectuar una acción transversal y convergente entre dichos núcleos y dar un impulso positivo en las fortalezas de la formación del alumnado del Título de Pedagogía desarrollando una formación de mayor calidad.

Esta situación ha dado lugar a un proyecto experimental donde participan de manera voluntaria un grupo de profesores del título de Pedagogía. El estudio busca no solo la efectividad y una mejor calidad formativa para el estudiante, sino detectar los aspectos y ámbitos docentes del quehacer del profesorado universitario en esta transversalidad y la posibilidad real de esta proyección en los estudios de grado.

2- El Prácticum y el Plan de Acción Tutorial en la formación del titulado en Pedagogía. Actualidad y proyecto.

2.1- De la polarización a la transversalidad de los contenidos

Los estudios que vienen realizando el Grupo GIPP (coordinadoras de Prácticum y de la Acción Tutorial), sobre la documentación de base del Prácticum y de la Acción Tutorial

(normas, orientaciones de la UB., etc) y de la observación de la práctica docente, se ha detectado que el *Prácticum* y la *Acción Tutorial* tienen elementos superpuestos y repetitivos. Ello se ve claramente ya en el objetivo de cada uno de los dos ámbitos,

“El Prácticum tiene como objetivo poner en contacto al estudiante/a con el mundo del trabajo con la finalidad de interrelacionar los conocimientos académicos con la realidad, reflexionar sobre la acción profesional y adquirir habilidades y actitudes indispensables para su inserción profesional” (Bordas, Cabrera, Fortuna, Millán, Rodríguez, 2002)

“El Plan de Acción Tutorial, tiene como objetivo atender de manera personalizada al estudiante, acompañarlo, guiarlo y asesorarlo en su trabajo de aprendizaje y desarrollo de su carrera con la finalidad de ayudarlo a tomar decisiones fundamentales y básicas en sus estudios, en la mejora de su rendimiento y en la ampliación de sus expectativas, en la orientación profesional, en definitiva en el afianzamiento de un buen desarrollo personal” (Universitat de Barcelona, 2008)

Ahondando más, detectamos:

A- En relación a los objetivos específicos y las funciones-acciones a realizar y que se detallan en el cuadro 1

PRACTICUM	ACCION TUTORIAL
Objetivos específicos	Acciones a realizar
1. Conocer las Salidas Profesionales del entorno educativo con una visión de presente y de futuro	A. Facilitar el proceso de transición y de adaptación a la UB
2. Tener capacidades genéricas, válidas para diferenciar perfiles profesionales	B. Dar información, orientación y recursos para el aprendizaje
3. Saber aplicar el conocimiento adquirido a lo largo de la carrera.	C. Asesorar al estudiante en la configuración de su itinerario curricular
4. Ser capaz de actuar desde la propia práctica.	D. Orientar al estudiante para facilitar el acceso al mundo laboral o a la continuación de sus estudios.
5. Saber tomar decisiones delante de situaciones profesionales concretas	E. Contribuir a que el alumno y la alumna contemple la dimensión europea en aspectos relacionados con la formación e inserción laboral.
	F. Partiendo de la información dada a los estudiantes, detectar los puntos fuertes y débiles de la docencia para la mejora

Cuadro 1- El Prácticum –objetivos específicos- y la Acción Tutorial – acciones a realizar-, en el Título Pedagogía en el 2007

De lo cual se deduce:

a)-Aspectos **comunes** y/o se **superponen** a ambos ámbitos:

- Conocer las Salidas Profesionales del entorno educativo con una visión de presente y de futuro / Asesoría del estudiante en la configuración de su itinerario curricular/ Orientar al estudiante para facilitar el acceso al mundo laboral o a la continuación de sus estudios./ Contribuir a que el alumno y la alumna contemple la dimensión europea en aspectos relacionados con la formación e inserción laboral.
- Saber aplicar el conocimiento adquirido a lo largo de la carrera./ Orientar al estudiante para facilitar el acceso al mundo laboral o a la continuación de sus estudios./ Contribuir a que el alumno y la alumna contemple la dimensión europea en aspectos relacionados con la formación e inserción laboral.
- Ser capaz de actuar desde la propia práctica
- Saber tomar decisiones delante de situaciones profesionales concretas

b)- Aspectos **diferenciales** i **específicos**:

Prácticum:

- Tener capacidades genéricas, válidas para diferenciar perfiles profesionales
- Acción Tutorial*
- Facilitar el proceso de transición y de adaptación a la UB
 - Dar información, orientación y recursos para el aprendizaje
 - Partiendo de la información dada a los estudiantes, detectar los puntos fuertes y débiles de la docencia para la mejora

De todo lo cual se desprende que es necesaria y positiva la interconexión entre las asignaturas del Prácticum y la Acción Tutorial.

B- En relación al tiempo de desarrollo

Haciendo un breve análisis del periodo curricular de intervención de ambos, detectamos que se superponen y/o es fácil y didáctico introducirlos en un paralelismo temporal. El Prácticum se desarrolla en el primer curso y en el último de los estudio de grado realizándose la Acción Tutorial también en los mismos cursos (figura 1)

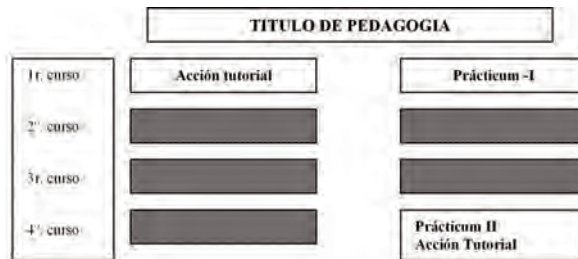


Figura 1- El Prácticum y la Acción Tutorial en el Título Pedagogía en el 2007

C- En relación a la transversalidad

Consecuentemente, se detecta que en los contenidos, en las acciones y en su desarrollo temporal, entre los dos ámbitos existe una amplia superposición por lo que puede ser considerada una acción conjunta de *PRACTICUM-PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL*: es decir, considerar un nuevo proyecto con una **transversalidad** de contenidos y de acciones en periodos temporales comunes

2.2-De la acción divergente a la convergencia docente

Muchas universidades, distintos profesionales son los que desarrollan el *Prácticum* y la *Acción Tutorial*. Cada uno de ellos tiene un determinado número de alumnos en función de los créditos de docencia o de acción tutorial otorgados. Ello conlleva a realizar estrategias diferenciadas en la consecución de los objetivos que se superponen (apartado 2.1; a).

A) El profesorado del Prácticum: objeto y proyección docente

Es distinto el trabajo que se desarrolla en el Prácticum I (primer curso), y en el Prácticum II (cuarto curso). No obstante, la labor del conjunto de tutores/as es dar a conocer al alumnado los grandes sectores de proyección profesional de los titulados en Pedagogía y hacer prácticas en lugares donde sea de interés para el estudiante.

El profesor de Prácticum I, en general, realiza su quehacer docente en grupo (grupo clase y pequeño grupo), y los contenidos implican la realidad profesional. En las sesiones de esta asignatura se presentan las salidas profesionales propias del Titulado en Pedagogía, desde una perspectiva amplia y/o concreta a través de exposiciones del mismo profesor o de profesionales invitados (mesas redondas, conferencias...) o bien de visitas a entidades y

organismos (ayuntamientos, editoriales.....). Estas acciones implican espacios posteriores de debate, que comportan hablar sobre conocimientos específicos necesarios (itinerarios curriculares...), actitudes y aptitudes, hábitos.... habilidades, dificultades.....necesarios para el desarrollo del lugar profesional.

La labor del profesor-tutor de Prácticum II es más personal y se proyecta en un lugar de trabajo específico. Ello significa definir un Plan de Prácticas entre el Tutor de la Organización y el de la Universidad y la aceptación del mismo por parte del alumno/a. Posteriormente el profesor/a-tutor/a ayudará al tutorado en su ejecución (aprendizajes, comprender la organización, dificultades, miedos.....).

B) El profesorado Tutor: acción tutorial

El profesor tutor hasta la actualidad proyecta su labor solo en el primer curso de la carrera y se le atribuyen un número de alumnos en función del número de créditos. Un profesor puede tener en el momento actual hasta 3 créditos-TICs, que aproximadamente, implican unos 30 alumnos.

En la Facultad de Pedagogía las acciones propias de tutor, deben realizarse en base a las normas establecidas (Rectorado UB, 2008) y sus actuaciones van en las siguientes direcciones:

- Orientar y realizar acciones en la transición y en los procesos de cambio del alumnado.
- Presentar la Universidad como institución (UB) al alumnado y que conozca las distintas vías de participación.
- Dar a conocer los servicios de la Universidad como ayuda para el propio desarrollo personal, académico y profesional.
- Orientar académicamente al alumnado en función de los intereses personales y profesionales.

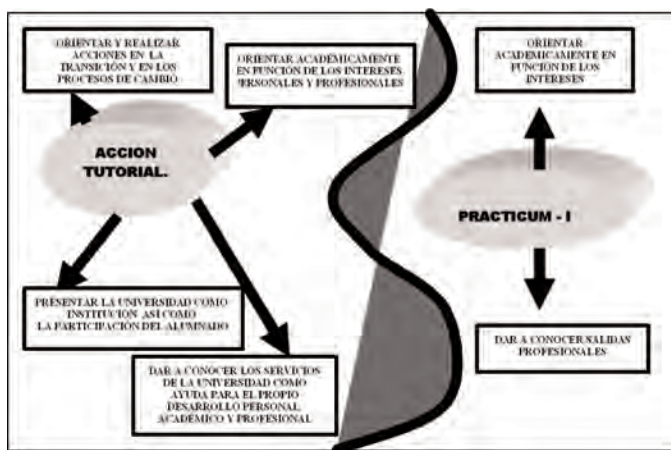


Figura 2- El Prácticum y la Acción Tutorial en el momento actual: actuaciones docentes en primer curso.

En la carrera de Pedagogía para el alumnado, durante el segundo y tercer curso, no hay ninguna acción Tutorial. Es en el cuarto curso que el alumno realiza de nuevo prácticas: -Prácticum – II- y donde tendrá un orientador-tutor en la figura del tutor del Prácticum. Su quehacer está en función de la profesionalización del alumnado.

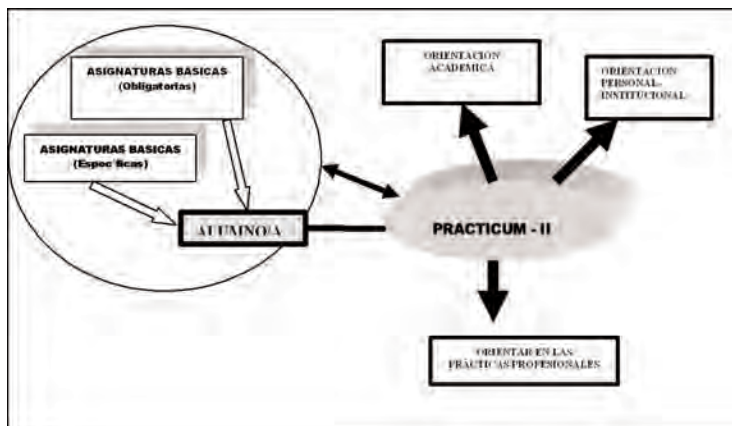


Figura 3- El Prácticum y la Acción Tutorial: actuaciones docentes en cuarto curso.

C- Hacia la convergencia docente.

La superposición de ciertos aspectos de contenidos y de actuaciones del Prácticum y de la Acción Tutorial es una realidad. Es por ello que el equipo GIPP (Grupo de Investigación de Prácticum y Plan Tutorial), considera necesario introducir no sólo cambios organizativos sino también de formación del profesorado con la finalidad de establecer correctamente la transversalidad y la convergencia docente. Esta situación implica:

a) *En la organización y costes*

En el primer curso de carrera:

- 1-El profesor de Prácticum-I será también el Tutor TICs del alumnado del grupo.
 - 2-El profesor/a Tutor de Prácticum y Tutor TICs. cuantificará su labor en 3cr.+ 3cr.
 - 3-La labor Tutorial será anual, y el Prácticum-I se realizará en el segundo semestre
- Ello comporta al profesorado:

- Un número menor de alumnos en los grupos
- La posibilidad de conocer mejor al alumnado del grupo
- Mayor efectividad y calidad docente.

Ello comporta para la universidad coste-0.

En el segundo y tercer curso de carrera, como ya se ha indicado, no existe ninguna asignatura de Prácticas ni tampoco ninguna acción tutorial. En relación a la formación profesionalizadora, se considera que en las asignaturas se les da este carácter; no obstante no existe ninguna acción tutorial la cual es precisa y necesaria.

Ello comporta un incremento de profesorado y un incremento de costes.

En el último curso, el tutor del Prácticum-II es el que también es tutor personal de cada estudiante. En este periodo, la acción tutorial converge con la orientación profesionalizadora y de prácticas. En este nivel, quizás es en el que es necesario realizar menos cambios dado que en el Prácticum-II, debido a investigaciones y estudios realizados (Blanco, Rajadell, Bordas, Cabrera...) ya existen mejoras organizativas de gran efectividad: base de datos de centros, la evaluación de los centros de prácticas, etc.

b) *En la docencia*

El profesor de Prácticum-I y además Tutor TICs de primer curso deberá considerar contenidos y acciones específicas que realizará a lo largo del curso

Acciones:

- Orientar al alumnado en función del proceso de cambio y transición personal.
- Dar a conocer la Universidad como institución y organización, así como los órganos de participación de los estudiantes.
- Presentar y dar la posibilidad de utilizar los recursos y servicios de la Universidad (bibliotecas, servicio de becas, ayudas, asesorías, servicios médicos, etc.)
- Presentar los grandes ámbitos profesionales del entorno educativo con una visión de presente y de futuro a fin de que el alumnado conozca mejor el ámbito profesional
- Dar bases para conocerse mejor a uno mismo, detectar las propias posibilidades para introducirse en el mundo del trabajo
- Conocer el proyecto académico del título de Pedagogía con la finalidad de tener una base para poder definir el propio itinerario curricular.

Estrategias:

- Seminarios
- Acción tutorial individual y grupal (el grupo como eje dinamizador)
- Mesas redondas con expertos (conjuntamente con otros grupos-curso)
- Utilización de la Web UB (trabajos en línea, conexión tutor,)
- Visitas a instituciones
-

En el segundo y tercer curso, aun cuando no es tan necesaria la labor del tutor en la proyección personal como en el curso anterior—pero no es nula-, si que lo continua siendo en el aspecto de la profesionalización y del currículo académico. Es en este periodo el alumno, a través de reuniones grupales con el tutor, pueden tratar temas como “Conocerse mejor y el análisis de competencias para el trabajo”, “Hablar en público”, “La organización del trabajo”, “Ser eficaz en la comunicación”, “Competencias para trabajar en organizaciones internacionales”, “Realización del currículo en función de las organizaciones”....etc.

En el último curso es donde el alumnado con carácter intensivo, realiza las prácticas en un centro de su interés. La acción tutorial de las prácticas y de tutoría es individual y altamente específica y profesionalizadora. Las dos perspectivas convergen en un mismo docente. En este curso el tutor es elegido en función de las prácticas profesionales que se realizan ya que lo esencial es el conocimiento del perfil profesional. Es en este curso que el alumno cambia de tutor.

2.3-Cabalar entre la innovación y el cambio

Estamos en una situación de cambio. La multiculturalidad, la individualidad, el acelerado ritmo de descubrimientos científicos y tecnológicos, el mercado libre del trabajo,.... originan que la sociedad cambie en su forma de trabajar, de hacer, de actuar, de comunicarse.....Ello da lugar en la realidad formativa a nuevos planes de estudios, a una internacionalización de los currículos académicos más adaptados al mercado del trabajo y a la aceleración de los cambios.

La visión que se presenta sobre las prácticas profesionalizadoras y la acción tutorial es aplicable a estas nuevas estructuras curriculares que se presentan. Es por ello, que en el curso 2007-2008 se inicia este estudio, que, al poner en marcha los nuevos planes de estudio se adaptarán a los nuevos currículos y a la nueva organización académica. Es por ello que el proyecto continúa cabalgando en la innovación y en el cambio.

3. De la formación del profesorado y de la organización del centro a la realidad de la práctica y su mejora. Investigar para la mejora

La finalidad del estudio es la de innovar e incrementar la calidad de la práctica tutorial

personal y la profesionalizadora en el Título de Pedagogía.

Esta finalidad implica la realización de las siguientes acciones de investigación:

a-Efectuar estudios de base del contexto en relación a los aspectos que se enumeran a continuación:

- ▶ La tutoría universitaria: realidad y necesidad
- ▶ Contexto universitario: título de Pedagogía
- ▶ Estudio de necesidades
- ▶ El contenido profesionalizador en las asignaturas
- ▶ Definición de campos profesionales
- ▶ Análisis de una nueva organización curricular
- ▶ Análisis de la formación inicial y permanente del tutor y profesor de prácticas.

La mayor parte de estos estudios ya se han realizado y han quedado reflejados en el apartado anterior de esta comunicación.

Para la obtención de los datos se utiliza el análisis de contenido de documentos, el cuestionario semiabierto y la técnica de grupos de discusión.

b- Detectar la eficacia del programa de formación de los docentes en relación a contenidos, estrategias de E/A y organización curricular.

Los datos se obtienen a partir de cuestionarios semiabiertos, de tablas de observación semiabiertas, y entrevistas

c-Conocer la bondad y calidad del trabajo tutorial transversal y convergente durante el avance del curso, al final de este y al terminar la carrera: organización, estrategias, evaluación, efectividad.

Los datos para el análisis se obtendrán a través de cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión, observación y análisis de documentos.

La metodología de investigación obedece a los parámetros del paradigma cualitativo utilizando diferentes técnicas propias (arriba indicadas) para la obtención de la información. La triangulación será importante para la constatación de resultados.

La figura 4 presenta gráficamente una visión esquemática del estudio que está en proceso.



Figura 4- Planificación del estudio.

Esperamos que este trabajo pueda ser base no solo para una innovación en el título de Pedagogía, sino para hallar una nueva vía de calidad y efectividad docente así como de formación de profesionales.

Barcelona, abril de 2008

BIBLIOGRAFIA

Bordas, I; Cabrera, F.A.; Millán, M.D.; Rajadell, N.; Rodríguez, M. (2002) *Guia del Prácticum de la Llicenciatura de Pedagogía*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona. Colecció Textos Docents

Bordas, I; Cabrera, F.A. (2001) L'avaluació d'aprenentatges a la universitat: estratègies per una realitat canviant. *Educar*, n.28. pp.61 a 82.

Bordas, I; Cabrera, F.A.; Fortuny, M.; Rodríguez (2000) *Les sortides professionals del llicenciat en Pedagogía*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona

García Suárez, J.A. (2006) *¿Qué es el espacio Europeo de Educación Superior? El reto de Bolonia. Preguntas y respuestas*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la UB. <<http://www.publicacions.ub.es/llibreweb/eees>>

Jaulín, C. (2008) *La implicación de los agentes sociales en la formación profesional*. Huelva: Hergué Editorial

Rodríguez Espinar, S. (Coor.); Torrado, M. y otros (2005) *Manual de tutoria universitària. Recursos per a l'acció*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB

Torre, S.; Violant, V. (Coor.) (2006) *Comprender y evaluar la creatividad*. Málaga: Aljibe

Universitat de Barcelona (2008) *Informació, Orientació i suport a l'Estudiant: Acció tutorial a la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

210. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: ¿MATERIA CONTROVERTIDA?.¹

E. Pedrero García.

1. Introducción

La Unión Europea incluye como objetivo de los sistemas educativos velar por que se promueva realmente, entre la comunidad escolar, el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa, en sintonía con la Recomendación del Consejo de Ministros del Consejo de Europa. Por otra parte, la Constitución española en su artículo 1.1 se refiere a los valores en que se debe sustentar la convivencia social que son la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político y, en el artículo 14, establece la igualdad de todos ante la ley y rechaza cualquier discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Respecto a las obligaciones del Estado en la formación de todos los ciudadanos y ciudadanas en valores y virtudes cívicas que favorezcan la cohesión social, el artículo 27.2. dice que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales, que debe interpretarse según lo establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.

Estas recomendaciones internacionales y el mandato constitucional son los ejes que vertebran el currículo de la Educación para la Ciudadanía (EpC). La acción educativa debe permitir a los jóvenes asumir de un modo crítico, reflexivo y progresivo el ejercicio de la libertad, de sus derechos y de sus deberes individuales y sociales en un clima de respeto hacia otras personas y otras posturas morales, políticas y religiosas diferentes de la propia. Además, la identificación de los deberes ciudadanos y la asunción y ejercicio de hábitos cívicos en el entorno escolar y social, permitirá que se inicien en la construcción de sociedades cohesionadas, libres, prósperas, equitativas y justas.

Aunque desde que el Gobierno, a través de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE), anunciase la creación de la asignatura Educación para la Ciudadanía (EpC), hemos asistimos a un fuerte debate que ha tensionado al mundo educativo y del que no son ajenos el propio Gobierno socialista, la Conferencia Episcopal Española (CEE), los centros escolares y algunas plataformas de padres de alumnos.

¿A qué se debe tanta polémica? ¿No responde esta asignatura a lo que demandó el Consejo de Europa a los estados miembros en el año 2002? ¿Pretende con ella el Estado moldear a su antojo la moral ciudadana?

¿Por qué la CEE considera “inaceptable” los contenidos de esa asignatura? ¿Se vulnera el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que ellos deseen conforme a sus convicciones?

Desde la Federación Española de Religiosos de Enseñanza, organismo que agrupa a 2.500 colegios católicos que anunció que desde el curso escolar 2007-2008 se impartiría Educación para la Ciudadanía. Ya que consideran que aunque se han opuesto a esta asignatura, una vez aprobada, no quieren que en sus centros se implante la objeción de

¹ Para la realización de esta comunicación, nos hemos basado en el texto base de la LOE, así como en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se regulan las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Al final aparecen otras referencias bibliográficas consultadas.

conciencia a ella. Esto no significa que desde la Escuela Católica se opongan a los criterios episcopales ni a que los padres presenten la objeción, como se ha encargado de destacar algún medio de comunicación. Y a pesar de las presiones recibidas, esta Federación ha seguido trabajando para hacer compatible esa asignatura con el ideario católico de sus centros. Y fruto de ese trabajo es la aprobación que han conseguido por parte del Ministerio de Educación, de la autorización para adaptar los contenidos de EpC al carácter de estos colegios, ya que la Ley Orgánica de Educación (4/mayo/2006) ofrece mecanismos suficientes para poder introducir, con esa adaptación, la antropología cristiana, que es lo que, al parecer, los obispos echaban de menos en la ley.

Aunque consideramos que el debate sigue abierto, desde el planteamiento que hacemos en esta comunicación consideramos que La **Educación para la ciudadanía**, como materia educativa, sitúa la preocupación por promover una ciudadanía democrática como parte del conjunto de los objetivos y actividades educativas, en la misma línea en que lo hacen distintos organismos internacionales. Y los valores que se formulan desde ella y que aparecen recogidas en sus Decretos Mínimos implican valores éticos y compartibles que deberían caracterizar a un ciudadano, tal como lo entenderíamos en el pleno sentido de la palabra y que puede aceptarlos cualquier ética de máximos en una sociedad pluralista, como la nuestra, sea religiosa o secular.

La Educación para la ciudadanía tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable. Esta nueva materia se propone que la juventud aprenda a convivir en una sociedad plural y globalizada en la que la ciudadanía, además de los aspectos civiles, políticos y sociales que ha ido incorporando en etapas históricas anteriores, incluya como referente la universalidad de los derechos humanos que, reconociendo las diferencias, procuran la cohesión social.

Para lograr estos objetivos se profundiza en los principios de ética personal y social y se incluyen, entre otros contenidos, los relativos a las relaciones humanas y a la educación afectivo-emocional, los derechos, deberes y libertades que garantizan los regímenes democráticos, las teorías éticas y los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana, los relativos a la superación de conflictos, la igualdad entre hombres y mujeres, las características de las sociedades actuales, la tolerancia y la aceptación de las minorías y de las culturas diversas.

Ahora bien, estos contenidos no se presentan de modo cerrado y definitivo, porque un elemento sustancial de la educación cívica es la reflexión encaminada a fortalecer la autonomía de alumnos y alumnas para analizar, valorar y decidir desde la confianza en sí mismos, contribuyendo a que construyan un pensamiento y un proyecto de vida propios.

En este sentido, es preciso desarrollar, junto a los conocimientos y la reflexión sobre los valores democráticos, los procedimientos y estrategias que favorezcan la sensibilización, toma de conciencia y adquisición de actitudes y virtudes cívicas. Para lograrlo, es imprescindible hacer de los centros y de las aulas de secundaria lugares modelo de convivencia, en los que se respeten las normas, se fomente la participación en la toma de decisiones de todos los implicados, se permita el ejercicio de los derechos y se asuman las responsabilidades y deberes individuales. Espacios, en definitiva, en los que se practique la participación, la aceptación de la pluralidad y la valoración de la diversidad que ayuden a los alumnos y alumnas a construirse una conciencia moral y cívica acorde con las sociedades democráticas, plurales, complejas y cambiantes en las que vivimos.

2. La Educación para la Ciudadanía en la Educación Secundaria

La Educación para la ciudadanía está configurada en la educación secundaria por dos materias: la **Educación para la ciudadanía** y los derechos humanos que se imparte en uno de los tres primeros cursos y la **Educación ético-cívica** de cuarto curso. Ambas materias se estructuran en varios bloques que van desde lo personal y lo más próximo a lo global y más general; en ambas existe un conjunto de contenidos comunes a estos bloques, que llevan a la adquisición de procedimientos, habilidades sociales y actitudes básicas para el desarrollo de una buena convivencia y de la ciudadanía democrática.

Así, es común a ambas materias partir de la reflexión sobre la persona y las relaciones interpersonales. También son comunes el conocimiento y la reflexión sobre los derechos humanos, desde la perspectiva de su carácter histórico, favoreciendo que el alumnado valore que no están garantizados por la existencia de una Declaración, sino que es posible su ampliación o su retroceso según el contexto. Finalmente, ambas materias comparten el estudio de las características y problemas fundamentales de las sociedades y del mundo global del siglo XXI. La Educación para la ciudadanía y los derechos humanos se plantea el conocimiento de la realidad desde el aprendizaje de lo social, centrándose la Educación ético-cívica en la reflexión ética que comienza en las relaciones afectivas con el entorno más próximo para contribuir, a través de los dilemas morales, a la construcción de una conciencia moral cívica.

- Educación para la ciudadanía y los derechos humanos de uno de los tres primeros cursos de ESO

Esta materia trata aspectos relacionados con las relaciones humanas, bien sean las interpersonales, las familiares o las sociales. Aborda asimismo los deberes y derechos ciudadanos, profundizando en el sentido de los principios que los sustentan y en la identificación de situaciones en las que se conculcan para, de esta forma, conseguir que el alumnado valore la defensa de los mismos.

El conocimiento de las sociedades democráticas aproxima al alumnado al funcionamiento del Estado y, en particular, al modelo político español, así como a los deberes y compromisos del Estado con los ciudadanos y de éstos con el Estado. Finalmente se enmarca la ciudadanía en un mundo global al analizar problemas y situaciones de la sociedad actual en las que se manifiesta interdependencia, desigualdad o conflicto a la vez que se contemplan diversas maneras de buscar soluciones.

Los contenidos se presentan organizados en cinco bloques:

- Bloque 1. Contenidos comunes: Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados y capacidad para aceptar las opiniones de los otros. Práctica del diálogo como estrategia para abordar los conflictos de forma no violenta. Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados. Preparación y realización de debates sobre aspectos relevantes de la realidad, con una actitud de compromiso para mejorarla. Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.

- Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación: Autonomía personal y relaciones interpersonales. Afectos y emociones. Las relaciones humanas: relaciones entre hombres y mujeres y relaciones intergeneracionales. La familia en el marco de la Constitución española. El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria. Cuidado de las personas dependientes. Ayuda a compañeros o personas y colectivos en situación desfavorecida. Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos. La participación en el centro

educativo y en actividades sociales que contribuyan a posibilitar una sociedad justa y solidaria.

- **Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos:** Declaración universal de los derechos humanos, pactos y convenios internacionales. Condena de las violaciones de los derechos humanos y actuación judicial ordinaria y de los Tribunales Internacionales. Valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas inacabadas y de las constituciones como fuente de reconocimiento de derechos. Igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos. La conquista de los derechos de las mujeres (participación política, educación, trabajo remunerado, igualdad de trato y oportunidades), y su situación en el mundo actual.

- **Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI:** El Estado de Derecho: su funcionamiento. El modelo político español: la Constitución Española y el Estado de las Autonomías. La política como servicio a la ciudadanía: la responsabilidad pública. Diversidad social y cultural. Convivencia de culturas distintas en una sociedad plural. Rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales. Identificación, aprecio y cuidado de los bienes comunes y servicios públicos. Los impuestos y la contribución de los ciudadanos. Compensación de desigualdades. Distribución de la renta. Consumo racional y responsable. Reconocimiento de los derechos y deberes de los consumidores. La influencia del mensaje publicitario en los modelos y hábitos sociales. Estructura y funciones de la protección civil. Prevención y gestión de los desastres naturales y provocados. La circulación vial y la responsabilidad ciudadana. Accidentes de circulación: causas y consecuencias.

- **Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global:** Un mundo desigual: riqueza y pobreza. La «feminización de la pobreza». La falta de acceso a la educación como fuente de pobreza. La lucha contra la pobreza y la ayuda al desarrollo. Los conflictos en el mundo actual: el papel de los organismos internacionales y de las fuerzas armadas de España en misiones internacionales de paz. Derecho internacional humanitario. Acciones individuales y colectivas en favor de la paz. Globalización e interdependencia: nuevas formas de comunicación, información y movilidad. Relaciones entre los ciudadanos, el poder económico y el poder político.

Criterios de evaluación

1. Identificar y rechazar, a partir del análisis de hechos reales o figurados, las situaciones de discriminación hacia personas de diferente origen, género, ideología, religión, orientación afectivo-sexual y otras, respetando las diferencias personales y mostrando autonomía de criterio.

Este criterio permite comprobar si el alumnado, ante la presentación de un caso o situación simulada o real, es capaz de reconocer la discriminación que, por motivos diversos, sufren determinadas personas en las sociedades actuales y si manifiesta autonomía de criterio, actitudes de rechazo hacia las discriminaciones y respeto por las diferencias personales.

2. Participar en la vida del centro y del entorno y practicar el diálogo para superar los conflictos en las relaciones escolares y familiares.

Con este criterio se pretende evaluar si los alumnos y las alumnas han desarrollado habilidades sociales de respeto y tolerancia hacia las personas de su entorno y si utilizan de forma sistemática el diálogo y la mediación como instrumento para resolver los conflictos, rechazando cualquier tipo de violencia hacia cualquier miembro de la comunidad escolar o de la familia. A través de la observación y del contacto con las familias, se puede conocer la responsabilidad con que el alumnado asume las tareas que le corresponden. Por otra parte, la observación permite conocer el grado de participación en las actividades del grupo-clase y del centro educativo.

3. Utilizar diferentes fuentes de información y considerar las distintas posiciones y alternativas existentes en los debates que se planteen sobre problemas y situaciones de carácter local o global.

Este criterio pretende comprobar si el alumnado conoce las técnicas del debate, si se documenta debidamente utilizando distintas fuentes de información y si es capaz de analizarlas, sintetizar la información para presentar sus opiniones de forma rigurosa, si argumenta debidamente, considera las distintas posiciones y alternativas en cada uno de los problemas planteados y llega a elaborar un pensamiento propio y crítico, presentando las conclusiones tanto de forma oral como escrita.

4. Identificar los principios básicos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y su evolución, distinguir situaciones de violación de los mismos y reconocer y rechazar las desigualdades de hecho y de derecho, en particular las que afectan a las mujeres.

Este criterio evalúa el grado de conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otras convenciones y declaraciones universales, su evolución histórica, si el alumnado reconoce los actos y las situaciones de violación de derechos humanos en el mundo actual, las discriminaciones que todavía sufren algunos colectivos, tanto en la legislación como en la vida real y, particularmente, si es capaz de describir y rechazar la discriminación de hecho y de derecho que sufren las mujeres.

5. Reconocer los principios democráticos y las instituciones fundamentales que establece la Constitución española y los Estatutos de Autonomía y describir la organización, funciones y forma de elección de algunos órganos de gobierno municipales, autonómicos y estatales.

Con este criterio se trata de comprobar si se conocen los rasgos fundamentales del sistema político español, la organización, funciones y funcionamiento de los principales órganos de gobierno estatales, autonómicos y municipales y el papel que corresponde a los ciudadanos en la elección y control de los mismos, y si se es capaz de aplicar los principios del funcionamiento democrático a distintas situaciones reales.

6. Identificar los principales servicios públicos que deben garantizar las administraciones, reconocer la contribución de los ciudadanos y ciudadanas en su mantenimiento y mostrar, ante situaciones de la vida cotidiana, actitudes cívicas relativas al cuidado del entorno, la seguridad vial, la protección civil y el consumo responsable.

El objetivo de este criterio es comprobar que se reconocen los principales servicios que las administraciones prestan a los ciudadanos, el sentido de responsabilidad pública de los cargos elegidos y, a la vez, las obligaciones que corresponden a cada ciudadano en el cuidado y mantenimiento de los servicios públicos a través de la contribución fiscal. Asimismo, se trata de comprobar que se conocen las obligaciones cívicas que le corresponden en el cuidado del entorno, la seguridad vial, la protección civil o el consumo responsable.

7. Identificar algunos de los rasgos de las sociedades actuales (desigualdad, pluralidad cultural, compleja convivencia urbana, etc.) y desarrollar actitudes responsables que contribuyan a su mejora.

Este criterio pretende evaluar si se sabe identificar las causas de la desigual distribución de la riqueza, el fenómeno de la pluralidad cultural en las sociedades europeas actuales, los diversos problemas que se localizan en los medios urbanos (racismo, enfrentamiento en el uso de los espacios comunes, tribus urbanas, botellón, etc.) y si el alumnado reconoce y asume las actuaciones que cada ciudadano puede realizar para mejorarlos.

8. Identificar las características de la globalización y el papel que juegan en ella los medios de comunicación, reconocer las relaciones que existen entre la sociedad en la que vive y la vida de las personas de otras partes del mundo.

Con este criterio se trata de valorar si el alumno conoce el papel de la información y la

comunicación en el mundo actual y las relaciones existentes entre la vida de las personas de distintas partes del mundo como consecuencia de la globalización, si comprende las repercusiones que determinadas formas de vida del mundo desarrollado tienen en los países en vías de desarrollo y si manifiesta actitudes de solidaridad con los grupos desfavorecidos.

9. Reconocer la existencia de conflictos y el papel que desempeñan en los mismos las organizaciones internacionales y las fuerzas de pacificación. Valorar la importancia de las leyes y la participación humanitaria para paliar las consecuencias de los conflictos.

Con este criterio se pretende comprobar si se conocen los conflictos más relevantes del mundo actual y su localización, la actuación de las organizaciones internacionales, de las fuerzas de pacificación y las leyes por las que se rigen. Asimismo, se pretende comprobar si el alumnado reflexiona y asume el papel vital que tiene la participación humanitaria y la presencia de las organizaciones no gubernamentales para mitigar las derivaciones negativas de los conflictos.

- Educación Ético-cívica

Esta materia, de cuarto curso, parte también del análisis de las relaciones interpersonales y de la convivencia, analizando la libertad y responsabilidad como características que definen a la persona y que hacen posible la convivencia a partir del respeto de las diferencias, con especial hincapié en el rechazo a la violencia en las relaciones humanas, y en particular a la violencia de género, y la aceptación del principio del respeto a la dignidad de toda persona como elemento básico que posibilita la convivencia.

El estudio de los Derechos Humanos desde la perspectiva ética y moral lleva al alumnado a la comprensión de los fundamentos morales de la convivencia, identificando los distintos elementos comunes que desde las diversas teorías éticas se aportan para la construcción de una ética común, base de la convivencia en las modernas sociedades complejas. Esto permite igualmente profundizar en el sentido de la democracia y en el fundamento y funcionamiento de las instituciones democráticas, así como en los principales valores presentes en la Constitución.

Desde este nuevo punto de vista ético es posible abordar el análisis de determinados problemas característicos de la sociedad actual, como el estudio de los factores de discriminación de distintos colectivos, el análisis de la globalización, el concepto de ciudadanía global, el desarrollo humano sostenible o lo relativo a la cooperación y al desarrollo de una cultura de paz.

Especial interés merece la igualdad que debe darse entre hombres y mujeres, analizando las causas y factores responsables de la discriminación de las mujeres, su valoración desde los principios de la dignidad de la persona y la igualdad en libertad, considerando igualmente las alternativas a dicha discriminación y a la violencia contra las mujeres.

Al igual que en cursos anteriores, se plantean contenidos comunes a todos los temas enfocados a la adquisición de determinados procedimientos, como el saber razonar y argumentar, reconocer los propios sentimientos o saber evaluar críticamente las informaciones presentadas por los distintos medios de comunicación. Igualmente, se contemplan contenidos enfocados al desarrollo de actitudes básicas para la convivencia, como la tolerancia, la actitud de diálogo y negociación, la actitud a favor de la paz o la solidaridad.

Los contenidos se presentan organizados en seis bloques:

- Bloque 1. Contenidos comunes: Reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos, resolución dialogada y negociada de los conflictos. Preparación y realización de debates sobre problemas del entorno inmediato o de carácter global, sobre cuestiones de actualidad y dilemas ético-cívicos, considerando las posiciones y alternativas existentes.

Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad. Reconocimiento de las injusticias y las desigualdades. Interés por la búsqueda y práctica de formas de vida más justas. Participación en proyectos que impliquen solidaridad dentro y fuera del centro.

- **Bloque 2. Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional:** Identidad personal, libertad y responsabilidad. Los interrogantes del ser humano. Respeto a las diferencias personales. Inteligencia, sentimientos y emociones. Las relaciones interpersonales. Rechazo de la violencia como solución a los conflictos interpersonales. Habilidades y actitudes sociales para la convivencia. Respeto por la dignidad humana y los derechos fundamentales de las personas.

- **Bloque 3. Teorías éticas. Los derechos humanos.** Las teorías éticas. Los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana. Derechos cívicos y políticos. Derechos económicos, sociales y culturales. Evolución, interpretaciones y defensa efectiva de los derechos humanos. Las diferencias sociales y culturales. Rechazo de las actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión.

- **Bloque 4. Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales:** Democracia y participación ciudadana. Instituciones democráticas: fundamento y funcionamiento. Los valores constitucionales. Correspondencia entre derechos y deberes ciudadanos.

- **Bloque 5. Problemas sociales del mundo actual:** Factores que generan problemas y discriminaciones a distintos colectivos. Valoración ética desde los derechos humanos. Propuestas de actuación. La globalización y los problemas del desarrollo. Poder y medios de comunicación. Ciudadanía global. Desarrollo humano sostenible. Cooperación. Los movimientos comprometidos en la defensa de los Derechos Humanos. Los conflictos armados y la actuación de la comunidad internacional en su resolución. Operaciones para establecer, mantener o consolidar la paz. La defensa al servicio de la paz. La cultura de la paz.

- **Bloque 6. La igualdad entre hombres y mujeres:** Dignidad de la persona, igualdad en libertad y diversidad. Causas y factores de la discriminación de las mujeres. Igualdad de derechos y de hecho. Alternativas a la discriminación. Prevención y protección integral de la violencia contra las mujeres.

Criterios de evaluación

1. Descubrir sus sentimientos en las relaciones interpersonales, razonar las motivaciones de sus conductas y elecciones y practicar el diálogo en las situaciones de conflicto.

Con este criterio se intenta comprobar que cada alumno y alumna asume y controla sus propios sentimientos, se pone en el lugar de los otros y utiliza el diálogo y otros procedimientos no violentos para superar los conflictos en sus relaciones interpersonales, que razona sus elecciones y que es responsable de sus actos.

2. Diferenciar los rasgos básicos que caracterizan la dimensión moral de las personas (las normas, la jerarquía de valores, las costumbres, etc.) y los principales problemas morales.

Con este criterio se pretende evaluar si se identifican los distintos elementos de la dimensión moral de las personas y del comportamiento humano y de los dilemas morales que se plantean en el mundo actual.

3. Identificar y expresar las principales teorías éticas. Mediante este criterio se intenta evaluar en el alumnado el grado de conocimiento de conceptos claves de algunas de las teorías éticas que más han influido en la conquista de los derechos y libertades en Occidente.

4. Reconocer los Derechos Humanos como principal referencia ética de la conducta humana e identificar la evolución de los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales, manifestando actitudes a favor del ejercicio activo y el cumplimiento de los mismos.

A través de este criterio se trata de comprobar el grado de comprensión de los conceptos claves de los Derechos humanos y su valoración crítica del esfuerzo que ello ha supuesto en la historia de la Humanidad. Se trata asimismo de valorar si el alumnado entiende los derechos humanos como una conquista histórica inacabada y manifiesta una exigencia activa de su cumplimiento.

5. Comprender y expresar el significado histórico y filosófico de la democracia como forma de convivencia social y política. Mediante este criterio se trata de comprobar si se comprende el pluralismo político y moral, a la vez que se aprecia el necesario respeto a la dignidad de cada persona por encima de las diferencias individuales y culturales que tienen su origen en la historia de las colectividades y de los individuos.

6. Reconocer los valores fundamentales de la democracia en la Constitución española y la noción de sistema democrático como forma de organización política en España y en el mundo. Mediante este criterio se pretende evaluar en el alumnado su nivel de conocimiento de los procesos de democratización de muchos países como un logro de la civilización humana en todo el mundo, de los conceptos claves del sistema democrático, como el sistema de elecciones, el pluralismo político, el gobierno de la mayoría y los conflictos entre legitimidad y legalidad democráticas, su valoración de la democracia como una conquista ético-política de todos los ciudadanos españoles y su aplicación para enjuiciar actuaciones y actitudes cotidianas de la vida pública.

7. Analizar las causas que provocan los principales problemas sociales del mundo actual, utilizando de forma crítica la información que proporcionan los medios de comunicación e identificar soluciones comprometidas con la defensa de formas de vida más justas. Se trata de comprobar si se identifican y se comprenden algunas de las causas que provocan los principales problemas sociales del mundo actual (reparto desigual de la riqueza, explotación infantil, emigraciones forzadas, etc.), utilizando con rigor y de forma crítica la información obtenida de los distintos medios de comunicación; si se reconoce la actuación de organismos e instituciones comprometidas con la defensa de formas de vida más justas y se manifiestan actitudes de tolerancia y solidaridad al plantear soluciones.

8. Reconocer la existencia de conflictos y el papel que desempeñan en los mismos las organizaciones internacionales y las fuerzas de pacificación. Valorar la cultura de la paz, la importancia de las leyes y la participación humanitaria para paliar las consecuencias de los conflictos. Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado conoce los conflictos más relevantes del mundo actual y su localización, la actuación de las organizaciones internacionales, de las fuerzas de pacificación y las leyes por las que se rigen. Asimismo, se pretende comprobar si valora la cultura de la paz en la convivencia diaria y si reflexiona y asume el papel vital que tiene la participación humanitaria para mitigar las derivaciones negativas de los conflictos.

9. Distinguir igualdad y diversidad y las causas y factores de discriminación. Analizar el camino recorrido hacia la igualdad de derechos de las mujeres y rechazar su discriminación y las situaciones de violencia de las que son víctimas.

Este criterio pretende conocer si los alumnos y alumnas reconocen la igualdad y la dignidad de todas las personas y los elementos diferenciadores que están en la base de algunas discriminaciones, así como los momentos históricos más relevantes en la conquista de los derechos políticos de las mujeres y la igualdad en el ámbito familiar y laboral, a la vez que mide si saben identificar y localizar las situaciones de discriminación de todo tipo que subsisten en las sociedades actuales y rechazan activamente la violencia contra las mujeres u otros colectivos.

10. Justificar las propias posiciones utilizando sistemáticamente la argumentación y el diálogo y participar de forma democrática y cooperativa en las actividades del centro y del entorno. Mediante este criterio se pretende evaluar el uso adecuado de la argumentación

sobre dilemas y conflictos morales y el grado de conocimiento y de respeto a las posiciones divergentes de los interlocutores, tanto en el aula como en el ámbito familiar y social. Por otra parte, se pretende conocer la manera y el grado en que el alumnado participa y coopera activamente en el trabajo de grupo y si colabora con el profesorado y los compañeros y compañeras en las actividades del centro educativo y en otros ámbitos externos.

Las materias Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y la Educación Ético-cívica en esta etapa, tendrán como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima.

- Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.

- Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia a los estereotipos y prejuicios.

- Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.

- Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.

- Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

- Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.

- Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.

- Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.

- Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.

- Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos.

- Identificar y analizar las principales teorías éticas, reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.

- Adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio y habilidades para

defender sus posiciones en debates, a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y argumentos de los otros.

Si logramos desarrollar algunas de estas capacidades y valores entre el alumnado de Educación Secundaria habremos conseguido que estos alumnos y alumnas salgan mejor preparados para afrontar la vida y las vicisitudes que en ella se encuentren. Sin duda estas dos materias, serán una contribución al desarrollo personal, humano, cívico, moral y ético de nuestro alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar, A. (1998). *Educación en valores: una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.

Jares, X. (2001). *Educación y conflicto: guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.

Latorre, A. y Muñoz, E. (2001). *Educación para la tolerancia: programa de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Caivano, F. (2004). *Formación, ciudadanía y entorno mediático*. En VV.AA (2004) *Terceras Jornadas de Educación y Ciudadanía: la formación hoy (del aula al entorno)*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.

Cortina, A. y Conill, J (eds.) (2001). *Educación en la ciudadanía*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.

VV.AA (2001). *Educación en democracia. I jornadas de Educación y Ciudadanía: memoria de las jornadas*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.

Luque, P.A. (2001). *Educación social y valores democráticos: claves para una educación ciudadana*. Barcelona: PPU.

**211. DEL DECRETO DE MÍNIMOS AL CURRÍCULO ARAGONÉS DE
"EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS".
R. Lorenzo Alquezar, R. Benedicto Rodríguez, A. López Hernández.**

La materia "Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos" ha comenzado a impartirse en Educación Secundaria en varias comunidades autónomas en el curso 2007-8 y en el próximo curso lo hará en las que restan completando así la primera fase de su desarrollo.

Es la Publicación de la LOE la que establece el punto de partida legal para esta materia puesto que ya en la exposición de motivos se anuncia entre los objetivos que persigue la ley, la contribución a la construcción de una ciudadanía democrática. Y posteriormente se anuncia la creación la nueva materia.

"En lo que se refiere al currículo, una de las novedades de la Ley consiste en la introducción de una nueva materia, denominada Educación para la Ciudadanía, que se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios establecidos en la Constitución española, la europea y las grandes declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática. Sin entrar en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse con carácter transversal a todas las actividades escolares, la nueva materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos." ...

En Capítulo 1 Principios y fines de la Educación, introduce de forma decidida la educación para la ciudadanía democrática y la participación de los ciudadanos en los valores y la práctica democrática como uno de los fines de la educación. En el artículo 17.2 establece como área de educación primaria la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, respondiendo a una serie de objetivos de educación cívica que deberían regir el desarrollo de la educación primaria. Se impartirá en el tercer ciclo En el artículo 23, 24 y 25 se introducen objetivos y contenidos de la educación secundaria y se determina la existencia de una materia obligatoria en los tres primeros cursos de educación secundaria que se llame "Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos" y otra asignatura en cuarto curso. En bachillerato se propone una asignatura común como materia común.

Es importante señalar que la LOE no suprime las enseñanzas transversales y que el establecimiento de las competencias básicas (entre ellas la competencia social y ciudadana) deben tenerse en cuenta en todas las actividades, materias y asignaturas, así como en lo organización del centro escolar.

En Diciembre de 2006 aparecen los Reales decretos de primaria y Secundaria que fijan los contenidos mínimos del Currículo en Primaria y Secundaria. Estos reales decretos garantizan de acuerdo con las previsiones del artículo 6 de la LOE que los contenidos de las materias sean comunes en toda España. Al menos el 55% de dichos contenidos deberán ser comunes en las comunidades autónomas con lengua cooficial y al menos el 65% de dichos contenidos deberán ser comunes en las demás comunidades autónomas. Con el Decreto de mínimos aparece por primera vez una propuesta clara y desarrollada en un programa

que expresa las líneas generales de la materia, la justifica de acuerdo con las competencias básicas y establece el listado de objetivos, contenidos y criterios de evaluación en Educación para la Ciudadanía, tanto en Educación primaria, como en Educación Secundaria obligatoria.

A lo largo del año 2007 aparecen las distintas adaptaciones curriculares del área y las materias realizadas por las comunidades autónomas. En el caso de Aragón es la Orden de 9 de mayo de 2007 del Departamento de Educación Cultura y Deporte la que aprueba los currícula de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Esta publicación se completa con una corrección de errores de 21 de septiembre de 2009, referida específicamente a las asignaturas de Educación para la Ciudadanía.

El proceso de adaptación del currículo establecido en el Real Decreto de mínimos a la Orden de la Consejería de Educación del gobierno de Aragón es lo que nos proponemos exponer, explicar y justificar en esta comunicación expresándolo en tres aspectos fundamentales:

1. Aspectos específicos del currículo aragonés
2. Correcciones y adaptaciones puntuales.
3. Aspectos didácticos.

1.Aspectos específicos del currículo Aragonés

1.1 Aspectos generales

En la adaptación del área a la Comunidad Autónoma se han destacado dos componentes básicos:

1º Las Instituciones políticas y ciudadanas aragonesas, incidiendo sobre todo en su funcionamiento democrático y en la atribución de derechos y deberes que su existencia supone. De acuerdo con su edad y capacidades se darán a los alumnos el carácter democrático de las principales instituciones jurídicas y políticas de Aragón: Los elementos fundamentales del Estatuto de Autonomía. El funcionamiento básico de los Ayuntamientos, sobre todo en la gestión democrática de los mismos: las elecciones como expresión de la voluntad popular, la elección del alcalde, los concejales. En Educación Secundaria se pueden introducir los partidos políticos como agentes de participación política, su pluralidad y su legitimación en las elecciones Las diversas asociaciones ciudadanas y su importante papel en la vertebración de la comunidad democrática(asociaciones de vecinos, profesionales, empresariales y sindicales, asociaciones locales, lúdicas, etc). Deben conocer las instituciones autonómicas (Diputación General de Aragón, Cortes de Aragón y su forma de elección), de nuevo resaltando la gestión de la democracia que realizan y su legitimidad obtenida por la representación de los aragoneses, los métodos democráticos que deben emplear en su gestión y el deber que tienen de servir a los intereses generales de los aragoneses. De las Cortes de Aragón se resaltarán ahora su composición democrática a partir de las elecciones por los diversos partidos políticos y grupos parlamentarios. Su función como poder legislativo de la comunidad y la necesidad que en ellas existe de un debate abierto sobre las leyes que rigen la vida de los aragoneses. Al mismo tiempo que la necesidad de debate se debe resaltar la necesidad y la legitimidad de llegar a acuerdos y compromisos entre diversas opciones. Del Gobierno de Aragón debe conocerse en Educación Secundaria su composición en distintas Consejerías que organizan la acción política de la comunidad. Establecer con claridad cómo el Gobierno procede de las Cortes y por lo tanto de la voluntad de los aragoneses, y cómo es garante de los derechos ciudadanos y ejerce la gestión de los servicios públicos en la Comunidad Aragonesa, al mismo tiempo que debe dar cuenta periódicamente a las Cortes de su gestión política. La figura de El Justicia de Aragón debe exponerse como institución que garantiza los derechos básicos y libertades de los aragoneses,

explicarse el deber que El Justicia tiene de atender las demandas de los ciudadanos y de supervisar la Administración de Aragón, al mismo tiempo se resaltarán su deber de defensa del Estatuto de Autonomía de Aragón y su sometimiento a las Cortes de Aragón.

De todo ello el alumno recibe formación en el área de Conocimiento del Medio y en Educación Secundaria en las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Aquí se trata de insistir en su importancia ciudadana y en su papel fundamental en la realidad de nuestra democracia.

2º El valor de la concordia, la cooperación, el pacto, la libertad de establecer pactos y el respeto a lo pactado, son virtudes cívicas especialmente importantes en la historia y el derecho aragonés. El concepto contemporáneo de ciudadanía puede atender perfectamente estos valores tradicionales y traducirlos a nuestra sociedad actual. En efecto, una educación para la ciudadanía debe potenciar la voluntad de cooperación y de acuerdo. El diálogo consciente y fructífero busca llegar a acuerdos entre los hablantes. Estos acuerdos libre y conscientemente asumidos son el origen de valores, normas y derecho para la comunidad que los asume y constituyen un importante principio para la comprensión del funcionamiento de las sociedades democráticas. Junto a la valoración del acuerdo y el pacto debe siempre insistirse en la referencia necesaria de todos los pactos a los valores universales que se concretan en los Derechos Humanos. El valor de la cooperación, como sistema de aprendizaje y como sistema de actuación en la sociedad debe estar especialmente presente en el currículo de primaria. Trabajar junto con los otros, con los compañeros; ser capaces de asumir tareas colectivamente y sentirse unidos como una comunidad que colabora, es un buen principio de educación ciudadana. Los alumnos deben entender a partir de experiencias próximas (equipos deportivos, grupos de trabajo, etc.) cómo la cooperación con los demás es imprescindible para la realización de muchas tareas y cómo es imposible vivir en sociedad sin colaborar con los otros. Esta interacción debe explicarse como algo cada vez más complejo, partiendo desde la reflexión sobre la colaboración espontánea hasta la constitución de una serie de acuerdos o reglas aceptadas por todos y que todos se comprometen a cumplir. Reglas de comportamiento, reglas deportivas, reglas de actuación etc. En Educación Secundaria se puede introducir la idea del pacto social como fundamento de la sociedad democrática y de la legitimidad que este pacto, concretado en el Estatuto de Autonomía de Aragón, confiere a las instituciones

La idea de que debe cumplirse lo pactado es una idea fuerza del derecho aragonés y lo debe ser de la sociedad democrática que pretendemos construir. La responsabilidad que de ello se desprende es educativa para los alumnos de primaria que pueden entender perfectamente que las reglas acordadas deben cumplirse y defenderse, cuando les favorecen, pero también cuando puntualmente les son desagradables o cuesta esfuerzo cumplirlas.

También en Educación Secundaria puede introducirse el marco general de racionalidad, universalidad y humanidad que debe estar subyacente a los acuerdos y reglas pactados, y por lo tanto el respeto a los principios universales encarnados en los Derechos Humanos como referente de todo pacto.

1,2 Competencia Social y ciudadana

A la competencia *social y ciudadana* se contribuye también a través de las posibilidades que ofrece el conocimiento de las instituciones aragonesas para comprender la realidad social en la que se vive. Además, el compartir instituciones y valores propios, permite apreciar un sentimiento común de pertenencia. La concordia, la cooperación y el consenso como valores básicos inciden claramente en esta competencia cuando expresa las siguientes actitudes y capacidades: cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, afrontar y resolver conflictos de convivencia, utilizar el diálogo como elemento

de construcción de conocimientos, aprender a dialogar, a establecer razonamientos adecuados, a apreciar la posición de los otros. Saber expresar los pensamientos, emociones y sentimientos propios, y saber escuchar los ajenos. Valorar positivamente el acuerdo y el consenso, establecidos sobre bases adecuadas. Comprometerse en la mejora de la sociedad. Considerar la participación como un derecho y un deber democrático. Sentirse corresponsable de la sociedad en que se vive. Adoptar un comportamiento coherente con la participación democrática, con el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes cívicos. Sentirse responsable de sus propios actos y ser capaz de analizarlos desde la perspectiva ética y ciudadana alcanzada. Ser capaz de defender los propios derechos y también los derechos de los demás, incluso si no me son convenientes.

1.3 Objetivos y contenidos

1.3.1 Objetivos

Objetivo 3. (Educación Primaria) Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia y aprender a obrar de acuerdo con ellas. Apreciar el valor de la colaboración y el pacto. Valorar las ventajas que nos aporta la concordia entre las personas y las instituciones, la cooperación, la libertad de establecer pactos y el respeto a los mismos. Estimar la importancia de la lealtad a la palabra dada.

Objetivo 7. (Educación Primaria) Conocer y valorar las principales instituciones políticas de Aragón, su carácter democrático y representativo, y el deber de servir a los intereses generales de los aragoneses.

Objetivo 3 (Educación Secundaria). Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación, el pacto, el consenso, el respeto a lo pactado y el rechazo a la violencia, a los estereotipos y prejuicios.

Objetivo 4 (Educación Secundaria). Conocer, asumir y valorar los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Constitución Española y del Estatuto de Autonomía de Aragón; identificar los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios éticos para valorar las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.

1.3.2 Contenidos

Bloque 2 *La vida en comunidad* (Educación Primaria)

La cooperación como elemento de cohesión social y base de la convivencia. Necesidad y ventajas. La libertad de realizar pactos y la voluntad de llegar a acuerdos. La necesidad y la responsabilidad de respetar lo pactado. La confianza como norma de convivencia. Las normas y leyes como expresión de la voluntad del colectivo. El respeto a los Derechos Humanos y a la Constitución en todos los acuerdos.

Bloque 3 *Vivir en sociedad*. (Educación Primaria)

El Estatuto de Autonomía de Aragón: sus líneas fundamentales. Su valor como instrumento de nuestra convivencia democrática. Derechos y deberes que establece. Las instituciones políticas y ciudadanas y su carácter democrático: Ayuntamientos, Cortes de Aragón y Diputación General de Aragón. Su funcionamiento democrático y su valor representativo. Las instituciones como cauce de participación ciudadana y política. La elección democrática de nuestros representantes.

Bloque 4 *Las sociedades democráticas del siglo XXI* Educación Secundaria

-El carácter democrático de las instituciones políticas aragonesas: Los Ayuntamientos, las Cortes de Aragón, El Gobierno de Aragón y El Justicia de Aragón.

Bloque 2. *Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional* (Educación Etico-cívica)
-Convivencia y cooperación humana. La comunidad de comunicación. Diálogo y valores. El consenso y el pacto. El pacto social. Libertad para realizar pactos y respeto a lo pactado. El referente universal y de humanidad de los acuerdos.

1.4 Criterios de evaluación

8. (Educación Primaria) Conocer y valorar el carácter democrático de las principales instituciones políticas aragonesas: Ayuntamientos, Cortes de Aragón y Diputación General de Aragón.

Se pretende evaluar el conocimiento por parte del alumno del funcionamiento democrático de estas tres instituciones básicas de la política aragonesa. El alumno deberá conocer la figura del alcalde y de la de los concejales como representantes de todos los ciudadanos del municipio y como los defensores de sus intereses y de sus derechos. Lo mismo respecto a los diputados autonómicos que ostentan la representación plural del pueblo aragonés y al presidente de la comunidad autónoma que ostenta la máxima representación de todos los aragoneses. El alumnado debe saber que su legitimidad les viene otorgada por los ciudadanos y que deben rendir cuentas ante ellos de sus acciones. También debe conocer los mecanismos básicos de los procesos por los que son elegidos y valorar el ejercicio de participación y compromiso ciudadano que supone esta elección.

9. (Educación Primaria) Reconocer, valorar y practicar acciones de cooperación, colaboración, compromiso y pactos. Respetar lo pactado: reglas, acuerdos, normas.

Este criterio pretende que los alumnos reconozcan las realidades sociales cercanas, algunas de ellas protagonizadas por ellos mismos, en las que se llega a un acuerdo implícito o explícito por el que se actúa de modo acordado o pactado. El reconocimiento explícito de esos acuerdos y la reflexión sobre ellos debe llevar al alumno a una valoración moral de los mismos como algo que, en general, favorece la vida en común y es provechoso para la convivencia. La voluntad de llegar a acuerdos, frente a actitudes de intolerancia e insolidaridad, será algo a reflexionar y valorar por parte de los alumnos, así como el resultado de los mismos formulado en pactos o reglas que deben ser cumplidos por parte de todos los que han pactado. Se debe reconocer también que los Derechos Humanos y la Constitución han de ser respetados en cualquier acuerdo. Igualmente valoraremos la aplicación de estos principios en situaciones prácticas donde los alumnos demuestren haberlos asumido moralmente.

5.(Educación Secundaria) Reconocer los principios democráticos y las instituciones fundamentales que establece la Constitución española y los Estatutos de Autonomía y describir la organización, funciones y forma de elección de algunos órganos de gobierno municipales, autonómicos y estatales, atendiendo también al carácter democrático de las instituciones aragonesas (Ayuntamientos, Cortes de Aragón, Gobierno de Aragón y Justicia de Aragón).

Se trata de comprobar si se conocen los rasgos fundamentales del sistema político español, la organización, funciones y funcionamiento de los principales órganos de gobierno estatales, autonómicos y municipales y el papel que corresponde a los ciudadanos en la elección y control de los mismos, y si se es capaz de aplicar los principios del funcionamiento democrático a distintas situaciones reales.

3.(Educación Etico-cívica)) Reconocer la cooperación como un valor importante e identificar su resultado en consensos y pactos. Aceptar la necesidad de respetar los pactos y reconocer la importancia y los límites éticos de los acuerdos.

Se trata de comprobar que el alumno ha comprendido la necesidad de cooperación para la mayor parte de las actividades y el valor que esa cooperación posee, la cooperación se deberá entender también en su sentido más general como pacto social o pacto político. Se deberá valorar positivamente la voluntad de llegar a acuerdos y la necesidad de cumplirlos y

someterse a lo acordado. Y se entenderá que el funcionamiento de la democracia descansa en un gran pacto ciudadano. También se entenderán la capacidad creadora de valores del diálogo y del acuerdo, y los límites éticos universales señalados por los Derechos Humanos en los que deben ser enmarcados todos los acuerdos particulares. Se crearán situaciones prácticas de cooperación en clase o fuera de clase y se valorará la actitud de los alumnos hacia ellas.

2. Correcciones y adaptaciones puntuales

2.1. Introducción

Esta parte del trabajo incide en aquellos aspectos del currículo de enseñanzas mínimas que han sido modificados, ampliados o añadidos, obedeciendo a posiciones filosóficas, pedagógicas o psicológicas cuyo desarrollo conduce, o bien, a ofrecer matices diferentes a los aparecidos en la redacción original, o bien, a incluir algunos temas cuyo tratamiento en esta materia se ha considerado adecuado.

Así, ya en la redacción de la *introducción* al currículo aragonés de la materia se destaca que la democracia no es sólo un mecanismo de gobierno, sino una **forma de convivencia** basada en los valores de **solidaridad, cooperación, justicia, tolerancia y desarrollo sostenible**. En este sentido, parecía oportuno incluir de forma explícita el compromiso de los poderes públicos para la promoción de los valores ciudadanos. Dicha intención se recoge en el Estatuto de Autonomía de Aragón cuando señala: “Corresponde a los poderes públicos aragoneses, sin perjuicio de la acción estatal y dentro del ámbito de sus respectivas competencias: a) Promover las condiciones adecuadas para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; renovar los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud, y facilitar la participación de todos los aragoneses en la vida política, económica, cultural y social”. Además, se recoge que “es propósito confesado de los poderes públicos aragoneses promover la cultura de la paz, mediante la incorporación de valores de no violencia, tolerancia, participación, solidaridad y justicia, especialmente en el sistema educativo”.

La exposición previa desarrollada en la *introducción* entiende que el marco de la educación global conjuga la dimensión **cognitiva** y la **afectiva**, pero subrayando la vinculación de ambas con la **dimensión moral**. Este aserto se justifica por la importancia que en la Educación para la ciudadanía se concede a la esfera de la **reflexión moral** como **marco y guía** del desarrollo **cognitivo y afectivo**. Raúl Weis, en su obra *Programa de formación ética*¹ reflexiona sobre la dimensión moral y social de la educación y el pensamiento crítico proponiendo la creación de un clima en el aula que equilibre la dimensión cognitiva y la dimensión axiológica-afectiva de los procesos de formación. Siguiendo esta línea de pensamiento, los autores Rosario Ortega y Joaquín Mora Merchán destacan que los procesos educativos se desarrollan habitualmente a través de relaciones de interacción con otras personas. Se ofrece, pues, un enfoque que vincula los contenidos escolares con la vida afectiva y moral de los escolares resaltando las relaciones entre la afectividad, la moral y el contacto interpersonal con los otros.²

Por otro lado, se indica que la **educación democrática** incide en la vinculación existente entre la **escuela**, la **familia** y la **comunidad**. En este sentido, se subraya la incidencia que esta asignatura debe tener en la vida del centro y del entorno. Especialmente, se insiste en la creación de aulas y centros **participativos y democráticos** con el fin de que

¹ R. Weis, *Programa de formación ética*, Buenos Aires, Novedades educativas, 2007.

² R. Ortega y J. Mora-Merchán, “El aula como escenario de la vida afectiva y moral”, *Cultura y educación*, 3, 1996, pp. 5-18.

todo el centro se convierta en una vía preferente de adquisición y vivencia de los valores y las competencias propuestas. La aplicación de criterios morales y valores cívicos en las situaciones de convivencia y conflicto, la responsabilidad en el ejercicio de los derechos y deberes individuales y el aprecio por los bienes comunes son algunos de los contenidos que deberán ponerse en práctica en el marco del aula y del centro. Tal y como sugiere Antonio Bolívar, la formación en valores y actitudes constituye un aspecto relevante de la educación, pues constituye una de las vías para “reivindicar la formación moral de la escuela, desdeñada en los últimos tiempos por enfoques técnicos y academicistas, de modo que todo el currículo esté impregnado de valores morales y cívicos”.³

Se ofrece una perspectiva educativa que resalta el aprendizaje de las actitudes, principios y valores democráticos a través de los diversos aspectos de la vida escolar. También se añade la idea de que este enfoque debe reflejarse también en la **metodología** empleada para el desarrollo de los contenidos en la práctica de aula. De hecho, en el bloque 2 de contenidos de Secundaria se habla del centro educativo como lugar de socialización y aprendizaje, insistiendo en la conveniencia de fomentar la participación de todos en el centro educativo. En esta ocasión, es de nuevo el pedagogo Antonio Bolívar quien ofrece el referente teórico de la postura sostenida en nuestro documento legal al asegurar en su reciente obra, *Educación para la ciudadanía*,⁴ que la ciudadanía es, sobre todo, una práctica. Como tal, entiende que las escuelas no pueden limitarse a dar ciertos conocimientos o saberes relacionados con ella sino que, fundamentalmente, las propias escuelas deben transformarse en “esferas públicas democráticas”⁵ donde las personas puedan dialogar abiertamente, compartir experiencias y ejercer su ciudadanía activamente. En el capítulo cuarto del mencionado libro, se plantea la necesidad de que la Educación para la ciudadanía no sea una tarea compartida solamente entre la escuela y la familia, sino a un nivel más amplio que abarca las instituciones de la comunidad, coincidiendo con las propuestas y experiencias en torno a la idea de *comunidades de aprendizaje*. Más adelante, detalla aún más algunas ideas insistiendo en la vinculación de la educación ciudadana con la democracia, la vivencia de ésta en la escuela, las redes de vinculación entre la escuela, la familia y el entorno.

2.2. Objetivos

Entre los objetivos propuestos para la materia, insistimos en el enfoque ético de la asignatura considerando que la reflexión ética comienza por la sentencia socrática “conócete a ti mismo”. Por eso, en el primero de los objetivos de Primaria añadimos la importancia de que el alumno “desarrolle el conocimiento de uno mismo”. A partir de dicho conocimiento se desarrollan aspectos tales como la **autoestima**, la **afectividad** o la **autonomía personal**.⁶ En este sentido, más que buscar la aceptación la **propia identidad** y el desarrollo de la **autoestima**, se ha preferido hablar de la valoración y potenciación **equilibrada** de la propia identidad y de la autoestima.⁷ Así, se introduce una variación del sentido original, de modo que “reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia

³ A. Bolívar Botía, *La evaluación en valores y actitudes*, Madrid, Anaya, 1995, p. 9.

⁴ A. Bolívar Botía, *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Barcelona, Grao, 2007.

⁵ *Ibíd.*, p. 19.

⁶ Sobre esta cuestión, ver: J. Machargo Salvador, *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*, Madrid, Escuela Española, 1991; J.A. Alcántara, *Cómo educar la autoestima*, Barcelona, CEAC, 1990; I. Matthew McKay y P. Fanning, *Autoestima. Evaluación y mejora*, Barcelona, Martínez Roca, 1991.

⁷ El profesor Luis Rojas Marcos explora en su última obra no sólo la influencia de la autoestima en las posibilidades individuales de autorrealización, sino también sus aspectos menos favorecedores, como su relación con los abusos de poder, la violencia, etc. Cfr. L. Rojas Marcos, *La autoestima. Nuestra fuerza secreta*, Barcelona, Espasa, 2007.

identidad, las características y experiencias personales respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima”, se convierte en “reconocer la condición humana en su dimensión individual y social. Ello permitirá aprender a valorar y potenciar de forma equilibrada tanto la propia identidad, la autoestima y las características y experiencias propias, como las diferencias interpersonales.”⁸

A nuestro juicio, este enfoque sobre la cuestión de la aceptación de la identidad y el desarrollo de la autoestima supone una variación sobre la redacción original. La nueva redacción conecta las nociones de identidad y autoestima con la reflexión sobre su vertiente moral. Esta perspectiva completa el habitual significado de estos conceptos, proveniente de la psicología, con las reflexiones sobre esta cuestión que ofrecen actualmente algunos autores importantes en el ámbito de la reflexión ética. En esta dirección se mueve, por ejemplo, el pensamiento de Emmanuel Levinas al destacar el carácter ético esencial de la existencia humana manifiesto en la responsabilidad que cada uno tiene hacia los otros.⁹ Una tesis de similares intenciones aparece en la obra *Fuentes del yo* de Charles Taylor en la que se afirma la conexión entre la identidad del sujeto y el bien.¹⁰ Para Taylor, la identidad del sujeto depende de su orientación y vinculación hacia concepciones del bien. El yo no consiste solamente en dirigir la acción estratégicamente a la luz de ciertos deseos o capacidades: ser un agente humano, una persona o un yo, implica tomar posición respecto al bien porque “la individualidad y la moral, son temas que van inextricablemente entrelazados”.¹¹ Concibiendo al agente humano en función de su orientación hacia el bien, por el lugar que ocupa en relación a él, encuentra aquél los criterios para orientar su libertad. De manera que la cuestión de la identidad no puede desligarse nunca de los contextos éticos de valoración.

No obstante, a pesar de esta insistencia en los aspectos afectivos y comunicativos relacionados con la autonomía y la autoestima, el currículo aragonés presta atención, además, a la importancia del **razonamiento**, tanto en su vertiente cognitiva como expresiva, para la adquisición de las habilidades comunicativas y sociales. De este modo, no sólo se concede importancia al desarrollo y la expresión de los sentimientos y las emociones, sino también a los procesos de razonamiento.¹² Para ello se insiste en las destrezas de razonamiento (capacidad de ofrecer argumentos informados, ordenados y bien expresados) en el Bloque 1 que expresa los *Contenidos comunes* de Secundaria. También se añade la importancia de que el alumno sea capaz de **escuchar** y **considerar** las opiniones de los otros e incorporarlas a la elaboración de un discurso común que busque la **verdad**.

Otro aspecto importante, que supone una modificación de la perspectiva adoptada en el decreto de mínimos respecto al currículo aragonés, reside en que en este último se ha matizado la aportación que la **diversidad** incorpora al desarrollo de la humanidad. La consideración de la diversidad que se ofrece en el currículo aragonés juzga que la **diversidad** no es enriquecedora *per se*. En una asignatura como Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos se ha preferido hablar de la diversidad como una posibilidad **potencialmente** enriquecedora, pues, al fin y al cabo, no todas las formas de expresión de la diversidad respetan valores humanos.¹³

⁸ *Objetivo 2* de Secundaria (3º ESO)

⁹ Cfr. E. Levinas, *De la existencia al existente*, Madrid, Arena Libros, 2006; *Entre nosotros. Ensayos para Pensar en Otro*, Valencia, Pre-Textos, 1993.

¹⁰ Cfr. Ch. Taylor, *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Paidós, 1996, pp. 17-123.

¹¹ *Ibid.*, p. 17.

¹² *Objetivo 2* de Secundaria.

¹³ *Objetivo 5* de Secundaria.

El examen atento de esta cuestión sugiere que no todas las diferencias merecen ser objeto de consideración y respeto en el ámbito público. Como el filósofo canadiense Charles Taylor muestra, en muchas ocasiones las diferencias pugnan por el reconocimiento; sin embargo, aunque dicha aspiración exista, por parte de un individuo o grupo, ello no significa que necesariamente tal aspiración sea legítima, ni implica que la comunidad, de la que ese individuo o grupo forma parte, tenga que reconocer la reclamación que suele encontrar motivo de inspiración en la diferencia. El reconocimiento sólo puede darse en la medida en que se comparta un horizonte de significado que designe como valiosas las aspiraciones de un individuo o un grupo. La mera diferencia no puede ser por sí misma fundamento de valor. De manera que atender la diversidad no implica la satisfacción de cualquier demanda basada en la diferencia. La actitud moral frente a la diversidad consistirá en la disposición hacia el descubrimiento conjunto y recíproco del bien representado por la diferencia, un bien que en ningún caso puede entrañar la destrucción de los individuos, ni tampoco la erosión de los valores específicamente humanos.¹⁴

Para culminar este apartado referido a los objetivos se ofrece una visión distinta sobre las causas que conducen a los conflictos armados. A este respecto, en lugar de establecer una relación biunívoca entre **conflictos armados** y **subdesarrollo**, tal y como parecía indicar el decreto de mínimos, se ha optado por ofrecer una perspectiva más amplia en la que se relacionan los conflictos armados con las situaciones de violación de los derechos humanos.¹⁵

2.3. Contenidos

Se subraya la idea de que la **convivencia democrática** se basa en el establecimiento de **acuerdos**; pero se añade que dichos **acuerdos** deben **respetar** necesariamente el marco trazado por la Constitución y la Declaración Universal de los Derechos Humanos.¹⁶ Cualquier pacto no puede ser el fundamento de la convivencia democrática. Se ha considerado que la racionalidad, la universalidad y la humanidad constituyen el marco general que debe estar subyacente a los acuerdos y reglas pactados. Se insiste, pues, en los límites éticos que deben respetar todos los acuerdos. Por lo tanto, el respeto a los principios universales encarnados en los Derechos Humanos será el referente de todo pacto.¹⁷

También se ha efectuado una llamada a la importancia del pensamiento crítico al añadir, entre los contenidos de la Educación para la Ciudadanía, el reconocimiento expreso del derecho a la **disidencia** y a la **discrepancia razonada**.¹⁸

El filósofo español Javier Muguerza abre un interesante camino dentro de la reflexión ética al introducir el denominado *imperativo de la disidencia*,¹⁹ según el cual, sin necesidad de rechazar la regla de las mayorías como procedimiento superior en el que basar las decisiones del orden político democrático, se impediría que cualquier mayoría, por abrumadora que fuera, pudiera alzarse por encima de la conciencia de cada cual. Dicho imperativo no legitima a un individuo para imponer sus propios puntos de vista a una colectividad, pero sí para desobedecer cualquier acuerdo o decisión colectiva que vaya en contra de sus principios, los cuales no pueden ser sometidos a referéndum.

¹⁴ Cfr. Ch. Taylor, *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*, México, F.C.E., 1993; *La ética de la autenticidad*, Barcelona, Paidós, 1994.

¹⁵ *Objetivo 10* de Secundaria.

¹⁶ *Bloque 1* de Secundaria.

¹⁷ *Criterio de evaluación 3* de Secundaria.

¹⁸ *Bloques 1 y 3* de *Contenidos comunes* de Secundaria.

¹⁹ J. Muguerza, "La alternativa del disenso", en J. Muguerza y otros, *El fundamento de los derechos humanos*, Madrid, Debate, 1989, pp. 19-56; "La obediencia al derecho y el imperativo de la disidencia (Una intrusión en un debate)", *Sistema*, 70, 1986, pp. 27-40.

Por otro lado, se incluye la necesidad de articular un análisis crítico de las posiciones teóricas y prácticas que impiden el diálogo y la posibilidad de llegar a acuerdos de grupo, tales como el dogmatismo y el relativismo.²⁰ No parece necesario argumentar en contra del dogmatismo en las actuales sociedades plurales de nuestro tiempo; sin embargo, sí parece oportuno ofrecer alguna consideración acerca de las consecuencias perjudiciales que algunas posiciones relativistas acarrearán para la formación compartida de un espíritu ciudadano y democrático. El pluralismo moral de la vida cotidiana encuentra en el relativismo un fácil asiento; sin embargo, como la catedrática Adela Cortina asegura “relativismo y subjetivismo son aves de vuelo corto y vista miope cuando se enfrentan a las exigencias de la realidad”.²¹ Si erradicamos la pretensión de alcanzar cierta universalidad de los valores y los principios morales, no podremos dilucidar, desde un planteamiento ético racional, el universo de cuestiones que se abre ante los seres humanos en cada ámbito de nuestra vida social. Tal vez parezca una imposición inaceptable la extensión de ciertos valores y normas compartidas a toda la sociedad, pero lo cierto es que “una sociedad no puede ser pluralista y tolerante si no cuenta con algunos principios y valores morales que los distintos grupos sociales tienen por irrenunciables”.²²

Por otro lado, se aclara que la **globalización** no es sólo un fenómeno ineludible consecuencia del desarrollo económico y tecnológico de la razón humana, sino un concepto alrededor del que reflexionar desde un punto de vista crítico, investigando sus ventajas e inconvenientes.²³ No es sólo un hecho, sino una red de relaciones que conviene explorar y valorar éticamente.

También se ha detallado en el currículo aragonés la importancia de estudiar las relaciones entre la ética y el derecho, investigando la relación entre usos sociales, valores morales, principios éticos, principios jurídicos generales y normas jurídicas concretas.²⁴

Por último, en este apartado se ha considerado que los contenidos relacionados con la **democracia** constituyen la referencia fundamental sobre la que debe girar la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Por este motivo, se han ampliado los contenidos relacionados con el funcionamiento democrático especificando la necesidad de abordar el principio de la separación de poderes y la legitimidad democrática, y se han concretado los valores superiores de nuestro ordenamiento jurídico constitucional, señalando que nuestra democracia se construye alrededor de los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.²⁵

2.4. Criterios de evaluación

Aunque se reconoce la obligación de los ciudadanos de contribuir al mantenimiento de los servicios públicos, como señala el criterio 6 del Decreto de Mínimos de Primaria, se reivindica que éstos también son un **derecho** ciudadano.

Se destaca la coherencia que debe existir entre lo pactado y el respeto a lo pactado.²⁶ Al margen de que se haya apreciado, y consecuentemente resaltado, la idea de que el cumplimiento de los pactos es un principio rector del derecho aragonés que hemos considerado imprescindible para la construcción de una sociedad democrática, es obvio que la materia de Educación para la ciudadanía no puede limitarse a inculcar una serie de

²⁰ *Bloque 1 de Contenidos comunes de Secundaria.*

²¹ A. Cortina, *Alianza y contrato*, Madrid, Trotta, 2001, p. 134.

²² *Ibíd.*, p. 135.

²³ *Bloque 5 de Secundaria de 3º ESO.*

²⁴ *Bloque 3 de Secundaria de 4º ESO.*

²⁵ *Bloque 4 de Secundaria de 4º ESO.*

²⁶ *Criterio de evaluación 9 de Primaria.*

hermenéutico que considera fundamental asumir la intersubjetividad práctica; y eso significa también que la adquisición de determinados conocimientos acarrea su aplicación, lo cual es primordial para la educación del ciudadano. Lo cierto es que no se cumple el principio hermenéutico cuando el alumno cree saber algo, pero se muestra incapaz de aplicarlo.²⁷

Se matiza que las **discriminaciones** rechazables son aquellas que impliquen formas **injustas** de discriminación, pues hay formas de discriminación que están justificadas porque se consideran una concreción del principio democrático básico según el cual todos los ciudadanos deben ser tratados con igual consideración y respeto.²⁸ En el ámbito de la filosofía política se considera una norma práctica suficientemente asentada la necesidad de tratar de forma diferente, en el ámbito jurídico y político, a aquellas personas o situaciones que lo requieran, con el fin de hacer realidad el principio de igualdad.²⁹

Para finalizar el apartado de reflexiones sobre los aspectos filosóficos del currículo de Educación para la ciudadanía se insiste en la idea mencionada anteriormente de que las formas de **argumentación** deben cumplir ciertos requisitos de precisión, orden y claridad, así como la capacidad de favorecer **acuerdos** dentro del grupo y de esforzarse en la búsqueda de la **verdad**, desde un pensamiento crítico propio.³⁰

3.Aspectos didácticos de las asignaturas. Orientaciones didácticas

El Decreto de Mínimos no contiene ninguna indicación directa sobre la metodología con la que debe desarrollarse la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. La primera recomendación al respecto la encontramos en el currículo de Aragón, tanto de Primaria como de Secundaria, en forma de “Principios Metodológicos Generales”. Estos principios han debido ser tomados en cuenta a la hora de elaborar las orientaciones didácticas de cada una de las áreas.

En el caso de la Educación para la Ciudadanía el contenido de estas orientaciones se ha basado en diferentes fuentes: las competencias que se quieren desarrollar, los objetivos que se pretenden alcanzar, la naturaleza, tipología e interrelaciones de los contenidos, los criterios de evaluación, etc., así como las características psicoevolutivas y pedagógicas del alumnado al que va dirigida la materia. Todos estos elementos se hallan ya presentes en el Decreto de Mínimos, pero su configuración definitiva se debe a la contextualización de los mismos en nuestra Comunidad Autónoma y, por tanto, responden a las características, necesidades intereses y motivaciones detectados en el alumnado de esta Comunidad. Las orientaciones didácticas del currículo de la Ciudadanía de Aragón se dirigen, pues, a orientar la acción didáctica de esta materia en las aulas de Aragón y se basan, por tanto, en el análisis que hemos realizado del alumnado aragonés y de su contexto más próximo.

Para redactar estas orientaciones hemos tratado de justificar diferentes propuestas de carácter general, sin entrar en decisiones metodológicas concretas que corresponden a los proyectos curriculares de los centros y a los equipos de los ciclos en primaria y de los departamentos en educación secundaria. Los aspectos a los que hemos querido otorgar mayor importancia a la hora de redactar estas orientaciones son la creación de aulas y centros participativos, la consecución de aprendizajes significativos y funcionales y a la asunción, por

²⁷ Sobre el enfoque hermenéutico de la ética es recomendable la obra del profesor Jesús Conill Sancho, *Ética hermenéutica*, Madrid, Tecnos, 2006.

²⁸ *Criterios de evaluación 1 y 4 de 3º ESO.*

²⁹ Cfr. R. Dworkin, “El liberalismo”, en St. Hampshire (comp.), *Moral pública y privada*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983, pp. 133-167; Ch. Taylor, “Living with Difference”, en A. L. Allen y M. C. Regan (eds.), *Debating Democracy's Discontent*, Nueva York, Oxford University Press, 1998, pp. 212-226.

³⁰ *Criterio de evaluación 3 de 3º ESO.*

parte de los profesores de un papel acorde con las competencias, objetivos y contenidos del área.

Crear centros participativos en los que los alumnos puedan poner en práctica los valores de participación democrática que queremos desarrollar, es uno de los ámbitos de las orientaciones metodológicas que consideramos de mayor interés. Convencidos de que el carácter básicamente actitudinal de los contenidos que se trabajan en esta área le obligan a proyectarse en todas las actuaciones del centro y del aula, consideramos que es preciso actuar de manera transversal, creando espacios reales de participación democrática en los que se practique el respeto mutuo, la solidaridad, la cooperación y la creación de hábitos de autogobierno que faciliten acuerdos y pactos en los que se fomente el respeto a lo pactado, el ejercicio del juicio moral y la asunción de deberes y derechos. La creación de este microcosmos participativo debe hacerse de manera progresiva, funcional y adecuada a la edad del grupo-clase y sus experiencias anteriores de participación. Para construirlo tenemos a nuestra disposición una serie de elementos que van desde la metodología del aula hasta la participación en los órganos de gobierno del centro o en organizaciones de solidaridad y voluntariado.

Una metodología basada en el diálogo, la participación y el trabajo en equipo utiliza la cooperación a la vez como método de trabajo y como contenido de aprendizaje. Se trata de aprender colaborando y participando, y al mismo tiempo, aprender a colaborar y a participar. Desde esta perspectiva proponemos el aprendizaje cooperativo como una forma de crear una comunidad de investigación en la que se promueva la empatía, el reconocimiento de los otros y otras, la tolerancia y el respeto mutuo, potenciándose así un fuerte sentido cívico comunitario. Por otra parte, participar en el funcionamiento de esos primeros espacios de convivencia que constituyen el aula y el centro, construyendo normas compartidas, ejerciendo responsabilidades y rindiendo cuentas y ejerciendo la evaluación y la autoevaluación, creará necesariamente en el alumnado un sentimiento de pertenencia a una comunidad que hoy es la escolar y mañana será la ciudadana. Vivir la primera será prepararse para la segunda. En la Educación Secundaria esta participación debe extenderse a otros ámbitos como las ONG u otras organizaciones de voluntariado.

Otro aspecto que también hemos considerado de gran relevancia es la necesidad de analizar las diferentes metodologías concretas bajo el prisma de su capacidad para conseguir aprendizajes significativos y funcionales. Si en todas las áreas y materias es muy importante construir aprendizajes que sean útiles para la vida real y, al mismo tiempo, sirvan de base para nuevos aprendizajes, en la educación para la Ciudadanía encontramos una de las materias más directamente vinculada a la vida personal y social de los alumnos: lo que en ella se enseña debe poder ser utilizado para la vida real y debe constituir a la vez la base de nuevas reflexiones, nuevos problemas y nuevos aprendizajes. Partir de las experiencias de los alumnos, adaptarse a esa situación inicial para mejorarla, promover la motivación a través de la vinculación con la realidad del entorno y favorecer la actividad mental del alumnado son caminos al aprendizaje significativo que resultan imprescindibles en esta materia.

Finalmente, un tercer aspecto que no puede obviarse es el papel del profesorado que imparte la Educación para la Ciudadanía. Ninguna metodología podrá conseguir verdaderos aprendizajes sin un profesorado que sepa crear un clima afectivo de aceptación en el que también se señalen claramente los límites cuando sea necesario. Los valores y las actitudes solo pueden adquirirse y desarrollarse en un entorno seguro en el que el alumno pueda mostrarse tal y como es, con sus creencias, sus dudas, sus aspiraciones y sus debilidades. A partir de esta apertura podrá establecer un diálogo enriquecedor que le convertirá en un ser más humano y más social. Este entorno de aprendizaje se construye sobre un profesor que, sin abandonar la posición que le corresponde como responsable de la clase, convierte a los alumnos en protagonistas de la vida del aula y es capaz de hacerles ejercitar sus derechos y

cumplir con sus deberes.

BIBLIOGRAFÍA

- R. WEIS, *Programa de formación ética*, Buenos Aires, Novedades educativas, 2007.
- R. ORTEGA y J. MORA-MERCHÁN, “El aula como escenario de la vida afectiva y moral”, *Cultura y educación*, 3, 1996, pp. 5-18.
- N. NODDINGS, “Learning to Care and to be Cared for”, en A. M. Hoffman (ed.), *Schools, Violence and Society*, Westport, Praeger, 1996, pp. 185-198.
- N. NODDINGS, *Caring, a Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, University of California Press, 1997.
- A. BOLÍVAR BOTIA, *La evaluación en valores y actitudes*, Madrid, Anaya, 1995.
- A. BOLÍVAR BOTIA, *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Barcelona, Grao, 2007.
- A. COLBY y W. DAMON, *Some Do Care. Contemporary Lives of Moral Commitments*, Nueva York, Free Press, 1993.
- J. MARCHAGO SALVADOR, *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*, Madrid, Escuela Española, 1991.
- J. A. ALCÁNTARA, *Cómo educar la autoestima*, Barcelona, CEAC, 1990.
- I. MATTHEW MCKAY y P. FANNING, *Autoestima. Evaluación y mejora*, Barcelona, Martínez Roca, 1991.
- L. ROJAS MARCOS, *La autoestima. Nuestra fuerza secreta*, Barcelona, Espasa, 2007.
- E. LEVINAS, *De la existencia al existente*, Madrid, Arena Libros, 2006.
- E. LEVINAS, *Entre nosotros. Ensayos para Pensar en Otro*, Valencia, Pre-Textos, 1993.
- CH. TAYLOR, *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Piados, 1996.
- CH. TAYLOR, *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*, México, F.C.E., 1993.
- CH. TAYLOR, *La ética de la autenticidad*, Barcelona, Piados, 1994.
- CH. TAYLOR, “Living with Difference”, en A. L. Allen y M. C. Regan (eds.), *Debating Democracy’s Discontent*, Nueva York, Oxford University Press, 1998, pp. 212-226.
- J. MUGUERZA, “La alternativa del disenso”, en J. Muguerza y otros, *El fundamento de los derechos humanos*, Madrid, Debate, 1989, pp. 19-56.
- J. MUGUERZA, “La obediencia al derecho y el imperativo de la disidencia. (Una intrusión de un debate)”, *Sistema*, 70, 1986, pp. 27-40.
- A. CORTINA, *Alianza y contrato*, Madrid, Trotta, 2001.
- J. CONILL, *Ética hermenéutica*, Madrid, Tecnos, 2006.
- R. DWORKIN, “El liberalismo”, en St. Hampshire (comp.), *Moral pública y privada*, México, F.C.E., 1983, pp. 133-1667.

212. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO - ALGUNOS ASPECTOS COMPARATIVOS DE ESPAÑA Y LETONIA.

C. Sánchez Romero, I. Margevica.

Resumen.

El tratamiento didáctico de la diversidad intercultural requiere de la reflexión, adaptación y mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La consideración de un contexto intercultural, desde la perspectiva del modelo educativo basado en la adquisición de competencias docentes, requiere desarrollar un análisis de las identidades culturales y el desarrollo de estrategias innovadoras colaborativas para atender a las necesidades de los estudiantes de diferente cultura en los niveles educativos existentes. El propósito de este estudio es analizar los aspectos de diversidad intercultural y el desarrollo de competencias culturales en el proceso de estudios pedagógicos del profesorado existente entre Letonia y España. El contexto de diversidad cultural de ambos países y la estrecha colaboración con la Universidad de Latvia, nos lleva a replantearnos nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje para atender a la diversidad intercultural de nuestros estudiantes a través del estudio de caso. Las diferentes actuaciones en contextos interculturales observadas desde la movilidad de docentes y estudiantes ante el EEES nos lleva al compromiso de la competencia intercultural basada en un modelo educacional emergente en el desarrollo de competencias docentes y discentes en contextos colaborativos e interculturales.

Abstract

The treatment of teaching intercultural diversity requires reflection, adaptation and improvement of the quality of teaching-learning process. The consideration of an intercultural context, from the perspective of educational model based on the competences teachers, need to develop an analysis of cultural identities and the collaborative development of innovative strategies to meet the needs of students at different levels education. The purpose of this study is to analyze aspects of diversity and intercultural competence development in Faculty of Education and Psychology in Latvia and Faculty of Education in Spain. The context of cultural diversity of both countries and close collaboration with the University of Latvia, leads us to rethink new teaching / learning process to address intercultural diversity of our students through case study. The various actions in intercultural contexts observed since the mobility of students and teachers before the EEES leads to the commitment of intercultural competence based on an educational model emerging in the development of teaching and learning competence in collaborative and intercultural contexts.

Contextualización Intercultural: Letonia-España.

Al igual que en todo el mundo, también en Europa las relaciones políticas y económicas están en continuo desarrollo y la movilidad de personas va en aumento. En este contexto se crea la necesidad de que la comunicación intercultural y la necesidad de que las personas multilingües sean capaces de trabajar en cualquier ámbito y/o entorno. La diversidad en sus múltiples expresiones no puede ser ignorada. La diversidad nunca ha sido tan importante en la historia del mundo como en el día de hoy tanto en España como en Letonia. El fenómeno de la inmigración en ambos países ha generado el estudio y la reflexión de la incidencia de la

diversidad intercultural en el ámbito político, económico, social, cultural y educativo, es en este último en el que se están desarrollando diferentes estudios para la adquisición de la competencia intercultural tanto en docentes como en estudiantes.

Letonia. Históricamente la cultura en la región báltica ha existido codo con codo con el alemán, sueco, polaco y ruso culturas. Los contactos entre culturas han sido siempre muy sensibles a las cuestiones - que podrían ir acompañadas de derramamiento de sangre, la opresión, o el genocidio, sino también por la comprensión, aceptación y cooperación.

En el torno a los siglos 20th y 21st la cuestión sobre la educación multicultural se ha convertido en un tópico cualitativamente nuevo -, por un lado el círculo interior de los problemas está relacionado con las consecuencias de la ocupación que duró casi cincuenta años y por otro - con el mundo de la globalización y los procesos de adhesión a la Unión Europea.

Comparando países bálticos, Letonia ha tenido la población más heterogénea en lo que se refiere a la composición étnica - en la actualidad los representantes de más de 150 nacionalidades conviven en Letonia, que no ha sido nunca una nación étnicamente homogénea. Constituyen los letones (en 1935, el 77% de la población era letón) (2008) ¹ el 59 por ciento de la población y las minorías - el 41 por ciento y una gran parte de los habitantes siempre ha utilizado más de un idioma como medio de comunicación.

Históricamente, muchos grupos étnicos y religiosos han vivido uno al lado del otro en el territorio de Letonia. Las minorías que viven en Letonia representan un elemento importante de una sociedad pluralista. Desde finales de la década de los noventa del siglo XX toda la sociedad, es decir, tanto los letones como las minorías que viven en Letonia han desempeñado un importante papel en los procesos políticos. La concepción del Estado de Letonia, el programa de integración "Sociedad de la integración en Letonia" (2001) y la Satversme of the Republic of Latvia confirman que las minorías tienen el derecho a conservar y desarrollar su idioma, la etnia y sus peculiaridades culturales. El entorno multicultural se ha convertido en la base de la sociedad en Letonia y todos los sectores públicos que requieren las instituciones de educación superior educar culturalmente competente personas que son capaces de integrarse con éxito en la sociedad contemporánea siempre cambiante.

La sociedad de Letonia es multicultural, no sólo en la comunicación con las minorías, sino también en todos los ámbitos donde la economía, la ciencia, medio ambiente, la política y la organización de diversas formas pasan a depender de la influencia externa, donde los antiguos prejuicios sobre el nacional, a saber, soberanía cultural, empezaron a cambiar.

España. El fenómeno de la inmigración producido en nuestro país desde los años 90 hasta la actualidad ha afectado a todos los niveles y ámbitos de nuestra sociedad, pero ha repercutido en el ámbito educativo donde la realidad cultural de los centros educativos españoles está en continuo cambio. Las características de la inmigración, las condiciones de vida, las costumbres, los hábitos, las diferentes razas, étnias y religiones han propiciado en nuestro país se encuentre en un proceso de interculturalización y adquisición del conocimiento de diferentes culturas.

Podríamos realizar un breve análisis de este fenómeno y de la evolución del mismo desde los años 90, donde destacaba una inmigración prioritariamente de los países del Este y de la población árabe (marroquíes). En la actualidad nos encontramos con una inmigración procedente principalmente de Perú, Colombia, Ecuador, destacando también la diferencia de una inmigración parental hacia una migración de familias completas. Es en esta característica

¹ Data of The Office of Citizenship and Migration Affairs (2008) <http://www.pmlp.gov.lv/>

de la familia donde destaca el ámbito educativo. Las familias de origen extranjero que vienen a nuestro país matriculan a sus hijos en los centros educativos. Esta diversidad de los centros es un ejemplo de la sociedad en continuo cambio, es decir, es el fiel reflejo de las sociedades españolas actuales se debe a esta diversidad sociocultural representada por las identidades culturales de nuestros estudiantes.

En un estudio realizado durante los cursos 2003-2006, (Sánchez, 2006) nos revela la situación de la Comunidad de Madrid ante el aumento de la inmigración extranjera. Este estudio avala las cifras anteriores y destaca la importancia de la situación de inmigración del año 2003 donde nuestra comunidad autónoma, Madrid, se convirtió en el “foco de la inmigración extranjera”, y se produjo un gran “aumento del alumnado en los centros escolares”. Destacando que en el curso 2003-2004, el aumento de alumnado extranjero en los centros había aumentado en Comunidades como Madrid y Baleares, con el mayor porcentaje de estudiantes inmigrantes en los centros escolares. En este estudio realizado, podemos observar el aumento incesante desde el año 1999 hasta el año 2003-2004, convirtiendo a nuestra comunidad en la primera con mayor número de población extranjera. Lo que fundamentaba que Madrid se convirtiese en el primer foco de inmigración extranjera del resto de España, este hecho de gran relevancia social, política, educativa que se ha producido durante el curso (2003-2004) fue titular de los principales medios de comunicación españoles².

El aumento de la población escolar en los centros educativos de nuestra capital es la principal causa-efecto de los datos anteriores, debido a que se ha producido principalmente por la matriculación del alumnado de familias de origen extranjero.

Esto se debe a que nuestra región gana en doce meses 256.286 habitantes por la inmigración y los nuevos nacimientos³. Este mismo estudio comparado entre las diversas comunidades destaca a la Comunidad de Madrid como la Comunidad Autónoma con mayor número de extranjeros con un total de 355.035, el continente más representativo es el Americano seguido del Europeo, Africano, Asiático y con poca representación del continente de Oceanía.

En la actualidad, España tiene 608.040 extranjeros matriculados más en los centros, que los que tenía en el curso 2000/01 (207.112) concretamente la Comunidad de Madrid, en estos momentos según el informe Datos y Cifras Avance 2006-2007 tiene 124.368 extranjeros matriculados, el mayor porcentaje viene de países de Ecuador, Colombia y Perú (América del Sur) y Rumania (Europa), Marroquíes (África) y China (Asia). Destacamos que actualmente nos encontramos como la tercera comunidad que tiene mayor número de extranjeros se suman a esta situación en primer lugar Comunidades como La Rioja, Baleares, Madrid, Cataluña, Valencia etc....

En este sentido el papel educativo requiere cada vez más una perspectiva internacional e interdisciplinar que atienda a las necesidades educativas producidas por este fenómeno social, cultural, económico y político, que es la Inmigración.

Sistema Educativo: Ciudadanía Europea.

La necesidad de una dimensión europea e internacional como requisito de los sistemas educativos nacionales cada vez se afianza más en los países europeos. Los políticos europeos y los científicos están buscando nuevas formas de las instituciones educativas, los recursos y posibilidades con el fin de determinar el contenido de esta dimensión para el futuro de Europa. Tanto la Comisión Europea, así como el Parlamento Europeo destacan esta línea

² Fenómeno Social destacado en los noticieros de prensa, radio y TV de nuestro país.

³ Titular de Prensa del periódico ABC (Martes 21/1/2003). El 8.1 por ciento de la población es extranjera en nuestra región. Diario el Mundo. DIARIO “EL MUNDO” (Martes 9 /9/2003).

de investigación respecto a la introducción de la dimensión europea tanto en los procesos de estudio en las escuelas como en las instituciones de educación superior. El denominado Libro Verde de las recomendaciones de la Comisión Europea se refieren a la “ciudadanía europea”, que sobre la base de la igualdad jurídica de los profesores de la Unión Europea, adquieren una mayor relevancia: “La atención y el respeto hacia la identidad cultural y étnica, en cuanto a sus diferencias, y la lucha contra cualquier manifestación de xenofobia y odio hacia los diferentes culturas. En este sentido, la tarea de los sistemas educativos no es sólo asegurar la transferencia de la cultura, sino también a desarrollar el entendimiento de la democracia y la tolerancia en los jóvenes, para enseñarles a respetar la diversidad, enriqueciendo los objetivos educativos en el marco europeo.”

Cabe destacar que cualquier miembro de la sociedad tiene que convivir con las diferentes culturas que cada vez se dan con más frecuencias en las diferentes esferas de la vida. Como resultado de los estudios de muchas investigaciones, al igual que, K. Cushner (1998), P. Figueroa (1998), Nieke W. (2000), la mayoría de los países del mundo se están convirtiendo rápidamente en contexto multicultural. Sin embargo, el hecho de que algunos países sean multiculturales no significa inmediatamente que existe el diálogo intercultural en este país. Los autores consideran que el término intercultural incluye tanto la dar como aceptar: la aceptación y comprensión de personas diferentes, la capacidad de adaptarse y cooperar eficazmente con esas personas de diferente cultura. Esta es la dimensión intercultural que no se puede imaginar sin actividad conjunta y el entendimiento mutuo que promueve la cooperación y la tolerancia basada en la empatía.

Entre las recomendaciones que podemos destacar son:

- No podemos resolver los conflictos de una sociedad multicultural pero si debemos plantear diálogo abierto y constructivo para mejorar la situación ciudadana de las minorías culturales existentes.
- La necesidad de garantizar la democracia, el desarrollo sostenible y la capacidad de comprender otras culturas para promover una competencia intercultural como objetivo prioritario con de cualquier sociedad democrática.

En este sentido destacamos el papel de la Educación:

- El año 2008 es considerado por el Parlamento y la Comisión Europea⁴ como el “Año Europeo del diálogo intercultural” haciendo hincapié en la comprensión de los habitantes de Europa y de todas las personas que viven en la Unión Europea sobre la importancia de desarrollar una “ciudadanía activa” que tenga las características de:
 - Apertura al mundo,
 - Respeto de diversas culturas.
 - Educación de valores de respeto, libertad, igualdad, solidaridad, democracia, justicia, derechos humanos, etc.

En noviembre de 2003 en Atenas, la 21st sesión de la Conferencia de Ministros Europeos de Educación aprobó la declaración de la educación intercultural (educación intercultural: la gestión de la diversidad, el fortalecimiento de la democracia. La educación intercultural en el nuevo contexto europeo. Declaración), que admite que la educación intercultural ha y seguirá teniendo un papel decisivo en el desarrollo de la sociedad democrática europea.

⁴ The decision of the European Parliament and Commission about the European year of intercultural dialogue (2008). European Community commission COM (2005), 467 final edition 2005/0203 (COD) Brussels, 5/10/2005 , www.europa.eu

Desarrollo de Competencias para el tratamiento de la Diversidad Intercultural: Cultura Colaborativa.

Tanto Letonia como España han desarrollado diferentes políticas educativas en torno a la desigualdad en el aprendizaje. Numerosos estudios se han centrado en la adquisición de competencias docentes para el tratamiento educativo de la diversidad, bajo el cambio que se está produciendo en las titulaciones educativas con las indicaciones del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. En esta línea, destacamos diversos estudios realizados por el grupo de investigación de nuestra universidad coordinado por Medina (2003) desarrollan el análisis de competencias socioprofesionales que debe alcanzar un licenciado en las carreras de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social, desde la perspectiva práctica donde han colaborado con nosotros los colegas de Letonia

El concepto de movilidad europea entre las universidades es clave en el desarrollo de los nuevos planes de estudio desde la perspectiva del proceso de Bolonia en la construcción del aprendizaje basado en las necesidades de nuestros estudiantes y en la adquisición de competencias docentes y discentes.

La movilidad de docentes y estudiantes nos va a llevar a reconsiderar el concepto intercultural definido por Consejo de Europa (1993)⁵ como *“un proceso dinámico que pretende concienciar positivamente al ciudadano para aceptar la diversidad cultural y la interdependencia que ello supone como algo propio asumiendo la necesidad de orientar el pensamiento y la política hacia la sistematización de dicho proceso, a fin de hacer posible la evolución hacia un nuevo y más enriquecedor concepto de sociedad y ciudadanía”*.

La tendencia educativa actual nos lleva a definir las competencias docentes basadas en las necesidades de nuestros estudiantes. La perspectiva europea en este sentido como destaca el proyecto Tuning (2003) define dos tipos de competencias a adquirir:

- Genéricas, referidas a las instrumentales, interpersonales y sistemáticas.
- Específicas, referidas a cada área temática incluyendo las destrezas y el conocimiento.

El contexto intercultural que propicia la movilidad y el intercambio tanto de docentes como estudiantes a otras universidades, hace que reflexionemos sobre la “complejidad del concepto de interculturalidad en la formación inicial de los docentes” (De Vicente y Marcelo, 1992)⁶, la idea de estos autores recogida por Jordán (1994) aboga por la consolidación de la “competencia cultural” basada en “aptitudes y actitudes que capaciten a todos los alumnos para funcionar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües”. Por tanto, la primera competencia a adquirir será la Competencia Cultural seguida de la Competencia lingüística atendiendo a contextos de movilidad

Planteamos el desarrollo de competencias interculturales desde:

- “El reconocimiento de la identidad cultural y atención a las necesidades educativas de todos los alumnos, considerando las diferencias educativas que tiene cada uno de ellos.
- El acercamiento a los valores sociales y culturales que presentan los alumnos del aula como espacio intercultural y de apertura al resto de los estudiantes.
- La capacidad de socialización e integración de culturas minoritarias, haciendo de los educandos colaboradores del aula intercultural. (Sánchez, C ,2007)

⁵ (AAVV, 1997:112)

⁶ (En Cit. Pág. 106) Jordán (1994)

Los cambios producidos por el fenómeno de inmigración en los diferentes países a nivel educativo hacen que coexista la complementariedad de prácticas innovadoras entre docentes para generar una cultura de colaboración intercultural entre las Instituciones de Educación Superior. Las necesidades del presente siglo, la transformación del conocimiento a las necesidades de nuestros estudiantes, la mejora del estilo de enseñar del profesorado basada en competencias, la generación de proyectos interculturales que atiendan a las diferencias culturales emergentes en la sociedad actual, nos lleva a estrechar lazos de colaboración y movilidad en su sentido transformador e íntegro para la mejora de los procesos de aprendizaje.

La propuesta colaborativa entre ambas instituciones se viene desarrollando en:

- Consolidar un grupo de investigación fecundo en diversidad intercultural.
- Armonizar las necesidades educativas a través de investigaciones y programas de pedagogía alternativa.
- Asumir una cultura de colaboración flexible, abierta, integradora y fructífera en futuros proyectos.
- Generar modelos conjuntos basados en competencias docentes interculturales para la mejora de los procesos de enseñanza.
- Compartir experiencias conjuntas sobre el tratamiento educativo de la diversidad.

Según autores como Garroll (1990) y Gay (1993)⁷, citados en Gibson (2004) los maestros debe convertirse en agentes de cambio y deben ser enseñando para adquirir competencias desde las actividades de:

- Autocrítica.
- Autorreflexión.
- Entendimiento de la Cultura.

Siguiendo la línea que expone Gibson (2004) sobre estos autores, los profesores deben desarrollar estrategias para la enseñanza para las principales minorías del aula y deben estar inmersos en el proceso de práctico con otras culturas en la práctica y en otros campos de experiencia.

En este sentido, desde el punto de vista de la capacitación y la competencia del docente en contextos interculturales, la definición del “maestro capacitado y competente” que ya definían Jarolimek & Clifford en 1979, tiene gran relevancia cuando éste actúa en contextos educativos. Siguiendo estos estudios y otros sobre competencias que deben adquirir los estudiantes desde el punto de vista de la reflexión sobre la actualización docente y formación del profesorado, competencias generales y específicas en contextos diversos y utilización de diferentes metodologías para el desarrollo de un proceso óptimo de aprendizaje, consideramos que desde el punto de vista de las necesidades de un contexto intercultural y atendiendo a los nuevos retos educativos (EEES) y los cambios producidos por las TICs, debemos destacar en los docentes diferentes capacidades para el desarrollo de su acción didáctica, en el siguiente cuadro:

⁷ En Gibson, C (2004) MULTICULTURAL PRE-SERVICE EDUCATION: Promising Multicultural Pre-service Teacher Education Initiatives http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue6_1/gibson.html

<i>Capacidad</i>	<i>Competencia en la Práctica.</i>
Capacidad de interacción personal. Capacidad de organización. Capacidad de planificación. Capacidad o habilidad de imponer disciplina. Capacidad de motivar a sus alumnos. Capacidad de conocimiento y actualización docente. Capacidad de aplicación y conocimiento de diferentes formas de enseñanza. Capacidad de aplicar métodos de enseñanza. Capacidad de comprensión.	Interactiva. Comunicativa. Organizativa. Orientadora. Colaboradora. Diseñadora. Evaluadora. Innovadora. Indagadora. Formativa. Metodológica. Reflexiva. Crítica.

Cuadro 1: Capacidad/Competencia en la Práctica.

La acción didáctica orientada hacia las competencias nos llevaría a definir en el contexto intercultural el siguiente mapa de competencias como proceso cíclico presente en la formación en el tratamiento educativo de la diversidad desde tres puntos de vista:

- Cultural.
- Profesional.
- Innovación.



Cuadro 2: Mapa conceptual de competencias.

Fomentar la empatía en los procesos de enseñanza-aprendizaje favorece la comunicación didáctica entre docentes y estudiantes en la construcción de un escenario creativo y formativo con la utilización de recursos mediales para el logro en el aprendizaje de los estudiantes (Medina, Domínguez y Sánchez; 2008).

Nos debemos plantear entonces una actuación colaborativa para alcanzar una competencia intercultural.

El problema de la Interculturalidad. Estudio de Caso.

La educación intercultural requiere del compromiso de todos los agentes educativos para el tratamiento educativo de la misma en los diferentes entornos escolares. Todos los profesionales de la educación se enfrentan a nuevos retos educativos que requiere en primer

lugar su actualización docente en aquellos que ya tienen experiencia y en la preparación profesional de aquellos que se inician en este campo.

Este reciclaje profesional debe aparecer desde la praxis educativa, Imbernon (1998)⁸ considera que la función docente “debe reunir las características de los procesos técnicos, científicos, sociales y culturales y su correspondiente contextualización, en una determinada praxis”.

De este modo, el educador también se enfrenta a nuevos requisitos. Su preparación profesional para el trabajo en un entorno multilingüe y multicultural de la sociedad influye fundamentalmente el hecho de cómo se amplía la educación hacia las perspectivas de futuro de los estudiantes.

En este sentido, presentamos a continuación dos estudios de caso sobre el problema del contexto interculturalidad desde la perspectiva docente y la práctica escolar, estos estudios nos indican que el profesorado aún no está preparado para trabajar en contextos interculturales.

Estudio de caso 1. España.

Del análisis de un cuestionario realizado a 197 profesores de primaria (CEIP) como agentes referentes de la interculturalidad en el aula (estudio realizado durante los cursos 2003-2006; sobre estrategia de enseñanza-aprendizaje del alumnado de origen extranjero en la CAM) destacamos las siguientes conclusiones respecto a problemática del aula ante la diversidad interculturalidad, entre otros aspectos analizados:

- *El profesorado en un porcentaje del 93,3% de las opiniones emitidas considera que tiene este alumnos de origen extranjero en su aula y que sobrepasa el nº 10, en ocasiones han destacado que tienen más de 20 alumnos de origen extranjero en su aula. Todos afirman que en tienen alumnado de origen extranjero y que el porcentaje va en aumento.*
- *Respecto a la necesidad de formación de estos alumnos que vienen a nuestro país un 43,3% de los docentes encuestados considera que si es necesaria la formación individualizada por la diferencia educativa propiciada por los diferentes sistemas educativos en los que se encuentran escolarizados en su país de origen. Este desfase se debe en diferentes ocasiones a la dificultad lingüística que presentan la mayoría del alumnado y la no escolarización de algunos grupos étnicos y/o aquellos que no han estado matriculados en su país de origen y se matriculan por primera vez en el nuestro.*
- *Respecto a la actualización profesional y reciclaje respecto a los nuevos retos educativos como la interculturalidad, casi el 70% del profesorado que afirma que no ha recibido una formación adicional relacionada con la atención a la diversidad del alumnado de origen extranjero.*
- *El profesorado encuestado (93,3%.) tiene experiencia profesional que han ido adquiriendo día a día con este alumnado.*
- *El profesorado considera necesaria la modificación de contenidos y procedimientos en el currículum y consideran esenciales las adaptaciones curriculares individualizadas...*
- *Entre los factores que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje destaca la motivación en primer lugar seguido del idioma, la familia, la edad, la condición social, el sistema educativo diferente y los materiales curriculares. Además de los problemas por la escolarización, absentismo, condición económica y familiar.*

⁸ Imbernon, F (1998) 30-31.

- *Respecto al aula hay profesores que tienen más de la mitad de alumnado de origen extranjero con dificultades de aprendizaje respecto al desconocimiento del idioma y a un nivel educativo formativo de origen más bajo que el resto de sus compañeros, que se suman a las necesidades educativas y dificultades de aprendizaje de los alumnos españoles.*
- *La situación de los alumnos de origen extranjero viene marcada por el desfase curricular que presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacan las nacionalidades sudamericanas (Ecuatorianos, Colombianos, Peruanos y Bolivianos) seguidos de los Magrebíes, Africanos y Chinos como aquellos que tienen mayor desfase curricular respecto al resto de sus compañeros.*
- *La materia en la que necesitan más refuerzo es unánime, las instrumentales, lengua y matemáticas, en otras en las que el rendimiento de los alumnos necesitan más refuerzo se, Conocimiento del Medio (Ciencia, Geografía e Historia) y Lengua Inglesa.*

Para finalizar sobre este estudio destacamos la siguiente afirmación sobre la problemática de la interculturalidad: *“ No podemos seguir como estamos, actuando así en el día a día es necesaria una planificación en todos los aspectos, infraestructura, recursos, personal...”*

Estudio de Caso 2. Letonia.

Los resultados de la encuesta llevada a cabo en 2004 en el marco de un estudio de doctorado (con 815 encuestados de toda Letonia) indica que los docentes en Letonia están principalmente orientados y preparados para trabajar en un modo de monocultura y monolingüe y la escuela, lo que justifica que los profesores carecen de la competencia intercultural y, por tanto, son incapaces de aceptar y enseñar a diversos alumnos procedentes de diferentes culturas y no están dispuestos a utilizar varios idiomas en el proceso de enseñanza, abriendo así posibilidades más amplias para conocer y entender otras culturas. La mayoría de los encuestados admiten que no han tenido la posibilidad de mejorar su competencia intercultural durante sus estudios. Por lo tanto, el problema de investigación surge de la contradicción entre la realidad multicultural y la necesidad de intensificar la preparación de los alumnos para la vida y el trabajo en el cambiante entorno multicultural: por un lado, y la insuficiente disposición de los docentes a trabajar en un contexto multiculturales y ayudar a los alumnos a tomar conciencia de que la realidad social ha cambiado, a desarrollar las habilidades para integrar en este entorno, por otro lado.

La investigación también puso de manifiesto varios problemas:

- *Los estudiantes tenían actitud hacia las personas con diferente orientación sexual antes de asistir al curso y después de que no ha cambiado;*
- *La actitud negativa hacia los estudiantes romaníes se conservó también tras la adquisición del estudio curso “Educación intercultural” en el que el conocimiento adquirido la forma de superar los estereotipos y prejuicios basados en diferencias culturales;*
- *Los resultados obtenidos sobre los alumnos la actitud hacia los niños con necesidades especiales demuestra que la mayoría de los estudiantes encuestados (30 de cada 35) consideran que estos niños deberían estar mejor aislado, es decir, en escuelas especializadas, y carecen de conocimientos acerca de la posibilidades de integración de estos niños en las escuelas;*
- *El hecho de que las lenguas extranjeras se utilizaron en el curso los estudiantes evaluar como satisfactoria, certifica que los conocimientos de idiomas en los estudiantes es pobre.*

Conclusiones:

La perspectiva letona y española coinciden en destacar las siguientes conclusiones respecto a la formación del profesorado en contextos interculturales:

- Reconocer la diversidad cultural de las sociedades actuales desde el punto de vista de todos los agentes implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje..
- Solventar las desigualdades educativas debidas a la diversidad intercultural.
- Capacitar una actitud crítica y de respeto entre el alumnado.
- Mejorar las relaciones en el grupo
- Potenciar los valores de tolerancia y aceptación de otras culturas en el aula.
- Generar contextos multiculturales, heterogéneos de trabajo en grupo cooperativo y flexible abierto al tratamiento educativo de la diversidad.
- Desarrollar competencias discentes y docentes para trabajar contextos multiculturales y multilingües.
- Desarrollar políticas educativas para la mejora de las Instituciones escolares.
- Afianzar una formación permanente y continua del profesorado como herramienta de reciclaje profesional.
- Estrechar los lazos de colaboración, apertura y empatía con nuestros iguales europeos.

Bibliografía.

AAVV (2001) *Estrategias Organizativas de aula. Propuestas para atender a la diversidad*. Barcelona: Grao. 19-20.

Banks, J. A. (1995a) Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice, in J. A. Banks & C. A. M. Banks (eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: McMillan. 3-24.

Banks, J.A. y McGee-Banks, Ch.A. (1993) Approaches to multicultural curriculum reform. in J.A.Banks & Ch.A.McGee-Banks (Eds.) *Multicultural education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn& Bacon. 195-214.

Cushner, K.(1998) Intercultural Education from an Intercultural perspective: Commonalities and Future Prospects. *International Perspectives on Intercultural Education*. – Mahwah, NJ: Erlbaum Associates. 353-370.

Figuroa, P. (1998) Intercultural Education in Britain. In: *International perspectives on intercultural education*. K.Cushner (ed.)Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp.122-144

Gonzalez, J y Wagennar, R (2003) (Ed) *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Imbernon, F (1998) (3.ª edición) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao. 30-31

INCE (2001) Estilo docente del profesor (1) Estilo docente del profesor de educación primaria. En *Resumen Informativo 15. Julio de 2001. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. INCE*.

INE (2003) *Informe sobre los Extranjeros legales residentes en España y su lugar de procedencia*. España. INE.

INE (1999) *Datos sobre extranjeros residentes en España*.. España. INE. 51.

INFORME (2000) *Extranjeros en Madrid Capital y en la Comunidad*. Catálogo Municipal de la CAM. Madrid. Instituto de Estadística.

Jarolimek, J & Foster, C.D. (1979) *Enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz. 5.

Jordán, J.A. (1994) *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona:

Paidós.

Margeviča, I. (2007) Multikulturelle Gesellschaft. Eine Untersuchung zum Studienkurs „Interkulturelle Bildung“. In: Sprachen- und Schulpolitik in multikulturellen Gesellschaften. Krüze, A., Mortag, I., Schulz, D. (Hrsg.) Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig. Band 5, Leipziger Universitätsverlag, S. 263.-280. ISBN 978-3-86583-164-4

Medina, A (et alt) (2004) *Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación*. Madrid: Universitas. Madrid. 34-35.

Medina, A, Domínguez, M.C y Sánchez, C (2008) *Formación de competencias discentes en el EEES (Estudio de Caso de Psicopedagogía)*. Comunicación Aceptada al Congreso de Proyectos de Innovación de Redes. ICE, Alicante. 9 y 10 de Junio de 2008. Pendiente de Publicación.

Nieke, W. (2000) Interkulturelle Erziehung und Bildung: Werteorientierung im Alltag, 2. überarbeitete Auflage, Leske Budrich Verlag, Opladen.

Sánchez, C (2006) *Tesis Doctoral: Estrategias de Enseñanza –Aprendizaje en la Educación Primaria para la Atención a la Diversidad de los Alumnos Extranjeros de la Comunidad de Madrid*. Madrid: UNED.

Sánchez, C (2007) Competencias Docentes: sentido formativo del profesorado ante el reto intercultural. En Medina, A y Domínguez, C (Coord) (2007) *Formación integral: base del desarrollo de las comarcas*. Madrid: Universitas.

Wang, C (1995) (3ªedición) *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid. Narcea. pág.239

Webgrafía.

Banks, J. A. (1997) Multicultural Education: Goals and Dimensions
<http://depts.washington.edu/centerme/view.htm>

Datos y Cifras (avance 06/07)
<http://www.mepsyd.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=313&area=estadisticas>

Data of The Office of Citizenship and Migration Affairs (2008) <http://www.pmlp.gov.lv/>
Gibson, C (2004) Promising Multicultural Pre-service Teacher Education Initiatives
http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue6_1/gibson.html

Programa de integración “Sociedad de la integración en Letonia” (2001) Valsts programma “Sabiedrības integrācija Latvijā” <http://www.politika.lv/index.php?id=4106> (avots izmantots 2002.14.01.)

Standing Conference of European Ministers of Education (21th session Athens, Greece, 10 -12 November 2003)
http://www.coe.int/t/e/cultural_cooperation/education/intercultural_education/EMED21-7final.pdf

Otras consultas:

Periódico ABC (Martes 21/1/2003)

Diario el Mundo. DIARIO “EL MUNDO” (Martes 9 /9/2003).

216. APORTACIONES DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS A LA FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. EL REFERENTE DE LA VERNEDA SANT MARTÍ.

M. Padrós Cuxart, I. Tellado Ruiz de Gauna.

1. Educación de personas adultas y formación para la ciudadanía

En las últimas décadas, se ha asumido que la educación ha pasado a ser un proceso en desarrollo a lo largo de la vida, y se ha producido un auge espectacular de la educación de personas adultas. Consecuentemente, la preocupación por el papel de la educación en el necesario fortalecimiento de una ciudadanía activa, comprometida, y solidaria en un mundo diverso y cambiante como el que tenemos, se refleja también en el ámbito de la educación de personas adultas.

Los informes, declaraciones y estudios de ámbito internacional sobre la educación de personas adultas hacen hincapié en el reto de la ciudadanía y la democracia, y el papel que el aprendizaje permanente puede tener en la promoción de competencias ciudadanas y de intervención en la gobernabilidad de la sociedad (Sanz, 2002). La V Conferencia Internacional de Educación de personas Adultas CONFINTEA establecía en su agenda la prioridad de la ciudadanía activa (UNESCO, 1997)¹. La Declaración de Ocho Ríos del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE, 2001) lleva por título "Aprendizaje de las Personas Adultas: una llave para la ciudadanía democrática y la acción global"; la UNESCO (2004) subraya que la educación de personas adultas debería ser una puerta para promover la participación en la vida social, cultural, política y económica.

También abogan por el compromiso de la educación de personas adultas con la formación para la ciudadanía activa las sociedades y organizaciones científicas en el campo de la educación de personas adultas a nivel internacional: American Association for Adult and Continuing Education (AAACE), la conferencia anual Adult Education Research Conference (AERC), European Society for Research for the Education of Adults (ESREA), European Research and Development Institutes for Adult Education (ERDI), la Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults (SCUTREA), la Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE), o la Adult Learning Australia – Research Network (ALA-RN). En julio de 2007, la Conferencia de la *Democratic Citizenship and Adult Learning Network* de ESREA estuvo centrada en las implicaciones que suponen para la educación de personas adultas, los cambios en las relaciones entre el Estado, la sociedad civil y los ciudadanos/as.

Estas declaraciones reflejan y consolidan un rico bagaje histórico de experiencias de educación de personas adultas vinculadas a movimientos sociales y luchas por una sociedad mejor, que comparten el compromiso con el cambio social, la participación real de quienes han tenido menos oportunidades, y el diálogo como valor central en el aprendizaje y en la organización. Entre muchos otros ejemplos, podemos mencionar el papel que jugó la Highlander Folk High School, fundada por Myles Horton, durante el movimiento por los derechos civiles de los años sesenta en Estados Unidos. Por este centro habían pasado personajes como Rosa Parks o Martin Luther King. Uno de los programas más exitosos fue el de las Escuelas de Ciudadanía, con las que se trataba de alfabetizar rápidamente a la comunidad negra para que pudiera conseguir su voto y poder político. Desde el inicio, se evitó convertir esta alfabetización en una cuestión de "técnica", y se priorizó para ello establecer relaciones igualitarias, lo que supuso que la alfabetización no fuera llevada a cabo por parte ni de personas que se hubieran formado como profesores (quienes tendían a infantilizar a las

personas adultas) ni personas blancas. Las 100.000 personas afroamericanas que se habían alfabetizado en las escuelas de ciudadanía en 1970, 13 años después de sus inicios, acreditan el éxito de la iniciativa (Bell, Gaventa y Peters, 1990).

En el contexto actual, algunas investigaciones a nivel europeo han obtenido interesantes ejemplos de intervenciones por parte de centros de educación de personas, en el desarrollo de aprendizaje de la ciudadanía activa (Holford, 2003), a la vez que han demostrado que el rol de ciudadano o ciudadana participativo puede empezar en la adultez, y las personas que se implican en cualquier ámbito de participación social tienden a incrementar su responsabilidad y compromisos hacia un abanico mayor de temáticas, habiendo una importante transferencia entre dominios².

Sin embargo, es preciso reconocer que permanecen prácticas y políticas totalmente ajenas a este enfoque de la educación de personas adultas: por un lado, muchos centros reproducen los modelos escolares más compensatorios, burocráticos y jerárquicos; por otro lado hay una tendencia en educación de personas adultas centrada exclusivamente en los fines de mercado y la actualización permanente de los sectores más preparados de la sociedad, despreocupada de la dimensión social y la desigualdad. Finalmente, en algunos casos, el discurso de la formación para la ciudadanía está alejado de toda perspectiva crítica y responde más bien a ideas reduccionistas de lo que ésta supone, o bien tan despolitizado que rehúye el vínculo intrínseco entre ciudadanía y las luchas por la democracia (Crowther y Martin, 2007).

Por este motivo, nos encontramos con la necesidad de identificar los elementos decisivos que hacen que realmente los centros de formación de personas adultas sean capaces de formar a ciudadanos y ciudadanas activas, y de contribuir a una mejor convivencia en sociedades plurales y democráticas. Para ello deben revisarse diferentes contribuciones teóricas y analizar las experiencias de reconocido impacto como agentes de transformación social.

Compartimos la tradición deweyana de que una formación para la ciudadanía solamente puede darse en el marco de una educación democrática. También Freire y Macedo (1987) indican que la alfabetización se debería inscribir dentro de un enfoque de educación de personas adultas democrático en el que las personas participantes en el proceso de aprendizaje tuvieran un espacio y la oportunidad de hablar (decir su opinión) y nombrar las palabras y el mundo (poner nombre). Pero, como en las obras de Dewey o de Freire se refleja, la idea de una educación democrática requiere el posicionamiento respecto a diferentes modelos de democracia (Apple y Beane, 1997). Bolívar (2007) también revisa diferentes concepciones de la democracia aplicadas al ámbito educativo, apostando por un sentido “fuerte” de la democracia, no restrictivo a los aspectos formales.

Aunque el diálogo ha estado implícitamente unido a la democracia desde su nacimiento en Atenas, ha vivido un resurgimiento a partir de finales del siglo XX. Así, la conceptualización de democracia deliberativa (Elster, 2001) hace referencia, fundamentalmente, al proceso de deliberación en la toma de decisiones colectivas, que implica la posibilidad de transformación y no únicamente de acumulación de las preferencias individuales u organizadas (sociales). Un modelo deliberativo, procedimental, establece connotaciones normativas más fuertes que el modelo liberal de democracia, donde sujetos independientes y apolíticos persiguen sus intereses privados en supuesta igualdad de oportunidades, y más débiles que el modelo republicano, donde se presupone que los ciudadanos, políticos y responsables, se constituyen en una comunidad ética que actúa como un sólo actor colectivo. El modelo deliberativo opera con una idea de sociedad descentrada y plural en la que personas y grupos muy diversos deben llegar a acuerdos y regular los disensos, y representa una aportación clave a tener en consideración para la definición de una educación democrática de personas adultas.

La concepción de democracia educativa, y el modelo deliberativo, caracterizan el

centro de personas adultas La Verneda – Sant Martí, en el que nos centramos en esta comunicación. Se trata de la experiencia de nuestro país en este ámbito que tiene un mayor reconocimiento y prestigio internacional, precisamente, en parte, por su capacidad de no sólo aportar educación básica y continua a unas 2000 personas por curso, sino de generar, a la par, transformaciones individuales y colectivas a diversos niveles, convirtiéndose en dinamizador, desde dentro, de la sociedad civil.

2. La Escuela de personas adultas La Verneda – Sant Martí

La Escuela de personas adultas La Verneda – Sant Martí nació en los años setenta por iniciativa de vecinos y vecinas del barrio de La Verneda, en aquél momento un barrio obrero de la periferia, con pocos servicios y estructuras y un alto índice de analfabetismo. A lo largo de sus treinta años de historia, se ha caracterizado por la participación y funcionamiento democrático y ha contribuido decisivamente en el impulso de los principales movimientos sociales de educación de personas adultas que han surgido en Cataluña y España (Giner, Lebrón y Valls, 2000). A nivel internacional, investigadores e investigadoras de diferentes universidades como la Universidad de Harvard en Estados Unidos, la Universidad de Sao Carlos en Brasil, la Universidad de Victoria en Australia, o la Universidad de McGill en Canadá entre otros, han investigado algunas de las prácticas promovidas en este centro. La experiencia de la Escuela de personas adultas La Verneda – Sant Martí fue publicada en 1999 en la Harvard Educational Review, con el título de “una escuela donde las personas se atreven a soñar” (Sánchez, 1999). Se trata de uno de los escasos artículos en esta revista publicados desde España, y el primero sobre educación de personas adultas.

Abierta de 9 de la mañana a 10 de la noche de lunes a domingo, toda la oferta formativa del centro es gratuita y abarca desde la formación inicial hasta la preparación para el acceso a la universidad para mayores de 25 años, además de múltiples talleres y actividades educativas no regladas. Tanto en el aprendizaje como en la organización y gestión del centro, se encarnan dinámicas dialógicas que representan para muchas personas participantes el desempeño de nuevos roles vinculados a la ciudadanía activa. En las siguientes líneas nos referimos muy brevemente a estas dinámicas, primero en relación al aprendizaje y el currículum, y después en relación a la organización y gestión del centro.

El diálogo en el aprendizaje y currículum

La Escuela La Verneda-Sant Martí otorga una importancia central a la dimensión instrumental del aprendizaje. Si - como se ha comentado anteriormente - hace cuarenta años las escuelas de ciudadanía de Highlander desarrollaban una importante labor en alfabetización, en nuestros días la alfabetización digital, el tratamiento de la información, las lenguas y otros aprendizajes constituyen más que nunca un factor decisivo en las posibilidades de inclusión o exclusión social.

Pero, al mismo nivel que el nivel formativo de la oferta del centro, la escuela ha abogado por un aprendizaje dialógico, fundamentado en diferentes aportaciones teóricas (Mead, Vygotsky, Bruner, Wells, Freire...) que coinciden en la intersubjetividad como fuente de la actividad intrapsíquica y por lo tanto del aprendizaje. El aprendizaje dialógico (Aubert et.al., en prensa; Flecha, 1997) se basa en siete principios: dialogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, creación de sentido, igualdad de diferencias, solidaridad y dimensión instrumental.

La inclusión de la dimensión instrumental dentro del aprendizaje dialógico rompe con la falsa dicotomía, que han compartido tanto discursos conservadores como progresistas, entre conocimientos “clásicos” o “técnicos” y las actitudes, desarrollo persona y valores por otro (Aubert et. al., 2004). También cuestiona la distinción que un autor clave en educación de

personas adultas como Jack Mezirow (1990) estableció entre aprendizaje comunicativo (referido a la comprensión de lo que los demás entienden sobre valores, ideales, sentimientos y conceptos morales) y aprendizaje instrumental (orientado a tareas y resolución de problemas, como procedimientos individuales). Esta distinción, que Mezirow basa en las aportaciones de Habermas, no se corresponde en realidad con la teorización del filósofo alemán, ya que Habermas no opone la racionalidad instrumental a la racionalidad comunicativa (Habermas, 2001). A través de la solidaridad, el diálogo igualitario y la reflexión que implica para cada persona, los aprendizajes en relación a la literatura, el idioma, matemática, ciencia, estrategias prácticas se refuerzan y profundizan.

Un ejemplo de la metodología dialógica llevada a cabo se refleja en la organización de las clases en grupos heterogéneos, en los que las personas colaboran, se enseñan y aprenden conjuntamente. Mediante la interacción se busca el máximo beneficio y aprendizaje de todas las personas, unas recibiendo ayuda en un momento determinado y las que explican reforzando determinados aprendizajes, consiguiendo que se avance conjuntamente hacia los objetivos determinados. Así, en las aulas de Graduado de Educación Secundaria, frente a la práctica tan habitual de establecer grupos específicos para jóvenes que provienen del llamado fracaso escolar, en el centro se fomenta el trabajo en pequeños grupos en los que se mezclan personas de diferentes culturas, edades, formas de vida o pensamiento, etc. El diálogo se extiende a la selección y priorización de aspectos curriculares y a la evaluación, es decir en el conjunto del currículo y de sus principales procesos, en los que según Guarro (2005) deben reflejarse los valores de la educación democrática.

Como ejemplo de otro tipo, el centro cuenta con el primer entorno virtual de aprendizaje en educación básica de personas adultas creado no pensando *en* sino *con* las personas participantes en niveles iniciales de la alfabetización funcional y/o digital. El diseño comunicativo del Campus Virtual se ha llevado a cabo desde el diálogo entre personas participantes sin conocimientos técnicos, con un equipo científico y técnico. Este proceso se realizó en primer lugar en el marco de un proyecto europeo, y posteriormente mediante un proyecto del Plan Nacional I+D+I³. Así, se ha podido demostrar que para poder responder realmente a las necesidades y peticiones de las personas a las que se dirige el entorno virtual, que incluye personas mayores, personas inmigrantes, personas nada o poco familiarizadas con los entornos virtuales, y favorecer el aprendizaje instrumental, este diálogo es necesario, y posible.

En ambos casos, las personas participantes aportan sus conocimientos, intereses y habilidades, a la vez que acceden a nuevos conocimientos y habilidades de la sociedad actual. Así, se cumple la idea de Apple y Beane (1997) respecto al significado de un currículum democrático, como aquél en el que las personas participantes aprenden a interpretar críticamente su sociedad, teniendo para ello tanto los conocimientos socialmente necesarios, propios de la cultura dominante, como las herramientas para discutir su hegemonía e intervenir activamente en el mundo, desde el valor de las experiencias tradicionalmente menospreciadas en los currículums oficiales (Apple y Beane, 1997).

En los dos ejemplos, también, las interacciones y diálogos de las personas participantes van más allá de la dimensión instrumental e individual del aprendizaje, y permiten superar prejuicios racistas o edistas, fomentar la solidaridad entre las personas, fortalecer los compromisos con el bien común, implicarse con proyectos cívicos. Fruto de experiencias de aprendizaje han surgido iniciativas como movilizaciones ciudadanas a favor de la paz, el posicionamiento colectivo en contra de la violencia de género, o grupos de diálogo multicultural.

El diálogo en la gestión y organización

La gestión de la Escuela La Verneda – Sant Martí se basa en prácticas participativas, que podemos definir, con Walters (1989) como procesos individuales o colectivos llevados a cabo por participantes (estudiantes), personal de la administración y otros miembros de la comunidad, en que se desarrollan habilidades para participar en la gestión y administración de las organizaciones y consecuentemente en la sociedad.

A la Escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí la representan dos asociaciones de personas participantes, la Asociación Agora y la Asociación Heura. Estas dos asociaciones de personas participantes forman parte del proyecto educativo de la escuela; en él están en plena colaboración con las personas educadoras y con las personas colaboradoras voluntarias. Cabe destacar tres de las varias tareas fundamentales de las asociaciones: generar participación de las personas en procesos de aprendizaje en la gestión y organización del proceso formativo en el que están tomando parte; favorecer la toma de conciencia crítica de todas las personas que conforman este centro educativo; potenciar la participación en actividades para favorecer la incidencia en el propio entorno, esto es en el barrio, la familia, la comunidad, el lugar de trabajo, las otras asociaciones en las que las personas participan, etc. De este modo, mediante la participación comunitaria de las personas participantes en el proyecto educativo de la escuela, en las actividades del barrio y de la comunidad se logra una transformación social orientada a la convivencia de educación y ciudadanía en una misma práctica educativa de calidad.

Las formas de implicación en la gestión y organización del centro son muy diversas: desde la organización de actividades culturales hasta el voluntariado en clases o talleres, tareas de secretaría o de infraestructura, etc. Muchas de las personas que inician un proceso formativo se implican, posteriormente, en otras colaboraciones y compromisos, con el centro y su entorno.

Pero el proyecto educativo, y la constitución de las asociaciones de personas participantes, apuntan al valor efectivo de la participación, de la voz y el voto, de las personas participantes en la toma de decisiones: las decisiones públicas de la escuela se llevan a cabo por medio de procesos de decisión deliberativos en los que las personas afectadas toman parte en los procesos de decisión, incluso cuando estas personas no son expertas en el tema. Como manifestaba Paulo Freire en el Congreso Internacional de Nuevas perspectivas críticas en Educación que se celebró en Barcelona en 1994, en relación a la participación en los centros educativos, “la democracia pide estructuras democratizantes y no estructuras inhibitorias de la presencia participativa de la sociedad civil en el mando de la res – pública” (Freire, 1994: 93). Comisiones permanentes y puntuales, juntas directivas, asambleas, consejos de centro, coordinaciones mensuales y semanales o jornadas de debate, son espacios abiertos, flexibles, a menudo con diferentes horarios, para facilitar la participación de personas diferentes. La legitimización de las decisiones depende de la inclusión de todas las voces en el proceso de diálogo.

La participación de diferentes colectivos ha permitido soñar y llevar a cabo proyectos que habrían parecido imposibles, como un convenio con Porto alegre, proyectos de promoción de las lenguas, o pizarras digitales en las aulas.

Las asociaciones de participantes nacieron en 1986 con la finalidad de prestar la posibilidad, dar voz a las personas participantes en procesos formativos de educación de personas adultas, fortaleciendo su papel como decisorias del proyecto, y aportando sus propios recursos y espacios de debate al proyecto democrático conjunto. Años más tarde, han promovido la ampliación de un movimiento de educación de personas adultas que reivindica el protagonismo de las personas participantes, siendo fundadoras de la Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de personas Adultas (FACEPA) a nivel de Cataluña, en la que todos los cargos son ocupados por participantes sin titulación universitaria y sin

remuneración por su implicación en la educación de personas adultas, y que posteriormente creó la confederación de nivel estatal, CONFAPEA. FACEPA y CONFAPEA han promovido, entre otras actuaciones, congresos de personas participantes en alfabetización, desde 1996 anualmente, en los que participan más de 300 personas adultas por edición, participantes en niveles iniciales de educación.

3. Aportaciones a la formación para la ciudadanía

La breve descripción que hemos realizado, ofrece algunas reflexiones sobre la formación para la ciudadanía, tanto en el ámbito de la educación de personas adultas como, también, el conjunto del sistema y prácticas educativas.

En primer lugar, la formación para la ciudadanía en la experiencia que hemos descrito, no se identifica con la formación en “virtudes ciudadanas” que resultarán en comportamientos determinados, sino con un ejercicio real de la participación sin “precondiciones” (como saber el idioma o tener unos determinados conocimientos). En la Escuela de personas adultas de La Verneda – Sant Martí se parte de que las personas adultas ya saben participar, independientemente del nivel de estudios académicos, cultura o edad que tengan. Así pues, el propósito de que sean las personas participantes quienes protagonicen la gestión de los centros educativos no radica en su capacidad como estrategia formativa de ciudadanía activa, sino como estrategia de calidad de la propia oferta formativa como servicio público. De hecho, la revisión bibliográfica sobre la gestión de la educación de personas adultas sugiere que una gestión efectiva de educación de personas adultas requiere una activa participación de las personas implicadas en el proceso de aprendizaje, estas personas son los y las estudiantes de estas escuelas (Tellado, 2007).

En segundo lugar, los funcionamientos democráticos y basados en el diálogo (tanto en los procesos curriculares como en la organización y gestión de centro) son imprescindibles pero no suficientes para definir el sentido democrático de la educación que aquí acuñamos. La base radicalmente democrática de la educación de personas adultas se encuentra en las experiencias que permiten efectivamente a las personas superar barreras por razón de género, etnia, cultura, clase, edad o conocimiento académico.

En tercer lugar, el enlace de calidad, solidaridad y democracia se traduce efectivamente en la transformación de valores y actitudes personales de ciudadanía activa. La educación de la Escuela de personas adultas de La Verneda-Sant Martí además de ofrecer una educación de personas adultas de calidad y actual, promueve que las personas adultas desarrollen conciencias críticas con argumentos informados, y que actúen en consecuencia con un sentimiento de agentes sociales que pertenecen a una comunidad.

Finalmente, no quisiéramos acabar sin volver a referirnos a algo que mereció el título del artículo publicado por Harvard sobre la escuela de La Verneda – Sant Martí (Sánchez, 1999): la capacidad, el atrevimiento de soñar, de imaginar, y de imaginar dialógicamente mejores escuelas y mejores sociedades. La imaginación dialógica, como sueño compartido, tiene mucho que ver con el desarrollo de la ciudadanía activa en esta escuela, pero también en otras experiencias. Por ejemplo, en Comunidades de Aprendizaje, proyecto que se desarrolla en cerca de sesenta centros de primaria y secundaria, mayoritariamente en España, aunque también en Chile y Brasil, y del que la Escuela de personas adultas de La Verneda – Sant Martí es uno de los principales referentes (Elboj et.al., 2002). En Comunidades de aprendizaje, el sueño es una de las fases más importantes: consigue ilusionar a padres y madres, profesorado, niños y niñas, vecinos y vecinas, otros agentes y profesionales; y consigue vislumbrar la posibilidad de entenderse desde el lenguaje de la posibilidad. Sólo con soñar la escuela que se quiere, sin límites ni negociaciones, se inician unas prácticas que democratizan la relación habitual entre comunidad y escuela, fortaleciendo la capacidad de

todas las personas implicadas a participar activamente en todas las decisiones; formando y robusteciendo, así, la ciudadanía.

Notas

¹ La VI CONFINTEA tendrá lugar en Mayo de 2009, en Brasil. El lema que se ha propuesto para la conferencia es: "Living and Learning for a Viable Future: the Power of Adult Learning".

² Este es uno de los principales resultados del proyecto RTD ETGACE, *Education and Training for Active Governance and Citizenship in Europe: Analysis of Adult Learning & Design of Formal, Non-Formal and Informal Educational Intervention Strategies*. V Framework Programme, European Commission. Institución coordinadora: University of Surrey. HPSE-CT-1999-00012.

³ ABE-CAMPUS. *Virtual Adult Basic Education Communities in Europe*. Programa Sócrates – Acción Minerva. Comisión Europea. (2003-2005). APADIS - *Generación de un entorno virtual de aprendizaje accesible para Personas Mayores con o sin discapacidades. El aprendizaje abierto y a distancia en la educación formal y del tiempo libre de las Personas Mayores*. Plan Nacional I+D+I. MTAS-IMSERSO. (2006-2007).

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (1997) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- AUBERT, A.; FLECHA, R.; GARCÍA, C. y RACIONERO, S. (En prensa) *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M.; VALLS, R. (2004) *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- BELL, B.; GAVENTA, J.; PETERS, J. (Eds). (1990) *Myles Horton and Paulo Freire. We Make the Road by Walking*. Philadelphia: Temple University Press.
- BOLÍVAR, A. (2007) *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- CROWTHER, J. y MARTIN, I. (2007) Changing Relationships between the State, Civil Society and the Citizen: Some initial thoughts about their Implications for Adult Education and Adult Learning. VIEIRA DE CASTRO, R. Et.al (Eds). *Changing Relationships between the State, Civil Society and the Citizen: Implications for Adult Education and Adult Learning*. Proceedings ACDC 2007. Braga: UAE- University of Minho & ESREA.
- DEWEY, J. (1994) *Democràcia i escola*. Vic: Eumo.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; y VALLS, R. (2002) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ELSTER, J. (Comp) (2001) *La democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa.
- FLECHA, R. (1997) *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1994) Educación y participación comunitaria, en CASTELLS, M.; FLECHA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D.; WILLIS, P. et al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1987) *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- GARCÍA CARRASCO, J. y MARTÍN, A.V. (2007) Visiones, revisiones y reversiones de la Educación de Adultos: aportaciones de la educación de adultos al sistema social de educación. GARCÍA CARRASCO, J. y MARTÍN, A.V (Coords.) *El reto de la Educación de Adultos* [monográfico en línea]. *Revista electrónica de Educación y Formación Continua de*

Personas Adultas. Vol. 1, nº 1. Universidad de Salamanca.

GINER, E.; LEBRÓN, A. y VALLS, N. (2000) Las voces de las personas participantes en los movimientos de educación de personas adultas del siglo XXI, en AAVV. *I Jornadas de investigación en educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure.

GUARRO, A. (2005) El currículum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI, en ESCUDERO, M.; GUARRO, A., MARTÍNEZ, G. y RIU, X. *Sistema educativo y democracia*. Madrid: Octaedro.

HABERMAS, J. (2001) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus (p.o. 1981).

HOLFORD, J. (2003) *Lifelong Learning, Governance and Citizenship in Europe*. ETGACE. Brussels: European Commission.

ICAE – Internacional Council of Adult Education. (2001) *Declaración de Ocho Ríos. Aprendizaje de las Personas Adultas: Una llave para la ciudadanía democrática y la acción global*.

MEZIROW, J. (1990) How Critical Reflection Triggers Transformative Learning, en MEZIROW, J. & Associates. *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey – Bass.

PADRÓS, M.; RUIZ, L. (2006) *Development learning through dialogue - Learning Centres in Spain*. Stang, R. and Hesse, Claudia (Eds). *Learning Centres in Europe*. London: National Institute for Adult Continuing Education (NIACE) - German Institute for Adult Education (DIE).

SÁNCHEZ, M. (1999) La Verneda-Sant Martí: a school where dare do dream, *Harvard Educational Review*, Cambridge: Harvard University, vol. 69, n. 3, 320-335.

SANZ, F. (2002) *La educación de personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro*. Madrid: UNED.

TELLADO, I. (2007) Dialogic management, en L. SERVAGE y T. FENWICK (Eds.). *Learning in Community*, Edmonton, Canada: University of Alberta, vol. 2, 595-599.

UNESCO (2004) *Recommendations from International Adult Learners Week 2004*. http://www.unesco.org/education/uie/InternationalALW/Recommendations_text.PDF [Consulta: 26 de abril de 2008]

UNESCO (1997) *CONFINTEA V: Adult education policies*. Hamburg.

WALTERS, S. (1989) *Education for democratic participation*. Belville: University of the West Cape.

218. LA RESILIENCIA Y SUS DIMENSIONES: UNA HERRAMIENTA EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LA CONVIVENCIA.

P. Arranz Martínez.

1. JUSTIFICACIÓN Y CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Entre los principios en los que se inspira el sistema educativo español, la Ley Orgánica de Educación de 2006 menciona la necesidad de que todos y cada uno de los ciudadanos logren el máximo desarrollo de sus capacidades individuales y sociales relacionadas no únicamente con el ámbito intelectual, sino también con el afectivo-emocional. Las alusiones al pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, así como a la capacitación para participar activa y responsablemente en la vida económica social y cultural, aparecen nuevamente en la relación de fines que guían nuestro sistema educativo.

Como no podía ser de otro modo, tanto los principios como los fines citados se concretan y desarrollan en los objetivos que, para las distintas etapas escolares, propone la Ley, constatándose que ya en Educación Infantil y a lo largo de las etapas posteriores adquiere relevancia la atención al desarrollo de la autoestima y afectividad, a las pautas de convivencia y relaciones sociales.

Aceptando y aplaudiendo la inclusión de propuestas como las citadas, es sabido que la iniciativa de otorgar un mayor protagonismo a los aspectos educacionales citados no partió del estado español como una propuesta singular en respuesta a las demandas y necesidades de nuestra sociedad; el planteamiento del sistema educativo español recoge las recomendaciones de la Comisión Europea de Educación -Consejo de Europa, 2002 y LCeur 2004/1821- y que comenzaron a fraguarse ya en los años noventa (el primer proyecto de Educación para la Ciudadanía Democrática presentado por los Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa se presentó en 1997), estimando la necesidad de prestar una mayor atención en el ámbito escolar a las variables que puedan poner en riesgo la adecuada evolución del futuro adulto, tanto en la dimensión académica como en la afectivo-emocional.

Entre las variables de riesgo y susceptibles de provocar exclusión social se hallan las relacionadas con algunos de los propósitos y fines de nuestro sistema educativo (desarrollo emocional, capacidades afectivas, autonomía, autoestima, responsabilidad, participación...). Dichas variables y, en general, el conjunto de factores que contribuyen a una formación en la que estén presentes los dos ámbitos propios de una completa educación (intelectual-aptitudinal y afectivo-emocional) se contemplan en las dimensiones que componen el constructo **resiliencia** -crear expectativas, brindar afecto y apoyo, dar oportunidades de participación significativa, dinamizar vínculos prosociales, establecer límites claros y firmes y contribuir al desarrollo de capacidades para la vida-.

Dado que la práctica de construcción en resiliencia tiene todavía escasa divulgación en el contexto español y menos todavía en ámbitos escolares, se realiza esta introducción justificatoria de su empleo, estimando que constituye una herramienta útil para el profesorado (para todo el profesorado) en la consecución de objetivos y fines de la educación relacionados con la ciudadanía y el arte de la convivencia. Se analizan los resultados y conclusiones de parte de una primera aproximación al estudio de la resiliencia en el ámbito escolar, tomando como punto de partida el punto de vista del profesorado y valorando también su propio nivel de resiliencia. La tesis mantenida es que una adecuada intervención y potenciación de la resiliencia en el alumnado requiere unos profesores que dispongan de un grado aceptable de resiliencia propia, así como, de una serie de conocimientos, estrategias y herramientas relacionados con esta parcela de trabajo. Ello contribuirá a que el profesor se presente como

una óptima figura de referencia, como “acompañante” y como estimulador y potenciador de las capacidades de sus estudiantes (Arranz, 2006 y 2008).

Se presentan también los resultados de otra fase de la investigación en la que se analiza la valoración del grado de resiliencia de estudiantes en situación de riesgo de fracaso escolar y de exclusión (escolarizados en aula de compensatoria y con problemas de disciplina y de convivencia en el centro), así como de alumnos concretos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. Como objetivo a medio plazo se plantea el diseño de posibles estrategias de intervención, de carácter reactivo y, como no, también proactivo, que podrían contribuir a mitigar los factores de riesgo detectados en los estudiantes. Los resultados y conclusiones del trabajo desarrollado, así como el propio proceso para llevarlo a término, abren nuevas miras sobre un ámbito tan relevante como es el de una educación para la ciudadanía y la convivencia.

En coherencia con las consideraciones mencionadas, se desarrolla un trabajo que, en algunas de sus fases y resumidamente, se relata seguidamente.

2. OBJETIVOS PROPUESTOS

- Explorar el punto de vista de un grupo de profesores expertos, es decir con más de cinco años de experiencia, acerca de la atención ofrecida en su centro escolar al alumnado en relación con algunas dimensiones del constructo “resiliencia”.

- Analizar los perfiles resilientes en estudiantes en situación de riesgo de exclusión.

- Contribuir a la toma en consideración por parte del profesorado de la relevancia de potenciar la resiliencia en sus estudiantes, especialmente en aquellos que presenten necesidades específicas de apoyo, bien debidas a discapacidad, bien a situación desfavorecida por motivos familiares o contextuales, contribuyendo, de este modo, a una adecuada formación y acceso a la vida adulta.

3. PARTICIPANTES Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Tratándose de un estudio descriptivo, la selección de participantes así como la muestra de población estudiada fue propuesta con antelación. La parte de la investigación relatada en este trabajo hace referencia a un instituto de enseñanza secundaria, que tradicionalmente, entre otras razones por su ubicación en una zona con una población que, en su mayoría, presenta un bajo o muy bajo nivel sociocultural y económico, cuenta con un número considerable de alumnos en situación de fracaso escolar o riesgo del mismo y de alumnos con otras necesidades de apoyo educativo. Desde mi punto de vista este centro presenta, tal y como se constata en los resultados obtenidos, indicadores de una situación de escasa resiliencia en un buen número de alumnos. Una de las profesoras de apoyo de dicho instituto participa activamente en la investigación, así como también una profesora de apoyo en prácticas que ha ejercido el papel de observadora participante.

Los profesores de primer ciclo de secundaria del centro, así como dos profesores de segundo ciclo vinculados al programa de diversificación curricular, conforman la muestra que participa en el estudio descriptivo destinado a analizar su percepción acerca de la atención a las dimensiones de la resiliencia que pudieran estar contemplándose en la interacción con el alumnado.

Por último, el estudio de caso aquí relatado tiene como protagonista un alumno escolarizado en primer curso de educación secundaria obligatoria, procedente del África subsahariana y que presenta necesidades educativas especiales como consecuencia de un retraso escolar notable y de una discapacidad motórica con afectación del hemicuerpo izquierdo.

4. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS

Teniendo en consideración los objetivos pretendidos, así como las características de los sujetos a los que se ha dirigido esta investigación, se ha estimado conveniente el empleo de una estrategia multimetodológica, que ha permitido analizar los resultados interrelacionando, como si de las dos caras de una moneda se tratara, los aspectos cualitativos y cuantitativos de la información recogida.

Por una parte, la metodología selectiva ha permitido recoger, a través de cuestionarios y entrevistas abiertas, información precisa y válida de alumnos y profesores en las distintas situaciones y etapas del proceso. Tras la recopilación de datos y tras un arduo proceso de categorización y codificación, parte de los mismos se ha sometido a análisis estadístico, con objeto de obtener medias y medias aritméticas, como reflejo de algunos de los resultados.

Por otra parte se ha hecho uso de la metodología observacional como modo de análisis de la realidad que nos ocupaba.

Las técnicas e instrumentos empleados para la recogida de datos han sido diversos: cuestionarios, observación participante, entrevistas y reflexiones trianguladas una vez recopilada la información. Un cuestionario empleado, una vez adaptado a nuestro contexto, ha sido el diseñado originalmente por Henderson y Milstein (2003). La totalidad de los ítems de este cuestionario se agrupan en seis dimensiones:

1. A.A./ Afecto y apoyo
2. E.E. / Expectativas elevadas
3. O.P.S./ Oportunidades de participación significativas
4. V.P./ Vinculación prosocial
5. L.C.F./ Límites claros y firmes
6. E.H.V./ Enseñar habilidades para la vida

También se ha empleado un cuestionario basado en los pilares de la resiliencia definidos inicialmente por Edith Grotberg (1997) -tener, ser/estar y poder- que han completado los estudiantes de primero de E.S.O. del centro nos ocupa.

5. RESULTADOS

5.1. La construcción de la resiliencia en el centro. Valoración por parte del profesorado

La muestra de profesores (primer ciclo y dos profesores de 2º ciclo que participan en el programa de diversificación curricular) objetiviza, a través de sus respuestas en el cuestionario mencionado anteriormente, su diagnóstico acerca de las oportunidades de potenciación del estado de resiliencia que, en general, se proporciona a su alumnado.

A la vista del conjunto de los resultados obtenidos tras el análisis de datos, la primera interpretación que parece evidente es que la mayor parte de los profesores coincide en el escaso grado de potenciación de resiliencia que se proporciona al alumnado del centro. Únicamente un profesor (n=11) estima elevado el grado de resiliencia proporcionado al alumnado.

Los resultados expresados ponen de manifiesto una serie de aspectos que no son fruto de una interpretación personal, sino que se limitan a reseñar los indicadores relativos a sus respuestas. En relación con cada una de las categorías reseñadas con anterioridad y cuyos indicadores están también objetivizados (por la lógica falta de espacio en presentaciones como la presente se omiten los cuestionarios que, obviamente, se pueden facilitar a los interesados, dirigiéndose a la autora), se realizan una serie de observaciones:

Respecto a la categoría “expectativas elevadas” (E.E.) los profesores estiman que:

- los estudiantes no creen en sus posibilidades de tener éxito
- los alumnos están de algún modo “etiquetados” como buenos o malos alumnos por parte de sus profesores y también de los compañeros
- los profesores no se sienten recompensados en su disposición a asumir riesgo y creen poco en sus posibilidades de tener éxito
- la actitud “se puede” no es la que prevalece en el centro

En esta dimensión de “expectativas elevadas” es en la que se observa una más clara necesidad de fortalecer la capacidad de resiliencia, no sólo por parte de los alumnos, sino también por parte de la propia institución escolar, tanto a nivel organizativo como pedagógico.

Otra categoría que se refleja con necesidad de ser atendida con prioridad es la correspondiente a “enseñar habilidades para la vida” (EHV). La puntuación media de esta dimensión así lo refleja. Por consiguiente, los indicadores incluidos en esta dimensión y que se reseñan seguidamente deberían ser abordados por el profesorado de la etapa de secundaria obligatoria de este instituto ya en el primer ciclo.

Indicadores de EHV y que deberían potenciarse:

- Empleo por parte de los alumnos de estrategias de resolución de conflictos, adopción de decisiones y solución de problemas
- Prácticas de aprendizaje cooperativo orientado tanto a las habilidades sociales como al rendimiento académico
- Trabajo por parte del profesor de manera cooperativa y poniendo de relieve la importancia de la cooperación
- Desarrollo y/o puesta en práctica por parte del profesor de las habilidades interpersonales necesarias para mantener un buen funcionamiento institucional y las habilidades profesionales requeridas para llevar adelante una enseñanza eficaz
- Que el centro brindase capacitación en las habilidades necesarias para todos los miembros de la comunidad educativa
- Que el centro promueva la filosofía del aprendizaje permanente

5.2. Valoración por parte del alumnado

Aunque de un modo muy breve por las lógicas restricciones de espacio, me parece imprescindible mencionar los resultados que, a nivel general, se han obtenido al analizar el grado de resiliencia de los estudiantes de primero de E.S.O del mismo centro, es decir, parte de los alumnos –los más jóvenes y recién llegados- con los que trabajan los profesores encuestados.

Estos alumnos, todavía casi-niños puesto que sus edades oscilan entre doce y trece años (y recién escolarizados en un centro educativo con características organizativas, y también didácticas, bien diferentes a las de sus respectivos centros de primaria), sienten en su mayoría (3.24 sobre 4.00) que cuentan con personas a su alrededor (fuera o dentro del centro) en quienes confían y que les apoyan incondicionalmente, se sienten personas por quienes los otros sienten aprecio (3.21), pero no todos están seguros de que, en caso de equivocarse y tener malas conductas, no vayan a perder el afecto de sus padres o docentes (3.11). Tampoco algunos están seguros de poder encontrar apoyo cuando lo necesiten (3.01).

Entiendo que estas alusiones a cómo se sienten y perciben su entorno estos estudiantes son escuetas pero muy ilustrativas e indicativas de trabajo que puede hacerse desde el centro educativo, si no queremos que algunos estos estudiantes, tal y como expresan los propios profesores, lleguen a no creer en sus propias posibilidades, no aprendan a desarrollar y emplear estrategias adecuadas para la resolución de conflictos, no adopten decisiones y solución problemas, no desarrollen u optimicen otras habilidades sociales....

En el pleno desarrollo afectivo-emocional del niño y joven tiene, sin duda, un papel

relevante la familia, pero también debe contribuir cada profesor y todo el centro en su conjunto (Arranz, 2007 y 2008). Hay que subrayar que algunos –o bastantes– de estos estudiantes no tienen la estructura familiar más apropiada para respaldar y dinamizar su acceso a una vida adulta de calidad, económica, social y culturalmente. Tal respaldo y dinamización lo proporcionará, compensando estas situaciones, el centro educativo y todos y cada uno de sus agentes principales. El adulto de referencia o “tutor de desarrollo” (Cyrulnik, 2002) puede ser perfectamente un profesor del centro y el mismo centro en su conjunto situarse como estructura de referencia para el estudiante (al igual que, mayoritariamente, esta estructura de apoyo y soporte suele ser la familia).

5.3. Resiliencia en el aula de compensatoria

A través de la observación experta y la observación participante, así como la reflexión y triangulación de la información recopilada con la profesora de apoyo, se infiere una ausencia de perfiles resilientes en el alumnado de este grupo.

Las carencias y situaciones difíciles con las que se encuentra este alumnado son innumerables. A la pregunta: *¿por qué en este aula no hay ningún alumno resiliente?*, la respuesta conduce a inferir que una de las dificultades para crear resiliencia radica ya en el tipo de aula compensatoria que se ha desarrollado, puesto que se trata de un aula segregadora en la cual los propios estudiantes se dividen entre payos y gitanos. Una interpretación para esta situación es la referida a la propia presión que ejercen unos alumnos sobre otros para no sobrepasar una imaginaria línea que haría más fuerte psicológicamente al que la cruzase. Cabe preguntarse qué tienen de positivo estos agrupamientos y si no sería más positiva su desaparición y que los alumnos fueran distribuidos entre las diferentes clases de secundaria obligatoria. Esta segregación, a mi modo de ver, no contribuye en absoluto a una educación y formación para la convivencia en una sociedad plural.

Los alumnos, especialmente los gitanos, presentan graves problemas de disciplina en el aula, pero está demostrado en el propio centro que fuera del aula y con alumnos de otras etnias (sin nadie de su grupo) este tipo de comportamientos desaparece. A juicio de la profesora en prácticas, en una etnia en la que muchas de sus normas han quedado obsoletas, deberían introducirse nuevos modelos que inviten a los alumnos a valorarlos, lo cual, especialmente en el caso de las chicas, les ayudaría a presentar un perfil más resiliente.

Los estudiantes de esta aula de compensatoria participaron, por separado y con alumnos de diferentes secciones, en un proyecto de trabajo basado en la metodología cooperativa; los grupos constaban únicamente de dos alumnos o tres como máximo, ya que un número mayor de participantes no se había mostrado eficaz en otras ocasiones. Entre las valoraciones del alumnado la profesora en prácticas destaca las siguientes: “ha estado bien, pero han sido muchos días”, “he aprendido algo más de lo que sabía”, “me gustará hacerlo otra vez”, “habría que cambiar los grupos y trabajar con otras personas”.

Su propia valoración y la de los profesores participantes en el proyecto fueron entre otras: “las actuaciones han sido muy irregulares”, “ha habido exceso de imposición por parte de algunos alumnos, motivado a veces por las tensiones que ya había en el grupo clase”, “es bueno el trabajo en grupo, ya que así aprenden a trabajar de esta forma”, “no tienen clara la repercusión que tiene en el grupo la aportación de cada uno”.

Desde mi punto de vista, esta breve mención a la práctica del aprendizaje cooperativo refleja la necesidad de continuar en esa línea de trabajo pedagógico, puesto que, tal y como evidencian los numerosos estudios sobre el tema, sus repercusiones no se limitan a un mayor rendimiento, sino también a una mejor formación para la convivencia, la prevención de conflictos y el acceso a una vida adulta socializada y sin riesgos de exclusión (Arranz, 2001).

5.4. Estudio de caso en el aula de apoyo

Alex¹ es un alumno de catorce años, escolarizado en primer curso de enseñanza secundaria obligatoria. Llegó a nuestro país a los nueve años, procedente de Senegal y hasta el pasado curso ha estado escolarizado en un centro de primaria público. Su rendimiento académico es muy bajo y como alumno con necesidades educativas especiales específicas, recibe apoyo en todas las materias, excepto en educación física, en la cual se adaptan también algunos objetivos y contenidos, ya que presenta un trastorno de la marcha como consecuencia de una deficiencia de carácter congénito. No obstante, la afectación motriz no le impide caminar y correr, aunque de manera renqueante. Presenta una ligera espasticidad en pierna y brazo izquierdo; ésta se extiende hasta la mano, produciéndole una menor funcionalidad, que no le condiciona gravemente puesto que es un niño diestro.

Alex puede considerarse como un alumno en situación de riesgo de exclusión, debido a una serie de circunstancias:

- Presenta, desde el momento del nacimiento, una deficiencia física que, no impidiéndole realizar ninguna actividad sí supone una barrera social, especialmente en este centro en el que las discapacidades no son respetadas por los estudiantes. *“... los alumnos son bastantes crueles con ellas”* subraya la profesora en prácticas.
- Es un muchacho inmigrante de raza negra y con un alto nivel de privación cultural en su niñez.
- Pertenece a una familia monoparental. Sus referencias son su madre y su abuela. De ésta ni siquiera habla, quizá porque se siente algo avergonzado de que no esté adaptada a este país y ni siquiera conozca el idioma. A su madre apenas la ve; media hora algunas mañanas, ya que ella trabaja durante todo el día. No conoce a su padre.

De las observaciones y conversaciones con Alex se infiere que presenta un perfil de resiliencia aceptable, pero no en todas las dimensiones. Ciertamente ha logrado superar dificultades gracias a sus propios recursos internos, como el sentido del humor por ejemplo, pero continúan presentes algunos obstáculos.

Alex ha podido buscar la figura de una familia fuera de la misma, asistiendo a una asociación en la que se relaciona con más personas y en la que tiene como puntos de referencia a las monitoras. Es significativo que cuando desde la asociación se le comunica que le han concedido plaza para ir de campamentos durante quince días, muestra contento, pese a que no conoce a nadie que haya solicitado plaza en los mismos. Esta circunstancia hace pensar que Alex busca en este tipo de agrupaciones el contacto y la relación con otras personas, más si son adultas.

En cuanto a las relaciones sociales que Alex establece dentro del centro, éstas reflejan su interés por establecer vínculos prosociales con los pares. Parece haber entablado una buena dinámica de interacción con otro estudiante de la misma aula. Es significativo que tenga mucha ilusión en que llegue el próximo curso, en el cual un amigo suyo se escolarizará en este mismo instituto.

Como característica personal más facilitadora de un perfil personal resiliente destaca en Alex el sentido del humor. En cuanto a las dimensiones de la resiliencia, en referencia a la denominada “Afecto y Apoyo” se observa claramente que la profesora de apoyo en Lenguaje y Ciencias Sociales le facilita tal apoyo, no sólo curricularmente como especialista, sino creando un ambiente afectivo e implicándose en los sentimientos del joven a través de un trabajo diario.

¹ Con objeto de garantizar el anonimato, se ha sustituido el nombre real del alumno por el de Alex.

En el siguiente cuadro se resumen los indicadores de resiliencia en Alex, en rojo los que muestran un grado bajo de la misma, en azul los indicadores que favorecen su potenciación:

<i>Dimensiones</i>	<i>Indicadores de bajo o adecuado nivel de resiliencia</i>
1. Afecto y apoyo	- No siente que el centro escolar es un ámbito afectivo - No tiene sensación de pertenencia - No experimenta la escuela como una comunidad - No percibe muchas maneras de ser reconocido y premiado
2. Expectativas elevadas	- No cree que toda meta/aspiración positiva puede ser alcanzada - No demuestra confianza en sí mismo y en los demás - No se alienta a sí mismo y a otros a hacer algo "lo mejor posible"
3. Oportunidades de participación significativa	- Se siente eficaz al encarar nuevos desafíos - No cree ser escuchado en la adopción de decisiones en el aula/centro escolar - Participa escuchando a otros a través de la asociación a la que acude
4. Vínculos prosociales	- Se conecta al menos con uno de los adultos atentos del centro escolar - Participa en alguna de las actividades especial después del horario escolar (asociación) - Establece interacciones cooperativas con un par - Apenas tiene una conexión positiva con el aprendizaje
5. Límites claros y firmes	- Comprende y respeta las políticas y reglas escolares - No participa en los cambios de políticas y/o reglas
6. Habilidades para la vida	- No recibe continua instrucción sobre habilidades para la vida apropiadas a su nivel de desarrollo - Ha integrado algunas habilidades de tal modo que en algunas ocasiones pone en práctica la asertividad, la resolución de conflictos y la adopción de buenas decisiones

Cuadro: Dimensiones de la resiliencia y perfil de Alex (rojo: nivel bajo; azul: indicadores que favorecen su potenciación).

Observando los indicadores positivos de cada una de las dimensiones reseñadas y como ya se ha apuntado anteriormente, es una institución ajena al centro escolar la que posiblemente más está favoreciendo la potenciación de un perfil resiliente en Alex. Es indicativo que este alumno haga numerosas alusiones en sus conversaciones a su colegio anterior y nunca duda en manifestar la ilusión que le haría volver a él. Por tanto, se trata de un muchacho capaz de adaptarse (o quizá metamorfosea la realidad anterior). A juicio de la profesora en prácticas, a menudo son los propios compañeros los que le impiden estar satisfecho en este centro e, incluso, le impiden construir mejor su propia resiliencia.

Desde mi punto de vista, es patente que el trabajo aislado de la profesora de apoyo en Lenguaje y Sociales no es suficiente para que Alex se sienta reconocido como persona capaz de hacer aportes significativos a su entorno. De acuerdo con la tesis mantenida por Marchena (2008) respecto a la importancia de la relación profesor-alumno, sería necesario que a este alumno y a todos y cada uno de sus compañeros se les ofreciesen oportunidades de participación significativa, favoreciendo además los vínculos prosociales entre los estudiantes y entre estos y sus profesores. No obstante, para que esta propuesta resultase exitosa, entiendo que debería involucrarse a todos los profesores que se relacionasen con estos alumnos; ello además, aunque de manera indirecta, afectaría a prácticamente todo el profesorado de esta etapa educativa, puesto que algunos de sus compañeros sólo comparten con Alex los tiempos dedicados a una o dos materias, permaneciendo el resto de la jornada escolar en su aula de referencia y relacionándose, por tanto, con otros compañeros y otros profesores con los que Alex no interactúa directamente.

A mi modo de ver, los precedentes argumentos justifican la inclusión de la potenciación

en las dimensiones de resiliencia en todos los estudiantes, implementando, inicialmente desde el área de orientación por ejemplo, prácticas que involucrarían también al conjunto del profesorado.

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Puesto que en cada apartado relativo a los resultados de las distintas cuestiones analizadas en el centro objeto de estudio ya se ha hecho mención a posibles conclusiones parciales y a propuestas concretas de trabajo para cada situación, me limitaré a subrayar algunos aspectos a mi juicio más prioritarios y a realizar una propuesta a nivel general, la cual, obviamente, no puede generalizarse a todo entorno educativo, ya que estamos ante un estudio descriptivo y del mismo no pueden extraerse conclusiones generales.

La propuesta a nivel general para este instituto es que continúe llevando a la práctica esa necesidad de innovarse y de superar la acomodación del pasado, respondiendo a las necesidades de los principales agentes educativos, esto es, profesores y estudiantes, y trabajando, entre otros ámbitos también de interés, el constructo teórico y práctico de la resiliencia, como otro modo de aproximación a los principios en los que se inspira nuestro sistema educativo y como otra manera de contribuir al logro de los fines que guían su práctica.

Se estima necesaria una reflexión en la acción por parte de la dirección y del profesorado con docencia en secundaria obligatoria acerca del grado de dinamización de resiliencia que ellos mismos perciben como escaso en su alumnado, desarrollando programas preventivos o de intervención directa y de carácter más reactivo en aquellos aspectos en que percibe una necesidad de mejora. El escaso grado de resiliencia que perciben evidencia, a mi modo de ver, que la capacitación que se está brindando a estos estudiantes no es, en todos los casos, la adecuada.

En relación directa con el estudio de caso (Alex), entiendo que sus dificultades y riesgos reflejan de algún modo la dinámica en la que otros alumnos, de éste y otros centros, se encuentran inmersos: son alumnos que tienen en su entorno circunstancias que no favorecen su formación y sobre las que sí es factible actuar. Al respecto y tal y como la profesora en prácticas plantea en sus reflexiones, son en muchos casos los compañeros los que parecen querer frenar la evolución académica y personal de un igual. Es por ello que la atención a perfiles más resilientes en el alumnado de este centro se presenta como una cuestión prioritaria. Ello es asimismo corroborado por la información al respecto que proporcionan los profesores al valorar el grado de resiliencia de sus alumnos.

El plan de actuación propuesto incidiría en las dos categorías anteriormente reseñadas, “expectativas elevadas” y “enseñanza de habilidades para la vida”, sin obviar por ello las restantes dimensiones, “enriquecer los vínculos”, “fijar límites claros y firmes”, “brindar afecto y apoyo a todos los alumnos y al personal” y “brindar a los alumnos y al personal oportunidades de participación y contribución positivas”. A continuación se describe sucintamente el proceso del plan de acción:

- Atendiendo a cada dimensión constructora de resiliencia, se plantearían las cuestiones siguientes:

- ▶ ¿Cómo se pondría de manifiesto la atención en la práctica educativa de esta dimensión?
- ▶ ¿Cómo valoraremos si se ha logrado?

Estas respuestas implicarían tanto a los estudiantes como a los profesores. Por tanto, la participación activa de estudiantes y profesores en el proceso sería necesaria e imprescindible. En el proceso se brindaría la oportunidad de participación a los restantes miembros relacionados con la comunidad educativa (familias, personal no docente,

representantes de las instituciones vecinales o educativas...), los cuales podrían aportar estrategias de colaboración pausibles desde sus respectivos ámbitos (familiar, vecinal...), que pudiesen contribuir a reforzar y extrapolar las acciones emprendidas a nivel de centro.

Otras actuaciones que, en cierto modo, serían complementarias y o se derivarían de la propuesta general serían las siguientes:

- Incluir tanto en el proyecto educativo de centro como en el proyecto curricular objetivos y contenidos relacionados con las dimensiones de construcción en resiliencia.
- En el plan de acción tutorial se contemplarían actividades en pequeño grupo relacionadas con el tema.
- Con los alumnos en situación de mayor riesgo de fracaso escolar se pondrían en marcha planes de actuación tutorial individuales que incidiesen en la cuestión que nos ocupa

Finalmente, me gustaría destacar que, cumplidos los objetivos de la investigación y a pesar de las limitaciones percibidas a lo largo del proceso, la principal reflexión extraída es que el constructo resiliencia se presenta como un nuevo modo de contemplar la realidad de las aulas y de los centros educativos, y ello de un modo más optimista y también más realista, puesto que, por una parte se centra en qué prácticas pueden contribuir a la formación de los alumnos como personas y, por otra parte, los indicadores incluidos en cada una de las dimensiones de la resiliencia no nos resultan desconocidos a los profesionales de la educación. A este respecto y también con las debidas cautelas, considero que la resiliencia es un ámbito para nada ajeno a nuestra área de trabajo, puesto que nuestro papel y el de los educadores en general, como muy bien subraya Camps (2007), es contribuir, en complicidad con la familia, a la formación de los estudiantes como personas, a través de la socialización y, seguidamente de la autoindividuación.

A mi modo de ver, el alumnado que presenta bajos perfiles de resiliencia es un alumno con necesidades educativas, es un alumno que presenta dificultades para lograr los fines que el sistema educativo estima necesarios en sí mismos y como medio para acceder a una vida adulta en las mejores condiciones formativas, académicas y personales. Un estudiante con dificultades en la construcción de su resiliencia es un alumno en situación de riesgo de exclusión. Todos los niños y jóvenes tienen posibilidades de lograr una vida adulta de calidad si se les da la oportunidad para ello.

7. REFERENCIAS

ARRANZ; P (2001): "Innovación curricular: aulas inclusivas". *Anuario de Pedagogía*, 3, 143-152.

ARRANZ; P: (2006): "La mediación en escolares con discapacidad o en situación de riesgo de exclusión. El profesor como mediador y dinamizador de la capacidad de resiliencia". Ponencia en *Curso de Verano de la UNED "El mediador: agente para la mejora de la problemática social"*. Sabiñánigo (Huesca), 3-7 de julio 2006. Documento policopiado.

ARRANZ; P: (2007): "La resiliencia en educación como elemento favorecedor del proceso de autodeterminación en las personas con discapacidad". En Liesa, M., Allueva, P. y Puyuelo, M. (Coords.): *Educación y acceso a la vida adulta de personas con discapacidad* (pp. 119-132).

ARRANZ, P. (2008): "Resiliencia y mediación". Conferencia en *II Jornadas de Educación social. Mediación*, organizadas por el Centro U.N.E.D. Teruel y celebradas los días 4 y 5 de abril de 2008. Documento policopiado.

CAMPS, V. (2007): *Educación para la ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM.

CYRULNIK, B. (2002): *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

GROTBERG, E. (1997): “La resiliencia en acción”, trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales, Universidad Nacional de Lanús: Fundación Van Leer.

HENDERSON, N. y MILSTEIN, M. M. (2003): *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

MARCHENA, R. (2008): “La relación profesor-alumno como base de la educación para la convivencia”. Ponencia en Congreso *Profesorado y convivencia*, organizado por el M.E.C. del Gobierno de España y celebrado en Madrid los días 4,5 y 6 de abril de 2008. Documento policopiado.

**220. LA HISTORIOGRAFIA ESCOLAR EN VENEZUELA. (1990-2008).
D. Rengifo de Briceño.**

RESUMEN

En términos generales, la historiografía es una disciplina de carácter dual que se ocupa, de una parte, de compilar y hacer balance crítico de las obras escritas que recogen la historia de los pueblos, es decir, las obras que narran la sucesión de acontecimientos relevantes o con significación colectiva que han marcado hitos en el devenir evolutivo de un pueblo y contribuyen a la formación de su conciencia histórica y sentido de identidad. De la otra, de componer textos de carácter histórico. Cuando como historiadores asumimos el rol de informar, asumiendo una posición frente al hecho o conjunto de hechos explicados, incursionamos, mediante su función narrativa, en la historiografía con calidad sociopolítica, educativa y literaria que necesariamente cuenta con una carga ética. En este contexto deben contarse los manuales escolares que narran la historia nacional. En Venezuela los manuales escolares sobre Historia utilizados por niños, niñas y adolescentes, entre quienes ésta, no es precisamente una de las asignaturas más populares, suelen ser textos pesados y áridos, escritos en un lenguaje pretencioso que busca no tanto producir o generar conocimientos, sino crear una opinión. Son textos elaborados en función de los objetivos programáticos delineados por el Ministerio de Educación en el marco de una precisa gestión de gobierno nacional. En este trabajo se pretende demostrar como en Venezuela los manuales escolares sobre historia-patria, se renuevan según la tendencia ideológica de los gobiernos de turno.

Palabras Clave: Historiografía, Manuales escolares, historia patria.

Introducción.-

Esta ponencia resume brevemente el trabajo que venimos desarrollando acerca de los programas escolares y el uso de los manuales para la enseñanza de las Historias (Nacional, Regional, Universal y de América) en Venezuela.

Partimos de establecer como premisa que el conocimiento histórico se inicia con la transmisión de recuerdos, experiencias y saberes acumulados entre generaciones sucesivas; primero oralmente, a través de la palabra y luego gráficamente, utilizando la escritura. Tiene entonces la historia un uso específico, como memoria de los pueblos, y como dice George Lefebvre (1974:12) proporciona al género humano, **“conciencia de sí mismo, de su identidad, de su situación en el tiempo, de su continuidad.”**

Desde este enfoque, es posible decir que la Historia se basa en la conservación y evocación de los hechos que constituyen hitos sociales en los que se reconocen los pueblos, recogidas en un discurso específico: el discurso historiográfico, que se expresa a través del lenguaje entendido como una expresión del hombre histórico y determina la valoración de la historia como producto cultural, tanto desde la construcción verbal directa en el discurso reconstructivo de sus representaciones mentales, vale decir, su memoria histórica (historia oral), como en su versión escrita (historiografía) que recoge interpretativa y analíticamente, las variaciones o cambios perceptibles de la dinámica vital de las sociedades,

El discurso historiográfico.

Según los especialistas, un discurso puede definirse como una propuesta interactiva - generalmente verbal-, donde existen un emisor y un receptor que puede ser *individual* o

colectivo. Se produce en un tiempo específico y en un espacio igualmente específico, porque aún cuando puede ser espontáneo, *busca un efecto preciso*. Por eso, tiempo y espacio son rasgos definitorios del discurso. Especialmente, dentro del género, **del discurso político**, y el discurso historiográfico suele ser esencialmente político.

El discurso político tiene como característica que lo singulariza, un contenido sociosimbólico subyacente, es decir, una base ideológica sobre la que se sustenta en la búsqueda de sus objetivos de control de opinión y orientación de comportamientos, o de deconstrucción de contrarios. El discurso historiográfico por su parte, se construye con palabras y símbolos, es decir que se basa en el uso de un lenguaje cuyos códigos son sociales e históricos y conforma un saber preexistente que presta al conocimiento transmitido, valor de fuente de información y de conocimientos para los pueblos, lo cual lo convierte en un instrumento del poder.

Ahora bien, existe la incapacidad que tienen algunos grupos sociales para acceder a la misma cantidad y calidad de información por no manejar iguales códigos simbólicos. De este modo, ante cualquier tipo de discurso, **“cada grupo recibe una información que es a la vez parcial y cargada de significados específicos...”** (Banchs, 1994:15) Este es el caso de los de los discursos políticos populistas, sesgados y dirigidos sólo a ciertos sectores de la población de una nación, o los dirigidos literariamente mediante los manuales escolares, a los niños, cuyas limitaciones idiomáticas impiden la mayor parte de las veces que puedan comprender con amplitud la información que se pretende deban asimilar. La reciben como entes pasivos, colectivamente, en las aulas de clase.

Quien pudiera estar en capacidad de desmontar e interpretar los códigos simbólicos contenidos en los manuales, es el docente pero pocas veces se toma el interés o tiene el tiempo de hacerlo.

El discurso historiográfico como base de cohesión social.

En su proceso de socialización que es un proceso extendido en el tiempo, (larga duración) el ser humano configura y trata de satisfacer una serie de necesidades que surgen de las propias exigencias biológicas y que van modificándose conforme a pautas sociales y culturales. Entre estas necesidades o requerimientos sociales en el decir de Germán Carrera Damas, (1999), están los de procedencia, pertenencia y permanencia, que integrados conforman la historicidad, tanto de los individuos como de las sociedades. El manejo informativo de las nociones históricas transmitidas en los procesos de escolarización en sus distintos niveles, tiene el objetivo básico de reforzar la cohesión social dando forma a una identidad nacional arraigada en la historia, al dar respuesta a las preguntas: ¿de dónde vengo?, ¿a quiénes me semejo? o ¿dónde estoy?

Es decir que una de las utilidades de la enseñanza de la historia, -en este caso nos referimos a las historias nacionales y locales-, es la servir de base, junto con otros factores, para la construcción de las *identidades*, tanto nacionales como regionales, porque contribuye a la construcción de representaciones socioculturales generalmente estables en el tiempo, que proporcionan a los miembros de un grupo que ocupa un mismo espacio territorial, reconocerse entre sí, como relacionados biográficamente en el proceso de socialización que van desarrollando (Montero, 1987.). Durante este proceso, el colectivo construye su identidad social, imbricada en un contexto temporal y espacial específico, esto es, dentro de un espacio geográfico particular, con un determinado pasado-presente colectivo, que al ser asumido por el grupo, lo impulsa a desarrollar simultáneamente su *conciencia social*, y tiene un carácter histórico, porque surge y crece a la par de la dinámica sociocultural y temporoespacial del grupo. Vargas y Sanoja (1993:89) plantean que las identidades nacionales se construyen **“en la medida que las comunidades sociales adquieren conciencia de su herencia histórica.”**

Para que sirven los Programas de Historia y los manuales escolares.

Desde la creación de las Repúblicas aproximadamente durante la tercera década del siglo XIX, la política latinoamericana y naturalmente, la venezolana, se ha movido, a partir de un uso acomodaticio de las historias nacionales. Esto ha dado pie a la creación de múltiples mitos históricos -que pueden ser detectados con un poco de atención porque tienen la característica de ser rígidos; apelan al sentimiento y la sensación, no a la razón y generalmente adquieren un carácter cuasi religioso que se manifiesta en una conducta fanática respecto a un hecho o personaje específico-, cuya estructuración se sustenta en corrientes ideológicas y trabajos historiográficos concretos.

La cita histórica, recurso retórico de uso frecuente en la construcción de los discursos presidenciales, conforma uno de los pilares de apoyo para la conformación de ciertos mitos en la etapa histórica que comprende la consolidación de la Democracia en nuestro país, el otro pilar lo constituyen los manuales escolares mediante los cuales se va fijando la fábula histórica en las mentes infantiles, con la colaboración indiferente de maestros acrílicos y sin capacidad investigativa. Los manuales escolares son elaborados por historiadores de oficio o por "manualistas" dedicados a seleccionar escritos de distintos autores con el fin de armar información referente a los tópicos requeridos en los programas elaborados para los distintos niveles de escolaridad en el país.

Habitualmente, son escasos los historiadores -investigadores e interpretes de los hechos-, que cultivan literariamente el género historiográfico, y escriben fluida, precisa y gratamente textos para el consumo general. Los manuales utilizados por niños y adolescentes entre quienes la Historia no es precisamente una de las asignaturas más populares, suelen ser textos no sólo pesados y áridos sino escritos en un lenguaje tendencioso que busca no tanto producir conocimiento (o contribuir a generarlo), sino crear una opinión automatizada y acrílica que contribuya de algún modo a la legitimación del proyecto político de turno. Son textos no sólo elaborados en función de los objetivos programáticos delineados por el Ministerio de Educación en el marco de una precisa gestión de gobierno nacional sino que sus autores suelen ser militantes activos del partido en el ejercicio gubernativo, e igualmente, las comisiones ad hoc designadas para su revisión y actualización, cuando el manual se reedita varias veces. Los manuales sólo se renuevan si cambia la tendencia ideológica de los gobiernos.

En Venezuela, desde 1958 hasta 1998, se sucedieron casi automáticamente en el poder, los partidos Acción Democrática, de ubicación social-demócrata y COPEI, socialcristiano. Centro-izquierda y derecha, propiamente, en sus manifestaciones doctrinarias. Indistintamente se utilizaron durante un largo período, para el estudio de la Historia de Venezuela de 3er año de Bachillerato, los textos de J.M Siso Martínez (militante de Acción Democrática) o de Julián Fuentes Figueroa (COPEI). Otros autores como Guillermo Morón, no tuvieron la demanda editorial de los primeros.

Los Programas abarcaban desde la etapa prehispánica -que ambos autores trataban brevemente-, hasta el inicio del proceso democrático. Es en los años 70-80 cuando comenzaron a insertarse en los manuales escolares, asuntos concernientes a la transformación de Venezuela de país rural en país urbano a partir de la explotación petrolera y a tocarse el tema de las dictaduras tanto la de Juan Vicente Gómez como la de Marcos Pérez Jiménez.

Los gobiernos militares postgomecistas (Gral. Eleazar López Contreras, 1936-41; Gral Isaías Medina Angarita 1942-1945) manifiestan preocupación por los problemas educativos en el país y los expresan en las estrategias reformistas que establecen al respecto y que no tocamos acá. Desde nuestro punto de vista el cambio se revela con un verdadero peso ideologizante después del golpe cívico militar del 18 de octubre de 1945, cuando es derrocado el Gral Medina y asume el gobierno de la República la Junta de Gobierno que presidirá Rómulo

Betancourt y que manifiesta en su programa la creación del Estado Docente, con un Plan de Educación Nacional que debía armonizar el desarrollo de los distintos niveles de educación.

Este asunto también lo tocaba el proyecto medinista, pero con la diferencia de que Acción Democrática se proponía laicizar la educación nacional sin tomar en cuenta que la mentalidad del venezolano aún se mantenía en el marco de una religiosidad extrema. La oposición popular a la propuesta de desestimación de la educación religiosa fue uno de los factores contribuyentes a la caída por un nuevo golpe militar, del recién electo gobierno de AD en 1948.

El paréntesis que significó el período de gobierno dictatorial de Marcos Pérez Jiménez, no implica la ausencia de una política educativa con contenido ideológico. El peso de un nacionalismo de claro sesgo militarista se hizo presente en las celebraciones de la Semana de la Patria donde era obligatoria la participación en desfiles interminables, de la población escolar de los grados 4º, 5º y 6º de todas las escuelas primarias del país.

Con el reinicio de la Democracia en 1958, se dio también comienzo a la construcción de una forma distinta de ciudadanía basada en principios democráticos y esto se reflejó en los contenidos programáticos de las asignaturas Patria en la escuela primaria o básica. Y se puso de manifiesto de nuevo, el hecho de que la historia que se conoce y se estudia viene siempre avalada por las élites de poder y es producto de una historiografía dominante que es usada en las escuelas a través de los textos escolares, y de esta manera se convierte en un instrumento didáctico para la construcción tanto de la identidad como de la conciencia histórica nacional, pero siempre al servicio de los grupos dominantes. Así por ejemplo, el golpe cívico-militar con que se derrocó el gobierno del Gral. Medina, fue tratado en los manuales dirigidos a los estudiantes de bachillerato, con el apelativo de “La Revolución de Octubre”, aludiendo a ciertas reformas radicales aplicadas en asuntos neurálgicos para el país como fue el pasar de un proceso electoral de segundo grado –es decir, indirecto-, a elecciones universales, directas y secretas.

DE LOS 80' A LOS 90'

Para 1980 iniciándose el gobierno de Luis Herrera Campins, demócrata cristiano, se decidió alargar la obligatoriedad de la Escuela Básica al 9º grado, y la Ley Orgánica de Educación plantea en su art. 21 que “La educación básica tiene como finalidad contribuir a la formación integral del educando mediante el desarrollo de sus destrezas y de su capacidad científica, técnica, humanística y artística...” Los principios que inspiran estos cambios son los de: Democratización o sea igualdad de oportunidades para toda la población “para iniciar la formación de un ciudadano con aptitudes y valores...capaz de ejercer plenamente sus responsabilidades y derechos y de participar activamente en la vida política, económica y social del país” (Marrero, 1987:55).

Sobre la base de los principios de Participación, Autorrealización, Creatividad, Identidad Nacional, Regionalización y Desarrollo autónomo, se promovieron una serie de objetivos que cristalizaron en la estructuración de un currículo en el que destacó el proyecto PASIN (Pensamiento, Acción Social e Identidad Nacional). PASIN incluía los programas de las historias (América, Universal y de Venezuela) la Geografía de Venezuela, de América y Universal y la Formación Social, Moral y Cívica.

Al margen del porcentaje de horas semanales dedicadas al PASIN y a la división en ciclos de la E. B., su aplicación hasta 1984 fue solo para 1.312 “planteles de ensayo,” por lo que 12.485 que constituían el resto de las escuelas del país continuaban rigiéndose por la Ley de 1955 y los programas ya derogados aunque en todas se hablara de PASIN. Todo ello derivó en una enorme confusión expresada en la ausencia de entrenamiento para los docentes y la desinformación total de los padres, lo cual se manifestó a niveles de aula, en impartir la Historia que es la asignatura que nos interesa, de manera mecánica, memorística y repetitiva,

visualizada en fragmentos descontextualizados, y, como manifiesta Angel Lombardi (1984), sobre la base de una concepción desintegradora del hecho social. Los niños comenzaron a trabajar la historia nacional a partir de la celebración de efemérides descontextualizadas y sin interpretación ninguna por parte del docente iniciándose los programas con los viajes de Colón. La vida de los pueblos prehispánicos fue borrada de los programas. En 1983 se cumplió el centenario del nacimiento de Bolívar y se creó como programa para el estudio de la historia de Venezuela de 3er año o 9º grado, la denominada Cátedra Bolivariana de la que se hablará más adelante.

La denominación de Educación Básica no cambió a pesar de los cambios de gobierno hasta 2005. Para 1984 asume la presidencia el Dr. Jaime Lusinchi de Acción Democrática, y se comienza un proceso de revisión curricular en el cual PASIN desaparece y se convierte en "Área de Estudios Sociales" que integra, ¿cómo no!: Geografía de Venezuela, Historia de Venezuela, Historia Universal, Geografía General y Educación Familiar y Ciudadana. Desaparecen las Historia y Geografía de América, con lo cual afianzamos el desconocimiento total respecto del continente, pese a que cada vez con mayor intensidad nos afecta la corriente de migrantes que llegan desde Colombia, desplazados por la violencia o desde Bolivia, Perú o Ecuador en busca de una mejor calidad de vida.

Por supuesto, los textos no ayudan. Generalmente los contenidos históricos se recogen en "Enciclopedias Escolares" junto a los contenidos de todas las asignaturas. Los temas dedicados a la Historia concentran la atención en la figura del Libertador ocultando en indefinibles sombras las acciones tanto del pueblo como masa, como del resto de los personajes que hicieron posible el nacimiento de la República. El período colonial, no se nombra, a pesar de ser la génesis de todas nuestras instituciones. Y el culto al héroe militar, descollando entre todos, Bolívar, contribuye a la conformación de un imaginario colectivo ya arraigado en el venezolano, que busca permanentemente y a distintos niveles, un caudillo. Un líder carismático y mesiánico que le resuelva la vida, en términos generales.

María del Pilar Quintero (1998) opina que los textos y programas escolares venezolanos referidos a la Historia, no variaron esencialmente, desde 1944 hasta mediados de los ochenta. La historia se redujo al estudio de hechos bélicos y políticos que significaron hitos en el transcurso de la construcción de la República dejando de lado los aspectos fundamentales de la vida cultural, los demográficos, y otros de igual importancia. Se enseña una historia centralista, eurocentrista y mesiánica, sentando las bases de un imaginario preparado para la exclusión tanto de género como por capacidad económica. Todo lo cual con lleva necesariamente a una ausencia de cultura política que se resuelve en la proyección caudillesca.

Los manuales escolares de los 90 al 2008.

En los textos actuales, se percibe de modo más directo, si es posible, la intencionalidad política de los autores o de los objetivos programáticos. Por ejemplo, en la cuidada edición (año 1997, 4ª reimpresión en el 2000) del manual de Historia de Venezuela para 7º de Editorial Santillana, nos encontramos con la definición del Cabildo como institución colonial, y a modo de lectura ilustrativa, lo que plantea Laureano Vallenilla Lanz en **Cesarismo Democrático**, a saber:

Al ordenar el rey de España que en la elección de los miembros del cabildo colonial se diese preferencia a los descendientes de los conquistadores y pobladores, estableció un exclusivismo que adulteró el espíritu democrático del Municipio...

y se contrasta con el texto del recuadro Valores referido a la democracia Directa, que dice:

El ideal de la Democracia en su estado más puro es aquel en que los ciudadanos participan y deciden todos los asuntos y problemas en los que se ven involucrados y

afectados. La Democracia representativa *es una degeneración* de la democracia original e ideal...etc.

La idea no es explicar con antecedentes ese proceso degenerativo del concepto de Democracia y su uso, sino inducir sutilmente una actitud política en próximos electores. A partir de la denominada V República, el concepto de Democracia representativa es sustituido por el de Democracia participativa. El texto afianza la invalidez política de la democracia representativa, y no hay quien lo cuestione. Y el docente desprevenido, jugará un importante rol en este juego porque avalará al acatar sin discusión, el texto tal como se presenta.

Desde 1983, como ya manifestamos, se enfatiza en programas y manuales tanto del 7mo grado como del 9° la figura de Bolívar. Escogimos para el análisis la referencia a **La familia Bolívar-Palacios** en manuales editados, el primero, de Morella Jiménez Grazzina, **Historia de Venezuela** para 9°, en 1999, primera reimpresión de 8 mil ejemplares en el 2000, por Oxford University Press, y el segundo de Josefina Duarte y Freddy Díaz, **Cátedra Bolivariana** para 9° en 1997, cuarta reimpresión de 10 mil ejemplares en el 2000, por Santillana S.A. Mismo nivel y mismo año de reimpresión así como igual objetivo correspondiente en el Programa de la asignatura: El objetivo general 2.0 dice: Precisar los aspectos más importantes que influyeron en la personalidad de Simón Bolívar y el específico 2.1, Ubicar el origen de la familia Bolívar y su participación dentro de la estructura económica y social de la Venezuela de fines del siglo XVIII

Dice Jiménez Grazzina:

"La familia Bolívar Palacios formada por el Coronel don Juan Vicente Bolívar y Ponte, doña María de la Concepción Palacios y Blanco y cuatro hijos llamados María Antonia, Juana Nepomucena, Juan Vicente y Simón Antonio, tenía su residencia principal en Caracas. En la Capitanía General de Venezuela, esta familia ocupaba una destacada posición de **blancos criollos** descendientes de los primeros conquistadores, y poseía grandes propiedades en diversas áreas de la Provincia de Caracas en las que se desarrollaban actividades económicas basadas en la producción minera y agrícola."

Duarte y Díaz expresan luego de desarrollar por separado quiénes eran los Bolívar y quiénes los Palacio en el contexto de la sociedad colonial provincial:

"En 1773 don Juan Vicente Bolívar, de 47 años de edad, se casó en Caracas con María de la Concepción Palacios, quien entonces tenía 15 años. De esa unión nacieron cuatro hijos: María Antonia, Juana, Juan Vicente y Simón. Posteriormente nació María del Carmen, pero apenas vivió unas pocas horas.

La familia Bolívar Palacios poseía numerosas propiedades, tanto en Caracas como en Aragua y los valles del Tuy. También eran dueños de las minas de Aroa en Yaracuy y propietarios de muchos esclavos."

En términos generales, para el desprevenido la información es la misma, pero miremos bien. Grazzina nos ubica: la familia ocupaba una destacada posición de blancos criollos descendientes de los primeros conquistadores. Es decir que contaba con todos los privilegios de la nobleza criolla. Pero generaliza: poseía grandes propiedades en diversas áreas de la provincia de Caracas en las que se desarrollaban actividades mineras y agrícolas. En el contexto de la lectura, los Bolívar Palacios son iguales a otras muchas familias de buena posición en la Provincia.

Duarte y Díaz precisan: Don Juan Vicente de 47 años –casi un anciano para la época, casa con una niña de 15 años. Chocantes costumbres de la época. Procrean cinco hijos, pero la menor de ellas sólo vive unas horas. ¿Ese dato es importante? Si, porque denota la enfermedad que ya aqueja a la familia, la tuberculosis, que deja a los otros cuatro huérfanos

a muy corta edad. Los males de la época no discriminan entre ricos y pobres. Precisan igualmente los autores dónde estaban las propiedades de los Bolívar. Aragua y los Valles del Tuy son zonas agrícolas, pero las minas de Aroa eran para la explotación del oro, y agregan que eran propietarios de muchos esclavos.

Esta claro que estos textos no dicen mayor cosa mas que en el contexto del resto de la obra, sin embargo es importante apreciar que el segundo –Santillana, de mayor tiraje- se escribe en 1997, antes de la creación de la República Bolivariana de Venezuela. El primero, (Oxford) en el 99, cuando se elabora la nueva Constitución y la efervescencia bolivariana comienza su apogeo. El tratamiento del personaje tiene matices que pueden apreciarse a lo largo del trabajo del texto.

Los autores destacan trozos distintos de un mismo discurso pronunciado por el Libertador en la medida en que se sustentan posiciones ideológicas concretas, por ejemplo, el Discurso de Angostura, pieza oratoria básica para el estudio del pensamiento político de Bolívar es reproducido en su totalidad por Grazzina. El análisis lo hará el lector sobre la base de algunas orientaciones. Duarte y Díaz destacan los aspectos más importantes sobre la base de citas específicas. Las interpretaciones responden al entorno político en que se producen los textos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- Benson, Oliver, (1974) **El Laboratorio de Ciencias Políticas**, Buenos Aires, Amorrortu, ed.
- Bobbio, N y N. Matteucci, ed., (1986) **Diccionario de Política**, México, Siglo XXI.
- Bulnes Aldunate, José María (1980) **El Discurso Político**, México, s/e.
- Carr E. H. (1973) **¿Qué es la Historia?**, Barcelona (Esp.) Seix Barral.
- Carrera Damas, Germán (1999) *Sobre los valores de la Nacionalidad*, en **El Nacional**, 06-09-99, A-5.
- Duarte Josefina y Freddy Díaz (1997) **Cátedra Bolivariana 9º**, Caracas, Santillana S.A.
- Franceschi Napoleón (1999) **El Culto a los Héroes y la Formación de la Nación Venezolana**. Caracas, Litho-tip C.A.
- García Gavidia, Nelly, (1996) *“Consideraciones generales sobre los códigos utilizados en la invención re-creación y negociación de la identidad nacional”* en **Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, Maracaibo, Universidad del Zulia, Año 12, N° 20, pp. 5-38.
- Graterol, Aura (1998) *“Problemática de la Enseñanza de la Historia en la educación Básica”* en **Memoria del Primer Simposio de Historia Trujillana**, Mérida, ULA-DIGESEX, CRIHES.
- Harwich Vallenilla, Niñita (1988) *“La Génesis de un imaginario colectivo: La enseñanza de la historia en Venezuela en el siglo XIX”* **Boletín de la Academia Nacional de la Historia**, Caracas, N° 282, abril-junio, pp. 349-387.
- Jiménez Grazzina, Morella (1999) **Historia de Venezuela 9**, Caracas, Oxford University Press.
- Lefebvre, George (1974) **El Nacimiento de la Historiografía Moderna**.
- León, Halkin (1968) **Iniciación a la Crítica Histórica**, Caracas, Ediciones de la Biblioteca, Universidad Central de Venezuela.
- Lledó Emilio, (1978) **Lenguaje e Historia**, Barcelona (Esp.), Ariel.
- Lombarda, Angel (1984) *“La Enseñanza de la Historia”* en **Revista Tierra Firme**. Caracas, N. 8.
- Marrero Pérez, José Rafael (1987) **Teoría y Realidad de Educación Básica en Venezuela**. Caracas, Fenatev.

Montero, Maritza (1987) *A través del espejo, una aproximación teórica al estudio de la conciencia social en América Latina* en **Psicología Política Latinoamericana**, Caracas, PANAPO, p. 163.

Quintero, María del Pilar (1998) "Aproximación al estudio de los Programas de la Enseñanza de la Historia 1985-1997. Primera Etapa de Educación Básica" en **Memoria del Primer Simposio de Historia Trujillana**, Mérida, ULA-DIGESEX, CRIHES.

Schaff, Adam (1976) **Historia y Verdad**, Barcelona (Esp.) Grijalbo.

Vilar Pierre,(1981) **Iniciación al Vocabulario del Análisis Histórico**, Barcelona, (Esp.).

221. LA FEMINIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y SU ESCASA REPERCUSIÓN EN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS.

T. Rabazas Romero, P. Villamar Manero.

El proceso de feminización de la enseñanza ha sido un fenómeno que se remonta a los orígenes del sistema educativo. La profesión del magisterio ha sido una de las pocas actividades profesionales atribuidas a las mujeres desde el siglo XIX. Como consecuencia de la sociedad patriarcal, las mujeres han estado relegadas al espacio privado del hogar, desarrollando el modelo educativo del “ángel del hogar” que consiste en instruir a las niñas para ser perfectas esposas y madres (Agulló, 2005, p. 23). Esta función social destinada de forma exclusiva a las mujeres a lo largo de nuestra historia educativa, se ha ido trasladando al espacio público a través de la profesión de maestra. De este modo, la profesión del magisterio ha sido considerada como una de las mejores actividades profesionales destinadas a las mujeres porque reproducía la función maternal en el sistema educativo. Esta mentalidad enraizó tan profundamente en valores ligados a la naturaleza femenina que a lo largo de todo el siglo XX, y hasta la actualidad, ha seguido vigente (San Román y otros, 2002, 335).

Desde hace años, se ha venido señalando la importante ausencia de las mujeres en puestos directivos de los distintos ámbitos del sistema educativo. Especialmente significativa es esta ausencia en la dirección de los centros de Educación Infantil y Primaria, ya que el número de maestras en todo el territorio nacional supera con creces al de los maestros en este nivel de enseñanza. Sin embargo, no se ha analizado con profundidad ni las causas de esta situación ni sus posibles consecuencias. Como señala M^a José Carrasco Macías, podemos encontrar una laguna en cuanto al estudio de la dirección escolar desde la perspectiva de género, debido a que la perspectiva de género ha estado tradicionalmente alejada de las teorías organizativas (Carrasco Macías, 2002, p. 2) y especialmente distante de la política de la educación.

El origen de nuestro trabajo se enmarca en un proyecto de investigación interdisciplinar recientemente aprobado y financiado por el Instituto de la Mujer, cuyo título es “La participación de las mujeres en la toma de decisiones: maestras, directoras e inspectoras en el sistema educativo español (1970-2002)”. El equipo de investigación lo formamos profesores de las universidades de Granada, Almería y Complutense de Madrid. El objetivo de este proyecto es tratar de describir la presencia y ausencia de las mujeres en estos procesos de decisión a lo largo de la historia y por otro lado, analizar sus causas y proponer caminos de transformación. Para este breve texto nos centraremos únicamente en los puestos directivos de los centros de infantil y primaria, y más concretamente, en los situados en la Comunidad Autónoma de Madrid.

Contamos en la actualidad con algunos estudios rigurosos sobre el tema que nos ocupa, como es la investigación realizada por Teresa García Gómez con motivo de su tesis doctoral (2004) y el trabajo publicado en la revista *Bordón* (2006a), que tienen como objetivo identificar los distintos mecanismos o factores determinantes en la ausencia de las mujeres en los puestos de dirección de la enseñanza pública, referida a dos provincias de la comunidad Autónoma de Andalucía, donde los hombres ocupaban el 70% de los puestos directivos en los centros de Educación Infantil y Primaria en el curso 2000/01.

La incorporación de las mujeres a la profesión del magisterio

Cuando en el siglo XIX, las mujeres se incorporaron al sistema educativo como maestras lo hicieron aceptando que se dotara de "feminidad" esta nueva actividad del magisterio público, extendiendo a su profesión lo que se les consideraba propio, la maternidad. Su actividad en la escuela se justificaba invistiendo a las maestras de características maternas (Ballarín, 2001, p. 50).

Desde entonces, muchas tareas acaban por tipificar y reforzar un trabajo como una labor femenina. Por ejemplo, los componentes de atención y crianza son los responsables de su definición como trabajo femenino. Además, esos componentes de van unidos a menor especialización por lo que refuerzan las jerarquías patriarcales (Apple, 1987, p. 83). Este mismo autor añade más adelante que la feminización de un trabajo suele ir unido a la descualificación, unas condiciones de control más fuertes, pérdida de cauces de ascenso a puestos directivos y reducción de salarios. Cuando las mujeres comenzaron a incorporarse a la enseñanza buscaban superar las relaciones patriarcales, intentando conquistar el mercado laboral; sin embargo, su acceso a la enseñanza se realizó reproduciendo las causas fundamentales del control patriarcal, ya que la enseñanza constituirá la preparación para la maternidad.

Con estas notas aportadas por diferentes autores, podemos comprender mejor la ausencia de mujeres en los puestos de dirección de los centros de infantil y primaria. El sistema educativo se convierte en un claro ejemplo de la segregación horizontal y vertical que sufren las mujeres en el mercado laboral. La primera, arrincona a las mujeres en unas determinadas profesiones (en este caso, la enseñanza de los niveles de infantil y primaria pero no la secundaria o la universidad) y la segregación vertical, se refiere a la situación de las mujeres dentro de cada una de estas profesiones, donde ocupan siempre las categorías de menor responsabilidad (Amorós, 1998, p. 292).

La feminización de la enseñanza de los niveles de educación infantil y primaria no puede deberse únicamente a una dinámica histórica, por lo que no podemos esperar que el paso del tiempo corrija estas tendencias. Esto es evidente si consideramos que esta representatividad se va perdiendo a medida que avanzamos en el sistema educativo.

Presencia y ausencia de las mujeres en los centros de infantil y primaria.

Tomando como referencia el estudio "Mujeres en cargos de representación del sistema educativo", presentado en 2004 por el CIDE y el Instituto de la Mujer (con datos del curso 2000/01), y las estadísticas ofrecidas por el MEC para el curso 2004/05, podemos dibujar con breves pinceladas cuantitativas la presencia/ausencia de las mujeres en los cargos directivos de los centros de infantil y primaria. En el sistema educativo español, el 76,9% del profesorado de Infantil y Primaria son mujeres. En la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM desde ahora), este porcentaje se eleva al 83,1%. Sólo el 45,21% de los directores de los centros de este nivel en el territorio nacional son mujeres. Si nos centramos por un momento en estas cifras, comprobamos con alarma que existe una diferencia de 30 puntos entre ambas estadísticas. En el caso de la CAM, las diferencias son ligeramente menores, ya que el porcentaje de mujeres directoras asciende al 58,48%, lo que rebaja la diferencia a 25 puntos. Es cierto que, en el caso de la comunidad autónoma que nos ocupa, existen más mujeres que en hombres en puestos directivos. Pero no se trata de mayor ocupación en términos absolutos, porque no podemos obviar que esa diferencia porcentual entre presencia femenina en la docencia y ausencia de mujeres en los puestos directivos tiene un significado más allá de las cifras y las estadísticas. De hecho, la representación femenina es mucho más elevada en los cargos de jefe de estudios y secretario, lo que permite corroborar esta idea. El 59,5% de los docentes

que ocupan la jefatura de estudios en los centros de infantil y primaria en el territorio nacional son mujeres (14 puntos por encima de la cifra porcentual de directoras), y el 52,11% son secretarías. En la CAM, estas cifras se sitúan en el 66,92% y el 56,77%, respectivamente. Parece que las mujeres sí están ocupando cargos del equipo directivo, pero no el puesto de directora dentro de estos equipos. Sólo podemos hablar entonces de feminización de la enseñanza si nos referimos al cuerpo docente (y sólo al de infantil y primaria, porque el de secundaria, que goza de mayor prestigio y requisitos académicos, sigue siendo predominantemente masculino), porque los hombres siguen ocupando mayoritariamente los ámbitos y puestos de dirección. Estamos asistiendo sin ninguna extrañeza al mantenimiento de lo que Stephen Ball (1989, citado por Santos Guerra, 2007, p. 61) denomina "hombres pedagógicos": un varón elegido como director por la totalidad de las mujeres del centro.

Las escasas alternativas de empleo que siguen rodeando a las mujeres y la aceptación de la autoridad patriarcal en casi todos los ámbitos y sectores laborales, hace que las docentes se hayan acostumbrado y acepten de forma natural el hecho de que el número de directores de los centros de primaria y secundaria no se corresponda con su representatividad en el cuerpo de docentes (Apple, 1987, p. 89).

Desde la dirección se ostenta el poder, legalmente atribuido, para establecer una línea educativa, un modelo de escuela. Por este motivo es importante que las mujeres no queden fuera de esta definición de los modelos educativos de un centro.

Escasa representación de las mujeres en los equipos directivos

Existen varios mitos alrededor de esta cuestión. Uno de ellos es que las mujeres no están interesadas en la promoción y no se comprometen con su carrera profesional. Sin embargo, no es que las maestras no tengan interés en promocionarse, sino que han sido formadas menos competitivamente (Carrasco Macías, 2002, p. 5). Pero no puede ponerse en el centro de esta ausencia a la persona, olvidando las condiciones sociales y económicas que a lo largo de la historia les han conducido hasta aquí. Aunque hayamos naturalizado esta presencia casi exclusivamente masculina en los puestos directivos y pensemos que es únicamente el resultado de elecciones y trayectorias personales, lo cierto es que los condicionantes socioculturales han ejercido una gran presión e influencia. Para Terrón, Gutiérrez y Anguita (2006) uno de los argumentos que mejor explica la ausencia de las mujeres en los puestos directivos son las cuestiones estructurales y culturales, ligadas a una cosmovisión patriarcal dominante y transmitida de generación en generación.

En realidad, la principal razón sigue siendo la división sexual del trabajo. Según Ana Amorós (1998, p. 257), la división sexual del trabajo significa un reparto social de tareas en función del sexo. Para esta autora "existe en todas las sociedades una distinta apreciación social de lo que constituyen las labores masculinas y las femeninas. Ello se corresponde con el hecho, de validez prácticamente universal, de que las mujeres tienen mayor responsabilidad que los hombres en el cuidado y crianza de los hijos y en las ocupaciones domésticas, mientras que los hombres se dedican más a las tareas extradomésticas, que comprenden desde el ámbito económico y político hasta el religioso cultural". Después de esto, hay ya pocas dudas de que, como dice Apple (1987, p. 79), hay que estudiar la enseñanza como un proceso relacionado con los cambios producidos a lo largo del tiempo en la división sexual del trabajo y las relaciones patriarcales y de clase. Y es especialmente sangrante que esto ocurra también en la educación, en el sistema educativo que intenta transmitir valores a sus alumnos de coeducación, igualdad y respeto por las personas.

La dirección es un puesto más valorado socialmente, lo que se manifiesta a efectos prácticos en una diferencia salarial (aunque no excesivamente relevante) y la posible promoción profesional que le puede aportar (fundamentalmente por la extensión de redes

sociales y profesionales que proporciona y por la disponibilidad de la información a la que se accede y el conocimiento exhausto del sistema educativo). Estos factores hacen que sea un puesto ocupado tradicionalmente por hombres. De hecho, los hombres llevan ya un tiempo desempeñando el puesto de director de centros escolares, dificultando el acceso de las mujeres a los cargos directivos (64,3% de los directores que llevan entre cinco y diez años y el 86,8% de los que llevan más de diez años son hombres, datos de Carrasco Macías, 2002, p. 6).

Los argumentos utilizados por las maestras para justificar su ausencia de la dirección de un centro escolar se dirigen todavía hacia su falta de preparación, puesto que han asumido el discurso de su menor capacidad y formación para ocupar puestos directivos. Esta forma de exclusión, denominada violencia simbólica [1], es en muchos casos invisible y las propias mujeres no tienen conciencia de ello (García Gómez, 2006c, p. 50).

Existen otras causas que explican en parte esta ausencia, algunos de ellas relacionadas con el propio sistema de selección de directores. El modo de acceso a la dirección, tanto cuando existía el cuerpo de directores y se accedía por oposición, como en el modelo actual, méritos y elaboración de un proyecto, exige una carrera, es decir, una secuencia de promociones y logro de méritos, lo que implica a su vez, un compromiso continuado en el tiempo, tiempo del que los varones disponen, pero que las mujeres deben robarle a sus exigencias familiares e incluso a su condición de madre. La dificultad surge al conciliar los ciclos familiares y profesionales. Existe aún la resistencia a pensar que una buena madre puede elegir dedicar más horas a su vida profesional que a la personal, frente a la asunción de que esto puede ocurrir en el caso de los varones de forma natural. La familia debe situarse en primer plano para una mujer y de no ser así, se concibe como una injusticia en contra de los hijos e hijas y de la pareja. Aparecen de nuevo los residuos de una organización androcéntrica de las prioridades laborales de los distintos miembros de la familia. Como resaltan muchos autores, matrimonio y familia suponen una ventaja para la carrera profesional de un hombre y un riesgo para la de las mujeres. (García Gómez cita varios de ellos en su texto de 1999 "Mujeres enseñantes en primaria: situación y obstáculos"). Algo similar a lo que sucede entre la enseñanza secundaria y la universidad, reflejado en un testimonio recogido en un Instituto de Enseñanza Secundaria de la CAM, que podría ejemplificar esta realidad en una profesora que ha abandonado su puesto en la universidad:

"Imparto matemáticas a tercero y cuarto de la ESO. He estado nueve años en la universidad, impartiendo clase en telecomunicaciones y en secundaria llevo sólo dos años. El cambio ha sido traumático, me cambié por motivos personales, porque en la universidad las horas límite de trabajo no existen, me gusta la docencia pero la parte de investigación no me apasiona y allí prima la investigación, me iba pasando todo el mundo por encima así pensé que me tenía que buscar las habichuelas por otro sitio. Aunque los chavales son más cariñosos, son más agradecidos, hay más relación, me dieron los cursos de desdoble más retrasados, con los alumnos más pequeños. A veces me planteo qué he hecho. [...] Todo está desestructurado, se ha perdido la vida familiar. Yo lo veo como madre, tengo dos niños, de cuatro y siete años, yo voy al parque, tengo este trabajo, fue mi opción por eso, tengo un concepto de lo que debe ser la vida familiar, mi marido llega tardísimo a casa alguien tiene que estar en casa, ser el referente."

Sigue predominando el lazo entre las relaciones patriarcales en el hogar y el tipo de trabajo que está al alcance de las mujeres. Se sigue identificando el ámbito familiar y privado con la mujer y el ámbito profesional y público con los hombres (Santos Guerra, 2007, p. 61). Para algunas de ellas, la dirección supondría un tercer empleo: casa, enseñanza y dirección. Carrasco Macías (2002, p. 5) apunta en este sentido que el 25% de las directoras de los centros andaluces de su investigación no tenían hijos y dentro de las que los tienen, en el 67% de los casos, son hijos ya mayores. Terrón, Gutiérrez y Anguita (2006) han entrevistado

a varios directores y directoras, y mientras éstas últimas verbalizan las dificultades de compatibilizar la vida familiar y laboral, los hombres no lo nombran, lo que hace pensar que no tienen necesidad de hacerlo. De este modo, no puede justificarse que las mujeres eludan los cargos directivos, sino que los hombres rehuyen las responsabilidades familiares. Algunas investigaciones sobre el acceso a la función directiva en centros de Andalucía (García Gómez, 2006a, p. 57) ofrecen datos complementarios a los anteriores. Según esta investigación, el matrimonio potencia la participación de los maestros en los equipos directivos y no la de las mujeres. No sucede lo mismo con los maestros solteros, siendo las maestras solteras las que duplican su participación en este órgano de gestión. Cuando existen situaciones de matrimonios entre docentes, el resultado es muy significativo, ya que mientras ellos cambian a niveles o puestos de mayor prestigio social, a ellas les sucede lo contrario.

Además de todos los motivos relacionados anteriormente, existen otra serie de condicionantes limitadores una vez que las mujeres han accedido al puesto porque no suelen verse reforzadas en la dirección. Escuchan a menudo referencias veladas o explícitas a valoraciones de su trabajo relacionadas con el hecho de ser mujeres. Son consideradas como intrusas en un mundo de hombres, en tareas que pertenecen de forma natural al varón. Sufren, en algunas ocasiones una resistencia general por parte del personal a su cargo. Los hombres siguen poseyendo *per se* mayor credibilidad como directores ante el alumnado y ante el resto del profesorado. Para Terrón, Gutiérrez y Anguita (2006) la costumbre social es uno de los principales motivos para que el porcentaje de directoras no sea mayor, porque mientras que los hombres reciben apoyo y ánimo del contexto cercano, a las mujeres se les transmite la idea de que la dirección les complicaría la vida y perderían el tiempo.

La cultura organizativa de muchos centros se articula sobre un conjunto compartido de símbolos y significados entre los cuales se encuentra una visión de la dirección como imposición y dominio, características atribuidas culturalmente a los varones (Santos Guerra, 2007, p. 61). Al mismo tiempo, a los hombres se les identifica con rasgos que parecen ser los adecuados para realizar tareas de gestión, rasgos tales como la dureza, la objetividad, el carácter fuerte, el don de mando, la autoridad, la fuerza física, el distanciamiento analítico, la racionalidad y la frialdad. El modelo de maestra está dirigido a preservar su feminidad y la permanencia del estereotipo de madre-maestra, por lo que ejercer la autoridad desde un puesto de mando le obliga a romper con esta idea construida socialmente. A la mujer se le relega a puestos de menor responsabilidad y de carácter más asistencial debido a las concepciones que culturalmente se le han ido transmitiendo a lo largo de la historia (Carrasco Macías, 2002, p. 5). La relación cultural que dificulta el obedecer a una mujer en el puesto de trabajo es la que está dominando el establecimiento de las relaciones de poder en el ámbito de la enseñanza, y sobre todo, en la ocupación de los cargos directivos.

Aceptar ese puesto supone además un cambio en las relaciones con los compañeros y compañeras. La dirección se convierte en un microespacio conflictivo para las maestras y probablemente para los maestros en un espacio de jerarquía y prestigio social (García Gómez, 2006, p. 9). Con el nuevo modelo de director que exige el curso de formación, con la tendencia hacia la nueva creación de un cuerpo de directores, encaminada a la profesionalización de la función directiva, se asegura que el que ha sido director nunca vuelva a ser un profesor dentro del claustro (Carrasco Rodríguez, 1999, p. 21). Esta idea hace que muchas mujeres rechacen presentarse a directoras porque para ellas ser docente es muy satisfactorio y la pérdida de esta condición es un impedimento para ejercer el cargo de director. Sin embargo esto no tendría que ser así si la dirección fuera realmente colegiada, quizá la profesionalización no tiene por qué indicar una renuncia a la condición docente para siempre.

Modelos de dirección diferenciados por género

Una vez presentado el estado de la cuestión, nuestra investigación pretende llegar un poco más lejos y analizar si podemos encontrar diferencias significativas entre los modelos de dirección llevados a cabo por mujeres y por hombres.

En nuestro sistema educativo se concibe la dirección como un trabajo muy burocrático y solitario, no como una dirección colegiada, no existe una cultura colaborativa real (García Gómez, 2006, p. 53), sino que existen cargos unipersonales, tal y como los define la legislación actual.

El modelo de organización centrado en *management*, el modelo tecnicista, enfatiza una serie de valores comúnmente descritos como "masculinos" para las tareas de dirección, como el distanciamiento analítico, la dureza e incluso, cuando se trata de la tarea directa en las escuelas, la fuerza física y la talla pueden ser indicativos de control.

Con este modelo predominante, algunas mujeres acceden al puesto de dirección y entonces se encuentran solas, probablemente sin un estilo de dirección femenino que les sirva de referente para poder identificarse y encontrar su camino. Deben crear su propio estilo, prácticamente de la nada, ya que pocas habrán tenido experiencias previas con directoras en otros centros de enseñanza.

Si el modelo de gestión viene realmente definido por rasgos asociados a los varones, además de provocar una división sexual del trabajo, se configuraría inevitablemente un modelo de dirección concreto, casi siempre autoritario y con poco espacio para la dirección colegiada. Es posible que aunque no sea cierta esa atribución de rasgos de fuerza asignadas al carácter masculino, tampoco lo sea que estos rasgos constituyan el único modelo de un buen gestor.

El perfil de las directoras estudiadas por Carrasco Macías (2002) está definido por su capacidad de trabajo, por actuar honestamente, por su entusiasmo, fuerte sentido de la justicia social, ser personas cercanas y demostrar confianza en sí misma. Las propias directoras se valoran mucho en rasgos personales y poco en los rasgos que son propiamente de gestión. Esto demuestra el modelo de dirección tan diferente con el que se identifican mujeres y hombres a sí mismos, diferencia que también es reconocida por los distintos docentes del claustro. La propia autora concluye que las mujeres están practicando un nuevo estilo de dirección basado en las relaciones interpersonales y en el servicio a la comunidad educativa, alejándose de los modelos masculinos transmitidos a lo largo del tiempo y relacionados únicamente con una buena gestión y autoridad personal. Otros testimonios de algunas directoras recogidos por García Gómez (2006a, p. 44) corroboran esta idea, porque manifiestan en varias ocasiones que no se identifican con un modelo autoritario de dirección sino que intentan poner en práctica un modelo más participativo que el que han vivido con otros directores varones. Grimwood y Popplestone (1993, citado en Santos Guerra, 2007, p. 64) definen el estilo de dirección de las mujeres como abierto, no competitivo, innovador, centrado en la persona, flexible, comunicativo y persuasivo. Muchas veces el problema surge al intentar imitar estos modelos androcéntricos de dirección con los que las propias mujeres no pueden sentirse identificadas. La ausencia de modelos femeninos implica además el riesgo de que las mujeres que acceden a esos puestos directivos sean consideradas por el resto de la comunidad educativa de un modo estereotipado. Cuando existan mujeres de referente, las nuevas directoras podrán identificarse con una de ellas y matizar su imagen, aunque el resultado final no implique necesariamente que el modelo de dirección femenino sea tan diferente del masculino, e incluso que no existan modelos diferenciados por el género de la persona que los desarrolla, ya que probablemente ambos deben tender a una superación de modelos autoritarios para sustituirlos por modelos más participativos aunque con una autoridad profesional de referencia.

Notas

[1] Bourdieu y Passeron (citado en García Gómez, 2006a, p. 46) definen la violencia simbólica como “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añadiendo la fuerza simbólica a esas relaciones de fuerza”.

Bibliografía

AMORÓS, A. (1998). División sexual del trabajo, en CELIA AMORÓS, *10 palabras clave sobre Mujer*, Navarra: EVD, pp. 257-296.

ANGUITA MARTÍNEZ, R.; GUTIÉRREZ, E.J.; TERRÓN, E. (Coord.) (2006). *La cultura de género en organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Barcelona: Octaedro.

APPLE, M. W. (1987). Enseñanza y trabajo femenino: un análisis histórico e ideológico comparado, en *Revista de Educación*, nº 283, pp. 79-99.

BALLARÍN DOMINGO, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*. Madrid: Síntesis.

CARRASCO MACÍAS, M.J. (2002). El lado no visible del gobierno de los centros escolares: mujeres directoras, en *Ágora Digital*, nº 4, pp. 1-9.

CARRASCO RODRÍGUEZ, M. (1999). Dirección y mercado, en *Kikiriki*, nº 53, pp. 19-23.

GARCÍA GÓMEZ, T. (1999). Mujeres enseñantes en primaria: situación y obstáculos, en *Kikiriki*, nº 53, pp. 24-28.

GARCÍA GÓMEZ, T. (2004). *Las mujeres y los equipos directivos. Análisis en los centros públicos de primaria de dos provincias andaluzas*. Almería: Universidad de Almería.

GARCÍA GÓMEZ, T. (2006a). La reproducción de estereotipos sexistas en las escuelas: un mecanismo de exclusión de las maestras del cargo de dirección, en *Bordón*, vol. 58, nº 1, pp. 33-50.

GARCÍA GÓMEZ, T. (2006b). Los porqués de la ausencia de las maestras en la dirección escolar, en *Andalucía Educativa*, nº 55, pp. 7-10.

GARCÍA GÓMEZ, T. (2006c). La violencia simbólica: mecanismo de “autoexclusión” de los maestros en los cargos directivos, en *Kikiriki*, nº 81, pp. 50-57.

INSTITUTO DE LA MUJER – CIDE (2001). *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: Instituto de la mujer.

INSTITUTO DE LA MUJER – CIDE (2004). *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo*. Madrid: Instituto de la mujer.

SANTOS GUERRA, M. A. (2007). Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares, en M. A. SANTOS GUERRA, *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, Barcelona: Graó, pp. 53-70.

SAN ROMÁN, S.; CARREÑO, M.; COLMENAR, C. y RABAZAS, T. (2002). La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico generacionales. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).

VÁZQUEZ RECIO, R. (1999). El mito de la dirección: nuevos códigos para antiguas andanzas, en *Kikiriki*, nº 53, pp. 10-18.

Resumen

Este trabajo pretende acercarse a la dirección de los centros escolares desde la perspectiva de género, puesto que la teoría del género ha estado tradicionalmente alejada de las teorías organizativas. Como se ha venido señalando desde hace años, la importante ausencia de las mujeres en puestos directivos de los distintos ámbitos del sistema educativo, nos hace preguntarnos a qué razones y causas obedece. Especialmente significativa es esta ausencia en la dirección de los centros de Educación Infantil y Primaria, ya que el número de maestras en todo el territorio nacional supera con creces al de los maestros en este nivel de enseñanza. La feminización de la enseñanza en estos niveles no puede deberse únicamente a una dinámica histórica, por lo que no podemos esperar que el paso del tiempo corrija estas tendencias. Esto es evidente si consideramos que esta representatividad se va perdiendo a medida que avanzamos en el sistema educativo. Nos parece que todavía no se ha analizado en profundidad los motivos de esta situación, ni sus posibles consecuencias. El propósito de nuestro estudio es intentar averiguar qué razones argumentan las maestras de la Comunidad de Madrid para no implicarse en la participación de los equipos directivos de los centros escolares, así como profundizar en las posibles diferencias de género que originan los modelos de dirección practicados por directores y directoras.

227. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. REFLEXIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

E. F. Hinojosa Pareja.

INTRODUCCIÓN.

Desde sus orígenes, la institución escolar ha cumplido una serie de roles diversos, destinados por un lado a la instrucción para el desempeño de una serie de tareas relacionadas con el sector industrial, y por otro, con un sentido más socializador, formar ciudadanos (Darling-Hammond, 2001) para las sociedades emergentes. Este último propósito cobra hoy día, en la sociedad postmoderna que vivimos, un sentido más amplio, relevante y de mayor calado que antaño, que hemos de atender de manera inaplazable.

En este sentido, nos encontramos, por un lado, con una preocupación creciente desde la década de los noventa en ámbitos políticos, educativos y sociales por la educación para la ciudadanía convirtiéndose, ésta, en eje fundamental de las agendas estatales de política educativa (Oraisón, 2005; Bolívar, 2007), preocupación derivada de la actualidad de la que hace gala la noción de ciudadanía. Diferentes razones podrían vislumbrarse como causantes de dicho auge, destacando sobre las demás la necesidad, en las sociedades postindustriales, de una mayor adhesión de sus ciudadanos a la comunidad, lo cual resulta imprescindible para dar respuesta a los retos a los que nos enfrentamos hoy día (Cortina, 1999). De otro lado, será también en esta década cuando se reafirme y comience a actuar en pro del cumplimiento del derecho a una educación de calidad para todos, comenzando éste por la universalización de la escolarización. Estos dos hechos, unidos a una serie de cambios sociales que están aconteciendo en la actualidad a escala planetaria (como puede ser el fenómeno de la globalización, multiculturalidad, desarrollo de las TICs, etc.) han configurado un contexto educativo plagado de nuevos interrogantes y desafíos a los que hacer frente para los que no valen respuestas pretéritas. Así, nuestro sistema educativo ha de propiciar una educación que forme ciudadanos capaces de participar y mantener activa la democracia en que vivimos en el sentido más radical del término (Oraisón, 2005) y, a su vez, ha de garantizar que esta educación será de calidad y será para todos (Escudero, 2006). Ambos imperativos suponen algo más que una serie de cambios superficiales a sectores aislados de la comunidad educativa:

«Si el reto del siglo XX fue crear un sistema de escuelas que pudiera proporcionar una escolaridad mínima y una socialización básica a las masas de ciudadanos que hasta el momento no habían recibido educación, el del siglo XXI es que las escuelas garanticen a todos los estudiantes y en todas las comunidades el derecho genuino a aprender. Hacer frente a este nuevo desafío no requiere un mero incremento de tareas. Exige una empresa fundamentalmente diferente». (Darling-Hammond, 2001:42)

Es más, ambos imperativos suponen, para ser viables, una reconstrucción de todo lo que significa e implica la institución escolar a la vez que lo que representa la ciudadanía y aprender a ser ciudadano, desde todos los frentes, de una manera integral: desde las reformas propuestas desde la Administración hasta el gobierno y gestión de los centros, el currículum, la atención a la diversidad, la formación del profesorado, etc. Aún hablando de dos imperativos, desde aquí se apuesta por la consideración de ambos como dos caras de una misma moneda, entendiendo que la educación para la ciudadanía, asumida desde los parámetros que a continuación se detallarán, puede constituir el núcleo fundamental que posibilite la garantía del derecho a una educación de calidad para todos; a la vez que la redirección de la institución

escolar y los procesos formativos que en ésta tienen lugar hacia la calidad educativa para todos, son condición *sine qua non* para educar en una ciudadanía responsable y activa (Bolívar, 2007).

Será a esta necesaria reconstrucción de significados y deliberación conjunta y obligada sobre los sentidos señalados a lo que se pretende contribuir con las presentes reflexiones. La contribución que presentamos se centrará en analizar la evolución socio-histórica tanto de la educación para todos como de la noción de ciudadanía, cómo se entienden hoy día ambas premisas y sus implicaciones en la educación en general y en la formación del profesorado en particular, entendiendo ésta como un aspecto clave e imprescindible a la hora de responder de forma adecuada a los retos a los que se enfrenta el sistema educativo en la actualidad y pretendiendo colaborar, así, al debate inexcusable para la puesta en práctica de medidas concretas a favor de una educación para la ciudadanía como garantía del derecho de una educación de calidad para todos.

GARANTIZAR EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS.

No demasiadas décadas atrás, pensar en una educación para todos y todas constituía poco menos que una utopía. A principios del siglo XX, el funcionamiento de la institución escolar distaba poco de cualquiera que podamos observar en una fábrica común, y sus destinatarios eran aquellos elegidos para desempeñar en un futuro no muy lejano las tareas en las que se instruían. Los escogidos, por tanto, no eran ni mucho menos la totalidad de la población, ni tan siquiera su mayoría. No había opción, para tener derecho a recibir una educación formal, reglada, para tener derecho a estar escolarizado, debías pertenecer al grupo poblacional seleccionado para ello, ser normalmente varón y como mucho, estar comenzando tu adolescencia. Si la educación se cernía a la escuela, y el aprendizaje estaba vedado para todo aquel “no elegido”, el resto de la población –vease mujeres, jóvenes, adultos, ancianos, personas con diferentes creencias, culturas, destinos a aquellos que ostentaban el poder- ¿no eran capaces de aprender? ¿no podían formarse para desempeñar una profesión? ¿no eran ciudadanos? ¿no tenían derecho a pensar con criterio propio, a ser críticos, reflexivos, tomar decisiones sobre su propia vida y vivir ésta con dignidad? ¿no tenían derecho a la educación?

Hasta 1990, en Jomtien (Tailandia), con la celebración de la Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos”, no se expresa de un modo tan rotundo y universalmente aceptado (al menos retóricamente) una “visión ampliada” de la educación (Torres, 2000), considerándola como un derecho no sólo dirigido a niños/as de sociedades occidentales dentro del sistema escolar, sino para todas las personas, sea cual sea su sexo, edad, raza, procedencia, cultura, dentro y fuera de la institución escolar. Pero, ¿por qué comienza a hablarse de educación para todos precisamente en este momento histórico? En primer lugar porque es la primera vez que existe un amplio consenso en reconocer la educación como una necesidad básica para garantizar una vida digna y, en segundo lugar, porque además de ser un derecho fundamental, habilita para el cumplimiento y desarrollo de otros derechos y deberes (Escudero, 2005). A su vez, comienza a surgir e instaurarse la actual sociedad de la información. Los objetivos de la educación cambian, nuevos paradigmas se hacen eco y nuevas demandas como la capacidad de aprender a aprender se presentan de un modo urgente para los sistemas educativos formales. A nivel político, las puertas al nuevo siglo se abren con una sociedad occidental donde se consolida el Estado de Bienestar y el régimen político democrático, que necesita para su buen desarrollo, que su población se convierta en ciudadanos bien formados capaces de participar de forma activa en la vida política y social. Por último, y no por ello menos influyente, a nivel económico, surge y se expande una nueva ordenación mundial, la globalización, reafirmando como legítimo y más apropiado el sistema capitalista a escala planetaria. La demanda de personas más y mejor formadas para desempeñar empleos que

requieren mayor cualificación se acentúa; personas con mayor capacidad de adaptación ante los acelerados cambios en el mercado, personas con movilidad y disponibilidad total y el consiguiente conocimiento de idiomas que lo posibilite, mayor especialización profesional, capacidad de trabajar en equipo, conocimiento de las nuevas tecnologías, competitividad, etc. Podemos comprobar cómo se han incrustado las demandas económico-sociales que prodigan los anteriores cambios por ejemplo volviendo la vista a los planteamientos de la nueva educación promovida desde Europa con la creación del Espacio Europeo de Educación.

Sin embargo, lo nuevo de Jomtien no es tanto el cambio en las finalidades de la educación (que sin duda también es novedoso), sino que éstas sean la meta de los sistemas educativos de TODO el mundo y para TODA la población. Las metas concretas que se propusieron en relación al desarrollo de la “Educación para Todos”(con 155 países firmantes, una Declaración Mundial y un Marco de Acción) fueron, en palabras de Rosa María Torres (2000), las siguientes: la expansión de asistencia y actividades de desarrollo de la primera infancia; el acceso universal a la educación básica; la mejora de los resultados de aprendizaje; la reducción de la tasa de analfabetismo de adultos; la ampliación de los servicios de educación básica y la capacitación en competencias esenciales; y el aumento de adquisición por individuos y familias de conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor. La educación que se proponía daba un vuelco sin precedentes a todo lo relativo a la institución escolar hasta la fecha, incluso al mismo sentido de la educación y requería no sólo de los apoyos políticos y sociales pertinentes sino de un verdadero cambio de mentalidad de los agentes implicados y de la sociedad en general. Metas ambiciosas sin duda pero posibles, reales, necesarias aunque con un costo que en muchos casos no hubo disposición de aceptar.

Cierto es que no podemos negar logros de máxima importancia en las últimas décadas como puede ser la creación del derecho a la educación para todos, o la universalización del acceso a la escolaridad (en las sociedades occidentales primordialmente) entre otros muchos. Sin embargo, los resultados pretendidos en Jomtien no fueron tal cual se preveían y las políticas y prácticas posteriores dirigidas en este sentido se caracterizaron por desarrollar “lecturas” distintas a las propuestas.

«Las “lecturas” de la Educación para Todos que tendieron a primar y a traducirse en políticas y programas se apegaron más a la tradición de la conservación y el mejoramiento que al desafío del replanteamiento y la transformación. (...) fue inclinándose por los enfoques minimalistas, el corto plazo, la solución fácil y rápida, la cantidad por sobre la calidad». (Torres, 2000:44).

Por ello, diez años más tarde, en el año 2000, en Dakar, tiene lugar un Foro donde se reflexiona, debate y reconstruye lo propuesto en Jomtien, dejando sobre el mantel seis objetivos a cumplir en quince años a nivel mundial. Los objetivos propuestos en Dakar, siguen apostando por los principios declarados en Jomtien entendiendo la educación de calidad para todos como «condición previa para la adquisición de competencias, conocimientos y actitudes perdurables susceptibles de acrecentar las capacidades humanas y contrarrestar la pobreza y desigualdad» (UNESCO, 2007:12). Estos objetivos fueron (UNESCO, 2007): extender y mejorar la protección y educación de la primera infancia, asegurar que todos los niños (sobre todo los que se encuentren en las circunstancias más difíciles) accedan a una enseñanza primaria gratuita y de calidad y que la terminen, atender las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados, aumenta los niveles de alfabetización de adultos (en particular de mujeres) en un 50%, garantizar la igualdad de género en educación básica y mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, la situación actual de las acciones emprendidas para conseguir los objetivos que se propusieron en Dakar presenta resultados, por una parte alentadores, y por otra un tanto decepcionantes (UNESCO, 2007):

- Con carácter general, las acciones han aumentado en 75 países pero disminuido en 40 (hecho causado en muchos casos por la situación de conflicto vivida en algunos países);
- En cuanto a la atención y educación de la primera infancia, el número de niños escolarizados en preescolar ha aumentado considerablemente sobre todo en África Subsahariana, Caribe y Asia y un poco más de la mitad de los países del mundo tienen al menos un programa formal de atención. Sin embargo, aún quedan millones de niños sin escolarizar y las diferencias entre países desarrollados y subdesarrollados y regiones rurales y urbanas siguen siendo abismales.
- Ha aumentado la tasa de escolarización en primaria, aunque aún quedan muchos niños sin escolarizar en esta edad y en situaciones precarias para mantenerse escolarizados.
- Aunque se ha actuado en pro de la igualdad entre sexos, en un tercio de países no se ha logrado la paridad en educación primaria y en dos tercios para secundaria.
- La alfabetización de adultos, aún sigue siendo inferior al 70% en muchos países y se presta poca atención a la calidad de esta enseñanza y su entorno.
- La calidad de la educación sigue siendo un problema: aunque se ha mejorado la proporción docente/alumno/a y la supervisión de la calidad se ha visto reforzada, existen graves problemas en torno al malestar del profesorado y su formación en numerosos países, tanto desarrollados como no desarrollados.

Con todo, para conseguir hacer efectivo el propósito de garantizar una educación para todos, no basta con universalizar el acceso a la educación (Escudero, 2005), sino asegurar que ésta será de calidad sin discriminación alguna. Y aunque el camino se comenzó a trazar hace un par de décadas, como hemos comprobado aún queda mucho por recorrer. Se requiere por tanto, algo más que buenas intenciones: una actuación coordinada de los agentes implicados en el proceso educativo, una escuela pública fuerte capaz de llevar a cabo estos propósitos y hacer llegar una educación de calidad hasta las capas más bajas de la organización social actual, políticas sociales y económicas que respalden las decisiones que se tomen para hacer efectiva y real esta propuesta, que financien y doten de recursos a los diferentes sistemas educativos, una organización escolar, gobierno y gestión de los centros acorde con los planteamientos, una formación y desarrollo profesional del profesorado coherente con el tipo de educación defendida y el concierto con otros agentes implicados como formadores de profesorado, inspectores, gestores o administración (Escudero, 2006). Plantear la educación como un derecho dirigido a todos y analizar las necesidades que esto implica, requiere una educación que «ha de enunciarse en claves éticas, y ser inscrita bajo la cobertura de los imperativos morales y sociales a los que no puede renunciar una sociedad» (Escudero, 2004:15), lo cual puede y debe traducirse en una educación para la ciudadanía democrática, crítica, responsable, activa.

DECONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.

La noción de ciudadanía, como constructo socio-histórico, se ha ido modificando, evolucionando, con el paso del tiempo, dando lugar a diferentes formas de interpretación en función de la tradición o modelo de sociedad política que se tome como referente. Así, la concepción que tenemos en la actualidad de la ciudadanía es fruto de tres tradiciones históricas: griega, romano-cristiana y hebraica (Zapata, 2001). Cada una de las tradiciones entiende al ciudadano desde perspectivas distintas aportando las bases sobre las que posteriores nociones se apoyarán. Pese a las diferencias, las tres tienen en común la

consideración de la ciudadanía bajo parámetros predominantemente políticos: el ciudadano será una persona vinculada políticamente al espacio público. Las divergencias vendrán dadas por el carácter de dicha vinculación, por la concepción que cada sociedad posea de la pluralidad y por el sistema de democracia que fomente: así, en Grecia la vinculación es de carácter racional; el ciudadano se vincula a la *res pública* mediante la participación activa en los quehaceres legislativos a la vez que como ejecutor de los mismos a través de un sistema democrático participativo, siendo ésta una condición de privilegio otorgada según criterios económicos y sociales. En Roma, sin embargo, la noción de ciudadano se verá modificada, sobre todo durante el periodo Imperial, por las circunstancias territoriales y culturales derivadas de la expansión del Imperio. El ciudadano aquí no será legislador, sino ejecutor de las leyes en una democracia representativa, a las que debe obediencia a cambio de obtener una serie de privilegios que formaran en él una identidad política y social diferente a las personas que no poseen esta titularidad. Por tanto, la ciudadanía en Roma se entiende y construye en contraposición a las personas que no poseen estos beneficios, constituyendo un instrumento de ordenación social del Estado, que le permitirá a la oligarquía el control sobre el creciente pluralismo que avanza conforme lo hace el Imperio. Por último, la tradición hebraica supone una consideración del ciudadano en términos más sentimentales que racionales, donde la clave está en la actitud leal del ciudadano hacia su comunidad incluso aceptando el autosacrificio para el bien comunitario.

Tomando como referencia estos orígenes (sobre todo en el caso de Grecia y Roma) surgirán posteriormente tres tradiciones o modelos explicativos de la ciudadanía que llegarán hasta nuestros días (Zapata, 2001): modelo liberal, modelo libertario y modelo republicano. El primero de ellos, derivado de la raíz romana, concibe al ciudadano de forma particular, individualista, preocupándose principalmente por el conjunto de derechos y libertades que le corresponden, más que por sus deberes hacia el Estado (Oraisón, 2005). Lo único que el ciudadano le debe al Estado, en este caso, es obediencia a la justicia, al conjunto de leyes que, previamente, se ha acordado bajo los mínimos comunes (referidos al conjunto de valores) que todos comparten en una sociedad. A cambio, el ciudadano obtiene una serie de derechos en este caso de carácter político, jurídico y cívico (en ningún caso sociales). Será lo que Cortina (1999) ha acertado en llamar “ética de mínimos”. La clave para entender esta postura será la autonomía individual, la cual estará por encima de toda idea de bien común pues se entiende que, bajo el paraguas de la pluralidad, cada cual sabe qué es lo *que mejor le conviene*. Por el contrario, el modelo libertario aún entendiendo (al igual que el liberal) al ciudadano de forma individual, la autonomía del mismo estará guiada ya no tanto por una “ética de mínimos” ni por derechos individuales cuanto por los derechos que todos tenemos como personas desde una perspectiva comunitaria, siguiendo nuevamente a Cortina (1999), desde un “maximalismo agathológico” entendiendo éste como la recuperación de las ideas de bien desde el contexto comunitario, «lo que le permitirá (*al ciudadano*) relacionarse con la colectividad al mismo tiempo que distinguirse de ella» (Zapata, 2001:208). Por último, el modelo republicano será el que rescate una noción de ciudadanía más cercana a la comunidad que al individuo. Basado en la raíz griega, entiende al ciudadano como participante activo, sin restricciones, en los asuntos públicos convirtiendo la ciudadanía en algo más que una herramienta de actuación política, en una forma de vida (Oraisón, 2005) responsable, consciente y crítica. El ciudadano en este caso, no sólo tiene una serie de derechos y libertades individuales sino también derechos de carácter social basados en el bien comunitario a la vez que una serie de obligaciones, de deberes para con el Estado y sus conciudadanos que posibilitará el mantenimiento “sostenible” (Cortina, 1999) del sistema democrático.

Sin embargo, la noción de ciudadano que poseemos en la actualidad, aunque basado en los modelos explicativos anteriores y las raíces citadas, no es un concepto exento de

tensiones y unívocamente consolidado. Su surgimiento está muy ligado al desarrollo del Estado-nación y del sistema capitalista (Cortina, 1999). Así, entendemos al ciudadano como miembro de un Estado con pleno derecho (ciudadanía legal) a la vez que como perteneciente a una nación, que se identifica con ella. Ambos (Estado-nación y sistema capitalista) suponen dos barreras que hacen que la ciudadanía no pueda ejercerse en la práctica como se entiende teóricamente: por un lado la unión de la idea de ciudadanía a la de nacionalidad (cuyas limitaciones se hacen patentes al pensar en el fenómeno de la globalización y la posibilidad de construcción de una ciudadanía cosmopolita) y por otro, la dificultad de practicar una ciudadanía vinculada a la igualdad en un contexto capitalista basado en la desigualdad (Zapata, 2001). Superar las nombradas barreras y construir una ciudadanía «capaz de motivar a los miembros de una sociedad a prestar su adhesión a proyectos comunes sin empujar para ello recursos embaucadores, exige enfrentar un conjunto amplio de problemas» (Cortina, 1999:35) para lo cual es imprescindible concebir la ciudadanía en toda su amplitud, no sólo desde parámetros políticos, jurídicos o legales sino también entenderla desde su vertiente social, económica, multicultural (ciudadanía intercultural) y concebirla para todos los miembros de una sociedad, sin discriminación alguna por ningún tipo de criterio.

En otro orden de cosas, promover una educación de calidad para todos, implica concebir ésta como democrática, justa e incluyente (Escudero, 2006):

- Democrática: Una de las principales responsabilidades de la educación hoy día es formar a ciudadanos democráticos antes que a consumidores (Møller, 2006). Pero para que la educación sea democrática, supone algo más que el mero acceso al conocimiento técnico. Demanda el acceso al conocimiento y la comprensión social conseguidos mediante la participación en una comunidad democrática, lo cual no es posible sólo apostando por los principios democráticos sino fomentando que «las escuelas sean creadoras de democracia» (Darling-Hammond, 2001:195) formando a los agentes implicados en el proceso educativo como ciudadanos y ofreciendo vías de participación activa en el centro y en la sociedad en general; a la vez que propiciando una educación que sea democrática en sí misma, donde los centros escolares constituyan verdaderas comunidades de aprendizaje que posibiliten la participación de todos sus agentes en condiciones de igualdad y justicia social convirtiéndose a la vez en «expresión y crítica de la época y sus instituciones» (Gairín, 2006:7). También es ineludible que desde los poderes públicos se desarrollen políticas educativas que apoyen la democracia a la vez que posibiliten la expansión de la educación de calidad, democratizándola a través de una escuela pública más afianzada y fuerte.
- Justa e incluyente: en la medida en que el centro brinde las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos, constituyendo las necesidades de éstos el centro y punto de partida de todos los planteamientos curriculares, organizativos, administrativos, didácticos, etc. sin que quede mermada con mecanismos excluyentes, evaluaciones estandarizadas o barreras impuestas por criterios como la diferencia de cultura, etnia o género. Es necesario en este sentido no sólo facilitar el aprendizaje a todos, además es imprescindible creer que todos pueden aprender sin discriminación alguna, sea cual sea su edad y condición.

Por tanto, promover la necesidad de una educación democrática, justa e incluyente, pasa por entender la educación para la ciudadanía desde un sentido amplio del término, formando a ciudadanos capaces de ser partícipes activos en el sistema democrático y capaces de promover un sistema (educativo y social) justo e incluyente. Repensar la ciudadanía desde los ámbitos que nos proponen autores como Cortina, sin dejar que la idea de ciudadano sucumba a las tensiones provocadas por la disparidad de tradiciones y modelos explicativos,

deberá suponer una deconstrucción y posterior reconstrucción de la noción que promovemos de ciudadano: no conformándose sin más con las propuestas alternativas surgidas como respuesta urgente a los problemas que van planteándose; sino realizando un proceso de racionalización necesario para «reconocer cuales han sido las representaciones y los valores que la educación ha contribuido a producir y afianzar, determinando su validez sociomoral, al margen de su legitimación política» (Oraisón, 2005:10). Sólo así, repensando el perfil de ciudadano, rescatando el ideal republicano de ciudadanía teniendo presentes las barreras que hoy día nos encontramos para su puesta en práctica y reflexionando sobre el tipo de educación para la ciudadanía que es preciso para que en un futuro el alumnado pueda participar activamente en la sociedad y tomar las decisiones oportunas respecto a su vida a todos los niveles, será posible que la garantía del derecho a una educación de calidad para todos sea una realidad.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA COMO GARANTÍA DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS.

En lo que a la educación para la ciudadanía se refiere, la institución escolar ha jugado y juega un rol fundamental aportando, a través tanto de contenidos explícitos como implícitos, la formación en competencias, hábitos, actitudes que conforman la manera en que nos enfrentaremos a nuestro rol como ciudadanos/as, ocurriendo esto, en la mayoría de los casos, sin previa racionalización (Oraisón, 2005).

Pretender garantizar una educación de calidad para todos, inscrita en claves éticas y de justicia social, donde la calidad se equipara a una educación democrática, justa e incluyente, supone, antes de nada, un primer ejercicio de racionalización de las prácticas formativas, para, en un segundo momento, estar en disposición de formar, capacitar al alumnado como ciudadano. El tipo de educación que promulgamos, no es posible si no trasciende las paredes del aula, impregnando a toda la comunidad educativa, pues no sólo se trata de un aprendizaje de contenidos teóricos sino de valores, actitudes, habilidades cívicas. La educación para la ciudadanía se convierte así, en pilar fundamental de una educación entendida:

- **Como educación de calidad.** Debe basarse en «aspectos como: participación activa, ejercicio de la responsabilidad, valores éticos, compromiso social, pensamiento crítico y relaciones positivas» (López, 2001:39), que capacite a los ciudadanos a ser autónomos, a vivir su vida con dignidad, a adquirir las virtudes cívicas (Bolívar, 2007) requeridas para ser constructores activos de democracia; que supere visiones restrictivas que encasillan la educación para la ciudadanía como una materia aislada o como un eje transversal olvidado en la práctica, convirtiéndola en una forma de organización, en una manera de diseñar y planificar el currículum, en la cultura de la comunidad educativa, en el modo de gobernar y gestionar el centro, en definitiva, que la educación en general se piense desde los aspectos arriba señalados.
- **Como educación para todos,** en la medida en que toda la comunidad educativa, y la sociedad a través de ella serán partícipes activos en el proceso educativo para la ciudadanía tanto en la medida en que aportan el contexto necesario para que ocurra dicho aprendizaje (por ejemplo a través del compromiso necesario de la comunidad educativa en y para la ciudadanía) como en el aprendizaje que supone llevar a cabo medidas como las nombradas anteriormente. En definitiva, educar para la ciudadanía, se traduce en «ayudar a cultivar las facultades (intelectuales y sentientes) necesarias para degustar los valores ciudadanos» (Cortina, 1999: 219)

a todos los miembros de la sociedad.

Implicaciones en la formación del profesorado.

El profesorado es una figura fundamental en la agencia que se está planteando, pues de él depende en gran medida el éxito o fracaso de ésta y su capacitación para el desempeño profesional en este sentido no puede dejarse a la voluntad individual. Es necesaria una formación acorde con los planteamientos mostrados que capacite al futuro docente y al que está en ejercicio (a través de la formación permanente) para educar para la ciudadanía garantizando esta educación a todo su alumnado de forma justa e incluyente. Algunas implicaciones de considerar la formación inicial y permanente del profesorado desde estas dimensiones, pueden ser:

- **Determinar los “aprendizajes indispensables” en los que ha de basarse el currículum de la formación del profesorado** (Escudero, 2006). Se trata de algo más que añadir una asignatura al currículum inicial y permanente de formación del profesorado: es necesario partir de «programas apropiados y coordinados de Educación para la Ciudadanía» (Bolívar, 2007:158). Al igual que en el caso del alumnado, hemos de diseñar e implementar un currículum construido sobre los aprendizajes que se consideran innegables en la formación de un profesor capaz de educar para la ciudadanía y al servicio de una educación de calidad para todos, lo que implica un tratamiento mucho más profundo y personal de los contenidos, donde la teoría y la práctica se integren y constituyan un todo (Escudero, 2006); que supere visiones técnicas del profesor, para hacer hincapié en competencias de tipo emocional, social, personal, pues «enseñar bien no se reduce a ser eficiente, adquirir competencia, dominar las técnicas y poseer los conocimientos indicados. La buena enseñanza también implica un trabajo emocional» (Hargreaves, 2003:37). Se necesita para ello una redefinición del papel del profesor y su formación guiándola hasta un aprendizaje más profundo de la profesión e integral; que se vincule a todos los niveles educativos y a todas las materias (Escudero, 2006) de manera que los contenidos no se fraccionen ni aislen del contexto donde se van a desarrollar dando, así, cabida al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 2005). El perfil de un tipo de formación de este calado, no puede desarrollarse a partir de paradigmas o modelos formativos aislados o excluyentes: necesita un enfoque de formación Total, basado en *el nuevo paradigma de la complejidad* que plantea una concepción «no sólo menos fragmentada y mucho más profunda de la educación, de la persona y de la actividad docente sino aspirante a total» (De la Herrán y González, 2002:21), capaz de concertar de manera integrada todas las competencias citadas.
- Es preciso que la formación atienda a las **necesidades de aprendizaje tanto de docentes como de alumnos/as** (Escudero, 2006) pues sólo de esta manera podrán, en su desempeño profesional, dar respuesta a las necesidades del alumnado haciendo asequible a éste los contenidos curriculares. Atender a este principio, implica considerar que la formación no es un fin en sí mismo, sino que está al servicio de la educación de calidad para todos.
- **Facilitar las condiciones** necesarias para que el profesorado pueda construir y reconstruir su conocimiento, habilitando espacios, tiempos, modos donde poder reflexionar, colaborar, debatir, en definitiva, aprender (Escudero, 2006).
- «Plantear la formación como **un proceso a largo plazo**» (Zabalza, 2006:52). Es necesario no sólo diseñar un currículum donde los contenidos se distribuyan de forma integrada y total, también es urgente conectar esta idea de continuidad e

integración a lo largo de toda la carrera docente, desde la formación inicial a la permanente, reforzando ésta segunda para ir dando respuestas formativas en función de las demandas de cada etapa de desarrollo profesional y cada contexto particular.

- Posibilitar una construcción del **sentido de la formación** como herramienta de cambio educativo y mejora (Montero, 2006), formando al profesorado también en lo que significa e implica el cambio en educación, desde su carácter más subjetivo a las propuestas de cambio de corte reformista desde la Administración.

A MODO DE CONCLUSIÓN.

En un breve paseo por la sociedad en que vivimos, podemos comprobar cuán de difícil se hace cada día la tarea de enseñar si lo que pretendemos es asegurar el derecho de todos a una educación de calidad. La Educación para Todos no es algo novedoso, lleva fraguándose desde los años noventa con millones de acciones y programas a sus espaldas, pero los resultados obtenidos poco se acercan a la realidad que se imaginaba. Es por ello que queda mucho por hacer y los obstáculos no son pocos.

Muy unida a esta temática, aparece en las últimas décadas una preocupación por la educación para la ciudadanía. Y es que no es posible concebir una educación de calidad para todos que no de cabida a educar a la persona como ciudadano así como tampoco lo es pensar la educación para la ciudadanía al margen de una educación de calidad entendida ésta como democrática, justa e incluyente (Escudero, 2006). Es por ello, que desde este trabajo, se apuesta por una adecuada educación para la ciudadanía como respuesta a las dificultades que se plantean en la puesta en práctica de una educación de calidad para todos.

Para ello, es inexcusable un primer planteamiento tanto de lo que significa una educación de calidad para todos como de lo que significa educar para la ciudadanía hoy día. Lo cual implica una reconstrucción de todo lo que concierne a ideas pedagógicas basadas en una visión reducida de la educación, legitimadas durante siglos por la institución escolar; a la vez que una reconstrucción de lo que significa ser ciudadano y educar para la ciudadanía que de lugar a una nueva concepción de la ciudadanía como ciudadanía compleja (Bolívar, 2004), construida no sobre una base identitaria o ni desde perspectivas homogeneizantes sino desde el conjunto de personas que integren la sociedad y desde su participación activa en la construcción y mantenimiento de ésta como sistema democrático.

Se han abordado, para finalizar, las implicaciones que este tipo de educación para la ciudadanía supone a la hora de entender la formación del profesorado. Desde las perspectivas descritas, implica un vuelco a lo que aún en muchos casos sigue ofreciendo la formación inicial y permanente a los docentes. Supone algo más que añadir contenidos a los actuales planes de estudio: implica transformarlos de forma que, además de adquirir conocimientos teóricos, el mismo proceso didáctico suponga en sí mismo educar también para la ciudadanía. En resumen, si pretendemos que el docente esté capacitado para educar no sólo en contenidos sino también en valores, a nivel emocional y personal, es necesario que su formación sea integral, y atienda también a estos factores, apostando por una perspectiva Total de la formación; que atienda tanto a las necesidades de aprendizaje del alumnado como del profesorado; que facilite las condiciones necesarias para que el docente en formación reflexione y construya conocimiento; que se plantee a largo plazo, con idea de continuidad y que se entienda como herramienta de cambio y de mejora a lo largo de la carrera docente del profesor a nivel tanto personal como comunitario.

Educación para la ciudadanía garantizando el derecho a recibir una educación de calidad para todos es posible pero nunca fácil. Es necesario un gran esfuerzo de colaboración en primera instancia para que los cambios puedan sucederse y es necesaria también una gran

convicción de los principios a los que se han hecho referencia durante todo el discurso por parte no sólo de los implicados más directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje como pueden ser los profesores y el alumnado (lo cual es imprescindible) sino también desde toda la comunidad educativa, desde la Administración y desde la sociedad en su conjunto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BOLÍVAR, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9, 15-38.
- BOLÍVAR, A. (2007). Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura. Madrid: Graó.
- CORTINA, A. (1999). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DE LA HERRÁN, A. y GONZÁLEZ, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas, 21-39.
- ESCUDERO, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En ESCUDERO, J. M. y GÓMEZ, A. L. (eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- ESCUDERO, J. M. (2005). *El Gobierno y la Gestión de los centros escolares y la calidad de la educación para todos*. El Centro educativo como núcleo de innovación y cambio. Consejería de Educación de Cantabria.
- ESCUDERO, J. M. y MARTÍNEZ, B. (2004). *Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes*. (Documento no publicado).
- GAIRÍN, J. (2006). Comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar*, 37, 41-64.
- HARGREAVES, A. (2003). *Replantear el cambio educativo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LÓPEZ, M. C. (2001). *Educar para la ciudadanía y la paz como proyecto intercultural*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MOLLER, J. (2006). Democratic Schooling in Norway: Implications for Leadership in Practice. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 53-69.
- MONTERO, M. L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-84.
- ORAISÓN, M. (coord.) (2005). *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- SHULMAN, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*, 9 (2), 1-30.
- TORRES, R. M. (2000). *Educación para todos. La tarea pendiente*. Madrid: Popular.
- UNESCO (2007). *Informe de seguimiento de la EpT en el mundo. Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia*. París: UNESCO.
- ZABALZA, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.
- ZAPATA-BARRERO, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Barcelona: Anthropos.

228. RETOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y DE LA ORIENTACIÓN.

J. Cano Escoriaza, F. Royo Mas.

RESUMEN

El fenómeno de la violencia, en sus diferentes caras y formas; el auge de los nacionalismos exacerbados y extremistas; la pobreza; los distintos movimientos migratorios; el papel de las religiones; la percepción de deterioro de la política; la necesidad del impulso del movimiento asociativo; la necesidad de adaptación de los roles que debe afrontar las instituciones educativas y los cambios sociales que se reflejan en las distintas uniones entre las personas, son algunos de los aspectos que nos ofrecen un marco necesario para abordar una educación para la ciudadanía, que posibiliten la construcción de una sociedad más solidaria, justa, pacífica y donde, especialmente, la libertad y la igualdad de oportunidades sean respetados como derechos fundamentales.

Se analiza el papel y los objetivos del desarrollo de la competencia social y ciudadana, en el contexto europeo, haciendo hincapié en la necesidad de un trabajo interdisciplinar y colaborativo.

Es preciso señalar que los ámbitos de la orientación son diversos, a nivel personal, académico, profesional, familiar o social con la perspectiva la necesidad de implementar programas diversos de intervención, de forma preventiva y para la formación integral del propio alumnado, dirigiéndose a toda la comunidad educativa –ampliándose a los ámbitos formal, informal y no formal- en lo relacionado con la competencia social y ciudadana.

INTRODUCCIÓN: CONTEXTO E IMPULSO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Vivimos en un mundo cambiante, vertiginosamente dinámico, donde el papel de la educación debe pasar a ser un aspecto capital en las políticas de los distintos países. Afrontamos retos y oportunidades, desafíos o riesgos, que deben ser valorados en su justa medida, y, sobre todo, que deben ser abordados desde una visión preventiva, comunitaria, colaborativa, positiva e interdisciplinar.

El fenómeno de la violencia, en sus diferentes caras y formas; el auge de los nacionalismos exacerbados y extremistas; la pobreza; los distintos movimientos migratorios; el papel de las religiones; la percepción de deterioro de la política; la necesidad del impulso del movimiento asociativo; la necesidad de adaptación de los roles que debe afrontar las instituciones educativas y los cambios sociales que se reflejan en las distintas uniones entre las personas, son algunos de los aspectos que nos ofrecen un marco necesario para abordar una educación para la ciudadanía, que posibiliten la construcción de una sociedad más solidaria, justa, pacífica y donde, especialmente, la libertad y la igualdad de oportunidades sean respetados como derechos fundamentales.

En este contexto, encontramos a nivel europeo, la Recomendación del Comité de Ministros, que en su reunión de delegados de 16 de octubre de 2002 abordó este aspecto capital, y elaboró una propuesta a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática.

Tres años más tarde, el Consejo de Europa ha declarado el año 2005 como el “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”. Por su parte, la Red europea de información en educación (Eurydice, 2005: 10) engloba en ciudadanía responsable aspectos

tales como “la consideración de los derechos y los deberes; los valores cívicos como la democracia, los derechos humanos, la igualdad, la participación, el asociacionismo, la cohesión social, la solidaridad, la tolerancia a la diversidad y la justicia social”.

A nivel europeo, podríamos afirmar que hay una necesidad creciente de incluir la educación para la ciudadanía, en los valores que estamos señalando y en los principios democráticos y de participación social. Encontramos una gran diversidad en la plasmación concreta de las propuestas para este impulso en cada uno de los países europeos (Eurydice, la Red europea de información en educación, 2005: 19).

Por una parte, encontramos la propuesta de la inclusión de la educación para la ciudadanía como materia independiente obligatoria en la mayoría de los casos (en un nivel inicial y en el más avanzado de secundaria: Estonia, Grecia, Chipre, Luxemburgo, Polonia, Eslovenia, Suecia, Reino Unido; en República Checa, Irlanda, Letonia, Lituania, Portugal, Eslovaquia y Rumanía, únicamente en Educación Secundaria inferior; y Francia, Austria, Noruega y Bulgaria en la Educación Secundaria superior). En España, en la actualidad, se imparte en 6º de Primaria y en 3º de ESO.

En segundo lugar, podemos constatar otras propuestas que van más en la línea de vincularse de alguna forma la educación para la ciudadanía en otras áreas más o menos relacionadas. Es preciso señalar, que la formación para el desarrollo de la competencia social y ciudadana no debe ser enfocada exclusivamente dentro de una materia específica, ya que, de esta manera, se perdería el potencial formativo que dicha competencia puede encontrar al incluirse en las diferentes áreas. En Europa, encontramos diferentes modelos en el sentido que estamos señalando: introducción al mundo científico en la Comunidad francesa de Bélgica, el medio ambiente en República Checa, Chipre, Países Bajos, Hungría y Eslovenia; geografía regional y formación científico-técnica básica en Alemania y Chipre; literatura antigua en Grecia y Chipre; psicología en Grecia y Bulgaria; ética, psicología, ciencias sociales o economía en España, Letonia, Lituania, Hungría y Bulgaria; educación para la salud en Países Bajos y Letonia; historia nacional en Eslovaquia y aptitudes sociales en Islandia.

Finalmente, es posible considerar que algunos aspectos actuales de la educación para la ciudadanía, tales como la igualdad de oportunidades o el desarrollo de la competencia social ya aparecían como un área transversal en la propia LOGSE. Pero, aún pudiendo ser interesante el planteamiento a nivel teórico, corría el riesgo de no cuajar en la praxis por falta de concreción o por la vaguedad en asumir estos retos.

Más adelante, se señalan tres grandes objetivos que ya se planteaban a nivel general considerando la educación para la ciudadanía (Eurydice, la Red europea de información en educación, 2005: 23) y que nos permite abordar desde una gran abanico de posibilidades la importancia del campo abarcado para el desarrollo de la competencia social y ciudadana:

- a) En primer lugar, desarrollar una cultura política sobre derechos humanos, democracia y papel de las instituciones políticas y sociales, así como valorar la diversidad cultural e histórica.
- b) Se continúa con la importancia de desarrollar valores y actitudes para ejercer la ciudadanía de manera responsable, desde el respeto, la escucha, la resolución de conflictos pacífica, dentro de la pluralidad social.
- c) Finalmente, es preciso desarrollar la participación activa del alumnado, favoreciendo su implicación en la vida escolar y en sus órganos de representación, para participar posteriormente en la construcción de una sociedad más justa, desde una perspectiva crítica y favoreciendo la igualdad de oportunidades.

En España, tal y como recoge Eurydice (2005: 56), las Comunidades Autónomas han potenciado el concepto de ciudadanía ligado a la solidaridad, la comprensión intercultural y la propia diversidad cultural a nivel general, aunque bien es cierto que ha aumentado el debate

político y social por las diferentes visiones ideológicas y no existe un acuerdo o un consenso común en todos los planteamientos, signo, por otra parte, de la diversidad. Sin embargo, pudiendo considerar esta diversidad como una riqueza en sí misma, es preciso hacer un esfuerzo, desde nuestro punto de vista, para lograr consensos en los aspectos sustanciales y fundamentales, ya que, en definitiva, el objetivo último va en la línea de formar futuros ciudadanos que contribuyen de una manera efectiva y responsable a la construcción de una sociedad más justa, donde el valor de la convivencia sea un derecho de todas las personas.

Si nos centramos en la Educación Secundaria, algunos países, en los que la educación para la ciudadanía se oferta como materia independiente en el currículo escolar, han establecido un programa especial de formación inicial del profesorado para los docentes que la imparten. No han definido formalmente el apoyo necesario, ya que abarca desde actividades específicas hasta ayudas económicas para proyectos concretos (Eurydice, la Red europea de información en educación, 2005: 61). Es preciso, en este sentido, incrementar las oportunidades de formación, no ya sólo a nivel presencial, sino también desde la perspectiva de las oportunidades que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación ofrecen.

MARCO EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

Desde la intervención de los padres, como principales responsables en la educación de sus hijos, hasta el ámbito educativo (a nivel formal, no formal e informal) desde las edades más tempranas hasta la mayoría de edad y, posteriormente, a lo largo de toda la vida, el desarrollo de la competencia social y ciudadana debe abordarse de una forma prioritaria, ya que, parte de la felicidad personal y parte del éxito en la construcción de una sociedad mejor, está en juego.

A continuación, hacemos un breve recorrido por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) donde encontramos en el Artículo 1 los siguientes *Principios que hacen alusión a la materia que estamos abordando, dentro del marco de los valores de la Constitución Española (1978)*, lo cual nos permite valorar la gran importancia que tiene este aspecto:

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.

k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Seguidamente, el sistema educativo español se orientará a la consecución de una serie de fines (Artículo 2) entre los cuales seleccionamos los siguientes:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
- b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
- e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
- g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
- k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones

Desde los 3 años, en la educación infantil, seleccionamos algunas capacidades que les permiten conseguir los objetivos generales, tal y como recoge el Artículo 13.

- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

Entre los objetivos de la educación primaria (Artículo 17) destacamos los siguientes:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
- n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

Respecto a la educación secundaria obligatoria, en el Artículo 23 encontramos los siguientes que inciden más directamente en el tema:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto

a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina...

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

Por su parte, nos parece interesante la propuesta de Marina y Bernabeu (2008: 31) en la que exponen claramente los nueve factores principales relacionados con los contenidos de la competencia social:

a) Conciencia de la vinculación social.

b) Autonomía personal: responsabilidad, autocontrol, asertividad y competencia moral.

c) Comunicación, comprensión y empatía.

d) Cooperación y colaboración

e) Resolución de conflictos

f) Sentimientos prosociales: solidaridad, altruismo, compasión, conductas de ayuda.

g) Respeto hacia todo lo valioso.

h) Responsabilidad y participación política.

Como señalan Marina y Bernabeu (2008: 29), los contenidos de la competencia social y ciudadana son de varios tipos: habilidades psicológicas y sociales, valores (ética), hábitos (de pensamiento, afectivos y de comportamiento), razonamientos (morales, analíticos, sistémicos) y conocimientos.

"Las competencias interpersonales comprenden todo tipo de comportamientos que un individuo debe dominar para ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva en la vida social, y para poder resolver conflictos cuando sea necesaria, tanto a nivel individual como grupal, en el ámbito público o privado" (Education and Training, 2010, en Marina y Bernabeu, 2008: 27-28).

Es preciso, de igual modo, que cada centro escolar siga potenciando la apertura hacia el barrio y la comunidad, entendido en el sentido más amplio posible, para que el alumnado también aprenda haciendo, experimentando y practicando distintas actuaciones en la construcción específica de la sociedad, desarrollando un nuevo liderazgo personal, afectivo, centrado en la persona, remarcando la importancia de una integral educación emocional (Hué, 2008).

CONTRIBUCIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

Estamos viendo la importancia que tiene el desarrollo de la competencia social y ciudadana en el currículo. Somos conscientes que el profesorado en general asume un reto importante al abordar dicha competencia ya que, tal y como recogen Marina y Bernabeu (2008:

140) hay elementos clave:

- a) Conciencia de colaborar en la construcción de un mundo mejor para que el alumnado sean felices y buenas personas.
- b) Buscar la dimensión práctica, movilizar para la acción y el compromiso.
- c) Favorecer la resolución de conflictos de forma adecuada.
- d) Potenciar una formación interdisciplinar (psicológica, filosófica, económica, jurídica, histórica, etc.)

Los vínculos entre el profesorado y el Departamento de Orientación deben ser muy estrechos, desde la perspectiva del trabajo colaborativo. Y, además, es importante hacer una valoración acerca del concepto amplio de orientación educativa e intervención psicopedagógica y de la diversidad de ámbitos, que, aún a riesgo de caer en cierta indefinición, vaguedad difusa de tareas, roles y funciones, puede abordar de manera más o menos directa (Cano, 2006).

Para ello, vamos a citar algunas referencias –sin ánimo de ser exhaustivos– que nos dejan constancia de cómo los ámbitos de la orientación educativa son diversos, a nivel personal, académico, profesional, familiar o social con la perspectiva y la necesidad de implementar programas diversos de intervención, de forma preventiva y para la formación integral del propio alumnado, dirigiéndose a toda la comunidad educativa. La función orientadora en Primaria y Secundaria contribuye directamente a la consecución de los fines y objetivos de la educación para la ciudadanía en la práctica educativa.

El autoconocimiento es la base fundamental para el desarrollo de la persona, al tiempo que la orientación debe ir encaminada, de forma práctica, a resolver los diferentes problemas existentes en el desarrollo profesional o en cualquier otro ámbito de la vida, ya que le puede afectar emocionalmente y, por consiguiente, académica y socialmente. En esta línea, García Hoz (1968: 193-194) concreta que la orientación personal es *“el proceso de ayuda a un sujeto para que llegue al suficiente conocimiento de sí mismo y del mundo, que le haga capaz de resolver los problemas de su vida”*.

Por su parte, Rodríguez Moreno (1995: 11) precisa, lo siguiente, sobre la orientación, desde donde nosotros remarcamos el concepto de libertad, dignidad y ciudadano responsable:

“(…) sería en esencia, guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que las rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar de su libertad, de su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laboral, como en su tiempo libre”.

Bisquerra (1996: 152) ha señalado la orientación psicopedagógica como *“(…) un proceso de ayuda continuo a las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de la vida”*.

Continúan señalando Goldman y Newman (1998) que una práctica docente y orientadora de calidad tendrá en su horizonte, entre otros, los siguientes aspectos:

- a) Desarrollar el liderazgo, autoestima y habilidades de trabajo en equipo de los estudiantes.
- b) Incrementar la implicación del alumnado en el proceso de mejora de la escuela.
- c) Alentar el pensamiento crítico para la resolución creativa de problemas.
- d) Desarrollar habilidades para las relaciones intra e interpersonales.
- e) Incrementar las responsabilidades del alumnado, su toma de decisiones y su participación en la escuela.
- f) Formar al profesorado, familias, estudiantes y comunidad en general, para que

expandan el proceso de fomento de la calidad del liderazgo estudiantil en las escuelas de su comunidad.

Por su parte, Vélaz (1998) remarca que la orientación educativa es el conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistemática y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos -orientadores, tutores, profesorado y familias- y agentes sociales.

Benavent (2003: 54) define de forma ambiciosa la orientación psicopedagógica como *“un campo científico multidisciplinar, aplicado y prospectivo, cuyo objetivo es prestar ayuda innovadora y eficaz para la autorrealización humana”*.

Estamos de acuerdo con Santos Guerra, cuando en el prólogo del manual de Santana (2003) afirma que la función orientadora es paradójica ya que se trata de una acción diluyente, que tiende a desaparecer haciéndose progresivamente innecesaria. Intenta conseguir que la persona sea cada vez más autónoma, más libre, más independiente, como se observa con una ligación muy estrecha con el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Concluye señalando que la orientación no trata de hacer personas sumisas, y heterónomas, sino todo lo contrario. Se podría matizar su posición señalando que es un buen orientador aquel profesional que cada vez se hace menos necesario para el que necesita su ayuda en un comienzo o en un determinado momento.

Finalmente, es preciso remarcar cómo algunos contemplan la orientación **educativa** como disciplina científica; otros como concepto, como servicio o como práctica profesional, en la línea de la apertura y flexibilidad que comentábamos con anterioridad. En cualquier caso, resulta relevante destacar que la orientación **educativa** ha de concebirse como una intervención técnica y psicopedagógica porque la realizan profesionales con unas técnicas específicas, apoyándose en unos saberes, también técnicos, derivados de unos conocimientos científicos, procedentes de diferentes campos como la medicina, la psicología, la sociología y la pedagogía. Pretende individualizar y optimizar el proceso educativo en cada estudiante, procurando un mejor desarrollo de sus posibilidades académicas, personales y profesionales, tal y como recoge García Nieto (2004: 40).

CONCLUSIONES

La educación en los ámbitos formal, no formal e informal se entremezclan, coexisten y se complementan para afrontar el desarrollo de capacidades ligadas a la competencia social y ciudadana.

Para mejorar el abordaje del desarrollo de la competencia social y ciudadana, es preciso que se alcancen acuerdos, se potencien los consensos y se dinamice el trabajo colaborativo, a nivel local, nacional e internacional, entre las autoridades educativas, las diferentes instituciones educativas en cualquiera de sus niveles que abarquen a toda la comunidad educativa, las fundaciones, los centros de investigación educativa, organizaciones no gubernamentales y los agentes sociales.

Consideramos importante abordar en el futuro el reto de valorar a medio plazo el grado de consecución, no sólo de los contenidos a nivel conceptual en materia de educación para la ciudadanía, sino, sobre todo, aquéllos que hacen referencia a las actitudes y a los procedimientos y maneras de actuar en la vida cotidiana.

Encontramos posibles relaciones entre la cultura específica de un centro como comunidad educativa, en cuanto al tipo de relaciones que se establecen, su estructura organizativa y las diferentes formas de resolver los conflictos y las situaciones cotidianas, y,

por otro lado, la influencia que puede emanar de la integración de la educación para la ciudadanía en el currículo y en el propio centro. Hoy, más que nunca, es preciso desarrollar escuelas con mecanismos de participación democrática entre cada uno de los miembros de dicha comunidad.

Es preciso fomentar, dentro de la educación para la ciudadanía, el respeto por las diferentes creencias religiosas.

Consideramos que es necesaria una estrecha colaboración entre el sistema educativo, el ámbito comunitario y las familias para la consecución de los fines de la educación para la ciudadanía. En de especial relevancia la participación de las familias para llevar a buen puerto la educación integral de los ciudadanos del futuro.

Finalmente, es preciso señalar que los ámbitos de la orientación son diversos, desde el nivel personal, al académico, profesional, familiar o social. Actualmente se hace hincapié en la necesidad de implementar programas diversos de intervención, de forma preventiva y para la formación integral del propio alumnado, dirigiéndose a toda la comunidad educativa. La orientación puede contribuir a la consecución de una mayor competencia social y ciudadana para la construcción de la sociedad del futuro.

BIBLIOGRAFÍA

BISQUERRA, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

BENAVENT, J.A. (2003). "Reflexiones sobre el futuro de la orientación psicopedagógica inmersa en una encrucijada sociocultural". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 14, 1, 41-59.

BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.

CANO, J. (2006): *Análisis de las funciones de los orientadores en la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Aragón*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.

COMISIÓN EUROPEA (2004). *Competencias clave (aprendizaje a lo largo de la vida)*. Bruselas: Programa de Trabajo "Educación y Formación 2010".

EURYDICE, Red europea de información en educación (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: MEC.

GARCÍA HOZ, V. (1968). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp.

GARCÍA NIETO, N. (2004). *Nuevas competencias docentes: el rol orientador en el actual profesorado*. Conferencia inaugural Curso 2004-2005. Madrid: Universidad Complutense.

GOLDMAN, G y NEWMAN, J.B. (1998). *Empowering students to transform schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

HUÉ, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer España.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

MARINA, J.A. (2006). *Aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.

MARINA, J.A. y BERNABEU, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.

RODRÍGUEZ MORENO, M^ªL. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

SANTANA, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Psicología Pirámide.

VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

238. TRANSICIÓN DESDE EL ROL DE ALUMNO AL DE TRABAJADOR COMO ELEMENTO PARA EL LOGRO DE LA IDENTIDAD ADULTA SOCIALMENTE RECONOCIDA. PERCEPCIONES Y NECESIDADES DE APOYO PARA LOS JÓVENES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD.

M. L. Aparicio Agreda.

1. EL PROCESO DE DEVENIR EN ADULTO EN NUESTRA SOCIEDAD

Llegar a convertirse en adulto es una meta que los jóvenes desean alcanzar. Es durante el proceso de Transito a la Vida –TVA– Adulta cuando el joven va diseñando su trayectoria, tomando determinadas opciones en función del tipo de vida adulta que imagina para sí y de las oportunidades que encuentre en el camino.

La Comisión Europea aporta la siguiente definición de TVA: “un proceso que debe conducir progresivamente a la autonomía, la determinación de la propia vida y la participación en los diferentes aspectos de la vida en comunidad” (Comisión Europea, 1996: 51). Es, por lo tanto, un proceso encaminado a que cada joven llegue a alcanzar el máximo nivel de funcionamiento e identidad adulta, caracterizada por: independencia, autoestima, autodeterminación y participación en los diferentes ámbitos vitales desempeñando roles de adulto.

Siendo un asunto personal y único, está estrechamente relacionado y condicionado por el contexto. Se presenta, por lo tanto, como un proceso de planificación basado en un enfoque ecológico, de acuerdo con la comprensión del sujeto en interacción con sus ambientes de vida, surgiendo como resultado diferentes grados de funcionamiento y limitación a la hora de vivir una vida de calidad.

Este proceso de devenir en adulto, nos interesa de manera especial en el caso de los jóvenes que presentan alguna discapacidad, entendida ésta como una situación resultante de la interacción entre el estado de salud de una persona y los factores individuales y externos, representantes de las circunstancias de vida de la persona. Nos referimos al proceso individual de devenir en adulto de estos jóvenes porque la situación de discapacidad hoy en nuestra sociedad restringe, en gran medida, la posibilidad de lograr el estatus de adulto y las consecuentes experiencias vitales y plena participación social en igualdad de condiciones y en calidad de ciudadanos con plenos derechos.

Siendo diversas las dimensiones del TVA, uno de los ejes en torno al cual gira el desarrollo de un proyecto de vida adulta es el ámbito laboral. Es este rol laboral, tan valorado en nuestra sociedad, el que le ofrece la oportunidad de ser incluido en la comunidad, precisamente por el papel que juega en ella, ya que, al igual que al ciudadano medio, le concede una identidad y dignidad individuales (Blanch, 1990), que le hacen “merecedor” de una serie de derechos.

Considerada la red educativa como parte del sistema de Tránsito, que debiera iniciar y facilitar el proceso de transición hacia la vida adulta de todos sus jóvenes alumnos, el objetivo de esta investigación es verificar de qué manera, en qué aspectos y a través de qué recursos y organización se desarrolla este fin educativo en Navarra. Asimismo, señalaremos los puntos fuertes y los que consideramos necesitarían mejorarse.

2. ALGUNOS ANTECEDENTES COMPRENSIVOS SOBRE LA DISCAPACIDAD

Centrándonos en el tema de la Discapacidad, tenemos constancia de la diversidad de términos y conceptualizaciones acerca de las personas con discapacidad o, mejor dicho,

acerca de las personas percibidas y consideradas diferentes por algún motivo, a lo largo de la historia.

Casado (1991) justifica la cantidad y variedad de ideas, imágenes, creencias, representaciones y explicaciones suscitadas por la persona con discapacidad por el alto grado de emociones que el hecho en sí suscita en el otro, en cada uno de nosotros. Unas emociones del tipo angustia, piedad, ternura u otras, que se traducen en gestos, actitudes y otras formas de expresión individual y social. De esta manera, se tiende a identificar a la persona con su situación de discapacidad mediante la sustantivación de los calificativos con que cada sociedad ha definido a estos sujetos, convirtiéndose el término correspondiente en la única identidad social y, como consecuencia, individual de un conjunto de sujetos al que establecen, a su pesar y perjuicio, una categoría que les despersonaliza y condiciona toda su existencia.

Esta situación es injusta por lo que conlleva de falta de reconocimiento del derecho a ser diferentes, no aceptación de la diversidad y falta de valoración de la persona como única y fuente de riqueza individual y colectiva. Además, se obvia “el hecho diferencial de ser «diferentes» como consustancial al ser humano, y por lo tanto, un rasgo común y objetivo en cualquier sociedad. Diferencias en las habilidades intelectuales, en el sexo, en las culturas, en las creencias, etc., son una realidad a la que van ligadas consecuencias de todo tipo” (Tranche, 1996:13).

Como referentes teóricos que preceden el inicio de una nueva forma de pensar la discapacidad, nos referimos, en primer lugar, al concepto de Normalización, enunciado por primera vez en 1959 por el danés Bank-Mikkelsen, que sería reformulado luego por Nirje y más tarde por Wolfensberger.

Consecuencia de la aplicación del principio de Normalización en el ámbito educativo, destaca el *Informe Warnock* (Warnock, 1978) por el avance que supuso con relación a la idea de categorización de los sujetos y por su difusión internacional desde el marco educativo a otros sistemas y servicios sociales.

El Informe supuso un paso hacia adelante en el camino del reconocimiento de los derechos fundamentales, la normalización de las condiciones y de la calidad de vida de las personas consideradas como deficientes.

Como síntesis de las aportaciones de este Informe, destacamos:

- La identificación de las necesidades y servicios especiales sin etiquetar.
- La aceptación de la diferencia e individualidad de cada uno y la aceptación de un concepto, el de “necesidades educativas especiales” con validez operativa en el sistema educativo. De este modo, la atención educativa diferente y única se justifica en función de necesidades diferentes de los sujetos y no por sus deficiencias.
- La dimensión interactiva de las dificultades, que surgen como resultado de la interacción de las condiciones personales y las características del entorno escolar.
- La evaluación de las necesidades del sujeto es el proceso del que se deriva la respuesta educativa más adecuada para ese sujeto y en ese momento.
- La prestación de los servicios de educación de forma normalizada e integrada implica el desarrollo del principio de sectorización de servicios.
- La consideración individual y global del alumno y de su proyecto de vida exige también una coherencia, continuación y adecuación progresiva de los apoyos.
- Apuesta por la normalización de las oportunidades y de la vida de las personas con discapacidad.

Estas aportaciones del *Informe Warnock* se están haciendo operativas en nuestro Sistema Educativo y, como tales aportaciones, nos resultan relevantes también como orientación para el diseño de Servicios que faciliten los procesos de Transición a la Vida Adulta (Galarreta, 1996), objeto de nuestro trabajo de investigación.

3. LA DISCAPACIDAD HOY. HACIA UN PARADIGMA UNIVERSAL QUE VALORE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL Y LA IMPORTANCIA DE LOS APOYOS

Las nuevas definiciones y clasificaciones del Retraso Mental de la AAMR (1992 y 2002) y del funcionamiento y de la discapacidad de la OMS (2001) implican un cambio en el tratamiento teórico y práctico de la discapacidad, desde el paradigma del déficit hacia el paradigma de los apoyos y de la diferencia.

El concepto de discapacidad que nos presentan la AAMR (1992 y 2002) y la OMS (2001) trata de describir el nivel de funcionamiento que presenta una persona en sus actividades y contexto vital, como un proceso producto de la interacción de diferentes factores, relativo, variable y único para cada sujeto.

Esta concepción permite situar en un primer plano las posibilidades de mejora desde la situación global en un momento presente a otro futuro orientado por el proyecto de vida de la persona que ha de vivirlo. Es, por lo tanto, el objetivo de mejorar la calidad de vida de individual, mediante el ofrecimiento de un plan de apoyo que “capacite al sistema ecológico para que funcione eficazmente” (OCDE, 1987: 90), el que justifica la evaluación de la persona.

Esto nos conduce a un modelo de prestación de apoyos incluido en un *plan centrado en la persona y su situación*, que posibilite un ajuste entre las capacidades y expectativas individuales y las demandas y apoyos del medio. Nos estamos refiriendo, de este modo, al denominado paradigma de los apoyos porque “trata de brindar las ayudas que necesitan para tener las vidas que ellos quieren tener y puedan sostener ... Permite identificar a estas personas no sólo con aquello de lo que carecen sino con lo que pueden, pudieron y podrán ... e intervenir para brindar desde el entorno, la ayuda que necesiten para vivir, como sucede en la vida de los convencionales” (González Castañón, 2001:177).

Para ello, es necesaria la identificación de: las preferencias e intereses del individuo; las áreas y actividades requeridas de apoyo; las actividades y los contextos en los que la persona participará; las funciones de apoyo específicas que den respuesta a las necesidades de apoyo identificadas; los apoyos naturales de que dispone; las metas personales valoradas; y un plan directriz para supervisar la provisión y resultados del apoyo proporcionado.

Este énfasis en los apoyos personalizados y adaptados al individuo es una de las aportaciones más importantes de la AAMR (1992 y 2002). Así, en el caso de las personas con RM, se defiende que “si se ofrecen los apoyos apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento de la persona con retraso mental mejorará generalmente” (AAMR, 1997: 133). Además un objetivo de este apoyo es promover la utilización cada vez más autónoma e independiente de los recursos comunes del contexto y que estos mismos recursos generales se vayan haciendo cada vez más independientes y capaces de adaptarse a la variedad de situaciones vitales.

Este marco es aplicable en el caso de todas las personas en situación de discapacidad. Por lo que lo deseable sería que cualquier ambiente tuviera a disposición de quien lo necesitara una amplia variedad de recursos de apoyo, de forma que se adaptaran los tipos, intensidades y sistemas de apoyos a las necesidades individuales y variables de todas y cada una de las personas.

La diversidad de funciones, fuentes, áreas e intensidades de apoyo planificadas con una orientación individual y centradas en la persona, que tienen lugar en entornos ordinarios e integrados, han de estar articuladas, coordinadas y evaluadas de forma que permita a la persona mejorar su nivel de funcionamiento, su plena inclusión y participación en su comunidad.

Esta orientación facilita la visión y desarrollo de una noción de sociedad para todos (ONU, 2000), ya que es desde el reconocimiento y valoración de la condición humana e identidad individual, así como el estatus de ciudadanos de plenos derechos en una sociedad

donde la diversidad de sus miembros es un hecho consustancial a éstos, la que posibilita una intervención más normalizante y normalizada, a través de la modificación de los factores contextuales, entre los que se incluye la provisión de recursos y apoyos de diferentes tipos e intensidades que puedan ser ajustados e individualizados a cada persona, sin que tenga que cumplir ningún criterio diagnóstico. En este sentido, en los últimos años se advierte una evolución del concepto de "integración" hacia el de "inclusión", desde la comprensión del individuo que se integra hacia la consideración del contexto responsable de la satisfacción de las necesidades de todos.

4. CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN AL PROCESO DE TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA DE LOS JÓVENES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Centrándonos en el proceso de Tránsito a la Vida Adulta –TVA– de los jóvenes con discapacidad, la etapa educativa juega un papel fundamental porque del adecuado diseño y funcionamiento de los servicios educativos dependerá la posibilidad de imaginar y lograr un futuro de vida adulta de calidad.

Es en el último tramo de la etapa de educación obligatoria y a lo largo de la postobligatoria cuando los jóvenes comienzan a imaginar el futuro adulto que desearían para ellos. Es también cuando los padres y profesionales deberían intervenir orientando el proceso a seguir y previendo los recursos que serán necesarios para hacer realidad el proyecto de vida del joven.

Por lo que esta primera etapa del proceso de TVA que el joven va a llevar a cabo en el marco escolar debería constituir un recurso de calidad que le ofreciera oportunidades de desarrollo y preparación para la vida fuera de la escuela.

Uno de los ámbitos a los que más se suele referir esta preparación para la vida es el mundo del trabajo, ya que a la finalización del rol de alumno o estudiante, la sociedad espera que a éste le sustituya o le acompañe el desempeño del rol de trabajador.

Generalmente una mayor y adecuada formación relacionada con los intereses y capacidad del joven y con las necesidades del mercado laboral son factores que facilitan el logro de un empleo acorde con las perspectivas de futuro que orientaron la fase anterior de formación laboral. Lo cual nos remite a la necesidad de una evaluación contextual de necesidades de capacitación por parte del joven y de previsión de recursos y apoyos que permitan la construcción de un itinerario formativo-profesional coherente. Ello conlleva la necesidad y obligación que tiene la escuela de establecer relaciones de coordinación y colaboración con el contexto laboral, por el mismo motivo que a éste le interesa la colaboración con aquélla para poder contar con futuros jóvenes trabajadores cualificados.

Si bien uno de los fines de la Educación Secundaria Obligatoria es preparar a los alumnos "para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos" (LOE, art. 22.2), son los hasta ahora denominados Programas de Iniciación Profesional Especial –PIPE– los que cursan los jóvenes con discapacidad intelectual en la Comunidad Foral de Navarra a partir de los 16 años de edad.

Evolución del alumnado de PIPE en centros educativos

Centro	Curso escolar						
	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
Público	67	78	68	63	81	63	61
Concertado	56	60	55	43	47	67	68
TOTAL	123	138	123	106	128	130	129

A partir de las memorias anuales del Consejo Escolar de Navarra

Esta modalidad de los programas de garantía social está dirigido, en nuestra Comunidad, exclusivamente a “jóvenes con NEE permanentes, cuyo grado de discapacidad permita expectativas razonables de inserción laboral al término de los programas, al menos en Centros Especiales de Empleo” (Decreto Foral 233/1999, art. 9). A continuación y al citar el objetivo que pretenden, incluye también la preparación para el empleo en la empresa ordinaria, con o sin apoyo y la posibilidad de que algunos de los alumnos que cursen esta formación deban continuar su proceso de TVA en un Centro Ocupacional: “El objetivo principal de esta es la preparación para el empleo, tanto en trabajo normalizado o empleo con apoyo como en centros especiales de empleo y centros ocupacionales” (art. 9).

En cuanto a la estructura de Tránsito de la que debe constituir estos PIPE, la Unidad Técnica de Educación Especial y la Unidad Técnica de Orientación Escolar, explicitan como objetivo fundamental de estos programas “crear estructuras integradas y normalizadas de atención a los alumnos con NEE permanentes, una vez finalizada la ESO, suponiendo un medio para enlazar dos ámbitos tradicionalmente desconectados: el educativo y el laboral y abordar el tránsito a la vida adulta desde el mundo educativo siguiendo un proceso coherente” (UTEE y UTOE, 2000:12).

5. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez presentado el marco teórico acerca del funcionamiento y la discapacidad, haber descrito brevemente el papel que se le asigna al sistema educativa con relación al proceso de TVA de los jóvenes en situación de discapacidad, así como haber situado los PIPE como uno de los recursos de apoyo al TVA de esos alumnos, se destacan como:

Objetivos de esta investigación:

- Explicitar cómo experimentan el TVA hacia el ámbito laboral los jóvenes en situación de discapacidad de la comarca de Pamplona.
- Explicitar cómo vive el TVA los padres y madres de estos jóvenes.
- Explicitar cómo perciben y facilitan el proceso los profesionales de los servicios implicados.

Enfoque de la investigación:

El presente estudio se sitúa en el marco de la investigación cualitativa. Intenta comprender la realidad desde los marcos de referencia de las personas objeto de estudio nos proporcionan, considerando valiosas todas las perspectivas.

Participantes:

Los 106 participantes en esta investigación están directamente relacionados e implicados en los procesos de TVA que llevan a cabo los jóvenes con discapacidad –jóvenes, familias, profesionales de los servicios educativos, de empleo y vivienda y voluntarios de ocio– de la comarca de Pamplona.

En el caso de los jóvenes en situación de discapacidad hemos considerado como población objeto de nuestro estudio los jóvenes en TVA escolarizados en centros educativos en Programas de Iniciación Profesional Especial, los jóvenes usuarios de Centro Ocupacional y los jóvenes trabajadores de Centro Especial de Empleo.

En cuanto a los profesionales, con relación al contexto educativo, hemos considerado como población de nuestra investigación al profesorado de Pedagogía Terapéutica y al profesorado Técnico de Formación Profesional que imparten docencia en los PIPE .

Con relación al contexto laboral, hemos considerado el interés de recoger información y opiniones de algunos profesionales de Taller de TASUBINSA, por ser ésta la mayor empresa de Navarra de empleo protegido para personas con discapacidad. Para ello, solicitamos la

participación del Equipo de Ajuste de los centros de la Comarca de Pamplona y de los profesionales de Taller de los cinco centros a los que atienden.

También consideramos la conveniencia para nuestro estudio de conocer las opiniones de los profesionales que intervienen con estos jóvenes en el ámbito de vida de hogar, en marco de los recursos de residencia y de piso funcional.

Asimismo, solicitamos la participación de voluntarios que apoyan a estos jóvenes en el ámbito de ocio.

En cuanto a las familias, las participantes son madres de jóvenes que están cursando a han finalizado un PIPE.

Técnicas de recogida de datos:

De acuerdo al enfoque y objetivos de la investigación hemos empleado: la entrevista, grupal con jóvenes alumnos, con jóvenes trabajadores y con el equipo de ajuste de la empresa de empleo protegido; la discusión de grupo, con las madres, con las educadoras de piso y de residencia y con los monitores de ocio; los cuestionarios, con el profesorado de los PIPE y los profesionales de Taller de la empresa de empleo protegido.

6. EXPERIENCIAS DE TRÁNSITO DE LOS JÓVENES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD DESDE EL SISTEMA EDUCATIVA AL ÁMBITO DEL EMPLEO

A continuación se presentan las principales expectativas y previsiones de futuro y de vida adulta en el ámbito laboral, así como los recursos y apoyos que los participantes en la investigación consideran que necesitarán los jóvenes en situación de discapacidad de cara a realizar el proceso de TVA con éxito.

Todos los jóvenes participantes en la investigación coinciden en destacar la importancia del de los roles y comportamientos que deben desarrollar en el contexto laboral en el proceso de TVA y de cara a lograr la condición de “adulto”. Así, la mayoría de los jóvenes refieren el acceso al mundo laboral y la percepción de un salario: *“tener un trabajo que esté bien ...”, “ser un buen trabajador y ganar dinero”*.

Los jóvenes alumnos destacan los aprendizajes relacionados con las familias profesionales con las que se relaciona el PIPE como importantes por su potencial facilitador del TVA que están llevando a cabo: Madera: *“hacer cajas, atriles, soportes”*; Actividades Agrarias: *“trabajo de huerta, plantar, poner las semillas, llenar el tiesto, arreglar las plantas...”*; Textil y Confección: *“tapices, telares, alfombras”*; otros alumnos de PIPE de familias profesionales diversas citan: *“lavar coches, llenar bolsas, tornillos...”*.

La mayoría expresa deseos y expectativas laborales relacionadas con las familias profesionales de los programas que están cursando: *“me gustaría trabajar en una carpintería haciendo muebles”, “de electricista: recoger los cables, poner las bombillas, colocarme los guantes aislantes”, “de costurera en una fábrica”, “en un taller, arreglando coches”*.

Otros se refieren a las tareas que realizan en la formación en centros de trabajo – prácticas– que están realizando en TASUBINSA o al trabajo que desarrollan en el taller del centro: *“montando piezas”, “hacer tornillos, poner la etiqueta, montar la caja, poner la goma”, “lavando coches”*.

Otros citan las empresas en las que van a hacer o han realizado las prácticas del PIPE. *“montando piezas, podría ser en TASUBINSA o en Albornia”, “en un taller de tapas de freidoras”*.

Hay otro grupo de jóvenes que expresan deseos de desempeñar tareas laborales muy diferentes a las que podrían estar relacionadas con la familia profesional del programa que cursan: *“veterinaria de animales”, “conductor de villavesa”, etc.*

En el currículo de estos programas el área de Formación Específica tiene una dedicación media de 15 horas y 30 minutos semanales. Si bien los PIPE están asociados a

una de las familias profesionales incluidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, los profesores del área señalan que la formación que llevan a cabo sus alumnos no está enfocada a prepararles para desempeñar un puesto de trabajo en un campo profesional concreto, sino que les ofrece una formación polivalente.

En cuanto a la valoración que realizan acerca del grado en que consideran que desarrollan en sus alumnos habilidades relacionadas con el trabajo, señalan una puntuación media de 4,36 en una escala de 1 a 5.

Con respecto a las expectativas laborales que este profesorado, expresa para su joven alumnado son variadas. Los CEE son el contexto laboral donde el 65% del profesorado prevé que estarán trabajando la mayoría de sus alumnos en un plazo de 4 años. El empleo ordinario es señalado por el 40% de los profesores como la modalidad a la que podrían acceder algunos de los jóvenes, ya que presentan un nivel de capacidades, destrezas y hábitos de trabajo adecuados para trabajar en este marco laboral. Sin embargo, algunos puntualizan que las oportunidades reales existentes son mínimas. También es el 40% del profesorado el que considera el CO como el marco laboral en el que se situará parte de su alumnado. Por último, la Unidad Ocupacional Especial o el Centro de Día es donde el 20% del profesorado prevé que continuarán el proceso de TVA algunos de los jóvenes con los que intervienen.

Los profesionales de los centros de empleo protegido, que apoyan a los jóvenes con discapacidad en el ámbito laboral, expresan expectativas de mejora del nivel de autonomía y de desempeño de las tareas y responsabilidades laborales con que cuentan los jóvenes en los primeros momentos de su experiencia laboral. Sin embargo, el acceso al mundo laboral ordinario de los trabajadores en situación de discapacidad no es una previsión de futuro, por lo menos a medio plazo, que expresen estos profesionales.

También los educadores de piso funcional que apoyan a los jóvenes en su vida de hogar y los voluntarios que con los que comparten su vida de ocio, se muestran pesimistas en el tema de la independencia económica que pueden alcanzar en un futuro a medio plazo.

En cuanto a las familias, éstas destacan que desearían que sus hijos puedan acceder a un puesto de trabajo "normalizado". Las madres de los jóvenes que han iniciado el TVA hacia el empleo con apoyo o que están a la espera de que les conformen su contratación en el plazo de unos meses, esperan que sus hijos lleguen a ser económicamente independientes. Las madres que consideran que sus hijos presentan muchas dificultades para acceder al mundo laboral, están de acuerdo con el tipo de actividades ocupacionales que llevan a cabo en el Centro de Día o Centro Ocupacional. Señalan la importancia que para los jóvenes usuarios de CO tienen las gratificaciones económicas que reciben y que, por este motivo, ellas también las valoran, animándoles a seguir esforzándose.

De esta forma, dando la palabra a los protagonistas de los procesos de TVA que están teniendo lugar en la comarca de Pamplona, tratamos de conocer y comprender las situaciones y las percepciones acerca de éstas y de las expectativas de futuro de vida adulta con que cuentan todos ellos.

7. NECESIDADES Y PROPUESTAS DE MEJORA QUE FACILITEN EL TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA DE LOS JÓVENES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN NAVARRA

Realizar una previsión de las necesidades de TVA que presentarán los jóvenes con discapacidad a lo largo de este proceso es un elemento que orienta el diseño y la organización de los recursos y apoyos que puedan facilitar el logro de los sueños y metas de futuro adulto. Por ello, en este apartado presentamos las necesidades que anticipan los participantes en nuestra investigación.

Los jóvenes consideran que llegar a alcanzar y hacer realidad sus deseos y planes de vida adulta depende, por una parte, del interés y esfuerzo que ellos mismos ponen en el

proceso: *“la posibilidad de llegar a ser un adulto depende de si la persona quiere”, “yo creo que en esta vida hay muchas cosas difíciles, pero que se pueden lograr con esfuerzo”*; por otra, de las oportunidades y apoyos que les proporcionen los contextos vitales: *“... lo primero, la confianza de mis padres ...”*.

Con relación al ámbito laboral y de ingresos económicos, los jóvenes citan, como primera necesidad, el logro de un empleo: *“es importante tener un trabajo para poder ganar dinero, para buscar un piso y para sacarme el carnet”, “necesitaría un trabajo estable”*. Para lo cual necesitan adquirir una serie de competencias laborales que, en gran medida, esperan desarrollar durante la realización de las prácticas formativas en empresas: *“antes de trabajar tengo que hacer las prácticas”, “allí aprenderé a trabajar y haré lo que me manden”*. También son conscientes de la importancia de una certificación, que avale sus competencias laborales, a la hora de acceder al mundo laboral: *“si no tienes graduado no te van a coger en ningún sitio”*. Además, estiman que para realizar esta transición del rol de alumno al de trabajador necesitarán que tanto el centro escolar como la familia les apoye: *“que me ayudaran en el trabajo, que cuando me quede sin trabajo venga aquí –colegio– y me ayuden”, “mis padres pueden hablar con el jefe del taller”*.

El profesorado, como propuesta de mejora citan la necesidad de ofrecer una formación que posibilite un mayor nivel de capacitación laboral. A lo cual debería añadirse un mayor apoyo para el acceso al empleo ordinario para algunos de sus jóvenes alumnos. Para aquellos que prevén que no puedan desempeñar un puesto de trabajo, proponen el diseño de entornos ocupacionales que se adapten a los jóvenes con más dificultades.

Citan también la necesidad de establecer cauces de coordinación con los responsables del Servicio Navarro de Empleo de cara a diseñar apoyos que faciliten el tránsito al mundo laboral ordinario.

Los profesionales de la empresa de empleo protegido refieren como necesidades de TVA relacionadas con el ámbito laboral y de ingresos e independencia económica, el aumento de la remuneración que perciben por el trabajo que realizan, bien mediante una verdadera puesta en marcha de medidas de lucha contra la discriminación laboral, bien aumentando el nivel de formación y de capacitación de los jóvenes con discapacidad, y también mediante el establecimiento de apoyos individualizados de TVA.

Como forma de avanzar hacia el desempeño del rol de trabajador en el mundo laboral ordinario, subrayan la necesidad de configurar estructuras de tránsito que capaciten y apoyen tanto a los empleadores como a los trabajadores. De esta forma se lograrían unos resultados favorables para ambas partes, que disminuirían los fracasos que han vivido algunos de los jóvenes: *“Ha habido graves problemas de expectativas, desde un lado y desde otro ... empiezan los problemas y la persona acaba siendo más regresiva de lo que era cuando se integró”*.

Con respecto a los responsables de la provisión de las respuestas adecuadas a las necesidades previstas, los participantes en nuestra investigación defienden diferentes opciones: los jóvenes se refieren a las personas más cercanas, como la familia o los profesionales del centro educativo; los profesionales se refieren a la Administración como la que debería hacerse cargo de dar respuesta a estas necesidades, tanto con relación a la creación de recursos como al establecimiento de medidas que faciliten la participación de otros agentes comunitarios, como los empresarios y la sociedad en su totalidad.

Vemos que, si bien consideran que los jóvenes necesitan seguir desarrollando capacidades y aprendiendo habilidades y destrezas funcionales, hacen más hincapié en la necesidad de oportunidades y apoyos para formar parte de ambientes laborales junto con sus iguales sin discapacidad, como requisito para desempeñar roles valorados por la sociedad y poder disfrutar de los mismos derechos y tener las correspondientes responsabilidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN ASSOCIATION on MENTAL RETARDATION (1997). *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- AMERICAN ASSOCIATION on MENTAL RETARDATION (2002). *Mental Retardation. Definition, Classification, and Systems of Support (10th Edition)*. Washington: AAMR.
- BLANCH, J. M. (1990). *Del viejo al nuevo paro. Un análisis psicológico y social*. Barcelona: PPU.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (1996). *HELIOS II. Guía Europea de Buena Práctica. Hacia la igualdad de oportunidades de las personas discapacitadas*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Decreto Foral 233/1999, de 21 de junio, por el que se regulan los programas específicos de garantía social en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra*. BON 6 de agosto de 1999.
- GALARRETA, J. (1996). *La formación profesional de jóvenes con NEE. Análisis descriptivo-evolutivo en Guipúzcoa y proyección para el País Vasco*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- GONZÁLEZ CASTAÑÓN, D. (2001). "Déficit, deficiencia y discapacidad", *Topía en la Clínica*, 5.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE 4 de mayo de 2006.
- OCDE (1987). *La integración de los jóvenes minusválidos I y II*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- OMS (2001). *CIF. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- SCHALOCK, R. L. (2001). "Hacia una nueva concepción de la discapacidad", *Siglo Cero*, Vol. 30 (1), 5-20.
- TRANCHE, J. L. (Coord.) (1996). *Orientaciones para el tratamiento de la diversidad en Educación Primaria*. Gobierno Vasco: Departamento de Educación, Universidades e investigación.
- UTEE y UTOE (2000). *Programas de Iniciación Profesional Especial*. (documento inédito).
- VIGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WARNOCK, H. M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: The Stationery Office Limited.
- WARNOCK, H. M. (1990). "Informe sobre necesidades educativas especiales", *Siglo Cero*, 130, 12-24.

239. LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA DE CAMBIO: UN ESTUDIO EXPLORATORIO.

M. C. Álvarez García, E. Álvarez Arregui, M. S. García, R. Pérez Pérez.

En esta comunicación presentamos parte de los hallazgos encontrados en un estudio exploratorio que lleva por título *Análisis de las necesidades de apoyo a la docencia y formación didáctica del profesorado de la Universidad de Oviedo* realizado por el grupo GIDEPA durante los cursos 2005 y 2006, los relativos a la profesionalización docente.

Los datos proceden de la consulta a docentes y estudiantes de la universidad de Oviedo y ponen al descubierto sus preocupaciones por la preparación científica y didáctica, las habilidades comunicativas y las actitudes hacia la enseñanza y hacia la actualización profesional continua, cuestiones que nos parecen fundamentales para acometer con éxito los retos de la convergencia europea en materia de Educación Superior.

La investigación completa fue el origen de otra más potente que lleva por título *Bases para la mejora de la docencia universitaria: formación docente y apoyo institucional para la enseñanza* (Referencia: SEJ2005-09284-C04-01/EDUC) y en la que participan las universidades de Oviedo, Cantabria, León y Jaén, actualmente en proceso de elaboración.

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA DE CAMBIO: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

En esta comunicación presentamos parte de los hallazgos encontrados en un estudio exploratorio que lleva por título *Análisis de las necesidades de apoyo a la docencia y formación didáctica del profesorado de la Universidad de Oviedo* realizado por el grupo GIDEPA durante los cursos 2005 y 2006, los relativos a la profesionalización docente.

El objeto de la investigación era sondear las opiniones de colegas y de estudiantes de la Universidad de Oviedo para conocer y valorar la posición del profesorado ante los cambios que requiere la puesta en práctica de las recomendaciones europeas en materia de educación superior. A partir de este estudio exploratorio se abrió una investigación interuniversitaria mucho más amplia que lleva por título *Bases para la mejora de la docencia universitaria: formación docente y apoyo institucional para la enseñanza*. (Referencia: SEJ2005-09284-C04-01/EDUC) con participación de las universidades de Oviedo, Cantabria, León y Jaén, amparada por el Ministerio de Educación, actualmente en fase de desarrollo.

En lo que respecta a la profesionalización docente, objeto de esta comunicación, consideramos que el primer factor para ejercer la docencia con calidad es la acción del profesor, de la que forman su preparación científica y didáctica, las habilidades comunicativas que ha desarrollado y sus actitudes hacia la enseñanza y hacia la actualización profesional continua. Otros factores como los institucionales y las disposiciones de los estudiantes hacia la materia quedan fuera de esta comunicación. Constatamos que, mientras para ejercer la docencia en los niveles educativos inferiores el profesorado tiene que demostrar algún grado de conocimiento sobre el significado de la educación y las fórmulas didácticas y organizativas necesarias para llevarla a cabo, a los docentes universitarios no se les viene exigiendo nada parecido, aunque sus buenas intenciones les lleven a realizar voluntariamente algún tipo de formación permanente que mejore su tarea de enseñar.

Esta situación se ve agravada con los requerimientos de la convergencia europea que impone cambios sustanciales en la docencia universitaria derivados, principalmente, de la sustitución del protagonismo tradicional del profesor por el del alumnado. Implica transformaciones extraordinarias en el profesorado, sobre todo en las dimensiones actitudinal,

para afrontar los nuevos retos de manera positiva y con éxito, didáctica y organizativa. Todas las universidades vienen proponiendo cursillos variados de formación didáctica (utilización de las posibilidades tecnológicas en la enseñanza, dirección de debates, aprendizaje colaborativo, metodologías participativas, tutoría, etc.), de innovación, y de la dimensión europea de la educación superior, entre otros, a través, principalmente de los respectivos ICES o de los Departamentos de Educación. Desde otros estamentos se continúa fomentando la formación científica con conferencias y eventos sobre los temas de mayor actualidad en los diferentes ámbitos científicos. La profesionalización docente es una preocupación generalizada desde el inicio del proceso de Bolonia que también se pone de relieve con la aparición de numerosos artículos y obras que tratan del tema en una clara demostración de la importancia que se le concede (Zabalza, 2003; Villar y Alegre, 2004; Benito y Cruz, 2005; De Miguel, 2006, Galán, 2007, entre otros) y la convocatoria de abundantes eventos científicos con la convergencia como motivo central.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Este estudio exploratorio tiene como objetivo general conocer y analizar las percepciones del profesorado y del alumnado de la Universidad de Oviedo sobre la profesionalización docente. Como objetivos operativos hemos establecido los siguientes: recoger las opiniones de los dos sectores acerca de la profesionalización docente; valorar el grado de satisfacción del profesorado y de los estudiantes en relación con la docencia y conocer las aspiraciones del profesorado en lo concerniente a su actualización profesional.

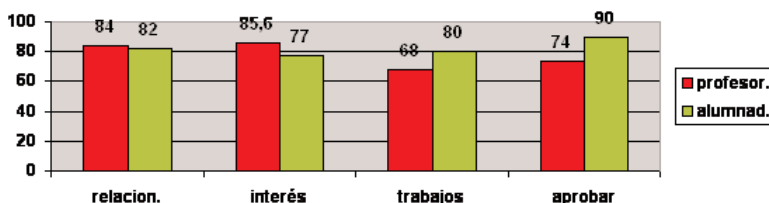
Hemos obtenido los datos aplicando encuestas al alumnado y al profesorado que, aunque indagan acerca de los mismos puntos, difieren en amplitud, en la redacción de los ítems y en el momento temporal de obtención de datos. Se ha procurado adaptar las preguntas a cada sector encuestado y se han añadido algunas cuestiones específicas a los docentes. Se trabajó con una muestra significativa de la que se obtuvieron 222 encuestas válidas entre el profesorado y 109 de los estudiantes, en un muestreo proporcional en ambos casos. El nivel de confianza establecido es del 95 % ($Z=1,96$; $p=q=0,5$). El trabajo de campo se realizó entre abril y junio de 2005 para los docentes y entre diciembre 2005 y febrero 2006 para los estudiantes. El tratamiento cuantitativo de los datos se hizo aplicando los paquetes SPSS 13.0 y EQS 6.1, y los obtenidos a través del análisis de contenido y la interpretación con expertos por medio de la técnica Delphi con el AQUAD 6, específico para datos cualitativos.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En esta investigación hemos indagado en dos líneas: una, en relación con la práctica docente, en la que opinan también los estudiantes y otra, con respecto a la actualización profesional que ha seguido el profesorado y la que desearía conseguir para ejercer una docencia de calidad.

a) Sobre el desarrollo las prácticas docentes se buscaba en primer lugar el grado de satisfacción que el ejercicio de la docencia aportaba a los encuestados y en segundo, las principales dificultades que encontraban en ello. Obviamente, son percepciones y opiniones del profesorado que contrastadas con las del alumnado permiten conocer con mayor detalle la realidad de lo que ocurre en las aulas. El cuestionario indagaba acerca de las relaciones que se establecen entre profesorado y estudiantes, el interés que demuestran por la forma de actuar el profesor en el aula, la calidad de los trabajos que realizan los estudiantes y el número de aprobados en la materia.

Gráfico I- Satisfacción por la docencia



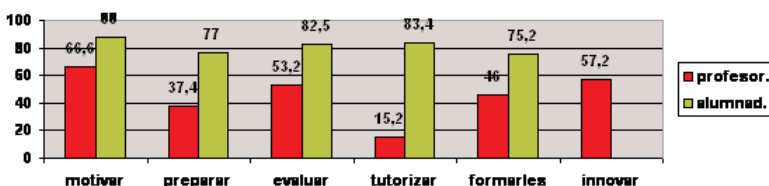
Los resultados señalan que el grado de satisfacción del profesorado y la importancia que concede el alumnado es bastante similar en cada uno de los cuatro ítems de este apartado, de carácter general relativos a las prácticas docentes. Están más igualados en las relaciones que se establecen, y se alejan un poco en los relativos al interés que demuestran ante la forma de actuar del docente, con ocho puntos más en el profesorado.

Los trabajos son más importantes para los estudiantes que para el profesorado, que es quien los ha planteado, dirigido, y los va a corregir y que seguramente espera una mayor calidad en ellos, pero con porcentajes que pueden considerarse relativamente altos. Al último ítem los estudiantes le conceden el máximo valor: la superación de la materia les resulta muy importante, como no podía ser de otra forma, ya que su mayor deseo será conseguir el aprobado, mientras que en el profesorado baja dieciséis puntos quizá por pretender que el estudiante apruebe cuando domine la materia. Puede decirse que para los estudiantes tienen más importancia los ítems directamente vinculados con el aprobar la materia y que el profesorado está bastante satisfecho con la labor que desempeña.

b) Nos interesaba mucho conocer cuáles eran las mayores dificultades que el profesorado encontraba en la labor docente y cual era su preparación para el ejercicio profesional que respondían los encuestados a través de dos grupos de preguntas.

b.1) Motivación, preparación de las clases, evaluación, tutoría, formación como personas y la innovación eran los aspectos sobre los que se pedía información para conocer los puntos débiles de su formación y de su ejercicio profesional. Idénticas preguntas hacíamos al alumnado para conseguir información de los dos sectores.

Gráfico II- Acciones docentes



Del gráfico se deduce que dos de las acciones de los docentes donde se aprecia dificultad y que resultan muy importantes para los alumnos, son las de motivar y captar su atención y contribuir a formarlos no sólo como profesionales, sino también como personas, siendo más alta la puntuación obtenida en el sector estudiantes. En cuanto a la preparación de las clases y la organización del tiempo de las sesiones a impartir, es una actividad considerada importante por algo más de las tres cuartas partes del alumnado y poco más de un tercio del profesorado la encuentra problemática.

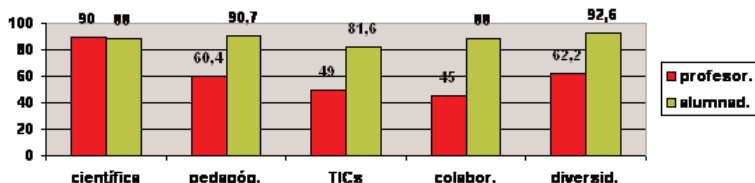
Es de destacar que poco más de la mitad de los docentes admite encontrar algunas dificultades en la práctica de la evaluación, mientras que los estudiantes la perciben

relativamente importante y muy importante en el 82,5 %. Quizá fuera esperable que los estudiantes señalaran el nivel más alto posible en este ítem puesto que aprobar la asignatura nos parece que es su objetivo prioritario.

El ejercicio de las tutorías es reconocido como sencillo por el profesorado y considerado importante por el 83 % del alumnado y la innovación es percibida como difícil por algo más de la mitad de los docentes. Ambas cuestiones están claramente relacionadas con las exigencias de la convergencia y con las consiguientes modificaciones en los procesos de enseñar y aprender en la universidad.

b.2) Una vez conocidas las dificultades que siente el profesorado y la importancia que conceden los estudiantes a estos aspectos de la docencia, parecía oportuno indagar acerca de la preocupación que sienten profesorado y alumnado por la formación para el ejercicio docente, tanto en la dimensión científica como en la didáctica. Nos servimos de cinco ítems: la actualización, las deficiencias en la formación pedagógica, la incorporación de las TIC a la enseñanza, las dificultades para el trabajo colaborativo con otros colegas y la atención a la diversidad del alumnado.

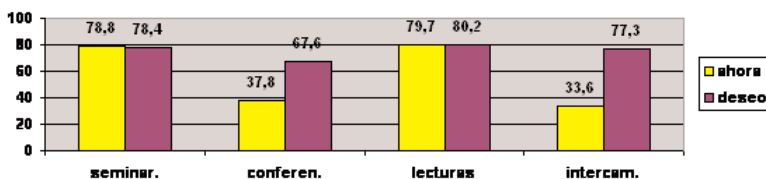
Gráfico III-Formación para la docencia



El gráfico indica la gran importancia que conceden los estudiantes a las cuestiones planteadas en él, sólo superada muy ligeramente por el profesorado en la preocupación por el conocimiento actualizado de la materia que imparte. Es de destacar cómo en lo referente al trabajo colaborativo casi doblan el porcentaje de la importancia que le conceden sobre la que demuestran los docentes y cómo la atención a la diversidad es el tema de mayor trascendencia para los estudiantes. Conviene resaltar también su interés por la formación didáctica del profesorado y por la incorporación de las TIC a la enseñanza, mucho menos preocupante en los docentes. A la luz de estos resultados se puede decir que los estudiantes demuestran un amplio consenso en las líneas formativas que debiera poseer el profesorado.

b.3) La investigación pretende conocer también los medios más utilizados por el profesorado para su actualización. Debían señalar los docentes las modalidades formativas que utilizaban más y en qué medida desearían servirse de cada uno de ellas: seminarios intensos, cursillos de corta duración...; asistiendo con frecuencia a conferencias de expertos; haciendo lecturas seleccionadas (investigaciones, ensayos, informes,...), o mediante intercambios con colegas (jornadas, redes, equipos de trabajo...).

IV-Medios de actualización



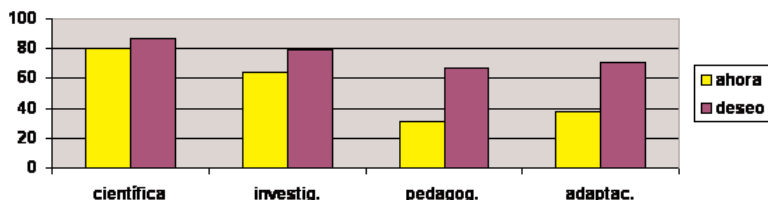
A la luz de estos datos se puede asegurar la coincidencia existente en que los medios más utilizados para la actualización docente son y deberían ser los seminarios y los cursillos

breves y las lecturas. Donde existe una mayor discrepancia es entre las respuestas relativas a conferencias de expertos: casi un 30 % más opina que sería bueno actualizarse por medio de ellas; quizá esté manifestando el profesorado las dificultades para contar con suficientes y buenos conferenciantes. Y sobresale el deseo de duplicar el uso los intercambios con los colegas como medio de actualización. En todo caso, se aprecia, y es de valorar, la buena disposición de los docentes por mejorar su formación y como consecuencia, la de mejorar su docencia.

b.4) Por último, nos interesaba conocer qué entendían los encuestados por actualización de calidad. Para ello formulamos cuatro ítems que sondeaban la opinión en cuatro dimensiones: la científica, la investigadora, la didáctica y la de adaptación a los cambios.

Se confirma la mayor preocupación del profesorado por la actualización científica que mejore el conocimiento de la asignatura y por las habilidades investigadoras, tanto en el momento actual como en sus aspiraciones. Sin embargo, se mueven en la dirección de la mejora en los conocimientos didácticos con deseos que doblan lo existente hoy; algo parecido ocurre con la adaptación a los cambiantes entornos institucionales y sociales.

Gráfico V-Calidad de la actualización docente



Son datos muy esperanzadores que indican cómo el profesorado está dispuesto a mejorar como profesional docente y sugieren aconsejar a las autoridades institucionales algunas líneas de actuación.

ANÁLISIS DE DIFERENCIAS

Género: Los hombres encuentran mayor satisfacción en el trato con los estudiantes y apenas les preocupa la atención a la diversidad y utilizan en menor medida las conferencias y los intercambios con colegas. Las mujeres atienden con mayor facilidad la vertiente humana de los estudiantes y están más predispuestas para introducir innovaciones y para mejorar su formación pedagógica. Para actualizarse prefieren hacerlo durante poco tiempo pero intensamente, y son favorables a los intercambios entre colegas. La actualización de calidad pasa por mejorar las competencias investigadoras, la didáctica universitaria y la adaptación a los entornos cambiantes.

Edad: Los docentes con más de 50 años son los que menos se sirven de cursillos de corta duración y de seminarios intensivos para actualizarse que el resto de tramos de edad. Justamente ocurre lo contrario entre los docentes más jóvenes, los menores de 35 años.

Titulación académica: A los doctores les preocupa en mayor medida que a los licenciados la atención que se dispensa a la diversidad del alumnado que tienen en sus aulas.

Formación complementaria: Es curioso que los docentes que han cursado masters son los que tienen mayores dificultades para motivar y captar la atención del alumnado. Y los especialistas muestran mayores porcentajes negativos en la preparación de las clases y la organización del tiempo de las sesiones y prefieren actualizarse mediante seminarios intensos y cursillos de corta duración, fórmulas que rechazan los que los que han realizado másters.

Universidades en que se ha formado: Los docentes que se han formado en dos universidades nacionales son los que se están actualizando en menor medida a través de seminarios intensos y cursillos de corta duración y de las reuniones de experto. Prefieren las lecturas seleccionadas de investigaciones, informes o ensayos los que se han formado en dos universidades nacionales y en una extranjera aunque les gustaría introducir los intercambios con colegas desde cualquiera de las posibilidades señaladas.

Categoría docente: A los catedráticos de universidad les preocupa en menor medida en su formación docente la atención a la diversidad del alumnado. Este colectivo también es el que menos se actualiza a través de seminarios intensos y cursillos de corta duración frente a la opinión de los asociados y los ayudantes que también están interesados en las conferencias de expertos.

Años de experiencia en la Universidad de Oviedo: A más experiencia, menos se actualizan mediante seminarios, y conferencias de expertos; las conferencias resultan más deseadas por los que cuentan con menos años de docencia que consideran, además que una actualización de calidad debería adaptarse a los cambiantes entornos institucionales y sociales en el futuro.

Años de experiencia en otras universidades: Los docentes que han pasado más de 5 años en otras universidades encuentran mayores dificultades que el resto a la hora de ayudar al alumnado a formarse como personas, y no solo como profesionales.

Estancias en otras universidades: A los docentes que han pasado hasta 30 meses fuera no les parece importante la actualización en su formación sobre la materia aunque sí les preocupa trabajar en colaboración con otros colegas.

Porcentaje de alumnado matriculado que supera la asignatura: A los docentes les parece satisfactorio que aprueben entre el 75 y 100 de los estudiantes y les gustaría mejorar el conocimiento de su asignatura. Y a medida que bajan los porcentajes de aprobados aumenta su preocupación por actualizarse en su ámbito científico.

Porcentaje de alumnado que se presenta que supera la asignatura: Cuando aprueban menos del 25 % la asignatura los docentes no están contentos con su trato con los estudiantes y encuentran más dificultades que el resto para motivar y captar la atención del alumnado.

CONCLUSIONES

Con esta investigación hemos conocido las opiniones del profesorado y de los estudiantes de la Universidad de Oviedo en lo relativo a la profesionalización docente. Puede decirse que tanto el profesorado y el alumnado están preocupados y dan mucha importancia a la formación de los docentes.

A los estudiantes les resulta importante aprobar la asignatura, como no podía ser de otro modo, seguido de las relaciones que se establecen en clase y los trabajos que deben hacer para aprobar. Al profesorado le satisface más el interés del alumnado por la asignatura que el número de los que consiguen aprobar. Parece que los estudiantes son más sensibles a los puntos más pragmáticos y que el profesorado se encuentra satisfecho de su tarea docente.

Resulta complicado al profesorado conseguir la motivación de los estudiantes, evaluarles, innovar y formarles como personas, pero es bastante sencillo llevar a cabo la acción tutorial y preparar las clases. Aunque ahora esta acción se realiza, en general, de una manera muy pobre y que apenas resulta problemática, valoramos como positiva esta idea previa de sencillez ya que cuando tengamos que poner en práctica las nuevas metodologías convergentes, la tutoría se va a convertir en uno de los puntos clave de la enseñanza universitaria. Para los estudiantes ya es importante, con la motivación y la evaluación, las tres

del mayor interés para ellos.

En lo relativo a la formación docente los estudiantes señalan la importancia de todas las preguntas planteadas, y destacan la atención a la diversidad, la actualización pedagógica y el trabajo colaborativo. Chocan una parte de los resultados con la menor preocupación del profesorado por el uso de las TICs en la enseñanza, por el trabajo colaborativo y por la formación pedagógica. Puede deducirse que los estudiantes están más interesados en modernizar la enseñanza que reciben que los docentes.

El profesorado desea mantener como medios de actualización los seminarios y las lecturas, actividades que puede realizar de manera rápida o sin someterse a un horario. Pero considera insuficientes y deberían incrementarse las oportunidades de escuchar conferencias de expertos y de hacer intercambios con colegas. Todas las modalidades formativas van a ser muy necesarias para acometer con éxito los cambios metodológicos que se avecinan y bueno es que el profesorado esté dispuesto a ello. Por último, para que la actualización de los docentes sea de una cierta calidad desean mejorar su formación pedagógica y su capacidad de adaptación a los entornos cambiantes.

Por todo ello, resaltamos el acierto de las opiniones del alumnado en orden a la mejora profesional de sus docentes y la buena disposición de éstos para actualizarse en los ámbitos planteados, especialmente en el pedagógico que es en el que encuentran sus mayores carencias. Parece que los cambios proyectados en la enseñanza superior pueden implantarse en la universidad asturiana sin grandes dificultades por parte del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

BENITO, A. y CRUZ, A. (2005): *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior*. Madrid, Narcea

CANO, E. (2005): *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona, Graó.

COLÁS BRAVO, C. y DE PABLOS, J. (Coord.) (2005): *La Universidad en la Unión Europea: el Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Aljibe, Málaga.

GAIRIN, J. y otros (2004): "La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, nº 001, Universidad de Zaragoza, pp. 61-77

GALÁN, A. (2007): *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. Ediciones Encuentro, Madrid.

GIDEPA (2006): "La universidad en una sociedad heterogénea y cambiante". En LAFUENTE GUANTES, I. (coord.): *¿Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea?* León, Universidad de León, pp. 253-260.

GIDEPA (2006): "Creencias del profesorado asturiano sobre su tarea docente e investigadora" En LAFUENTE GUANTES, I. (coord.): *¿Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea?* León, Universidad de León, pp. 531-540.

MAYOR RUIZ, C. y SÁNCHEZ MORENO, M. (2002): *El reto de la formación de los docentes universitarios. Una experiencia con profesores noveles*. Sevilla, Vicerrectorado de Calidad. ICE. Universidad de Sevilla

MIGUEL, M. de (coord.) (2006): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, Alianza Editorial.

RODRÍGUEZ SUMAZA, C. y CALLE VELASCO, M J. de la (Coords.) (2006): *La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Valladolid, Universidad de Valladolid.

VILLAR ANGULO, L.M. (coord.) (2004): *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid, Pearson Educación

VILLAR ANGULO, LM. y ALEGRE, O.M (2004): *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid, McGraw-Hill

VILLAR ANGULO, LM. y ALEGRE, O.M. (2004): *Capacidades curriculares y didácticas para la mejora de la docencia universitaria*.

YÁÑIZ ÁLVAREZ DE EULATE, C. (2006): *La función docente del profesorado en el marco del EEES*. Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación

ZABALZA, M.A (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, Narcea

ANEXOS
TABLAS DE DATOS

Tabla I. Dificultades en el ejercicio de la docencia

<i>Dificultades Percibidas en los Docentes (Perspectiva del profesorado en %)</i>				
En general, de mis tareas docentes las mayores dificultades las hallo en:	VM	PI	RI	MI
Motivar y captar la atención del alumnado	03,6	28,8	44,1	22,5
Preparar las clases y organizar los tiempos de las sesiones	05,9	55,4	30,2	07,2
Evaluar	01,8	44,1	44,6	08,6
Realizar las tutorías	22,5	59,9	12,2	03,2
Ayudarles a formarse como personas, y no sólo como profesionales	13,5	36,5	33,8	12,2
Innovar en la enseñanza	03,2	35,6	42,3	14,9
<i>Dificultades Percibidas en los Docentes (Perspectiva de estudiantes en %)</i>				
Motivar y captar nuestra atención	3,63	11,9	29,4	58,7
Preparar las clases y organizar las sesiones	3,16	23,1	38,0	38,9
Evaluar	3,17	17,4	52,3	30,2
Tutorar	3,15	16,5	55,0	28,4
Formarnos como personas, y no sólo como profesionales	3,27	24,8	32,1	43,1

VM: Valor Medio; PI: Poco Importante; RI: Relativa Importancia; MI: Muy Importante

Tabla II. Indicadores de satisfacción

<i>(Perspectiva del profesorado en %)</i>				
En mi trato con los estudiantes me satisface:	VM	PI	RI	MI
Las relaciones que establezco con ellos/as	00,5	14,0	55,9	28,8
El interés que demuestran ante mi forma de actuar como docente	00,9	13,1	61,3	24,3
La calidad de los trabajos y pruebas que realizan	00,9	30,6	49,5	18,5
El número de ellos/as que superan la materia	02,3	22,5	53,2	20,7
<i>(Perspectiva de estudiantes en %)</i>				
El sistema de relaciones que establecen	3,24	17,6	43,5	38,9
El interés que demuestran ante mis intervenciones, en el aula, en la red...	3,14	20,9	40,4	36,7
La calidad de los trabajos y pruebas que promueven	3,17	20,2	44,0	35,8
La superación de las materias en base a los criterios que se fijen	3,30	10,2	55,6	34,3

VM: Valor Medio; PI: Poco Importante; RI: Relativa Importancia; MI: Muy Importante

Tabla III. Formación continua

<i>(Perspectiva del profesorado en %)</i>				
En mi formación continua estoy interesado en:	VM	PI	RI	MI
La actualización (sobre la materia, investigación...)	00,5	08,1	45,9	44,1
Las deficiencias de mi formación pedagógica y metodológica	04,5	33,3	42,8	17,6
La incorporación de las TIC en la enseñanza ordinaria	09,5	35,1	38,3	10,8
Las dificultades para trabajar en colaboración con otros colegas	05,0	47,7	34,7	10,4
La atención a la diversidad del alumnado	04,1	30,2	49,1	13,1

<i>(Perspectiva del alumnado en %)</i>				
En mi trato con los estudiantes me satisface:	VM	PI	RI	MI
No estén actualizados (sobre la materia, investigación...)	3,77	11,9	21,1	66,9
Tengan deficiencias en formación pedagógica y metodológica	3,87	9,3	22,2	68,5
No incorporen las TIC en la enseñanza ordinaria	3,36	18,3	35,8	45,8
Tengan dificultades para trabajar en colaboración con otros colegas	3,47	11,9	42,2	45,8
No tengan en cuenta la diversidad del alumnado	3,88	07,3	27,5	65,1

Tabla IV. Actualización

Me actualizo por medio de:	ASÍ ES				ASÍ ME GUSTARÍA			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Seminarios intensos, cursillos de corta duración...	0,41	14,9	31,5	47,3	01,8	07,7	24,8	53,6
Asistiendo con frecuencia a conferencias de expertos	23,0	34,7	25,2	12,6	01,8	16,3	36,5	31,1
Lecturas seleccionadas (investigaciones, informes,...)	04,1	15,3	32,0	47,7	0,00	06,3	23,4	56,8
Intercambio con colegas (jornadas, redes, equipos ...)	23,9	30,6	29,3	04,3	02,3	12,2	35,4	41,9
Una actualización de calidad debe posibilitar:								
Mejorar el conocimiento de la asignatura	04,1	09,9	48,6	31,5	00,9	00,9	26,1	60,8
Perfeccionar las competencias necesarias para la investigación	06,3	21,6	46,4	18,0	03,2	05,9	32,0	47,3
Conocer corrientes pedagógicas de la didáctica universitaria	19,4	41,0	20,3	10,4	06,8	14,9	32,4	34,2
Adaptarse a los cambiantes entornos institucionales y sociales	14,9	35,6	30,6	08,1	05,0	12,2	30,6	40,1

240. EXCLUSIÓN Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA REALIZADA CON JÓVENES QUE FRACASAN EN LA ESCUELA.

B. Martínez Domínguez, V. P. Sostoa Gaztelu-Urrutia, A. Mendizábal Ituarte.

Desde una perspectiva de la inclusión y la igualdad de oportunidades, propias de una sociedad democrática, la Educación debería tener como objetivo principal, garantizar a toda la ciudadanía (a través de una educación básica y común que fuera respetuosa con sus diferencias y beligerante con las desigualdades) el desarrollo de las capacidades que necesite, para que pueda acceder sin discriminación y/o exclusión a sus derechos (cívicos, sociales y políticos) y a sus obligaciones (Brynnner, 2000; Escudero, 2005 a y b; Martínez, 2004, 2005 y Supinos, 2007).

Por otra parte, es evidente que en la nueva sociedad de la información, caracterizada por los retos de la innovación tecnológica, el cambio en las formas de producción y las transformaciones societarias, uno de los principales retos que se plantea, es evitar la tendencia creciente de la dualización de su ciudadanía (Castell, 2004; Karsz, 2004 y Tezanos, 2001). Para lo cual será necesario conseguir, que todas las personas que la conforman, de manera especial las más jóvenes, consigan los aprendizajes y acreditaciones básicas –entendidos como plataformas que les permitan optar a etapas posteriores de formación- y tener una actitud positiva hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida. De lo contrario difícilmente podrán participar de forma activa, crítica y transformadora en la sociedad, haciendo posible que la misma sea a la vez más democrática y avanzada.

En el marco de las dos consideraciones anteriores, un equipo de investigación de la Universidad del País Vasco, el curso pasado nos detuvimos en el análisis de los programas que se vienen desarrollando en los Centros de Iniciación Profesional de la Comunidad Autónoma Vasca. Dado nuestro interés por saber, si los mismos están sirviendo para que jóvenes que carecen de las capacidades y titulación básicas y sienten un fuerte rechazo por el aprendizaje, salgan de la zona que ocupan como alumnado vulnerable y puedan pasar con ayuda de la formación que reciben, a ocupar la de una ciudadanía sin riesgo de exclusión. Porque de ser así, sería muy relevante que las claves de éxito de ésta experiencia, se divulgaran y transfirieran a otras similares en beneficio de una mejor educación de ese sector de la ciudadanía. También porque sería bueno que el conocimiento de la trayectoria de estos jóvenes (y la de otros colectivos en riesgo) y la necesidad de que socialmente se les brinde nuevas oportunidades que eviten su exclusión, deberían formar parte de los contenidos a incorporar en la formación básica del profesorado, que de forma disciplinar o transversal trabaje en lo que entendemos que ha de ser la Educación para la Ciudadanía.

La investigación mencionada, ha supuesto la aproximación al contexto real de 25 de esos centros, a través de entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión, lo que nos ha permitido recoger la opinión sobre muchos de los aspectos mencionados, de 430 alumnos y 120 educadores que están viviendo esa experiencia. En esta comunicación centraremos la atención en las trayectorias escolares y proyecciones de estos jóvenes. Articulando su opinión contrasta con la de sus educadores, entorno a los ejes siguientes: 1. Cómo son estos jóvenes. 2. Que ven cuando miran su recorrido escolar. 3. Cómo se ven en el presente y 4. Cómo proyecta su futuro cuando mirada hacia delante.

1.- Cómo son estos jóvenes

Desde el curso 2000-01, a los CIPs acude dos tipos de alumnado, que a su vez corresponden a los dos programas que en ellos se imparten, los Programas Complementarios de Escolarización y los de Iniciación Profesional¹:

Alumnado del Programa Complementario:

- La mayor parte de este alumnado tiene 15 años, aunque cada curso se incorporan más alumnos con 14 años y excepcionalmente alguno de 13.
- Con graves problemas de conducta y rechazo a la escuela. 20% con familias desestructuradas. 80% escarceos con la droga. 5% problemas con la justicia.
- Con trayectoria de fracaso escolar, ha dispuesto de otras medidas a lo largo de la escolaridad en los centros, pero no están motivados hacia el estudio o el trabajo.
- Nueva población, los emigrantes de incorporación tardía (con o sin familia) a veces en situación legal irregular y al amparo de los Servicios Sociales.

Alumnado del Programa de Iniciación Profesional:

- Alumnado nuevo que estos últimos años ha cursado con éxito un Programa Complementario en el Centro.
- Alumnado que proviene de la ESO con un retraso escolar tan grave, que no ha sido seleccionado para que a través de un Programa de Diversificación Curricular pueda finalizarla obteniendo el graduado. Generalmente ha repetido diferentes cursos y contado con refuerzos y medidas de apoyo. En los últimos años proveniente de otra medida que se desarrolla en centros ordinarios con alumnado en clara desventaja sociofamiliar (PIE). Aunque no faltan casos llamativos, que con buen comportamiento y grave retraso escolar han ido pasando de curso sin recibir ninguna ayuda concreta.
- Emigrantes de incorporación tardía, muchos en situación legal irregular que están al amparo de los servicios sociales y quieren aprovechar la oportunidad de aprender un oficio, encontrar trabajo y regularizar su situación.

Como puede observarse la procedencia y tipología del alumnado es muy diversa, como también lo son los diferentes CIPs. Con todo, coinciden en la percepción del progresivo cambio del alumnado de los últimos años comparado con el de los años 90. Quienes en palabras del profesorado *"tenían claro el futuro" "sabían a qué venían"*. Además llegaban al CIP *"habiendo terminado todo lo que tenían o les exigían hacer, con una motivación que ahora no tienen"*. *"Yo no quiero leer, ni escribir, ni seguir con las mate...pero quiero y puedo aprender un oficio y encontrar un curro"*. En cambio ahora, la mayoría llegan porque *"les mandan"* y *"se les sigue pidiendo que aprendan cosas de la enseñanza básica, así que no tienen interés o prisa por ponerse a trabajar"*.

Se trata por tanto de un alumnado que acude al CIP *más por descarte que por elección*, por tener la edad correspondiente o porque ya no puede seguir en la escuela. En el mejor de los casos, su única elección es la de no seguir estudiando. *Así que están ahí por lo que han*

¹ Para mayor información consultar: DECRETO 72/2001, de 24 de abril, por el que se establecen los aspectos esenciales de las acciones formativas que se integran en los **Programas de Garantía Social** (BOPV 8/5/2001). Y Orden de 7 de mayo de 2002, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. En el capítulo V se regulan los **Programas Complementarios de Escolarización** (BOPV 9/5/2002).

hecho ellos o por lo que la vida ha hecho de ellos, y en esas condiciones es muy difícil saber donde van a estar dentro de cinco años.

Con todo, el caso mas duro es el del alumnado emigrante. Dado que sus problemas legales, afectan de forma transversales a toda su realidad. Produciendo un cierto desencanto y frustración el ver muchas veces trucadas sus esperanzas por la falta de una perspectiva de futuro regulada. Tal y como se refleja cuando un profesor afirma *“a mí al final la sensación que tengo al trabajar con ellos es pensar –para luego qué- es muy bueno, pero no tiene papeles. No le puedo hacer nada. Un chaval que se lo ha trabajado, que ha aprendido de maravilla y es al que no le puedes hacer casi nada.*

2.- Qué pasó en su recorrido por la escuela... Mirando hacia atrás.

Cuando tratamos de encontrar alguna explicación respecto a cómo estos jóvenes han llegado así a los CIPs, nos preguntábamos si era porque les había faltado capacidad, esfuerzo, madurez, responsabilidad o tomar algunas decisiones, que si tienen y toman los que siguen sin dificultad en el sistema. O si son otros motivos no escolares o el hecho que no se hayan agotado todas las posibilidades que la escuela debería de ofrecerle, los que han hecho que estos jóvenes se vean obligados a irse de ella. Pidiéndoseles con ello que tengan una madurez superior a la que se pide al resto de sus compañeros. El profesorado de los CIPs nos aportaron algunas percepciones tales como:

- ▶ Las realidades de los centros y alumnado son muy diferentes.

Los profesionales reconocen no tener alumnado de la misma procedencia en todos los CIPs. Así, mientras un profesional se refiere a una situación en la que *llegan chavales de 14 o 15 años que llevan tiempo pasando de ir a clase, y mucho tiempo en la calle sin que nadie diera la alerta.* Otro profesional matiza que pudiendo haber algún caso puntual lo normal en su experiencia es que *el sistema va acomodando a los alumnos.*

- ▶ El historial de fracaso escolar viene de muy atrás.

La situación en palabras de los profesionales con la que ellos se encuentran lleva arrastrando mucho tiempo. Hay una hipótesis compartida, de que desde los primeros cursos de primaria pudieran vislumbrarse indicadores: Que se mantienen dentro del centro pero *cuando llegan al CIP ya está la bomba totalmente preparada. Por eso en sus perspectivas y en las que sobre ellos tiene el sistema escolar, se viene marcado un continuo fracaso que no lo dicen pero que se sabe. Así, cuando llegan a nosotros, en ocasiones, suele ser muy tarde y da pena ver que vienen de una historia muy antigua.*

- ▶ El alumnado se siente responsable de su fracaso

Los jóvenes se consideran causantes de su fracaso anterior. Lo que ven en ese fracaso es que no han respondido a lo que el sistema escolar desea o pide, saben que no se han esforzado suficiente, *a todos nos faltan indicadores para entender cuando, cómo y por qué no han ido bien.* Y no identifican el último año en que aprobaron todo el curso, pero saben que *casi siempre su historia está asociada al fracaso.*

- ▶ La indefinición en la promoción puede enmascarar el fracaso

Siendo importante conocer dónde ponen estos jóvenes el punto de partida de su fracaso, con frecuencia se observa que les han promocionado a 1º de ESO sin tener la primaria aprobada. Por eso, *“cuando le sacas el expediente, al intentar que saquen el graduado, es cuando se dan el campanazo de ver que en realidad no tienen aprobada desde 2º de primaria lo que les pone un objetivo todavía mas imposible”.* O que por el contrario

durante años se le haya ido aprobando sin aprender lo básico, por no ser conflictivos. Lo que lleva a este profesorado a señalar la disonancia que ven entre los aprendizajes reales y los resultados que reflejan las cartillas de escolaridad.

3.- La imagen del alumnado. Factores del cambio. El presente.

Tras analizar la opinión del alumnado pudimos ver que éste al mirar hacia atrás “veía fracaso”. Aunque no se sabe muy bien si porque hay una interiorización –sentida- de ese fracaso “anterior”, o un sentimiento asumido de la devolución que han tenido siempre en el medio escolar. En cambio, al hablar de la situación actual, los profesionales refieren la asistencia habitual al centro como el primer indicador del cambio, sobre todo en el caso de alumnado que arrastraba una larga trayectoria de absentismo e incluso abandono escolar. Igualmente, vemos que en muy poco tiempo estos jóvenes dibujan una autoimagen mucho más positiva. Y cada detectarse algunos factores que posibilitaban el cambio, a veces influidos por el programa, aunque en su mayoría surgen del hecho de verse e interpretarse de forma muy diferente. Empiezan viendo un cambio en cómo se les mira, y eso les proyecta hacia la posibilidad de un cambio real, valorando más positivamente la nueva situación.

▶ Cambio de escenario. Nuevos roles.

Los profesionales perciben el cambio en la autopercepción del alumnado del PIP, cuando hacen afirmaciones como esta *“El cambio del contexto compartiendo clases con chavales de tu misma biografía y con un profesorado que parte de cero, tienen que ser los motivos principales de ese cambio tan rápido al estar tan detectado el fracaso en este alumnado.”* El mismo cambio que se percibe en el alumnado de Complementaria, a los que coloquialmente consideraban *“absentistas profesionales”* y *con sorpresa, cuando empiezan en el CIP, y se dan cuenta de que eso no es el colegio, empiezan a venir con regularidad y rompen con el círculo y la imagen del fracaso.*

▶ Ser capaz: Me ven capaz. Voy sintiéndome capaz.

Un cambio que viene motivado por la sorpresa que se llevan estos jóvenes, cuando ven que son capaces de hacer cosas que ni habían imaginado. No tanto porque ellos no se sintieran capaces, como *“por la sorpresa que se llevan al ver que nosotros, los profes y el centro somos los que tenemos la imagen de su capacidad y que por ello les ponemos a hacer cosas nuevas, concretas y de adultos”*. Se ven capaces, aunque *“su autoestima no se ve modificada hasta que de verdad pueden comprobar que esa nueva imagen de no fracasado, sino de capaz, se sostiene en el tiempo por más gente y, no solo un curso”*. De manera especial cuando van a prácticas, porque es en el contexto del trabajo, cuando ven su capacidad y sienten *“que es el mundo real no solo sus iguales, también fracasados, los que ven y reconocen su capacidad. Porque es ahí cuando realmente se da el cambio sostenido y cuando empieza a proyectar de otra forma su vida”*. Si bien es cierto que los cambios más relevantes pueden verse en los jóvenes que han llegado al centro *“desahuciados y obligados para hacer un complementario”*. Por eso, *“Si aguanta los dos años y pasa a las prácticas pega un giro extraordinario, tanto que llega a la edad en la que podría dejar de estudiar o irse a casa y sin embargo puede que empiece a tener otra imagen y madurez que le permita seguir estudiando.”*

▶ Los profesionales identifican situaciones diversas que han marcado al alumnado en su proceso y resultados académicos: capacidad, actitudes, relaciones sociales

Extraemos un extracto de una conversación entre ellos para ver su interacción:

P1. Respecto a la capacidad de los chavales se puede debatir qué es eso de la capacidad.
 P2. Yo he tenido chavales de complementaria con unas aptitudes que han ido demostrando, tan buenas o mejores que otros que han seguido estudiando. Por eso, que se pueda catalogar el que una vez que no han tenido éxito en la escuela no tienen capacidades, no me convence, cuando igual lo que han tenido en su biografía han sido circunstancias dolorosísimas... que la escuela las ha podido ignorar y considerar como falta de esfuerzo o problemas personales ajenos a los escolares y así no evitar el fracaso... a veces actuamos con ideas preconcebidas y catalogando con demasiada rapidez... cuando la vida es más complicada.
 P1. A mí lo que me llama cada vez más la atención es la importancia que tienen no solo las cosas que le pueden pasar a algún chaval sino cómo se resuelven. Por eso para mí la capacidad por sí sola no es suficiente. ¿Qué es?... ¿tener habilidades sociales?, ¿que esté emocionalmente tranquilo?..
 P3. No todo es traumático, hay gente que ha tenido algún problema escolar que no se ha podido abordar y ha ido generando que cada vez esté más rebotado, que no pueda seguir el ritmo de la clase y así ha ido creciendo como una bola de nieve.
 P4 Todos tenemos chavales capaces que tratados de otra forma... Pero también es verdad que hay gente intelectualmente capaz o muy capaz con un deterioro grande, un historial que ha hecho que esa capacidad no solamente no se haya desarrollado o trabajado en épocas importantes de su vida, sino que además si metes temas de consumo o otra serie de temas ves que se ha degradado. Entonces es difícil recuperar otras cosas.
 P5 Es muy difícil hablar de la capacidad... Hay chavales que no saben leer, que están en un momento silábico. Aparentemente en una relación normal con ese chaval no te da la sensación de que tenga un problema así en frío. Y lleva haciendo abstinencia escolar años. Hay que ver desde donde es medible el tema de la capacidad intelectual.
 P6 Nuestro centro tiene profesional y graduados medios. Y creo que el 80% tiene la capacidad para hacer un grado medio, incluso más. Aunque los hay que no pueden, está claro. Pero el tema no está en la capacidad, sino en las actitudes, habilidades sociales...
 P7 Capacidad yo le presupongo a la mayoría. Lo que es preocupante es la situación de la gente que nos viene con segundo de la ESO aprobado, con raíces cuadradas, y te preguntas cómo ha llegado. No puede ser, estamos enseñando a dividir a gente que ha hecho 2º de la ESO.

- ▶ La nueva perspectiva de la “capacidad de hacer”, abre nuevas vías de comunicación con la familia.

El alumnado en sus opiniones manifiesta tener buena relación con sus familias. Aunque su situación según las informaciones recogidas en su día a través de las entrevistas, cuestionaran los límites de esas afirmaciones. Por ello nos preguntamos si serían reflejo de una parte del alumnado o si respondían a la voluntad de ser “leales” con su familia. Y así se lo planteamos a los profesionales que están a diario con estos jóvenes. Lo que les llevó a reflexionar sobre el hecho de que algunos pequeños cambios ocurridos nada más empezar a estar el alumnado en el CIP, desencadenan una serie de mejoras con las que se rompen algunos círculos establecidos. Así, independientemente de la situación familiar concreta, se percibe que se abren espacios de comunicación con la familia en relación a lo que se hace – capacidad para hacer- en el CIP: Cuando iba a la escuela si le preguntaban por lo que había hecho *“lo más frecuente era que le contestara con un déjame en paz o...”* Sin embargo, ahora si les preguntan que han hecho en el CIP pueden contestar *“pues he estado no se haciendo un tabique..o soldando un tubo..o “. Cosas concretas de las que pueden hablar. Pueden enseñar como se hacen y que los demás vean que aprenden... aunque solo sea durante 4 o 5 minutos”*. Y es ésta “nueva comunicación” lo que les permite reconocer el interés y no sólo el control que siente de sus padres. Igualmente los padres, *sienten que está haciendo algo de provecho y que de alguna manera se ha ganado la paga*. Quedándose con ello más tranquilos, sin que en realidad haya cambiado mucho el chaval...pero con la familia suele ir

mejor porque está *en un sitio en el que parece que él no está a disgusto, ni el centro tampoco con él.*

- ▶ El alumnado comienza a identificar nuevos aprendizajes.

El alumnado desde que está en el CIP, identifica cambios importantes en la incorporación de nuevos aprendizajes actitudinales. La mejor valoración la hacen sobre los comportamientos externos más fácilmente educables y visibles, como son el cuidado de la imagen, la puntualidad, la justificación de las faltas, el cuidado de las herramientas de trabajo, el orden... Quizá aspectos en los que los centros están haciendo mayor hincapié de cara a su proyección laboral. Valorando otros también muy importantes pero más difíciles de educar y ver, que están relacionados con las habilidades sociales y los valores cívicos, tan necesarios para la convivencia y la resolución de conflictos, como son: entender y respetar la opinión de otros, ponerse en su lugar, saber discrepar de forma, etc. Todos ellos de gran relevancia y ampliamente señalados en el currículo básico de la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

- ▶ Avanzando y retrocediendo. La importancia de la atención en el proceso.

Con todo, las experiencias del pasado están muy interiorizadas. Señala un profesor que cuando el alumnado se expone ante nuevas situaciones, rememora experiencias vividas, y aparecen *todos los viejos traumas*. Así, *“El que se prepara para las pruebas de acceso pasa unos quince días anteriores que no lo reconocemos ni nosotros... Incluso con el tema de la empresa, que es una experiencia positiv, a en un noventa y largos por cien la gente está muy insegura y algunos es cuando empiezan a fallar. Después de toda una trayectoria que es positiva, una semana dos semanas antes, alguno empieza con dolores de cabeza, el otro empieza a llegar tarde, el otro no se que... y es que no saben cómo se van a enfrentar a la prueba “y si llego allí y no se como hacer?...o que me van a decir?”*. Si bien es cierto que todos los profesionales no interpretan estas situaciones de la misma manera. Y que hay otra visión que considera que son reacciones normales ante los cambios y las situaciones novedosas para cualquier persona. *En lo que hay que rehabilitarles –comenta un profesor- es a tener las respuestas satisfactorias.*

4.- El futuro. Mirando hacia delante...

Mirando hacia el futuro del alumnado del Programa Complementaria, un aspecto relevante del mismo es su vuelta al centro de Secundaria. Sin embargo el profesorado es consciente de que el alumnado no quieren volver a los centros por lo que significa de fracaso. *Su eterno fracaso ya lo conoce. Eso si que es una cosa que los chavales lo perciben*. Lo mismo que tampoco contempla como salida su vuelta a la ESO *ni ellos porque han salido revotados ni nosotros nos podemos plantear como objetivo nunca que vuelvan a la enseñanza obligatoria. No tiene ningún sentido. Incluso si les hemos reciclado a nivel suficiente no cabe decirles ahora engánchate a un curso de la ESO.*

- ▶ Para los profesionales, el alumnado *es sujeto de presente y de futuro.*

Entendiendo que en realidad el cambio se produce *“Cuando empiezan o no a trabajar...porque es cuando les empiezan a situar en el mundo real. Cuando se tienen que levantar y llegar puntuales,, es cuando tienen importancia y ven las consecuencias de lo que supone no hacer las cosas que tratamos de trabajar con ellos en el taller de jardinería o fontanería del CIP. Las que tanto cuesta que aprendan allí, al empezar a trabajar empiezan a verse de manera diferente”*. Cambio que como refleja un profesional, se inicia con las prácticas, entendidas como un periodo de transición muy importante en su proceso formativo

“en clase de formación básica o en taller, esas cosas, como la puntualidad o la limpieza y el orden, se intentan pero no se consiguen hasta que llega ese momento de prácticas”.

► **Proyectarse en futuro.**

De la información que aportaron los jóvenes a través de los cuestionarios, se podía entrever la dificultad que tienen para “imaginarse a los 21 años”. Al ser consultados al respecto, los profesionales señalan que *eso en realidad es futuro y que el futuro está muy lejos.. con vivir el día a día...es suficiente*. Igualmente, consideran que esa falta de perspectiva es una característica y una realidad que puede encontrarse *no sólo en estos jóvenes.*” sino en todos nuestros jóvenes. *“Viven una vida relativamente cómoda, en la que todas las necesidades básicas y muchas más las tienen cubiertas y no es como los jóvenes que teníamos antes que tenían la necesidad de construir un futuro”*. No obstante, es importante constatar que casi un 80% de estos jóvenes consideran que antes o después se habrán de sacar el graduado, para que puedan tener mayores posibilidades de seguir formándose. Lo que hasta la fecha choca con la dificultad de tener que lograrlo estudiando por libre en un EPA. Y la frontera prácticamente inaccesible que le ofrece el sistema para continuar su formación profesional a través de la prueba de acceso al 2º de FP.

Por todo ello, podemos ver que la experiencia que están realizando estos profesionales y jóvenes, constituye un ejemplo de cómo algunos centros educativos, al dirigirse a su alumnado considerándolo como persona y ciudadano que ha de construir un proyecto vital, le facilitan aprendizajes básicos para conseguir la doble finalidad de la Educación para la Ciudadanía que señalábamos al principio. De una parte que los jóvenes que han fracasado escolarmente, puedan desarrollar capacidades personales, académicas, sociolaborales con las que podrá acceder a nuevos aprendizajes, a la iniciación profesional y a mejorar su inserción social. Por otra parte, confiamos en que el mejor conocimiento de esta y experiencias similares por parte de los profesionales, permita aportar un granito al mejor conocimiento que los profesionales de la educación podamos tener de las experiencias que como ésta eviten la exclusión de un colectivo vulnerable, mejorando con ello nuestra capacidad para aplicar modelos de intervención similares, en los contextos ordinarios, de manera que nuestras actuaciones puedan ser lo más preventivas posibles. Por último, confiamos que la mejora de las prácticas concretas y las de los procesos de formación de los profesionales implicados, permitan que la ambición de garantizar a todos una buena educación y el logro de aprendizajes indispensables, vaya chocando cada vez menos con las realidades persistentes de exclusión escolar y social que siguen sufriendo parte de la ciudadanía.

Referencias Bibliográficas:

Brynnner, J (2000) Risks and Outcomes of Social Exclusion: Insights from Longitudinal Data. *OECD Reports*.

Castell, R (2004) Encuadre de la exclusión. En Karsz, S (coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona:Gedisa.

Escudero, J.M (2005a) El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa, en García Molina, J (coord..) *Lógicas de exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea*. Madrid: Instituto Paulo Freire.

Escudero, J. M (2005b) Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado. Universidad de Granada.

Karsz, S (2004) La exclusión: concepto falso, problema verdadero, en Karsz, S (coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.

Martínez, B (2004) Senderos que bordean la inclusión educativa en la ESO. VIII Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas, López J. y otros (eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Universidad de Sevilla.

Martínez, B (2005) Las medidas de respuesta a la diversidad : posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*.

Susinos, T. (2007): Tell me in your own words: disabling barriers and social exclusions in young persons. *Disability and society* 22(2).

Tezanos, J.F (2001) *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*, Madrid: Biblioteca Nueva.

241. LA RELACIÓN ENTRE LA AUSENCIA DE PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LOS NIÑOS CON TDAH¹ Y UNAS ADECUADAS INTERACCIONES CON SUS PROFESORES.

M. Sierra Berdejo, R. Díaz Fernández.

Resumen.

En este artículo nos proponemos analizar los aspectos metodológicos, las estrategias educativas y las actividades llevadas a la práctica por profesores de Educación Física en relación con los niños hiperactivos que hay en las aulas. Cuando la interacción es positiva, es útil para establecer una buena comunicación y una adecuada recepción de información e instrucciones por parte de niños hiperactivos. Todo ello repercute en su proceso de aprendizaje. En definitiva trataremos de demostrar la relación que existe entre la calidad de las interacciones alumno- profesor y la ausencia de problemas de conducta en estos niños y por consiguiente la implicación de esta manera de proceder en la escuela para evitar el desarrollo del TDAH (Trastorno por déficit de atención con hiperactividad). Obviamente, aunque hablaremos de la educación física, hay que decir que las interacciones apropiadas se proyectan sobre cualquier materia. La metodología empleada en esta investigación ha sido la entrevista en profundidad a diferentes profesionales de esta materia y la revisión bibliográfica.

Palabras clave: hiperactividad, trastorno por déficit de atención, estrategias educativas, interacciones de calidad.

“Creo que se trata de estar pendiente de que han conectado contigo y se han enterado de lo que quieres de ellos” INFORMANTE -B

INTRODUCCIÓN

Acostumbrados como estamos a estrechar los parámetros normativos en una sociedad inmersa en el proceso de la globalización² parece una utopía creer que en el sistema educativo sea posible, de forma extensiva, una auténtica “atención a la diversidad”, siendo, al mismo tiempo, una necesidad por la existencia misma de pluralismo y porque es evidente que personas diferentes aprendan de forma, también, diferente. Es precisamente en “la escuela, una institución”, todavía hoy “bastante cerrada” (Bergua, 2008)³, desde la

¹ TDAH: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

² Globalización afirma J. Estefanía, es “un proceso por el cual las políticas nacionales tienen cada vez menos importancia y las políticas internacionales, aquellas que se deciden lejos de los ciudadanos, cada vez más. (...) el primer efecto de la globalización sería más político que económico, y se vincularía a la esencia del sistema en el que aspiramos a vivir: la democracia, la sociedad de libertades políticas, económicas y sociales” (2002: 29-30).

³ J. A. Bergua, sociólogo, profesor de la Universidad de Zaragoza, en una entrevista realizada por el periódico Heraldo de Aragón de 25 de enero de 2008 sobre Juventud y violencia, que califica a la escuela como una institución bastante cerrada, donde “a veces se desencadena un estrés entre los individuos y al final los episodios de violencia se vician y se enquistan. En la calle probablemente esto no pasaría”. Esta misma explicación podríamos extrapolársela a la situación de estrés que vive el niño hiperactivo en la escuela como institución cerrada que muy bien podría llevarle a lo largo de los años a desarrollar el TDAH, cuando el solo nació con una hiperactividad y no con un trastorno.

denominada atención a la diversidad, donde deberían tener su espacio los niños y adolescentes hiperactivos para prevenir y evitar el desarrollo del Trastorno⁴ por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).

Uno de los ámbitos donde este trastorno se hace evidente, y se pone de manifiesto de una forma rotunda, es el educativo, ya que es cuando el niño toma contacto con la escuela cuando comienzan las quejas de los profesores, debido a que los problemas de atención, la impulsividad y la inquietud motriz son características incompatibles con el buen rendimiento escolar y con el comportamiento que se exige al niño en el contexto escolar.

Este artículo pretende poner de manifiesto a nivel emic, lo que en la escuela se entiende por hiperactividad; qué síntomas observan los profesores de Educación Física, en estos niños, que no presenta el resto de sus compañeros; qué estrategias metodológicas se ponen en práctica y qué resultados se obtienen para que esos síntomas no signifiquen una limitación; hasta qué punto podría ser necesaria una adaptación curricular que garantizara la igualdad; qué actividades físicas han demostrado favorecer la motivación y el aumento de la atención del niño hiperactivo y por lo tanto benefician al grupo de alumnos en su totalidad; qué actividades le favorecen de manera específica; cómo averiguar lo que han aprendido para poder evaluar de forma adecuada y justa ante la dificultad para demostrar lo aprendido; cómo se tiene esto en cuenta con respecto a la evaluación en la Asignatura de E. F.; y qué formas de compensar esa dificultad existen en la actualidad.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada en el desarrollo de esta investigación se basa en el empleo de técnicas cualitativas utilizando la entrevista en profundidad, estructurada⁵ como instrumento de recogida de datos. La utilización de este recurso metodológico obedece al "propósito de conseguir la mayor cantidad de información relevante y válida que sea posible" (Valles Martínez, 1992: 247). Se ha prestado, especial atención, para conseguir este objetivo, a aspectos tan importantes como, establecer y mantener una relación interpersonal lo más adecuada posible, entre entrevistador y entrevistado, preparando las interacciones, en función de los entrevistados, de su disponibilidad horaria (una hora de duración como máximo), el asunto que se iba a tratar, y el lugar de la entrevista, realizando ésta en su propio medio, el colegio donde imparten la docencia.

La entrevista ha sido grabada, posteriormente transcrita, organizado el volumen de información, seleccionados y organizados los fragmentos textuales para facilitar su relectura, para proceder a la categorización de las respuestas según los temas que se han analizado. Finalmente el resultado del análisis se ha contrastado con otros obtenidos en otros estudios, mediante revisión bibliográfica.

⁴ Aunque la palabra **trastorno** se tiende a asociar a alguna patología de la personalidad en realidad es como señalan García y Magaz (2003:26) "el grado en que una característica o condición biológica, sea temporal o permanente, afecta al individuo dificultando o imposibilitando su adaptación al medio".

⁵ De acuerdo con Corbeta (2003 entendemos por entrevista estructurada aquella en la que a todos los entrevistados se les hacen las mismas preguntas con la misma formulación y en el mismo orden. En definitiva se trata de un cuestionario abierto.

DEFINICIÓN DEL TRASTORNO POR DEFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD⁶

Es aceptado, según el Grupo de Expertos para el consenso⁷ del TDAH en España, que el trastorno por déficit de atención con hiperactividad es *“una condición o patrón de comportamiento inadaptado”*. No tiene una causa específica conocida, aunque es *de base neurobiológica*, se inicia en la infancia y sus *síntomas básicos son de carácter cognitivo-conductual*: falta de atención, hiperactividad, impulsividad. Se distinguen tres subtipos según el síntoma dominante: tipo con predominio del déficit de atención, tipo con predominio de la impulsividad-hiperactividad y tipo con predominio tanto de síntomas de falta de atención como de impulsividad-hiperactividad.

El TDAH supone así una “diferencia” de tipo orgánico siendo a veces de origen genético, debido a complicaciones pre, peri y postnatales y también a otros factores ambientales, aunque la causa más frecuente es la genética. Como afirman Rosa Serrate y Paulino Uclés (2002: 357): “La comunidad científica está convencida de que el trastorno tiene una causa biológica, más precisamente genética, como lo han demostrado dos estudios sobre el gen que codifica los receptores de dopamina”. También puede ser adquirido a consecuencia de agresiones perinatales como puede ser una anoxia cerebral. Según Emilio Garrido-Landivar (2003: 158): “Nadie duda hoy, que determinadas agresiones prenatales y perinatales pueden y de hecho dañan el cerebro de los niños. Una anoxia cerebral no deja de ser una pobre o nula alimentación de oxígeno en el cerebro en un momento concreto del parto, por ejemplo, y determinará alguna alteración en su desarrollo psiconeurológico”.

Sea de origen genético o adquirido, la realidad es que la hiperactividad supone una diferencia para quienes se dice son hiperactivos, diferencia, que desde el sistema educativo hace necesaria la denominada atención a la diversidad, tanto más cuando en educación y aprendizaje la práctica muestra que en muchas ocasiones se siga anquilosados en estructuras rígidas, y practicando metodologías tradicionales e inamovibles que para nada responden al objetivo final de enseñar a aprender y facilitar la demostración de lo aprendido.

Antes de avanzar en estas cuestiones consideramos conveniente aclarar la diferencia que existe entre Hiperactividad y Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Existe la posibilidad de ser hiperactivo pero no desarrollar el trastorno. Ahora bien, esto depende en gran medida del contexto que rodea a la persona hiperactiva. Por eso es fundamental, cómo es tratado el niño en el aula. La mayoría de los profesionales de la educación coinciden en afirmar que hay que estar algo más pendientes de este tipo de niños; muchos otros afirman que no pueden dedicarles el tiempo que necesitan, lo cual evidencia que efectivamente necesitan ser atendidos de una forma diferente a como tratan a niños que no tienen este problema. García y Magaz (2003: 29) son contundentes en este sentido cuando tratan de explicar las posibles causas del desarrollo del trastorno en niños con DAH, al afirmar que es “la interacción entre la característica del individuo (en este caso su DAH) con el estilo educativo o un estilo de interacción basado en la intolerancia, la incompreensión y el desconocimiento, a lo que se debe atribuir la existencia del trastorno por déficit de atención con hiperactividad”. La característica de DAH por sí misma no parece que de forma aislada sea suficiente para desarrollar el trastorno y sería, como afirman estos autores, “la interacción entre el estilo de comportamiento de estos niños, los hábitos educativos de padres y maestros, las estrategias de enseñanza, el número de alumnos por aula, el entorno físico

⁶ En lo sucesivo TDAH.

⁷ El Grupo de Expertos para el consenso del TDAH en España está formado por un grupo de 21 profesionales de diferentes disciplinas: Psicólogos Clínicos, Neurólogos, Psiquiatras Infantiles, Neuropediatras, Pediatras, Neurofisiólogos, Paidopsiquiatras.

en casa y en el aula lo que hace que la probabilidad de que se establezca la situación de trastorno aumente”.

La prevalencia es tan alta (entre la población infanto-juvenil de un 5% y un 7%, afirma el Dr. José Ramón Valdizán, Coordinador del Grupo de Consenso TDAH Multidisciplinar), que la mayoría de los profesores afirman que han tenido alumnos hiperactivos, lo cual les ha permitido conocer en líneas generales los rasgos más característicos que presentan estos niños, que por otra parte son notorios. Este es un ejemplo de lo que los profesores⁸ entienden por hiperactividad:

“hiperactividad.... es la dificultad del alumno para realizar las tareas escolares donde se exige atención y concentración”.

Informante – A

“hiperactividad.... digamos que es la necesidad que tiene el niño de estar en constante movimiento, en constante actividad me imagino que tanto física como mental. En los niños hiperactivos no solo se da esa actividad física de moverse sino que dentro de su mente tendrán algún tipo de pensamiento, o que su cabeza piensa más rápido, hablo un poco por conjeturas no es que sepa realmente mucho pero me imagino que no solo se trasladará al ámbito físico sino que mentalmente tal vez van un poco más acelerados que el resto de las personas”.

Informante – B

Lo cierto es que la hiperactividad, independientemente de su etiología o de sus rasgos característicos, es un cuadro sintomatológico de base neurológica que puede degenerar en problemas importantes, y que poco tiene que ver con el niño travieso o malcriado al que muchos se refieren cuando se encuentran con la hiperactividad en sus aulas o en cualquier contexto social. “Solo en algunos casos, afirma Isabel Orjales puede ser asociado a problemas de conducta” (1998: 19).

El hecho de que pueda derivar en problemas de conducta depende del tipo de trato que estos niños reciben y de la calidad de sus interacciones. Por lo tanto conviene desterrar la asociación entre niño hiperactivo y “mal educado”.

SÍNTOMAS, ETIOLOGÍA Y DIAGNÓSTICO

Tres son los síntomas fundamentales que presentan estos niños

- La **falta de atención** que se traduce en la dificultad para mantener la atención y como consecuencia centrarse en una sola tarea y acabarla, al tener dificultades para concentrar la atención dirigida, pero en cambio poseen atención automática en actividades de su interés.
- La **Hiperactividad** o propensión al movimiento sin una finalidad concreta y a no poder permanecer quietos ante una tarea.
- La **impulsividad** o falta de control de sus reacciones o movimientos que le lleva a una actuación inmediata sin pensar en las consecuencias de su acción y a ejecutar de inmediato cualquier pensamiento que pase por su mente.

Los informantes han observado la existencia de estos mismos síntomas que, todo parece indicar, responden a formas de expresión motoras, coincidiendo ambos en la utilización de la expresión “no poder”, no atribuyéndoles así responsabilidad.

⁸ He realizado entrevistas a dos informantes. El primero de ellos es un profesor de 31 años; el segundo, una profesora de 52 años, ambos imparten la asignatura de Educación Física. A partir de ahora sus citas textuales serán numeradas de la siguiente manera: **Informante – A**, para la profesora de 53 años, **Informante – B**, para el profesor de 31 años.

“Son alumnos muy dispersos con periodos cortos de atención. Abandonan el trabajo escolar cuando no pueden responder a los ejercicios propuestos por el profesor porque no han podido prestar la suficiente atención y es cuando se entretienen, pierden el tiempo y en ocasiones molestan con ruidos innecesarios o movimientos incontrolados.

Informante – B

“Fundamentalmente lo que les caracteriza es esa necesidad de moverse, de no saber, bueno más que de no saber, de no poder estar quieto sobre todo cuando hacemos una parada para explicar un ejercicio, el no saber estar quieto en esos minutitos de explicación. **Informante – A**

Son condiciones imprescindibles, para poder establecer un correcto diagnóstico, la existencia de una capacidad mental normal o superior, el inicio del trastorno a edades tempranas y la aparición de la sintomatología en diferentes situaciones (familiares, colegio, entorno extrafamiliar).

También Garrido (2003: 100) señalaba que para que el diagnóstico sea clínico y correcto, no deben faltar los criterios de inatención, hiperactividad e impulsividad como criterios básicos, considerando que algún problema relacionado con los síntomas debe producirse en dos situaciones por lo menos (en casa y en la escuela por ejemplo). Este autor también nos habla de la existencia de una inteligencia como mínimo normal así como con trastornos de comportamiento.

Orjales (1998:22) indicaba que los síntomas fundamentales son el déficit de atención, la impulsividad y la hiperactividad motriz afirmando que los problemas de conducta dependen sobre todo del contexto que rodea al niño: “Lo cierto es que la hiperactividad independientemente de su etiología o de sus rasgos característicos es un cuadro sintomatológico de base neurológica que puede degenerar en problemas importantes, y que poco tiene que ver con el niño travieso o malcriado al que muchos se refieren cuando se encuentran con la hiperactividad en sus aulas o en cualquier contexto social. Solo en algunos casos, puede ser asociado a problemas de conducta. El hecho de que pueda derivar en problemas de conducta depende de la calidad del trato que estos niños reciben y de la calidad de sus interacciones. Por lo tanto conviene desterrar la asociación entre niño hiperactivo y “mal educado”.

Por su parte Bauermeister (2002: 20) diferenciaba dos tipos: 1) trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo combinado, cuando la característica predominante son la distracción y la hiperactividad-impulsividad; 2) trastorno por déficit de atención, tipo predominantemente hiperactivo impulsivo cuando la característica predominante es la hiperactividad- impulsividad.

Por lo que respecta a la etiología “muchos padres con hijos hiperactivos confiesan tener o haber tenido síntomas parecidos” (Orjales, 1998: 28) y como indican García y Magaz (2003: 44) “existen evidencias que permiten presuponer un origen genético del déficit de atención con hiperactividad. El grupo de expertos para el consenso es concluyente al afirmar que este trastorno puede ser debido tanto a causas genéticas complicaciones pre, peri y post natales así como otros factores ambientales pero sobre todo la causa más frecuente en nuestro entorno es la genética, con un 57% de probabilidad de que padres con TDAH tengan un hijo con un cuadro similar. Y si el cuadro permanece en la edad adulta, la carga genética es mayor”.

El Grupo de Expertos para el consenso del TDAH en España concluye sugiriendo que “el diagnóstico requiere que un niño cumpla los criterios del DSM-IV TR. Los síntomas TDAH deben estar presentes en dos o más ambientes (por ejemplo, la familia y colegio), edad de inicio, presencia de impedimento asociado a los síntomas, etc.” Aunque suelen ser frecuentes las discrepancias significativas entre la familia y el profesorado, estas diferencias no

imposibilitan el diagnóstico, ya que afirman que la historia clínica permite discernir las fuentes de las discrepancias en base a los criterios del DSM-IV TR y a su vez obtener información adicional de otros informadores.

ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE

Entre las estrategias que los profesores utilizan para ayudar a estos niños en su aprendizaje se encuentran, el estar muy pendientes y asegurarse de que estos alumnos, saben lo que deben hacer en cada momento respecto a las tareas y actividades que deben realizar. No dar por hecho que han recibido la información, sino más bien pensar que es fácil que hayan podido no estar atentos, ya que tienen un déficit de atención. Es siguiendo esta pauta como obtienen resultados positivos con estos niños: es decir se aseguran de que estaban atentos y tenían claras las instrucciones que debían seguir.

“Trato de explicar asegurándome de que me ha atendido y estoy pendiente de él, de este modo además consigo que no tenga que llamarme la atención de forma poco adecuada” **Informante – B**

“Debido a que estaban a su marcha tienes que estar más preocupado y pendiente de que se han enterado de lo que tienen que hacer y repetirles la explicación de forma individual: ¿te has enterado de la explicación? No. Si. Por lo general como están un poco más alterados hay que estar un poco más pendiente de si se han enterado de lo que has dicho. Como no sabes cuando pueden estar prestando atención hay que estar un poco más pendiente” **Informante – A**

También tratan de explicar asegurándose de que les han atendido y estar muy pendientes de sus buenas conductas para evitar que llamen la atención de forma inadecuada. Como señala Isabel Orjales, “la atención del profesor es uno de los refuerzos más deseados por todos los niños, hasta el punto que muchos de ellos prefieren portarse mal para que el profesor les dedique una atención especial. Si el profesor ignora las malas conductas y está atento a prestar atención a las buenas, sus alumnos mejoran notablemente” (op.cit:140).

Una manera de detectar si realmente han escuchado es observar si se entretiene haciendo otra cosa, como indica uno de los informantes, y por supuesto evitar la recriminación, utilizando esta señal como pauta para saber cuando es necesaria la repetición.

“Hay que estar más pendiente para observar si me han escuchado. Si ves que no lo hace o se entretiene con otra cosa, eso ya te da la pauta para repetirlo de nuevo”. **Informante – B**

ADAPTACIONES CURRICULARES

Poniendo en práctica las anteriores estrategias y aplicándolas de forma continuada no parece necesario que deba realizarse en principio adaptaciones curriculares, solo por el hecho de que sea un niño hiperactivo, salvo que exista un diagnóstico diferencial⁹, es decir, que la hiperactividad vaya asociada a otros problemas del desarrollo o que haya desarrollado el TDHA (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad), que suele presentarse cuando el niño no ha recibido la atención y tratamiento adecuados a su especial condición de base

⁹ Como señala el Grupo de Expertos para el Consenso del TDAH, son frecuentes otros síntomas unidos al cuadro principal como el trastorno de la ansiedad, o el trastorno negativista desafiante, la apatía, el trastorno del aprendizaje escolar, el trastorno de conducta, el trastorno depresivo, los tics, el trastorno específico del lenguaje, la descoordinación motora, disfasias del desarrollo, el trastorno de Tourette así como epilepsia generalizada-ausencias simples.

neurobiológica.

“Sobre todo yo diferenciaría entre el que está medicado y el que no. Con los que lo están, prácticamente yo diría que no es necesario porque su atención es completamente normal. Es diferente con los que no están medicados yo diría que se trata de que hay que estar más pendiente de que se han enterado de que hay que hacer. Además como la educación física. es una asignatura en la que tienen que estar en movimiento, ya no les afecta tanto como si tienen que estar sentados en una silla, entonces desde ese punto de vista yo no creo que haya que hacerles una adaptación curricular, yo creo que se trata más de asegurarnos de que sepan lo que tienen que hacer y luego estar un poco pendiente de que vayan haciendo las actividades que se plantean. Incluso he tenido chicos hiperactivos que debido a sus condiciones físicas no les afectaba para nada el hecho de ser hiperactivos pero si que había que canalizar su movimiento. Se tratar de estar pendientes de que se han enterado de las tareas a realizar y estar un poco pendientes de que esas tareas se hagan”

Informante- B

Con respecto a la utilización de fármacos como forma de tratamiento, mucho se ha discutido sobre su conveniencia o no, debido a sus posibles efectos secundarios y sobre todo por el posible peligro de dependencia a los estimulantes, ya que la medicación específica fundamentalmente contiene sustancias estimulantes. No obstante, el Grupo de Expertos considera la terapia multidisciplinar como la mejor respuesta de tratamiento, combinando la *“medicación específica con los métodos conductuales enriquecidos con técnicas cognitivas”* y la medicación de primera elección el metilfenidato (aumenta el nivel de dopamina), puesto que en el 80% de los casos ha dado resultados positivos.

La opinión de los informantes se inclina hacia la consideración de que la condición genética de estos niños no hace necesaria una adaptación curricular pero sí parece que necesitan una atención precisa del profesor, en la línea de asegurarse de que el niño ha interiorizado la instrucción y comprueba que realiza la actividad.

“Si no existe otro problema añadido no creo que sea necesaria una adaptación curricular. Porque el niño hiperactivo cuando sabe lo que tiene que hacer, puede hacerlo hasta niveles normales. **Informante- A**

“No veo que sea necesaria adaptación curricular. Se trata de estar pendiente de que ha recibido la instrucción que se ha dado y hacer un seguimiento adecuado de que realiza la actividad. **Informante - B**

ACTIVIDADES FÍSICAS QUE INHIBEN LOS SINTOMAS

Respecto a las actividades que parecen más adecuadas para favorecer su competencia social son señaladas aquellas menos estáticas, que les permitan moverse.

“Todas las actividades que sean más estáticas les cuesta más, por ejemplo estiramiento, relajación, flexibilidad... En cambio todas aquellas de mucho movimiento les cuesta menos” **Informante - B**

Y como tipo de actividades físicas que de forma específica podrían ser de utilidad para mejorar síntomas como la falta de atención y la impulsividad, se señalan aquellas que sean suficientemente motivadoras, aunque les exijan centrar la atención de forma especial, ya que cuando se unen estos dos factores el éxito en centrar la atención parece asegurado.

“Por ejemplo, actividades para las que tengan que centrar la atención de forma especial en una cosa: puntería, de coordinación de lanzamientos, malabares (con bolas).

La actividad de malabares llevo haciéndola desde hace cuatro años y veo que en vez de estar más dispersos eso les crea un centro de atención, suelen estar bastante motivados con esa actividad.

Lo que sí he observado es que cuando algo realmente les interesa, les agrada son capaces de centrar la atención.

De todos modos la motivación es algo fundamental a la hora de obtener resultados. Y la actividad de malabares que es un poco alternativa incluso para aquellos que no les gusta la actividad física, además de resultar motivante, a los hiperactivos les ayuda a centrar bastante la atención, ponen muchísimas ganas”

Informante - B

Como señala Orjales (1998:24), en estos niños se encuentra afectada la atención dirigida y consciente encaminada a crear, aprender, organizar o completar una tarea. Esto es así porque se encuentra afectada la atención en el trabajo aunque no la atención automática en actividades de su interés y son además “propensos al movimiento sin poder permanecer quietos ante una tarea determinada o no, porque sus formas de expresión son motoras en cualquiera de sus extremidades o del habla”

BIBLIOGRAFÍA

- BALAGUER, I. (2002) *Estilos de vida en la adolescencia*. Promolibro. Valencia.
- BAUERMEISTER, J. J. (2002) *Hiperactivo, Impulsivo, Distraído ¿Me conoces? Guía sobre el déficit atencional para padres, maestros y profesionales*. Grupo Albor Cosh. División Editorial. Cruces-Baracaldo (Bizcaia).
- CEBRIÁN, I. y PÉREZ, R., 2005, *Las conductas hiperactivas en el colegio a través de los diarios de campo*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- Documento: *Consenso multidisciplinar en TDAH. Infancia y adolescencia* (2006). Gobierno de Aragón
- ELBOJ, C., 2005, *Comunidades de aprendizaje: Educar desde la Igualdad de Diferencias*. Colección Pedro Aranda Borobia. Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- CEBRIÁN, I. y PÉREZ, R., 2005, *Las conductas hiperactivas en el colegio a través de los diarios de campo*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- GARCÍA E. M. Y MAGAZ, A. (2003) *Mitos, Errores y Realidades sobre la Hiperactividad. Guía para padres y profesionales*. Grupo Albor Cosh. División Editorial. Cruces-Baracaldo (Bizcaia).
- GARRIDO-LANDÍVAR, E. (2003) *Mi Hijo es Hiperactivo. ¡Necesito ayuda! ADD-H (TDA-H)*. Aspectos teóricos y prácticos. Ediciones Eunete.
- MARCUELLO, CH. (2006) *Cambio cultural, problemas sociales y sociedad del conocimiento. Aproximaciones sociológicas para una Sociedad Mundial*. Universidad de Zaragoza.
- ORJALES, I. (1998) *Déficit de Atención con Hiperactividad*. Manual para padres y educadores. Cepe, S.L. Madrid.
- PÉREZ, D; LÓPEZ, V. M.; IGLESIAS, P. (2004) *La Atención a la Diversidad en Educación Física*. Wauceulen Editorial Deportiva, S. L.
- SIPÁN, A. y otros (2001) *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Mira Editores
- VV. AA. (2005) STVDIVM. *Revista de Humanidades*, 11 pp. 241-256. Universidad de Zaragoza. Teruel.
- VALLES, M. (1992). *La entrevista psicosocial en CLEMENTE, M. (1992) Psicología Social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid. Eudema Universidad.

243. FUNDAMENTACION TEORICO-METODOLOGICA EN LA FORMACION DE INVESTIGADORES EN LA EDUCACION BOLIVARIANA.

C. Y. Reyes Leal.

RESUMEN EN ESPAÑOL

El presente artículo recoge los resultados de una investigación que tiene como propósito esencial reconstruir la fundamentación teórico-metodológica que sirva de base en la formación de investigadores de la Educación Bolivariana. La comprensión de este proceso se realizó desde la perspectiva del análisis socio-histórico inscrito en la modalidad de la investigación documental. El período corresponde al siglo XXI cuando se introducen en Venezuela nuevas referencias teóricas sustentadas en el humanismo social, la teoría crítica, la educación integral- integradora y la educación como continuo humano. La base de análisis para éste período histórico permite la comprensión del proceso de formación teórica metodológica de la investigación como herramienta innovadora y de transformación. Se reconstruyeron, las nuevas teorías asumidas, el contexto ideológico y los acontecimientos sociales políticos, económicos del período histórico estudiado. La investigación comenzó con una revisión de fuentes de información relacionadas con la educación bolivariana y el contexto histórico-legal de las reformas educativas.

Descriptor: Docente investigador, continuo humano teoría crítica, humanismo.

INTRODUCCION

Los cambios que se han generado en la sociedad venezolana en materia educativa en los últimos años han estado orientados a impulsar la transformación del proceso educativo. La base de ésta transformación tuvo como propósito lograr la dignificación del docente, la participación, la autogestión, la consideración de la investigación como herramientas para la innovación, la renovación y solución de los problemas educativos. Al respecto se pudo reflexionar cómo el nivel de fragmentación y exclusión social que se observaba a nivel mundial, pero con marcado énfasis en los países de América Latina exigían de la creación de políticas educativas que permitieran elevar la calidad del sistema educativo.

Es así como a nivel mundial comenzaron a gestarse iniciativas para mejorar la calidad de la educación. Una de estas fue el Proyecto de Educación para América Latina y el Caribe (PROMEDLAC, 1980-2000) orientado no solo a ampliar los sistemas educativos sino a introducir reformas que permitieran optimizar el sistema. De igual forma otro de los proyectos que estuvieron vinculados con estas iniciativas fueron la Declaración Educación para Todos de Jomtien (1990), el Foro Mundial de educación para Todos de Dakar (2000) y las sugerencias hechas por Ministros de Educación en la última reunión PROMEDLAC realizada en Marzo del 2001, quienes reiteraron el derecho que tienen todas las personas de recibir una educación de calidad. En tal sentido, los ministros asumieron el Marco de Acción aprobado en los Foros Mundial y Regional de Educación para Todos. Es pertinente destacar que parte de las políticas asumidas para orientar estos acuerdos fue dar un salto cualitativo en materia de políticas educativas, de allí la solicitud hecha ante la UNESCO de formular un nuevo proyecto educativo centrado en alcanzar el desarrollo humano. (Ibeth Tens et al., 2006).

Es así como el nuevo Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe (PRELAC) se propuso formular una propuesta de Educación para Todos con marcado énfasis en el desarrollo humano, el cumplimiento de los derechos humanos como vía para generar

procesos de desarrollo sustentable, consolidación de las instituciones democráticas y la participación de las comunidades como protagonistas de su propio desarrollo. Todo esto en virtud de la realidad de la estructura política, económica y social que vivían todos los países y en especial los de América Latina. De igual modo el trabajo, uno de los espacios principales en el ejercicio de la ciudadanía llegó a experimentar cambios sustanciales que repercutieron en la calidad de vida y el empleo, aspectos fundamentales para la integración de la comunidad a la sociedad.

Finalmente esta investigación se realizó bajo la modalidad de una investigación documental, tipo histórica, en el área temática Historia de la Educación y en la Línea Pedagogía, Currículo, Formación Docente y Formación Profesional. Se inicia con un arqueo de fuentes documentales, bibliográficas y hemerográficas con la intención de obtener información alrededor del contexto sociopolítico en el cual se dio el proceso educativo bolivariano. La recolección de información se hizo a partir del análisis de documentos escritos tales como la constitución de la República Bolivariana, la Declaración Educación para Todos de Jomtien (1990), el Foro Mundial de educación para Todos de Dakar (2000), las sugerencias hechas por Ministros de Educación en la última reunión PROMEDLAC, el nuevo Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe (PRELAC) y los documentos escritos por el Ministerio de Educación Cultura y Deportes relacionados con la Educación Bolivariana. El Análisis de contenido de los documentos permitió tener una matriz que resume el contexto sociopolítico en el que se dio el proceso de cambio a la Educación Bolivariana, y su relación con el Estado, Educación y Ciudadanía. El cuerpo de la ponencia presenta los aspectos más relevantes extraídos de la interpretación de ésta matriz de información.

CONTEXTO HISTORICO DE LA EDUCACION BOLIVARIANA EN VENEZUELA

En el caso de América Latina el escenario que vivió a nivel del impacto de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, condujo a modificar los patrones de consumo, los valores e identidad de las personas. De igual forma, la violencia y los conflictos internos favorecieron los marcos de inestabilidad señalados por la intolerancia, el rechazo, la inseguridad y la insatisfacción social se vieron directamente reflejados en las instituciones educativas. Es evidente que los países afrontaron riesgos y oportunidades contempladas en las políticas públicas. En tal sentido, fue necesario el diseño de una estrategia que englobara el valor de la educación en la transformación de la sociedad. El reconocimiento del valor educativo implicaba pensar en un sistema educativo que desarrollara oportunidades de progreso y capacidades para todos. Esto requería examinar las carencias del sistema. Al respecto Ibeth Tens y colaboradores (2006) caracterizaron como necesidades:

1. ...Si bien no existe suficiente información regional sobre analfabetismo funcional, las evidencias existentes, apuntan a que se trata de un fenómeno particularmente alarmante por su magnitud.
2. ... cumplir el compromiso de obligatoriedad de la educación para todos, declarada en las respectivas constituciones...
3. ... la asignación de recursos públicos al financiamiento de la educación, aparece seriamente limitado por las restricciones derivadas de la presión de la deuda externa.
4. ...La tendencia a la privatización en varios países de la región.
5. ...Los esfuerzos de las reformas educativas, tienden a considerar al docente, como ejecutor de políticas que usualmente son definidas sin su opinión o conocimiento lo que evidentemente, también ha limitado las posibilidades de que las políticas educacionales, se conviertan en prácticas efectivamente desarrolladas en las escuelas.
6. ...El tiempo efectivo dedicado al aprendizaje...las horas de trabajo suelen ser organizadas a partir de métodos de instrucción tradicional, que no logran fomentar el desarrollo integral a los estudiantes, ni contribuyen al desarrollo cognitivo, afectivo, y axiológico para la vida.
7. ...La introducción en nuevas tecnologías de información y comunicación.
8. ...La formación científica y tecnológica

de calidad para todos., es un desafío pendiente....Ese desafío es de primera importancia, dada a la necesidad de contribuir con la formación de ciudadanos competentes, que actúen reflexivamente, en una sociedad marcada por los crecientes cambios en ciencia y tecnología.

En atención a estas necesidades localizadas era vital que las políticas educativas se orientaran a atender la escuela pública y a crear condiciones que conllevaran a mejorar la calidad educativa. Otros de los aspectos necesarios de mencionar es la urgente necesidad que existía de lograr articular la educación técnica a los demás niveles educativos y promover cambios en las políticas y prácticas educativas para estar en correspondencia con las metas establecidas en el Marco de Acción de Educación para Todos fijada hasta el 2015. Importante es destacar que el proyecto tenía su sustento en principios orientados a atender los insumos y la estructura, las personas, la transmisión de contenidos, el desarrollo integral de las personas, la homogeneidad, la diversidad y la educación escolar a la sociedad educadora.

Estos principios estaban acompañados de focos estratégicos de trabajo que los países debían atender para contribuir con las metas establecidas en el Marco de Acción Educativa para Todos. Estos focos estratégicos estaban orientados a atender; los contenidos y prácticas de la educación, para construir sentidos acerca de nosotros mismos y el de los demás, fortalecer el protagonismo de los docentes en el cambio educativo y responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, mejorar la cultura de las escuelas de forma tal que puedan convertirse en comunicaciones de aprendizaje y participación, mejorar la gestión y flexibilizar los sistemas educativos, para ofrecer oportunidades de aprendizaje, motivar la responsabilidad social a través de la educación y generar compromisos con el desarrollo del país.

En atención a las nuevas iniciativas gestadas para mejorar la calidad de la educación en América Latina y en especial en Venezuela fue necesario redefinir el proceso educativo venezolano y presentar propuestas enmarcadas dentro de las Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico Social de la Nación 2001-2007 cuyos objetivos estaban centrados en garantizar el acceso, permanencia y prosecución al sistema educativo, ampliar la matrícula con énfasis en la población rural, indígena y de frontera, articular el sistema educativo al sistema de producción de bienes y servicios, desarrollo de planta física de las instituciones educativas, ampliar a la equidad social y erradicar el analfabetismo.

En tal sentido el Ministerio de Educación y Deporte, decide crear por decreto presidencial las Escuelas Bolivarianas como una vía para resolver los problemas de deserción escolar, exclusión social y liderizar las grandes transformaciones a nivel político, social, cultural y educativo.

Para el logro de estos objetivos fue necesario realizar proyectos y programas sustentados en la filosofía de desarrollo endógeno con el propósito de motivar que la comunidad ejerciera su papel protagónico en el desarrollo social local, regional y nacional. La base de este proceso estaba centrada en la formación de un nuevo **ciudadano**. Este **ciudadano** debía participar activamente en los cambios de la sociedad. (Cuadernos Educación Bolivariana p.4 2004).

De allí que la fundamentación teórico-metodológica de la educación Bolivariana tenga su base en la filosofía humanista, la teoría crítica, la educación integral- integradora y la educación como continuo humano, lo que permitiría el desarrollo de un espíritu crítico, social, creativo e investigador, espíritu claramente explícito en los instrumentos legales y curriculares. De allí que Istúriz (2004) refiera al artículo 3 de la Constitución de la República Bolivariana (p18) a la educación como:

...un continuo humano...una unidad compleja de naturaleza humana total e integral, los niveles y modalidades se corresponden a los momentos del desarrollo propio de cada edad, en su estado físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico en períodos sucesivos donde cada uno engloba al otro para crear las condiciones de aptitud, vocación y aspiración a ser

atendidas por el sistema educativo.

En tal sentido, es de entender que la Educación Bolivariana debía convertirse en el espacio de debate epistemológico con base en el paradigma crítico social, en la intención de que los estudiantes contextualizaran sus espacios educativos, participaran en su transformación, lograran desarrollar procesos investigativos desde la cotidianidad, realizaran lecturas sociales que expresaran la realidad del entorno y la revalorización de la capacidad auto reflexiva.

El Estado venezolano a través del Currículo Básico Nacional 1998 (CBN) declara la responsabilidad que tiene el docente de generar grandes cambios, e impulsar el desarrollo del pensamiento crítico, liberador. Esto demandaba la participación directa del docente en el desarrollo de metodologías de investigación que permitieran describir, interpretar la cotidianidad educativa y comprender el significado social de su contexto. Estas metodologías de investigación con base en la concepción humanista motivan la atención integral-integrador del alumno, ver lo individual, colectivo, desarrollar el pensamiento reflexivo descrito claramente en los principios Robinsoniano y Bolivariano, los cuales conciben la educación como continuo humano y como un proceso integral de calidad.

La investigación debía ser para el docente una herramienta esencial en la generación de cambios en su contexto e intervención eficaz en los problemas, académicos, sociales, comunitarios y económicos. De allí la necesidad de orientar la formación de los docentes en un proceso que motivara la renovación del conocimiento, la búsqueda del saber y el reconociendo de los cambios del mundo y del hombre. Por tal razón, se requiere el desarrollo de investigaciones enfocadas en lo social y en su praxis educativa. Las revisiones que se han realizado en relación a praxis docente demuestran que un sector importante de la población docente sigue aun trabajando con una visión fragmentada de la realidad y poco hace por involucrar a la comunidad en el proceso de construcción de los proyectos de investigación.

Esto se evidencia en el diagnóstico que realiza el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MED) (2005) con el fin de determinar el impacto pedagógico de las Educación Bolivariana. Los resultados evidencian que existen cambios a nivel de los criterios sociales como (nutrición, alimentación, inclusión social) más sin embargo, en el proceso de transformación social, los docentes actúan a espaldas de las necesidades educativas de los niños y del contexto. Es por lo tanto necesario reorientar el modelo de formación de docente y llegar a formar un docente investigador capaz de comprender la realidad de su contexto y transformarla en verdaderos espacios de reflexión y debate académico.

Ahora bien, es imperioso señalar que la Educación Bolivariana surge como necesidad de impulsar un cambio educativo en Venezuela que centre su atención en el educando como un ser integral, desde el punto de vista personal, social, cultural e histórico. En tal sentido, es necesario advertir que la Educación Bolivariana tiene sus bases filosóficas en el humanismo de grandes pensadores del siglo XVIII, XIX y XX, como son Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Luís Beltrán Prieto Figueroa y Paulo Freire, cuyos principios son la base de la educación popular, educación integral, la vinculación educación-trabajo, la atención al niño de acuerdo a sus capacidades naturales en la intención de ofrecerle al pueblo una educación que permita sacarlo de su ignorancia, es decir un nuevo **ciudadano**. En tal sentido, se ofrece un esbozo del humanismo, las ideas y posturas filosóficas grandes pensadores.

El Humanismo: Uno de los grandes señalamientos que se hace en esta concepción es la pérdida de los valores esenciales y la perdida del rol del docente. En tal sentido es necesario retomar al ser humano como parte importante en su historia y su acción social, transformadora de su propia naturaleza, fomentando los valores humanistas y una formación integral (personal y social) como parte del ser humano. Lo importante es la autorrealización de la persona, su crecimiento personal.

El tipo de humanismo propuesto por la Educación Bolivariana, es el Humanismo

Social, que reivindica el diálogo permanente del hombre con los saberes, la cultura y la sociedad que permite el crecimiento individual dentro de lo colectivo y con el colectivo. Asimismo rescata el valor de su experiencia de su saber cotidiano, en las relaciones con su entorno, para conformar lo que se denomina cultura. El MED la define de la siguiente forma:

Las maneras distintivas que escoge un grupo social, para vivir su vida y dotar de sentido a unas circunstancias y condiciones de vida dadas que son las suyas. Estas pueden vivir consciente o inconscientemente, pero en todo caso son productos de procesos históricos colectivos y no sólo de la intención personal (p. 123)

De igual manera rescata el carácter permanente de la educación, al entenderla como un proceso que se inicia en el nacimiento y transcurre toda la vida y en todos los ámbitos; a esto, es lo que hoy se denomina Educación como continuo humano: realizada a través de la práctica y experiencia escolar, basada en la reflexión de su hacer y de su historia, conexas a su acción comprometida con su propia existencia.

De igual forma se destaca el pensamiento visionario de Simón Rodríguez y Simón Bolívar, en materia educativa, caracterizado por un principio de equidad, que busca reducir la brecha existente entre los círculos privilegiados de la sociedad y aquellos grupos sociales desposeídos, más vulnerables de la población, generalmente excluidos. Como puede apreciarse, la idea de generalizar la educación a todos los estratos sociales es asumida y defendida por ellos, pensamientos inspirados y generados por pensadores de sus tiempos, entre los cuales figuraban representantes de la ilustración. De la misma forma, Rodríguez y Bolívar, citado por Prieto (1983), en sus propósitos curriculares acogieron estas propuestas por pensadores y pedagogos ilustrados y orientaron la formación impartida en los nuevos establecimientos educativos fundados hacia el trabajo de carácter productivo.

Como puede observarse, la filosofía educativa de estos dos autores, está orientada a liberar definitivamente las repúblicas nacientes, utilizando como herramientas la transformación y la inclusión social, mediante la instrumentación de proyectos de educación popular, dirigidos a integrar socialmente a los estratos mayoritarios de la sociedad, los pobres, entonces como ahora para educar las nuevas generaciones americanas, para vivir en una sociedad republicana, libertaria, igualitaria y democrática.

Es evidente que la Educación Bolivariana del siglo XXI teóricamente esté animada de idénticos propósitos al dirigir sus acciones de manera preferente hacia sectores empobrecidos de la sociedad tradicionalmente excluidos y tratar de formarlos para vivir en una nueva sociedad republicana, cuyas pautas están trazadas en el pacto social del proceso constituyente y éste en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Es decir, se maneja una visión integral integradora que implica brindar atención totalizadora al niño y la niña con la participación de todos los actores, es decir, trabajar holísticamente, tal como lo plantea Coletti (2005).

De igual forma, el docente investigador está insertado dentro de un contexto y una situación particular necesita ser indagado en todas sus intenciones para generar interpretaciones y de hecho procesos de transformación. En esa misma dirección, los objetivos curriculares de la Educación Bolivariana al igual que las concebidas por Simón Rodríguez para la formación de sectores populares de América, están orientados por una concepción filosófica que valora al trabajo, formando a los niños y adolescentes de ambos sexos para la actividad productiva en diversas áreas.

Las Educación Bolivariana está enmarcada en unos principios de igualdad de condiciones, participativas, destinadas a promover la transformación y justicia social. Un espacio para la salud y la vida, que motive la participación de padres, representantes, docentes y alumnos en conjunto. Igualmente se perfila como un espacio para enriquecer el patrimonio y nuestro acervo nacional, regional y local. Una escuela que promueva ideales por la paz y fraternidad, promocionando y defendiendo los derechos humanos.

Teoría Crítica: Teoría caracterizada por su conciencia crítica, la cual denuncia que las experiencias pueden estar distorsionadas por una falsa conciencia e ideología. Es una teoría que busca cambiar la situación, como objetivo se perfilan la justicia, libertad y equidad, y en esa búsqueda incesante, conduce a una sociedad más libre y justa que la actual. Asimismo intenta demostrar cómo la ciencia, ideológicamente, deforma y distorsiona la realidad social, moral y política, ocultando las causas de los conflictos y sometiendo a las personas a relaciones de poder.

Partiendo de la idea de que la práctica educativa también requiere de una teoría que se centre en la conceptualización de los problemas educativos como parte del patrón social, político, económico, cultural, a través del cual se desarrolla la enseñanza. A este respecto Marchant mencionando a Popkewitz, (1990) señala:

La enseñanza y el aprendizaje tienen implicaciones sociales que van más allá de la medida de la adquisición de conceptos. La escuela es una institución cuya pedagogía y patrones de funcionamiento están relacionados con cuestiones más amplias de producción social y reproducción. En este contexto, la práctica pedagógica es una forma de regulación social en la que una forma particular de conocimiento se relaciona para guiar la vida diaria del alumnado” (p. 49).

En este sentido, una ciencia crítica de la educación se preocupa por las condiciones sociales, culturales y económicas que producen una cierta selectividad en el proceso de enseñanza y de organización del currículo.

Como puede observarse, la ciencia social crítica fija su atención en las formas de vida social que subyugan a los pueblos y niegan una vida satisfactoria e interesante a unos, mientras sirven a los intereses de otros. Pero se concentra especialmente en las maneras de pensar en que apoya cada especie de denominación, bien sea la de una clase sobre otra o el predominio de una mentalidad según la cual esa opresión resulta obvia, inevitable, circunstancial o incluso justificada.

El objeto al que se dirige la ciencia social crítica contiene implícitas las condiciones normativas en función de las cuales ha de justificarse toda ciencia guiada por un interés emancipador. La búsqueda de una forma de vida en la que sea posible la comunicación libre y abierta no es un matiz normativo o político arbitrario que se haya añadido a la ciencia social crítica por vía externa o mecánica: se trata meramente del reconocimiento explícito de un ideal que, como tal, está todavía irrealizado por la propia actividad del lenguaje, pero que está prometido por ella y anticipado en ella.

La ciencia social crítica será pues aquella que yendo más allá de la crítica aborde la praxis crítica; esto es, una forma de práctica en la que la “ilustración” de los agentes tenga su consecuencia directa en una acción social transformadora. Esto requiere una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos de un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política, llevado a cabo por los grupos con el objetivo de su propia emancipación. En el interior de una ciencia social crítica, por tanto, la relación entre lo teórico y lo práctico no puede limitarse meramente a prescribir una práctica en base a la teoría, ni a informar el juicio práctico.

En la ciencia social pueden distinguirse tres funciones: La primera en cuanto a la formación y generalización de teoremas críticos capaces de soportar un discurso científico. Estos versan sobre proposiciones referentes al carácter y la conducción de la vida social. La segunda función que consiste en organizar los procesos de ilustración, en los que los teoremas críticos serán aplicados y puestos a prueba de una manera única, mediante la iniciación de procesos de reflexión que se desarrollan en el seno de los grupos inmersos en la acción y reflexión sobre ellos. Y una tercera función es la organización de la acción que exige la selección de estrategias adecuadas, la resolución de las cuestiones tácticas y la conducción de la práctica de la misma., es decir reflexión retrospectiva y prospectiva guiada por los frutos

de la reflexión previa.

De estas tres funciones, se nota claramente que en la ciencia social crítica la epistemología es constructivista, ya que contempla el conocimiento como algo que se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción de la teoría y la práctica. En este sentido es un proceso de reflexión que exige la participación del investigador en la acción social que se estudia, o mejor dicho, que los participantes se conviertan en investigadores. Este sujeto desinteresado, "objetivo", de la ciencia natural, y el observador en actitud de empatía de la ciencia interpretativa pueden contribuir a la organización de la autorreflexión, pero permanecen "ajenos" y como tales ven únicamente lo exterior de la acción, bien sea como sistema social o como experiencia revalidada.

El planteamiento de la investigación educativa según la ciencia social crítica rechaza la noción positivista de racionalidad, objetividad y verdad, puesto que ve la verdad como histórica y socialmente determinada, no como algo situado por encima de la historia y de las preocupaciones de los participantes en las situaciones sociales reales.

La Racionalidad Crítico-Social: La educación es un campo complejo donde convergen las distintas problemáticas tanto de índole social, cultural y política entre otras. Pensar que el cambio dentro de lo educativo se dará sólo a nivel estructural es un error, precisamente uno de los grandes desafíos que tiene la educación hoy día es poder transformar desde las bases que son los educadores, para alcanzar así la transformación de la sociedad. Dentro de éste estudio se persigue conducir al docente a un estado de conciencia sobre la actividad investigativa y de cómo éste puede mejorar y perfeccionar su práctica educativa y con ella sus relaciones de convivencia con todos los entes involucrados en el proceso, al que llamamos sociedad, a quien se debe la educación, desde una postura de racionalidad crítico social se puede operacionalizar éste trabajo.

El cambio educativo implica cuestionar de manera crítica las relaciones entre educación y sociedad. La clave del aprendizaje profesional radica en comprender la manera en que los significados culturales son configurados por las estructuras sociales, históricas y económicas y a través de ésta la comprensión. Dentro de éste marco, la reflexión sobre la práctica desde una posición crítica frente a lo social, son dos formas de avanzar o tomar conciencia de los problemas. En consecuencia el cambio educativo se construye como un proceso de "ideología crítica", sobre las contradicciones y tensiones; entre los objetivos educativos y los valores, de una parte, y de la ideología social y política de la escolarización institucionalizada.

Adoptar los postulados de la teoría crítica obedece fundamentalmente a que dentro de esta investigación, se persigue como propósito fundamental "formar investigadores" con una actitud crítica reflexiva, que sean capaces de criticar y valorar su praxis educativa, con la finalidad de mejorarla, tal como se mencionó en el párrafo anterior. Es por ello que bajo la perspectiva crítico - social que Carr y Kemmis (1998) aporta a esta investigación, nuevas imágenes de la enseñanza y del profesorado que complementan la idea de Shön sobre la reflexión en la acción, la cual desde la práctica educativa se entiende como una actividad reflexiva, que requiere de una actuación diferente a la hora de afrontar y resolver los conflictos educativos. Aquí el profesional reflexiona en la acción y en ella construye nuevas teorías y categorías de comprensión para enfrentar y definir las situaciones problemáticas.

Educación Integral Integradora: La Educación Bolivariana pretende crear centros que ofrezcan una educación integral, es decir, que trasciendan las barreras de lo económico, favoreciendo a los sectores de escasos recursos y garantizando la permanencia en el aula, su prosecución y la culminación de estudios. De igual forma se establece como propósito fundamental "Preparar a la gente para la vida". En este sentido se inscribe una formación de personas con sensibilidad social, facultadas para participar en el logro de un desarrollo social y económico, sustentable y autónomo de la nación.

La enseñanza dentro de esta propuesta se realiza desde una visión integrada, interconectada, donde se practique el ejercicio de valores como una manera de garantizar la convivencia en igualdad de condiciones, proyectada hacia la comunidad. Por otro lado concibe al educando y la educanda como el objeto y centro de su labor, entiende al hecho pedagógico como una acción global. Del mismo modo privilegia el trabajo en equipo, pues el individualismo no forma al ser social. Por consiguiente, el trabajo es responsabilidad de todo cuanto tiene relación directa e indirecta con el hecho educativo.

En consecuencia, es necesario concentrar los esfuerzos en una enseñanza-aprendizaje, que considere la complejidad del ser humano. Los esfuerzos de la educación integral están dirigidos a la práctica de una enseñanza- aprendizaje inter-disciplinaria, coherente con el compromiso de asegurar la formación integral de los educandos y las educandas. De esta manera se puede afirmar que este tipo de Educación Bolivariana, debe estar centrada en el desarrollo del ser humano dentro de una concepción de “educación como continuo humano”, la cual considera al educando como ser que siente, crea y se relaciona con los demás, dentro de un contexto donde existe como colectivo.

REFERENCIAS

Bibliográficas

- Bracho A, A. (Comp.) (2005). *La educación integral en el pensamiento de Belén Sanjuán*. Caracas: Ministerio de Educación y Deportes.
- Carvajal, L. (2005). *La Escuela Bolivariana*. Material mimeografiado
- Carr, W. Y Stephen Kemmis. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación acción en la formación del profesorado*. 2da edición. Ediciones Martínez Roca. S.A. España.
- Centro Municipal de Atención y apoyo al maestro (CEMAM). (2005). Diagnóstico situacional de la aplicabilidad del paradigma de la complejidad en la praxis docente.
- Duplá, J. (1998, Noviembre). *¿Es necesaria la Investigación para una buena formación docente? foro: Formación Docente e Investigación*. Caracas.
- Elliott, J. (1997). *La investigación acción en educación*. Manzano, P, Trad.). *Colección Pedagógica* Madrid- España. (Trabajo original publicado en 1990).
- Esté, A. (1998). *La educación transformadora*. Universidad Central de Venezuela. Caracas. Material mimeografiado.
- Garttu, R (1996). *El docente como investigador: Hacia una educación transformadora*. (Planiuc) 15 (22).295-305.
- Gimeno S, J. (1999). *Docencia y cultura escolar: Reformas y modelos Educativo*. Ideas. Buenos Aires.
- Giroux, Henry. (1995). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. 2da edición. México: Siglo veintiuno editores, s.a de c.v.
- Gómez, M. E. (1996). El docente investigador: Hacia una educación transformadora. *Planiuc*, 15 (22). 295 – 305.
- Habermas, H. (1990). *Pensamiento postmetafísico. / Nachmetaphysisches denken suhrkamp verlag/* (M.J.R.). Taurus humanidades. Madrid- España.
- Hurtado de Barrera, Y. (2000). *Criterios para el diseño Cunicular*. FUNDA SYPAL. Caracas. Venezuela.
- Inciarte, A. Y otros. (1999). *Las líneas de investigación y los grupos de investigación como estrategias para la formación de investigadores*. (Agenda académica). 6 (1). 23-28.
- Isturiz A, A. (2003, Septiembre). *La educación como instrumento de inclusión social: Caso Venezuela*. Ponencia presentada en la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación, Bolivia. Caracas: MECD.
- Lanz, C. (1998), *Reforma Curricular y autoformación del docente investigador*. 1era

edición. Barquisimeto-Venezuela.

Latorre A. (2003). *La investigación acción: Conocer la práctica educativa*. Barcelona-España Editorial Graò.

Maíz Gómez. Enry. (1996). *El docente investigador: Hacia una educación transformadora*. Planiuc, 15 (22), 295-305.

Sacristán, J. (1999). Reformas y modelos educativos. Ideas. Buenos Aires.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base para la enseñanza*. (Solana, G, Trad.) Colección Pedagógica: La Pedagogía Hoy. 4ta edición. Ediciones Morata. Madrid, España. (Trabajo original publicado en 1987).

Prieto F, Luís, B. (1983, julio). *Las ideas pedagógicas del libertador*. Conferencia dictada por el autor, en el ciclo "Bolívar en las ciencias y el arte", Valencia.

Prieto F, Luís, B. (1978). *El concepto del líder, el maestro como líder*. Monte Ávila editor, c.a. Caracas- Venezuela.

Documentales

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Marzo, 24, 2000.

Ley Orgánica de Educación. (1980). *Gaceta oficial de la república Bolivariana de Venezuela*, 2635 (Extraordinario) Julio 26, 1980. *Gaceta oficial* 5662 (Extraordinario) Septiembre 24, 2003.

Ministerio de educación y deportes, Viceministerio de asuntos educativos. (2004). *La educación bolivariana*. 1 (6). Caracas

Ministerio de educación y deportes, Viceministerio de asuntos educativos dirección general de niveles y modalidades dirección de educación especial. (s/f). Consideraciones de la modalidad educación especial al papel de trabajo sujeto a revisión: *Escuelas Bolivarianas. Bases conceptuales y operativas*. Caracas:

Ministerio de educación y deportes, Dirección de educación básica. (s/f). *La educación básica*. Caracas:

Ministerio de educación y deportes. (s/f). *Escuelas bolivarianas: Bases conceptuales y operacionales*. Caracas:

Ministerio de educación y deportes. (s/f). *Bases legales de las escuelas bolivarianas*. Caracas:

Ministerio de educación, dirección general de programas educativos. (1999). *Escuelas bolivarianas integrales*. Tocuyo:

Ministerio de educación, dirección general de programas educativos. (2000). *Escuelas integrales bolivarianas*. Propuesta pedagógica. *Educere*, 4 (10), 117-125.

Ministerio de educación, Dirección general de educación básica, media diversificada y profesional, Dirección de educación básica. (1998). Currículo Básico Nacional. Caracas.

Resolución 179. Ministerio de educación y Deportes. (1999, Septiembre 15).

Resolución 1, Ministerio de educación. (1999, Enero 15). Año 185° 136°.

Reglamento del ejercicio de la profesión docente. (Decreto 1011 Ministerio de educación) (2000, Octubre 31).

THEORETICAL-METHODOLOGICAL FOUNDATION IN THE TRAINING OF EDUCATIONAL RESERCHERS OF BOLIVARIANA EDUCATION

Carmen Yaquelina Reyes Leal

ABSTRACT

This article summarize the results of a research has the objective to reconstruct the theoretical-methodological foundation that is the base in the training of educational researchers of Bolivariana education. The comprehension of this process was done under the perspective of social – historical analysis in the context of documentary research. The period studied is during the XXI century when in Venezuela arrival new theoretical references based in social humanist, critical theory, comprehensive education and the education as a constant human. The base of analysis in this period allows the comprehension's process of the theoretical – methodological foundation of the research as a tool of innovation and transformation. In this article it has been reconstructed the new assumed theories, the ideological context, the social, economical and political events. The research begins as a review of the information related to Bolivariana education in the context of legal and historical reform of education.

Perfil Académico y Profesional de la autora.

Carmen Yaquelina Reyes Leal, Doctora en Ciencias de la Educación, Docente investigadora adscrita al Programa de Promoción al Investigador (PPI, Nivel I), Profesora a Dedicación Exclusiva de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Barquisimeto (UPEL-IPB) Miembro Activo del Centro de Investigaciones Históricas y Sociales “Federico Brito Figueroa” Coordinadora del Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación.

Palabras Clave: Docente investigador, continuo humano teoría crítica, humanismo.

Key words: constant human, teacher as a researcher, critical theory.

255. LA INTELIGENCIA INVESTIGATIVA Y CIUDADANA EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA SALUD.

L. Maritza Reyes, M. Sánchez-Rosales, D. Muñoz-Cabas, C. Carruyo-Vizcaíno, L. González-Méndez, L. Soto-Bracho, P. Lúquez y Z. Barrios.

Introducción

La investigación en ciencias de la salud tiene como finalidad dar respuesta a las demandas ciudadanas, esto enlaza las actitudes y el procesos del trabajo científico, al integrar componentes cognitivos, científicos, emocionales y éticos. En este contexto, se analiza la intención de la investigación desde el concepto de “ciudadanía” para hacer frente a las exigencias cívicas y sociales, que comprometen la capacidad para comprender e interpretar la realidad, mediante un diálogo constructivo que genera conocimiento e información. En este orden, la investigación en ciencias de la salud tiene como imperativo ético fortalecer la inteligencia investigativa dentro de una visión de ciudadanía, la cual implica valores éticos que aportan sentido de finalidad y principios morales al proceso.

Al respecto, Sosa (2001) plantea, la ciudadanía es la base de la vida social y pública, en otras palabras, no todos son iguales, no todos opinan lo mismo, pero todos deben contar con la posibilidad de expresar y debatir sus pensamientos. Los problemas, los desacuerdos e incluso los conflictos deben ser vistos como algo normal, propio de la convivencia, el diálogo y la negociación, y no la intolerancia, deben ser los medios adecuados para resolver las diferencias y lograr acuerdos.

La ciudadanía se concibe como una construcción social que reside en la expresión de situaciones interiores por parte de los actores, es decir, refleja indicadores que humanizan y le asignan dinamismo a dicha construcción, incorporando a la persona de manera crítica, reflexiva apoyada en procesos cognitivos con altos niveles de efectividad, que implican confianza en sí mismo, perseverancia y solidaridad, los cuales van conformando rasgos que modelan comportamientos ético-morales soportados en patrones culturales generalizados sobre el ser-convivir. En consecuencia, un investigador-ciudadano, es una persona que ejerce la ciudadanía, dentro de una dimensión ética del conocimiento cuya dirección busca crear condiciones para vivir en plenitud, a través de la sana convivencia, y corresponsabilidad en la construcción del bien comunitario.

La Ciudadanía al igual que la investigación comparten la misma intención buscar, explicar y aprender a transformar dentro de una ética de vida. Según Muro (2004) la ética se entiende como un compromiso de lealtad, de responsabilidad, de honestidad, de transparencia, estos soportan el desarrollo ciudadano del estudiante, lo cual es el eje central en las políticas actuales de formación universitarias. En ciencias de la salud la interrelación entre investigación y ciudadanía, privilegia tres indicadores: la condición humana de la formación (construcción de conciencia y convivencia), la movilidad en el desempeño profesional (capacidad para transferir conocimientos de las ciencias básicas y clínicas al proceso salud-enfermedad en escenarios divergentes) y aprender ciudadanía investigando (disposición- en la búsqueda y aplicación del conocimiento).

Este tejido en conjunto, hace complejo el proceso de formación para la investigación, que se interpreta a través de una dialéctica, formar con conocimiento ético e investigar con auto compromiso moral. Es decir, la investigación es una obligación moral al permitir resolver lagunas de conocimiento e incertidumbre que se presenta en el ejercicio profesional de las ciencias de la salud.

Al respecto, Hernández (2006) señala: “La investigación en el currículo, es un proceso

constante de generación de dudas y búsquedas de posibilidades para acallarlas, a partir de una necesidad de conocer o saber, ofreciendo al estudiante, nuevas oportunidades, de esta forma, las respuestas serán significativas, encontrando sentido a sus tareas". En este sentido, la investigación se construye por interacción y contraste entre la concepción espontánea del estudiante, la información y las experiencias dentro de una situación problemática, que se explica a través de una dualidad de interpretación dentro del contexto de ciudadanía, sea esta formal, como política de investigación; o real, dentro de una lógica que busca la construcción, contextualización y aplicación de los hallazgos de la investigación.

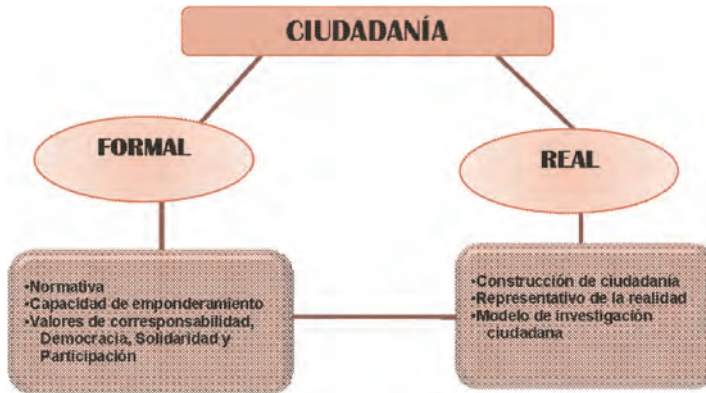
La investigación desde un enfoque ciudadano, es un proceso de búsqueda, voluntad por saber e inquietud para encontrar respuestas como estímulo de construcción y cambio social, posicionado, tanto en la cotidianidad como en lo científico. Por consiguiente, aprender a investigar en un enfoque de ciudadanía, implica aprender a pensar, comprender, distinguir, seleccionar y argumentar razonadamente, la intención de la investigación, y esto se logra, más como parte de un estilo pedagógico y una didáctica transversal que como un ejercicio de laboratorio experimental, es decir, se requiere de una actitud de apropiación de nuevos conocimientos, dentro de una cultura de ciudadanía de beneficio directo a la comunidad.

Inteligencia investigativa

La inteligencia investigativa se presenta como un saber consciente, generado por rutinas específicas de investigación válidas para llegar al conocimiento, manteniendo una misma intención, servir a la ciudadanía. Esta se explica a través de tres categorías interrelacionadas: acción ciudadana, capacidad de pensar y de conocer, lo cual compromete los procesos cognitivos y los procedimientos lógicos-científicos, con la intención de acceder al conocimiento aplicable a contextos de salud individual y colectivo.

En consecuencia, en la inteligencia investigativa subyace dos ciudadanía: La Formal y la Real. La primera es normativa, se refiere a la capacidad de empoderamiento de valores de corresponsabilidad, democracia solidaria y participativa. La segunda se construye en el día a día, e incluye la teoría en uso, es decir, aquella que es representativa de la realidad y modela un estilo de investigador – ciudadano. Esto conlleva a la construcción de ciudadanía, es decir, capacidad de ser sujeto de acción, individual, colectiva y social desde la convivencia del investigador y el beneficiario.

En este contexto, el enfoque de ciudadanía real se vincula con el modelaje ciudadano e implica capacidad de construcción de conocimiento, abandonar toda pretensión de tener ideas simples para comprender, explicar e intervenir la realidad a través de la aplicación del trabajo científico, dentro de una ética del conocimiento y corresponsabilidad, tanto del investigador como de los beneficiarios de los hallazgos, Esto es planteado por León (2000), quien incorpora en la ciudadanía valores de cooperación, tolerancia, empatía, serenidad, paciencia, sinceridad, prudencia, lealtad, discreción y, honestidad, **siendo de interés, ya** que el investigador durante el proceso, no sólo indaga lo que investiga para conocerlo y en algunos casos para intervenirlo, sino que al mismo tiempo, la hace objeto de una valoración, que depende de la convivencia, corresponsabilidad y el interés por la construcción de un bien común.



Con respecto a esto, Tobón (2006) plantea, una educación orientada al desarrollo de la investigación, puede convertirse en una estrategia para formar personas capaces de ejercer los derechos civiles y democráticos del ciudadano contemporáneo, así como participar en el mundo laboral cada vez más intensivo en conocimiento. Este planteamiento ratifica el posicionamiento de una ciudadanía formal y real, sobre todo, cuando se pretende desarrollar la inteligencia investigativa, la cuál tiene un carga valorativa bien importante donde se centran las intenciones de entrada, el compromiso ético durante el desarrollo y la aplicación de los hallazgos con fines de intervención comunitaria. Es decir, se refleja los cimientos fundamentales del proceso de ciudadanía real, asociado con la capacidad cognitiva y científica que encuentra sistemática según Pozo y Gómez (2001), en los procesos de: reestructuración teórica, la explicitación progresiva y el encadenamiento de las relaciones jerárquicas.

En este contexto, la reestructuración teórica se explica a través del enlace entre los conocimientos previos y los científicos de la disciplina, el equilibrio entre estos, como los construidos en la interacción teórica y el significado teórico en el nuevo contexto de aplicación o interés, que converge en la ciudadanía.

Por otro lado, la explicitación progresiva se valora a través de la capacidad de articular significados interpretando información divergente y convergente, la formulación de explicaciones a partir de modelos teóricos, y la redescipción de explicaciones confrontando el modelo teórico con los hallazgos, manteniendo su intención social.

Así mismo, la integración jerárquica se explica encadenada con las hipótesis construidas y derivadas, con el hecho y la situación (discusión), la capacidad de generalización de hallazgos dentro del contexto de estudio, el encadenamiento de relaciones teóricas que validen la consistencia interna de los hallazgos y la argumentación con sentido crítico, lo cuál es un rasgo típico de la acción ciudadana.

Reyes (2008) afirma, el recorrido del proceso que transita una persona con inteligencia investigativa, permite acercarse progresivamente a la continuidad y validez en los distintos procedimientos de trabajo, ya que investigar es aprender a pensar y argumentar razonadamente bajo criterios científicos y de ciudadanía. Esto define la inteligencia investigativa como la capacidad para insertar un proceso de construcción discriminando procesos constantes que agregan sistemática, dentro de una lógica que le da validez y aplicación a los hallazgos.

REESTRUCTURACIÓN TEÓRICA	EXPLICITACIÓN PROGRESIVA	INTEGRACIÓN JERÁRQUICA
<ul style="list-style-type: none"> • Enlace entre conocimiento previo y científico • Equilibrio entre los conocimientos previos y los generados en la interacción social y teórica • Construcción de significados ciudadano dentro de un contexto 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de articular significados • Formulación de explicaciones con criterios sociales y teóricos. • Redescritión de explicaciones • Confrontación del modelo teórico con los hallazgos y realidad social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enlace entre las hipótesis construidas y derivadas • Capacidad de generalización de hallazgos sociales y teóricos. • Encadenamiento de relaciones teóricas • Argumentación con sentido crítico y ciudadano

Fuente: Reyes y Col. 2008,

Cuadro 1. Indicadores de logro para integrar la inteligencia investigativa y ciudadana

“Estos indicadores de logros pernean las configuraciones cognitivas presente en la inteligencia investigativa, definida por Pírela y Ocando (2002) como el conjunto de saberes, procesos, intereses y motivaciones que los sujetos aprenden y desarrollan para conocer el mundo y acercarse a éste con una mirada reflexiva”.

La inteligencia investigativa en este estudio se presenta como la capacidad de manejar proceso cognitivos y científico (entender, asimilar, elaborar, inferir y utilizar para resolver problemas). mediante una lógica de construcción que permite adentrarse dentro de una sistemática que le da continuidad e integra los contenidos, validando los hallazgos. Esta sistemática implica equilibrio e interacción, construcción y reconocimiento, desarrollando experticias para detectar problemas o carencias. En consecuencia la inteligencia investigativa concentra los procesos de la ciencia, los cuales se integran en secuencias operativas que hacen diferenciable la obtención, procesamiento de la información y su aplicación.

Dentro de esta perspectiva, Tobón (2006, p175) en su proyecto formativo, propone un cambio significativo en el saber, mas que introyectar conocimiento, el énfasis debe colocarse en la formación de habilidades, actitudes y estrategias para que las personas puedan aprender a procesar y manejar dicho conocimiento sin necesidad de memorizarlo, mediante procesos de indagación sistemático, análisis crítico, clasificación, elaboración, reconstrucción y aplicación de información, proceso estos, que se cruzan en el proceso de aprendizaje e investigación.

La inteligencia investigativa desde una perspectiva de ciudadanía formal compromete las actitudes y el procesos del trabajo científico al enlazar componentes cognitivos, emocionales y éticos, desde este contexto se analiza la intención de la investigación asociada al concepto de “ciudadanía” para hace frente a las exigencias cívicas y sociales, que comprometen la capacidad para comprender e interpretar la realidad, mediante un diálogo constructivo que generan conocimiento e información. En este orden, la investigación en ciencias de la salud, tiene como imperativo ético fortalecer la inteligencia investigativa dentro de una visión de ciudadanía, de allí, que la práctica ética implica valores y creencias claras, un sentido de finalidad dentro de ciertos principios morales, como un compromiso de acceder y de proveer servicio con alta capacidad resolutive, lo cuál es una constante en los que hacen de la investigación una forma de vida.

Las actitudes ciudadanas hacia la investigación aplicadas, no se adquieren como cualquier conocimiento asociado con la dimensión cognitiva, y pasa a ser un modo de vida donde convergen valores y rasgos que diferencian al investigador comprometido con la aplicación de su hallazgos, con otros, que hacen de la práctica investigativa una actividad reduccionista. Henao (2003) plantea la actitud investigativa, en la cuál se incluye la ciudadanía, se presenta como la adquisición de una disposición individual, expresada en habilidades,

destrezas y competencias, que habilitan para resolver y asumir de manera inteligente y crítica las diferentes circunstancias de incertidumbre, racionalidad y complejidad.

En este orden, lo esencial no son los contenidos de la metodología o investigación, sino la formación de un investigador profundamente humano, con los problemas sociales que se manifiestan en mayor o menos medida en su medio social y profesional, aunado a la intención de dar respuesta mediante la investigación a las necesidades y problemas sociales.

Una experiencia de integración de la investigación y la ciudadanía es la desarrollada en la Facultad de Medicina de la Universidad del Zulia, Maracaibo-Venezuela, en la cuál se ofrece a los estudiantes diversos espacios de investigación curriculares y extracurriculares. Estos espacios fortalecen la inteligencia investigativa, que se representa según Reyes 2008 mediante una triangulación: declarados en la malla curricular, transversal y formalizada. El primero, refiere la ciudadanía formal, el segundo y tercero a la ciudadanía real, tal como se presenta.



Figura 2. Triangulación de la investigación en un marco de ciudadanía

La **investigación declarada** en la malla curricular, asume sentido práctico y aproxima al estudiante al saber-hacer-ser, a través del manejo de herramientas metodológicas que cruzan los procedimientos básicos del trabajo científico con la información sobre las ciencias básicas y clínica en la construcción y resolución de problemas de salud.

La **investigación Transversal**, tiene sentido social y está posicionada en las estrategias de aprendizaje y socialización. Lucini (2000, p-36) entiende la transversalidad, como el espíritu, el clima, y el dinamismo humanizador que ha de caracterizar la acción educativa. En este caso, no sostiene una separación entre el aprendizaje o saber científico-técnico y el aprendizaje o saber ético en el desarrollo integral del estudiante, ambos aprendizajes, constituyen un todo inseparable. De manera que los procesos de investigación, en las diferentes disciplinas de formación serán siempre incompletos si no se desarrollan en el marco de la ciudadanía.

La **investigación Formalizada en equipos de investigación estudiantil**, se presenta teóricamente como la oportunidad que el estudiante se ofrece a asimismo para participar de manera voluntaria en experiencias de autoformación en el área de su interés, con proyectos de investigación bajo la asesoría de docentes-investigadores, que lo forman como ciudadano y como un profesional de salud con conocimiento ético-científico y alta capacidad resolutoria desde la escolaridad. Esta oferta extracurricular, aporta flexibilidad al currículo, tan necesaria

en la formación de pregrado, para dar respuesta a la dinámica del conocimiento y construcción de ciudadanía.

Este panorama, hace complejo el proceso de investigación estudiantil, que se interpreta a través de una dialéctica, entre formar en ciudadanía e investigar con autocompromiso de adquisición, construcción de conocimiento y aplicación social. Lo anterior, permite al estudiante pasar de un planteamiento temático a otro problematizador de los contenidos, que creen conflictos cognoscitivos y actitudinales en éste. Al respecto, Torres (1996) destaca que las competencias de investigación son aquellas contextualizadas en el lugar de trabajo, motivadas por los propios problemas y alentada por la acción conjunta y colaborativa del profesor. Esto hace posible, analizar la epistemología que subyace en los contenidos disciplinar y en los procesos de adquisición, aplicación e intervención mediante la investigación.

Así mismo, Pozo y Gómez (2001, p.37, 38) plantean el mecanismo más simple para el fortalecimiento de actitudes hacia la investigación estudiantil, es hacer esa conducta contingente o relevante para el logro de refuerzos y aplicabilidad práctica. El desarrollo de la ciudadanía, en este contexto, exige que los contenidos se reconozcan explícitamente como una parte constitutiva de las ciencias, que promuevan no sólo actitudes o conductas específicas, sino también normas que regulen esas conductas y sobre todo, valores más generales, que permiten sustentar e interiorizar en los estudiantes esas formas de comportarse y de acercarse al conocimiento.

En este orden, se percibe en La Facultad de Medicina una investigación estudiantil con sentido práctico, reflexivo, ético, social y humanizador, con compromiso de autoformación y ciudadanía demostrable con su productividad científica dentro y fuera de la Facultad, que se describe a través de: participación activa en equipos de investigación, asistencia a eventos para promover los hallazgos de investigación y publicación en revistas científicas.

Esto exige fortalecer la actitud ciudadana, a través de la investigación estudiantil, ofreciendo desde los primeros semestres de la escolaridad, experiencias donde apliquen los procedimientos básicos e integrados del trabajo científico e investigación. Ampliando el marco epistémico integrando paradigmas de investigación científica y humanística que atienda los diferentes escenarios de actuación (asistenciales, comunitarios y gerenciales) dependiendo del interés y configuración cognitiva del estudiante.

Reflexiones finales

Entre las reflexiones finales se encuentran las siguientes:

- Fortalecer la actitud ciudadana e inteligencia investigativa en los estudiantes vinculándolo desde los primeros semestres de la escolaridad, con experiencias donde apliquen la convivencia y los procesos básicos e integrados de la ciencia e investigación, atendiendo, entre otras técnicas, el desmontaje, el cual permite al estudiante minimizar la abstracción que caracteriza el aprendizaje de la investigación, sobre todo en las primeras fases de su escolaridad.

- Ubicar al estudiante en un marco epistémico amplio, que le ofrezca diversidad de opciones investigativas, dependiendo de la configuración cognitiva que privilegie; en su estructura mental, sean estas teóricas, procedimentales, interactivas u observacionales.

- Ofrecer al estudiante la oportunidad de ubicarse en el paradigma con el que mejor coexista, lo cual permite que las respuestas serán significativas, pues le encuentran sentido a sus tareas y despierta el compromiso y la responsabilidad social ante la utilidad práctica de sus hallazgos.

- Comprometer al estudiante con un proceso de investigación que enlace componentes empíricos, teóricos y metodológicos, articulados de entrada; lo cual le facilita pasar de una idea

vaga de investigación a una idea estructurada. En este proceso está comprometida la interrogante ¿Qué voy a investigar? En términos de variables o categorías de análisis, dependiendo del paradigma epistémico ¿Como lo voy a hacer? Es decir, ¿con que metodología abordaré el estudio? Esto deriva una racionalización teórica y práctica, estableciendo límites teóricos prospectivos, propios de un estudiante con actitud ciudadana e inteligencia investigativa.

- Fomentar la capacidad de ciudadanía en los estudiantes, a través de la investigación, esto exige conformar alianzas estrategias con otros pares que formen profesionales de salud, ofreciendo oportunidad para la publicación de artículos científicos, que estimulen la actitud ciudadana e inteligencia investigativa.

- Fortalecer la actitud investigativa y ciudadana lo cual permite acceder al conocimiento de manera voluntaria, es decir, se afianza la voluntad por saber y la proyección de los hallazgos, Así mismo, el aprender investigando permite encontrarle sentido a los hallazgos, superando la transición entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico.

Referencias Bibliográficas

HERNÁNDEZ, A (2006) *La Investigación como Discurso*. Tesis Doctoral. Caracas-Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

HENAO, M. (2003). *El papel de la investigación en la formación universitaria*. www.iniversia.net.co/docentes/articulosdeducaciónsuperior.

LEÓN, E. (2000). *Interrelación familiar, escuela y entorno socio-cultural en la adquisición de valores éticos y morales*. Venezuela: Universidad Nacional Abierta.

LUCINI, F. (2002). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid-España: Editorial Alauda Anaya.

MURO, X. (2004). *La gerencia educativa*. Caracas Venezuela: Ediciones OPSU.

MUÑOZ D. (2008). *Aprendizaje investigativo en ciencias de la salud*. Investigación Clínica. 49 (1), 42-43.

PÍRELA, J Y OCANDO, J (2002) *El Desarrollo de actitudes hacia el conocimiento y la investigación desde la biblioteca escolar*. Revista Venezolana de Educación. 6 (19) Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes.

POZO; V, Y GÓMEZ; J. (2001). *La Solución de Problemas*. Madrid-España: Editorial Santillana.

REYES L. (2008). *Triangulación de la investigación en ciencias de la salud*. Investigación Clínica. 49 (1), 174-175.

SOSA, A. (2001). *Escuela y ciudadanía*. Ponencia central en el Encuentro Pedagógico de Fe y Alegría. Guayana-Venezuela. P.5. Federación Internacional de Fe y Alegría y Fundación Santa María. Caracas, Mayo.

TOBÓN, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe ediciones L.tda

TORRES, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Barcelona-España: Ediciones Morata.

IDENTIFICACIÓN DE LOS AUTORES

Luz Maritza Reyes. Coordinadora de la Sección de Investigación Educativa de la División de Educación Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad del Zulia (LUZ). Doctora en Ciencias, Mención Investigación. Profesora Titular de la Facultad de Medicina de LUZ.

Milagros Sánchez-Rosales. Decana de la Facultad de Medicina de LUZ. Doctora en Ciencias Médicas. Profesora Titular de la Facultad de Medicina de LUZ.

Diego Muñoz-Cabas. Presidente del Círculo de Investigación Estudiantil de la Facultad de Medicina (CIEMED). Estudiante de la Facultad de Medicina de la Universidad del Zulia.

Cecilia Carruyo-Vizcaíno. Profesora Titular de la Facultad de Medicina de LUZ.

Liliam González-Méndez. Coordinadora Central de Postgrado de la Universidad del Zulia (LUZ). Doctora en Ciencias Médicas. Profesora Titular de la Facultad de Medicina de LUZ.

Lisbeth Soto-Bracho. Coordinadora Académica de la Facultad de Medicina de LUZ. Doctora en Ciencias Médicas. Profesora Titular de la Facultad de Medicina de LUZ.

Petra Lúquez-Camacho. Doctora en ciencias de la Educación. Profesora Titular de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ.

Zuleny Barrios. Magíster Scientiarum en enseñanza de la Biología. Profesora adscrita al Ministerio de Educación.

La Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

256. INVESTIGACIÓN Y CIUDADANÍA SOCIALMENTE RESPONSABLE EN CIENCIAS DE LA SALUD.

D. Muñoz-Cabas, L. Maritza Reyes, L. González-Méndez, M. Sánchez-Rosales, L. Soto-Bracho, J. García-Ildfonso, L. Rojas-Sanabria, C. Carruyo-Vizcaíno, y B. Zuley.

Introducción

La investigación en un marco de ciudadanía se construye por interacción, búsqueda, e intervención corresponsable ante los problemas y riesgos que afectan al colectivo. Esto compromete la construcción de ciudadanía con cuatro principios básicos: participación, democracia, corresponsabilidad y ética del conocimiento. El proceso de construcción de ciudadanía ha sido modificando a medida que ocurren los cambios sociales, políticos y culturales, llevando a la redefinición del concepto de ciudadanía, incluyendo actualmente un nuevo contenido: el social.

En este sentido, Bartolomé (2002) plantea algunos elementos que son necesarios para la construcción de una tendencia actual de ciudadanía enmarcada en la perspectiva social: la **ciudadanía responsable**, orientada al compromiso y responsabilidad social; **ciudadanía social**, dotada de alto contenido democrático, social e intercultural; y por último la **ciudadanía activa**, aquella en la cual el estudiante *se siente ciudadano*, es decir, ponga en práctica la ciudadanía. La investigación desde esta perspectiva es un proceso de búsqueda, es la voluntad por saber e inquietud para hallar respuestas como estímulo para la construcción y el cambio social, que permita producir un conocimiento socializado y científico (Figura 1).



Figura 1. Tendencia actual de la formación en ciudadanía

La concepción de investigación, como proceso de construcción y resolución de problemas, requiere reordenarse, bajo la premisa “¿Cuál es la intención de la investigación en un marco de ciudadanía?”. Esta interrogante, abre un espacio de reflexión sobre el compromiso y la responsabilidad del investigador en el manejo lógico del trabajo de investigación, reconociendo las implicaciones éticas de la investigación. De esto se infiere que la investigación no sólo disipa las dudas, y contribuye a la construcción del conocimiento; también, permite que actúe en democracia y convivencia, formando así, personas responsables y autónomas que puedan intervenir activamente en las comunidades.

En este orden, Chacín y Briceño (1995), afirman: investigar es una acción que permita

llegar hacia lo que se quiere conocer y crear, es una indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, la cuál se encuentra sometida a juicio público y a comprobaciones empíricas, de donde se puede decidir su adecuación. Este planteamiento, permite enlazar la investigación con la ciudadanía, ambos modelan en la práctica un comportamiento que articula el trabajo científico y la pertinencia social.

El primero permite acercarse progresivamente hacia la práctica de los distintos procedimientos de trabajo científico, ya que investigar es aprender a pensar y argumentar razonadamente para apropiarse de nuevos conocimientos con un compromiso social.

La segunda condición toma insumos del anterior, e incorpora, la noción de ciudadanía asociado con la capacidad para comprender e interpretar la realidad, con sentido crítico y social. Así mismo, Pozo y Gómez (2001:37-38) plantean el mecanismo más simple para el fortalecimiento de ciudadanía en la investigación estudiantil, es hacer esa conducta contingente o relevante para el logro de refuerzos y aplicabilidad práctica. El desarrollo de la ciudadanía exige que los contenidos se reconozcan explícitamente como una parte constitutiva de las ciencias, que promuevan no sólo actitudes o conductas específicas, sino también normas que regulen esas conductas y sobre todo, valores más generales, que permiten sustentar e interiorizar en los estudiantes esas formas de comportarse y de acercarse al conocimiento, aceptando lo diferente como un elemento enriquecedor.

Es por ello, que los espacios de investigación juegan un papel fundamental, al indagar cuales son los contenidos, actitudes y valores que deben promoverse en los estudiante para *enseñarles a ser ciudadanos*. Dichos espacios deben convertirse en escenarios para la educación en ciudadanía, donde se desarrollen nuevas estrategias, nuevas competencias y nuevas sensibilidades, esto es necesario en la sociedad actual que exige de sus profesionales, en este caso de la salud, identidad y sentido de pertenencia, para poder disminuir el déficit de adhesión por parte de estos a las comunidades y así poder responder a los retos que se plantea.

Multidimensionalidad de la Ciudadanía

La investigación es una estrategia para el desarrollo de la ciudadanía en los estudiantes, puesto que ambos procesos comparten características comunes. Al respecto, Kubow, Corssman y Nimomiya (2000), afirman que una de las características básicas de la ciudadanía es su "**Multidimensionalidad**", la cuál se explica a través de cuatro dimensiones: dimensión personal, dimensión social, dimensión espacial y dimensión temporal (Figura 2).

La **dimensión temporal**, implica una retrospectiva al pasado, permitiendo crear las conciencias del impacto de nuestras actuaciones en el futuro de los ciudadanos. Esta última dimensión hace referencia a la ubicación de la ciudadanía y la investigación en el contexto histórico. Al respecto, se plantea que el tiempo es la historia construida en el aquí y en el ahora, una historia con compromiso donde los profesionales de salud formados como ciudadanos estén llamados a asumir conjuntamente con el estado las políticas que atañen a su participación en la responsabilidad compartida (Sánchez, 2008).

En común la investigación como proceso, integral y complejo demanda su ubicación en el contexto histórico, por medio del cual se logra la indagación de los hechos pasados que permitan redimensionar la investigación, y explican la importancia que pueda tener en el presente, a la vez que infiere su proyección al futuro. Esta condición de la investigación hace que el investigador sea capaz de transitar en el desarrollo del proceso histórico aumentando su capacidad de inserción e intervención.

La **Dimensión espacial**, explica el comportamiento de los ciudadanos, tanto en a nivel local, nacional e internacional, Está determinada por el contexto de desarrollo de aplicación de los hallazgos de investigación. Se contextualiza en los principios orientadores

que debe cumplir la *investigación socialmente responsable*, estos son: la investigación y la formación ciudadana, los cuáles no están en función de sí mismo, sino que responde a necesidades de acción social, es decir, a áreas de demandas y consumo del conocimiento. La principal tarea de la investigación socialmente responsable consiste en identificar esas áreas y detectar sus necesidades, las cuales no pueden presentarse aisladas, sino en sistemas interconectados, que lleva a que las investigaciones se desarrollen en redes, mediante la articulación de distintos actores involucrados.

La dimensión personal, implica la capacidad de autoreflexión, crítica y comportamiento hacia los aspectos relevantes de la sociedad. Está representada por el carácter actitudinal y la puesta en marcha de las acciones de los estudiantes para la construcción de ciudadanía. Es por ello, que la formación que debe predominar es la socialmente responsable, modelada por las experiencias, el aprendizaje investigativo y la educación en ciudadanía. Esta acción social es analizable en la medida en que ésta esté mediada por las necesidades de actuar para reestablecer un equilibrio mediante la intervención de una situación problemática. Otro elemento que configura la dimensión personal lo conforman los estilos de pensamientos, que según Beauport (1995) explican la variabilidad del comportamiento humano, y proponen conexiones entre los diferentes tipos de pensamiento: crítico, reflexivo, toma de decisiones y resolución de problemas; los cuáles ofrecen herramientas cognitivas para la construcción del conocimiento.

En consecuencia, la información sobre los estilos de pensamiento de los estudiantes aportan criterios acerca de cómo será su respuestas para acceder a la investigación y la aplicación de sus hallazgos. Al mismo tiempo que se pueda identificar la capacidad de convivencia y socialización del conocimiento con sentido ciudadano. Por lo tanto, es pertinente desarrollar conexiones cognitivas diversas para aprovechar los estilos de pensamiento predominantes.

Partiendo de lo anterior, es posible analizar los estilos de pensamientos predominantes en los estudiantes para modelar ciudadanía, puesto que ésta no puede ser enseñada exclusivamente como una unidad curricular declarada, sino que además debe promoverse en escenarios de interacción y convivencia ciudadana, constituyendo la investigación el espacio intersubjetivo ideal para dicha formación.

Flórez (2005) refiriendo el cambio de las estructuras cognoscitivas, expresa, es necesario influir en la estructura cognoscitiva previa del estudiante aprendiz en ciencias, para ampliar el nivel de precisión, y transferencia de nuevos conocimientos, al facilitar las nuevas estrategias de procesamiento de la información que le permiten incrementar su capacidad de procesar, interpretar y sintetizar activamente la información que requiere, mediante la organización y transformación en un nuevo aprendizaje.

En el caso de la formación ciudadana, estas estructuras cognoscitivas son las direccionadoras de la acción social, por lo que es posible incidir en los rasgos y valores previos del estudiante para aumentarlos y fortalecerlos en el marco de la educación contemporánea, donde pueda participar de manera más autónoma y responsable de su propia formación ciudadana.

Por último, la **dimensión social**, permite trabajar e interactuar con personas en diverso ambientes y contextos, percibiendo la complejidad y necesidad que son estímulos de la investigación y de la ciudadanía activa. Así mismo, establece los enfoques del comportamiento interpersonal, grupal y las relaciones humanas resaltando los elementos básicos de la investigación en el marco de la ciudadanía social, como son: agrupación, interacción y la intención manifiesta de sus hallazgos en el contexto social.

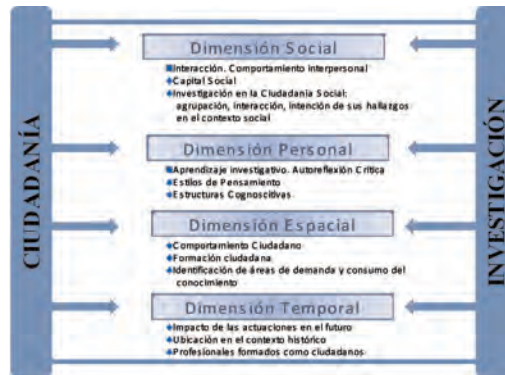


Figura 2. Carácter Multidimensional de la Ciudadanía y la Investigación

En este sentido, juega un rol importante el llamado capital social, entendido por Putnam (2003), como el conjunto de normas, reglas y valores éticos y sociales de conductas; que permiten la interrelación y la colaboración entre los distintos sujetos, grupos y miembros de dichos grupos. Así mismo, Carneiro (2004) lo define como la capacidad de las personas para trabajar conjuntamente en grupos y organizaciones, de relacionarse unos con otros, en el marco de una comunidad que comparte valores y normas, donde los intereses comunes prevalecen sobre los individuales.

La investigación y la ciudadanía socialmente responsables

Así como la investigación es un compromiso moral del estudiante en ciencias de la salud, la ciudadanía debe ser entendida como un compromiso social, que se ejecuta a través de la transversalidad en la formación de los profesionales y en el desarrollo del perfil personal y social, garantizando a la sociedad que sus egresados tengan altos niveles de vocación de servicio y espíritu comunitario.

En este contexto, la formación ciudadana de los estudiantes en ciencias de la salud, no puede concebirse como un ente aislado del desarrollo de las capacidades cognitivas y las destrezas, habilidades y competencias técnicas-científicas propias de la disciplina de la carrera, por el contrario, las dimensiones social, emocional y humanística son esenciales para el proceso cognitivo, de tal manera, que al mismo tiempo que se enseñan habilidades cognitivas, se desarrollan las afectivas y emocionales, así como éticas y comportamentales (Audigier, 2001).

Por otro lado, la entidad formadora de profesionales de la salud al fomentar a través de la investigación la ciudadanía, cumple con su función de formar profesionales capaces de asumir sus deberes, enfrentar los retos sociales, contribuir a la resolución de problemas y cumplir con sus deberes como ciudadanos. Es por ello, que la adquisición por parte del estudiante de competencias investigativas desde la escolaridad, así como la formación en ciudadanía, supone la aplicación efectiva de estas en los espacios de acción, atendiendo a la necesidad social-comunitaria. De lo anterior, emerge el concepto de *investigación y ciudadanía socialmente responsables*, la cuál establece que las universidades y los profesionales en formación no están alejados de las necesidades sociales, y que estas deben analizar, valorar y modificar en lo necesario sus relaciones con un entorno en el que desenvuelven sus actividades.

En este sentido, la formación investigativa y ciudadana responda a las demandas sociales, y se explica a través de dos argumentos: el **argumento social**, que se orienta hacia la formación humanística de los estudiantes. Tal es el caso de las experiencias de

investigación estudiantil en la Facultad de Medicina de la Universidad del Zulia, que fomentan la investigación desde una concepción y ciudadana, de esta manera la universidad se reafirma como una institución humana.

El segundo aspecto a favor de la investigación y ciudadanía socialmente responsables, es el **argumento moral**, este establece la visión de integralidad del ser humano, manteniendo una realidad multidimensional, donde la universidad como organización se erigen como una construcción humana compuestas por personas con convicciones y criterios éticos-morales y una visión altruista del entorno, donde sus miembros antes de ser profesionales, científicos y académicos, son personas y ciudadanos. Es por ello, que la universidad no se encuentra exenta de imposiciones éticas ni de intereses comunes con el conjunto de la sociedad y la ciudadanía (Carneiro, 2004).

Así mismo, para llegar al completo desarrollo de la ciudadanía y la investigación socialmente responsable, es necesaria la *corresponsabilidad o responsabilidad compartida*. Esto establece que no sólo se requiere de la universidades como institución formadoras del capital humano; y toma especial importancia la comunidad, articulando a la universidad y los estudiante con las instancias socializadoras extramuros, para modelar la ciudadanía mediante la construcción de una comunidad participativa que pueda inducir un proceso de socialización congruente (Figura 3).

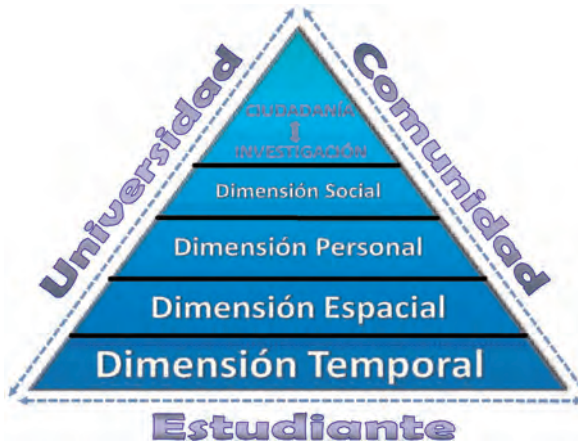


Figura 3. Corresponsabilidad de la formación en ciudadanía e investigación socialmente responsables.

Una experiencia de investigar a la vez que se educa en ciudadanía, según Muñoz (2008), es el Círculo de Investigación Estudiantil de la Facultad de Medicina de la Universidad del Zulia (CIEMED), Maracaibo-Venezuela, representado por un espacio disponible para los estudiantes interesados en participar voluntariamente en experiencias de investigación, con acompañamiento de docente-investigadores. Se busca desde CIEMED, fortalecer además de la investigación científica, la investigación social con sentido comunitario, dando así respuestas a las políticas de investigación de la Facultad de Medicina y la Universidad del Zulia, las cuales proponen fortalecer el perfil de investigador de los estudiantes desde la escolaridad, elevando sus actitudes investigativas y sensibilidad social, en atención al nivel de desarrollo cognitivo y ética del conocimiento.

Este espacio de investigación, constituye un escenario de interacción, integración y convivencia, donde además de la investigación se llevan a cabo actividades de acción para promover un conjunto de actitudes y valores éticos morales como, civismo, cooperación,

preocupación por el desarrollo de otros, paz, convivencia, igualdad, equidad, justicia; por supuesto, todos los anteriores como elementos contribuyentes al desarrollo de ciudadanía.

Conclusiones

La investigación es una estrategia para el desarrollo de la ciudadanía en los estudiantes, puesto que ambos procesos comparten una intención común, que se explica mediante la **ciudadanía responsable, social y ciudadanía activa**, en las cuales el estudiante se *siente ciudadano*, es decir, pone en práctica la ciudadanía.

El aprendizaje investigativo es un proceso que compromete los procesos básicos del trabajo científico, y otros integrados que incluyen actitudes ciudadanas para apropiarse del conocimiento e intervenir problemas.

El fortalecimiento de la ciudadanía mediante la investigativa es una exigencia en la formación por competencia y acerca al estudiante al conocimiento de manera voluntaria, es decir, se afianza la voluntad por saber y la proyección de los hallazgos.

Por último, el aprender investigando en ciudadanía, amplía el sentido de los hallazgos, superando la transición entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico.

Referencias bibliográficas

- AUDIGIER F. (2000). *Instruction civique, éducation civique, éducation a la citoyennete, éducation aux ciyoyennetés. Vers une citoyenneté européenne*. París.
- BARTOLOMÉ M. (2002). *Identidad y Ciudadanía. Un reto para la educación intercultural*, Madrid-España: Narcea.
- BEAUPORT E. (1995). *Las Tres Caras de la Mente*. Caracas-Venezuela: Editorial Galac.
- CARNEIRO CANEDA M. (2004). *La Responsabilidad Social Corporativa Interna: La nueva frontera de los recursos humanos*. Madrid-España: Editorial ESIC.
- CHACÍN, M. Y BRICEÑO, M. (1995). *Como generar líneas de investigación. Sugerencias prácticas para profesores y estudiantes*. Caracas-Venezuela: Publicaciones del Decanato de Postgrado de la UNESR.
- FLÓREZ R. (2005). *Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá-Colombia: Editorial Mc Graw Hill.
- FDEZ RUBIO C. (2003). *La educación para la ciudadanía europea. Propuesta educativa para su implementación en el curriculum de ciencias sociales*. Madrid-España.
- KUBOK, P., CORSSMAN., NINOMIYA, A. (2000). *Multidimensional citizenship: Educational policy for the 21 century*. Lonson: Kogan page.
- MUÑOZ D. (2008). *Aprendizaje investigativo en ciencias de la salud*. Investigación Clínica. 49 (1), 42-43.
- POZO; V, Y GÓMEZ; J. (2001). *La Solución de Problemas*. Madrid-España: Editorial Santillana.
- POZO; V, Y GÓMEZ; J. (2001). *Aprender y Enseñar Ciencia*. Madrid – España Ediciones Morata.
- PUTNAM D. (2003). *El declive del capital social*. Barcelona-España: Galaxia Gutemberg.
- REYES L. (2008). *Triangulación de la investigación en ciencias de la salud*. Investigación Clínica. 49 (1), 174-175.
- SÁNCHEZ M. (2008). *Discurso inaugural del III Congreso y XII Jornadas Científicas de la Facultad de Medicina de la Universidad del Zulia*. Investigación Clínica. 49 (1), 5-6.

IDENTIFICACIÓN DE LOS AUTORES

Luz Maritza Reyes. Coordinadora de la Sección de Investigación Educativa de la División de Educación Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad del Zulia (LUZ). Doctora en Ciencias, Mención Investigación. Profesora Titular de la Facultad de Medicina de LUZ.

Diego Muñoz-Cabas. Presidente del Círculo de Investigación Estudiantil de la Facultad de Medicina (CIEMED). Estudiante de la Facultad de Medicina de la Universidad del Zulia.

Liliam González-Méndez. Coordinadora Central de Postgrado de la Universidad del Zulia (LUZ). Doctora en Ciencias Médicas. Profesora Titular de la Facultad de Medicina de LUZ.

Milagros Sánchez-Rosales. Decana de la Facultad de Medicina de LUZ. Doctora en Ciencias Médicas. Profesora Titular de la Facultad de Medicina de LUZ.

Lisbeth Soto-Bracho. Coordinadora Académica de la Facultad de Medicina de LUZ. Doctora en Ciencias Médicas. Profesora Titular de la Facultad de Medicina de LUZ.

José García-Ildfonso. Director de la División de Estudios para Graduados de la Facultad de Medicina de LUZ. Doctor en Ciencias Médicas. Profesor Titular de la Facultad de Medicina de LUZ.

Liliana Rojas Sanabria. Directora de la Escuela de Medicina de la Facultad de Medicina de LUZ. Doctora en Ciencias Médicas. Profesora Titular de la Facultad de Medicina de LUZ.

Cecilia Carruyo-Vizcaíno. Profesora Titular de la Facultad de Medicina de LUZ.

Zuleny Barrios. Magíster Scientiarum en enseñanza de la Biología. Profesora adscrita al Ministerio de Educación

La Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

**259. CORRESPONSABILIDAD CIDADANA EN LA EDUCACIÓN MÉDICA.
C. Carruyo-Vizcaíno, L. Maritza Reyes.**

INTRODUCCIÓN

La educación médica representa actualmente una vía para dar respuesta a las transformaciones que se introducen en la formación de recursos humanos en salud, a través de criterios que articulan la formación profesional y ciudadana, fundamentada en la corresponsabilidad de los actores y la intersectorialidad entre la universidad, los servicios de salud y la comunidad. En efecto, la corresponsabilidad ciudadana se convierte en un indicador que direcciona la gestión académica y administrativa, a través del fortalecimiento de valores y rasgos que modelan las demandas académicas actuales, en términos de la estructura funcional de la educación médica entre estos: el desarrollo docente, la orientación, investigación educativa, planificación curricular, políticas de selección y admisión dentro de un clima organizacional capaz de promover la corresponsabilidad, interdisciplinaridad y el compromiso dentro de una gestión integrada.

El objetivo del estudio se centra en explicar la corresponsabilidad ciudadana en la División de Educación Médica en la Facultad de Medicina. La metodología se ubica en el paradigma crítico reflexivo, permitiendo éste, la indagación, reflexión e intervención de los problemas, a través de la corresponsabilidad. Los informantes son los coordinadores de las secciones y docentes investigadores de la Facultad de Medicina de La Universidad del Zulia, Maracaibo-Venezuela.

Las técnicas de recolección de información son: Encuesta para los coordinadores y estudiantes avanzados, entrevista para los docentes investigadores, para develar las demandas actuales de la división. Análisis de contenido del Reglamento del Sistema Público Nacional de Salud y Reglamento de las Políticas de Educación Superior, los cuales permitirán derivar categorías para construir la tendencia actual de la División de Educación Médica.

Fundamentación teórica

Se fundamentan en una concepción ciudadana apoyada en valores de sociabilidad, como son: la comprensión, la motivación y el logro. De allí, que la concepción ciudadana se distingue por el enfoque multidisciplinario y holístico, que supera el pragmatismo. Se insiste de esta manera, en la acción ciudadana para la formación médica, de tal manera de ir, más allá del eficientísimo, optimizando el tiempo y la calidad del egresado. Por ello la corriente de ciudadanía, considera al estudiante, como creador de su conocimiento con capacidad de mejorar, su calidad de vida.

En su formación ciudadana el estudiante, debe alcanzar, una conciencia clara de la influencia que sobre el saber y la práctica médica, ejercen diversas variables de índoles históricas, culturales y sociales. Lo anterior se evidencia, en lo planteado por, Pedraza Muriel (2006), de la Facultad de Medicina de la Universidad de Granada (España) "Es indispensable que los estudiantes aprendan los principios, los valores, la filosofía que impregnan el modo particular del ejercicio de su profesión en una sociedad y época histórica determinadas. Este tipo de formación, no simplemente científica, técnica o clínica, sino de base cultural, genuinamente universitaria, debe ser a nuestro juicio preservada a toda costa, no sólo porque vincula a los médicos a las corrientes del pensamiento dominantes en su tiempo, esto, confiere a su formación un fondo de idealismo que, bien comprendido, puede llevar a los estudiantes y futuros médicos a combatir las plagas del mercantilismo, el relativismo ético y la decadencia

moral que afectan a nuestra sociedad”.

Esta visión de la formación humanística, plantea la necesidad de abrir y propiciar espacios dentro del currículo que fortalezcan en el estudiante de medicina el trato respetuoso a sus pacientes, la responsabilidad frente al trabajo y el liderazgo que debe ejercer en la sociedad. En efecto, el docente -investigador en ciencias de la salud debe ser un modelo de vida para la sociedad, que propicie conductas responsables, bondadosas y justas.

Al respecto, Gutiérrez y Posada (2006), plantean, las tendencias de la educación médica se centra en la globalización, ciudadanía e interdisciplinariedad de algunas áreas dentro del currículo de medicina, tales como: Ciencias Básicas, Investigación, Salud Pública y la formación socio humanística. Adicionalmente incluyen algunas metodologías de enseñanza que han demostrado complementar de manera pertinente la tradicional clase magistral, el laboratorio y la rotación clínica. Entre estas metodologías se mencionan: la simulación, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la Medicina Basada en la Evidencia (MBE) y el Aprendizaje Basado en la Solución de Problemas.

Esto permite afrontar los nuevos retos planteados en la educación médica en el mundo y mantener altos estándares de calidad, es importante que las facultades de medicina acepten los cambios acelerados que se están dando en la actualidad. Es necesario innovar en metodologías de enseñanza que fomenten el autoaprendizaje, la participación e interdisciplinariedad activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, implementar las nuevas tecnologías de la información, fortalecer la interrelación en las ciencias básicas y las clínicas, fomentar la formación socio-humanística y en salud pública, creando líneas de investigación en las que los estudiantes participen activamente y promover una flexibilidad curricular bien entendida, que permita a nuestros estudiantes profundizar en áreas del conocimiento de su interés.

Elementos que articulan la formación profesional y ciudadana

Corresponsabilidad

La corresponsabilidad para Romero (2004, p.38) “es un instrumento a través del cual el ciudadano asume conjuntamente con el Estado las decisiones que atañen a su participación en la vida pública”. La corresponsabilidad en la formación médica se presenta como el ejercicio de una responsabilidad compartida que, como tal, se armoniza e integra con las acciones sociales y comunitarias. Asimismo, Guédez (2006, p.70) destaca, “la acción comunitaria asume un alcance más orgánico dentro de la exigencia de corresponsabilidad en la cual se suman las obligaciones organizacionales, esto se enmarca en una concreción de la participación que orienta la capacidad de decisión y respuesta de las universidades y los servicios de salud, basada en el esfuerzo social y organizado de las comunidades.

Adicionalmente, esta sinergia de la educación médica-universidad-servicios de salud-comunidad, crean elementos que fortalecen la ciudadanía democracia participativa, el control de gestión y el control social sobre las actividades que desarrollan los entes contralores, en este caso, la universidad y comunidad.

Intersectorialidad

La intersectorialidad es un proceso de gestión social que según Romero (2004) abarca la interrelación de las distintas áreas que intervienen, incluye, los organismos de cohesión social, es decir, la interacción entre la universidad, comunidad y servicios de salud, promueve la ciudadanía, respetando la diversidad para involucrarse y acceder al proyecto de universidad, esto alude la promoción de la unidad interna de la organización, y al impulso motivador que resulta imprescindible para mantener la relación estrecha en la escuela, comunidad y servicio. Trascender los círculos cercanos, crea espacios de participación

ciudadana propiamente, encontrando escalones de participación que dependen del nivel de madurez logrados en la acción comunitaria.

La educación medica dentro de una cultura de gestión funciona como una red formada por los servicios de salud, la universidad y la comunidad, en la cual, la información producida por la acción realmente la transformación de la propia acción, incorporando información externa. Las personas son a la vez sujeto creador de proyecto y objeto (recurso organizativo). Esta dualidad se traduce en una considerable libertad personal de realización, y al mismo tiempo, que renuncia a una parte de la libertad personal para hacer posible la coordinación, condición indispensable de sinergia en organizaciones académicas.

Tendencias de la construcción de la ciudadanía

La idea global de ciudadanía como constructo social, permite vislumbrar una visión más concreta sobre la identidad, la cual se comporta a través de un proceso simultáneo de conservación, pérdida, transformación o creación de una nueva identidad. De allí que, la construcción de la ciudadanía se explica bajo diferentes perspectivas, en la cual se asumen diversas categorías de análisis: étnica, colectiva o social.

Sin embargo, la ciudadanía puede explicarse bajo diversas representaciones sociales que se encuentran influenciadas por los cambios que dinamizan las estructuras socio-económica de los pueblos, y favorecen la coexistencia de los diferentes grupos humanos, a través de los procesos comunicacionales, la mediación social y los diferentes modelos de convivencia social que se experimentan actualmente, en este caso en la Facultad de Medicina de la Universidad del Zulia.

En atención a ello, Massot (2003) desarrolló un estudio con jóvenes en formación, cuyo objetivo principal fue la creación y validación de modelos de pertinencia y ciudadanía, centrados en las demandas de formación. Entre los diversos modelos propuestos por la autora figuran: Modelo de doble pertinencia, Múltiple pertinencia, Confusión, Mimetización y Evasión Imaginaria. En consecuencia se tomaron algunos indicadores de los modelos propuestos, los cuales sirvieron como referentes para explicar la construcción de la ciudadanía en el contexto multicultural en el que se encuentra inmerso la acción académica en la educación medica. En tal sentido, la construcción de la ciudadanía desde la perspectiva global en la presente investigación asume diferentes componentes, los cuales se presentan a continuación:

Contexto

Todo ser humano u organización se encuentra inmerso dentro de un contexto o espacio, en la cual se establece una serie de interrelaciones entre personas en las diversas estructuras tanto académicas, políticas, ideológicas y culturales que permiten representar la dinámica social. Para Díaz (2006, p. 132) los contextos constituyen las expresiones de la realidad donde el hombre organiza y desarrolla su vida, constituyendo una red, dinámica y cambiante. Siendo así, el contexto le confiere a los hombres u organizaciones, una serie de representaciones que le van a permitir configurar su propia personalidad, bajo significaciones cognitivas para el grupo social, donde convergen no sólo las ideas y prejuicios personales, sino también el conjunto de valores asumidos.

Al respecto, Austin (2000, p. 18) concibe al contexto como el medio ambiente, en un sentido comunicacional, en la cual se representa lo simbólico de un hecho u objeto de conocimiento bajo cualquier circunstancia y, que puede ser interpretado o exteriorizado bajo significados culturales que se presentan ajenos al grupo que le corresponde, o bien, pasar desapercibido.

En el marco de estas consideraciones, el contexto viene representado por una diversidad cultural, en la que se reflejan visiones divergentes derivadas de las características

de la comunidad, a partir de las tradiciones, estructuras, valores y experiencias de los actores sociales que vienen a influenciar el comportamiento de estas dependencias.

No obstante, el contexto ejerce gran influencia en la actuación de cada ser humano y delimita los grupos humanos, derivándose diferencias culturales y desigualdad social, sobre todo en aquellos grupos minoritarios que según Aguado (2003, p. 9) está representado por quienes ocupan niveles socioeconómicos desfavorecidos en el entramado social. Es evidente entonces que, el ser humano actúa en concordancia con el contexto en el cual se desenvuelva, bien sea en el contexto político, económico, ideológico, educativo o socio — cultural. Para Rey y otros (2000, p. 90) el contexto puede analizarse desde una doble perspectiva:

a.- Como condicionante, el cual hace referencia al contexto sociocultural que influye y condiciona las acciones humanas.

b.- Como recurso, al ser estudiado bien sea bajo el entorno natural, cultural, social o histórico.

En atención a ello, la construcción de la identidad cultural puede explicarse a través de la interrelación que mantienen los seres humanos según el contexto donde se desenvuelvan, el cual influye en los patrones culturales y en los estereotipos sociales.

Sensibilización

La construcción de la ciudadanía precede no sólo de factores externos derivados de los procesos sociales que mantienen los hombres en los diversos escenarios o contextos en los cuales se desenvuelve y que ejercen gran influencia en la conformación de su propia identidad, sino que asume elementos intrínsecos de la propia personalidad, donde se expresan no sólo intereses y necesidades humanas sino también una toma de conciencia que permita comprender la intervención de diversas formas de vida.

Bajo esta consideración, los grupos humanos desarrollan una sensibilidad ciudadana, amparada en la tesis de Bhawuk y Brishin (xxxx) sobre competencias culturales, la cual ha sido referida por Aguado (2003, p. 142) y se conciben como un factor crucial al predecir el éxito en el trabajo y la vida académica. Según se ha citado, la sensibilidad ciudadana viene expresada bajo diversas etapas, entre las cuales figuran:

- La denegación, donde la realidad de otras formas culturales no se percibe del todo o bien es negada por la existencia de barreras psicológicas o físicas que evitan el contacto entre los actores sociales.
- La defensa: En ella se reconoce la existencia de diferencias culturales, pero se denigran las otras culturas al ser comparada con la propia.
- La minimización, en la cual se considera la cultura propia como universal, mientras que las diferencias culturales aparentes se describen como variaciones superficiales.
- La aceptación, en esta etapa se adaptan las otras culturas como complejas y representaciones alternativas de la realidad.
- La adaptación, en la cual los actores sociales se sienten cómodo con la diferencia y se consideran puntos de vistas alternativos a la propia visión inicial de las cosas y de la formación.
- La integración, donde se amplía la experiencia de sí mismo para incluir las visiones del mundo de otras culturas académicas.

Dada las consideraciones que anteceden, puede expresarse que la construcción de la ciudadanía no puede darse de manera aislada a la sensibilidad que puedan manifestar los diversos grupos humanos frente a nuevas formas de vida, valores, creencias y

comportamientos diferentes a los propios, lo cual presupone la existencia de una relación empática entre los actores social.

Socialización

Partiendo del hecho de que, la sociedad se configura a partir del entramado de interacciones humanas que se llevan desde la cotidianidad, mediante la expresión de fuerzas tanto internas como externas.

Para Macionis y otros (1999, p. 133) la socialización “es el conjunto de experiencias que tienen lugar a lo largo de la vida de un individuo y que le permiten desarrollar su potencial humano y aprender las pautas culturales de la sociedad en la que va a vivir.

En efecto, toda experiencia social está sustentada en factores intrínsecos de la persona, vale decir, su manera de pensar, sentir y actuar, lo que le atribuye características propias para la definición de su personalidad. Sobre esta base, los seres humanos generan oportunidades de reflexión, crítica y producción colectiva de ideales y creencias que van configurando la conformación de los grupos humanos.

De esta manera, los individuos se reconocen como protagonista de su acción cotidiana en su interrelación con los demás, donde lo más importante de ello, implica una toma de conciencia social diferente que permita el intercambio cultural y que a su vez, fomente una relación directa con las demás personas, en la cual cada individuo participa en la sociedad en la que vive y asimila tal cultura. En este orden de ideas, Austin (2000, p. 123) señala que:

La socialización es el proceso social por el cual aprendemos a ser miembros de una comunidad humana y a interiorizar los valores y roles de la sociedad en que hemos nacido y habremos de vivir. Es decir, a través de la socialización aprendemos a vivir dentro de un grupo, a ser miembros competentes de la sociedad en que hemos nacido.

Desde este punto de vista, puede entenderse que ningún ser humano, puede vivir aislado desde su nacimiento, por lo que necesita integrarse al contexto social que le rodea, no sólo como principio de supervivencia humana sino también como proceso de transmisión cultural; de allí que, la cultura y la sociedad están estrechamente interrelacionada, por cuanto una no puede existir sin la otra.

En este orden de ideas, el docente investigador en la educación médica, es un líder que internaliza los procesos de cambio y contribuye con su actuación y análisis a generar mecanismos que mejoren eficientemente el desarrollo académico de la organización en la cual está inmerso. En el mismo orden de ideas, Gil (2002) plantea que existen tres premisas para categorizar a los catedráticos universitarios dentro de la relación docencia e investigación. En primer lugar, los académicos a quienes les gusta enseñar; en segunda instancia, aquellos que desean hacer investigación, en tercer puesto, el grupo que ha alcanzado un balance entre el hacer docencia e investigación simultáneamente; y, finalmente, un grupo que valora las actividades de extensión como fuente de información de sus investigaciones y como un acto para reforzar sus habilidades pedagógicas de enseñanza.

Reflexiones finales

La educación médica en un marco de ciudadanía busca dar respuesta a las políticas actuales del Sistema Público Nacional de Salud y a las Políticas de Educación Superior, en las cuáles toda institución formadora de recursos humanos debe asumir la corresponsabilidad e intersectorialidad para articular la universidad, comunidades y los servicios de salud.

*Responde a los cambios y transformaciones que desarrolla actualmente La Universidad del Zulia y la Facultad de Medicina, para actuar en correspondencia a las nuevas tendencias y políticas de formación de recursos humanos en un marco de ciudadanía,

integrando las funciones universitarias: Docencia, investigación y extensión, estableciendo enlace entre las Escuelas a través de la División de Educación Médica.

*Permite delimitar el espacio de cada sección dentro de un contexto mayor, como lo es la División de Educación Médica, estableciendo indicadores de corresponsabilidad intersectorialidad e integración de las funciones universitarias.

Referencias bibliográfica

GUÉDEZ, V. (2006). *Ética y práctica de la responsabilidad social empresaria. El aporte de la empresa al capital social*. Caracas: Editorial Planeta venezolana S.A. Colección temas gerenciales.

REY, R; Y SANTAMARÍA, J. (2000). *Transformar la educación en un contrato de calidad*. Barcelona: Cisspraxis S.A.

EDUCACIÓN MÉDICA (WFME). <http://www.sund.ku.dk/wfwmw/>.

AUSTIN, T. (2000). *Para comprender el concepto de cultura*. Revista UNAP. Educación y Desarrollo. Año 1, N° 1. Chile.

DÍAZ, V. (2006). *Construcción del saber pedagógico*. Táchira-Venezuela.

MACIONIS A. (1999). *Sociología*. España: Editorial Prentice Hall.

MASSOT, M. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. España: Editorial Desclee.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. (1999). Gaceta Oficial Número 33.860 de fecha jueves 30 de diciembre de 1999.

ROMERO, J. (2004). *El nuevo gerente venezolano. Una epistemología para la administración pública*. Caracas: Ediciones Opsu.

GIL A. (2001). *Escuela y ciudadanía. Ponencia central en el Encuentro Pedagógico*. Mexico

AGUADO, N. (2003). *La responsabilidad social en los proyectos educativos*. Tesis de grado doctoral. Maracaibo-Venezuela: Universidad Rafael Beloso Chacín.

GODOY, N. (2004). *La responsabilidad social del director en los proyectos educativos*. Tesis de grado doctoral. Maracaibo-Venezuela: Universidad Rafael Beloso Chacín.

GUÉDEZ, V. (2006). *Ética y práctica de la responsabilidad social empresaria. El aporte de la empresa al capital social*. Caracas: Editorial Planeta venezolana S.A. Colección temas gerenciales.

IDENTIFICACIÓN DE LOS AUTORES

Cecilia Carruyo-Vizcaíno. Profesora Titular de la Facultad de Medicina de La Universidad del Zulia (LUZ).

Luz Maritza Reyes. Coordinadora de la Sección de Investigación Educativa de la División de Educación Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad del Zulia (LUZ). Doctora en Ciencias, Mención Investigación. Profesora Titular de la Facultad de Medicina de LUZ.

Gilberto Vizcaíno Salazar. Doctor en Ciencias Médicas. Profesor Titular de la Facultad de Medicina de LUZ.

Diego Muñoz-Cabas. Presidente del Círculo de Investigación Estudiantil de la Facultad de Medicina (CIEMED). Estudiante de la Facultad de Medicina de la Universidad del Zulia.

Jennifer Vizcaíno. Médico Especialista en Hematología

Merlín Villalobos. Médico Especialista en Medicina Interna.

Yirmer Suárez. Magíster Scientiarum en Educación Básica.

La Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

**261. MODELO DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL RECURSO HUMANO
PARA LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR CONSIDERANDO EL
DESEMPEÑO LABORAL.**

I. Motezuma.

RESUMEN

El propósito de esta investigación consistió en construir un Modelo de Desarrollo Profesional del Recurso Humano para la Docencia en Educación Superior, considerando el desempeño laboral. El enfoque epistemológico que sustenta el modelo se apoya en las teorías que conforman la formación del profesorado, desarrollo profesional, las competencias profesionales y las funciones universitarias. Para desarrollar dicha investigación se abordó la realidad a través del paradigma cualitativo mediante los métodos: etnográficos, fenomenológico y hermenéutico. Para recolectar la información, se aplicó las técnicas de entrevistas a profundidad y la observación participante. El análisis cualitativo se efectuó mediante la técnica de texto analizado que posibilitó la categorización e interpretación. Como conclusiones relevantes del estudio se encontró que los informantes claves hacen referencia que para lograr el Desarrollo Profesional del Docente de la UNEXPO Vice-Rectorado Barquisimeto es importante considerar el perfil del docente, la gestión del conocimiento, el desempeño docente, el compromiso personal e institucional, la motivación, la búsqueda del saber, el aprendizaje significativo, la producción de conocimientos, y ser facilitador del aprendizaje.

Descriptores. Desarrollo profesional – Recurso humano docente- Desempeño laboral

EXTENSO DE LA PONENCIA

El estudio propone un modelo de desarrollo profesional del recurso humano docente para la Educación Superior considerando el desempeño laboral; donde se evidencian tres unidades de análisis como son: desarrollo profesional, enfoques de competencias y funciones universitarias.

Debido a las rápidas y profundas transformaciones económicas, sociales y políticas, ese está incrementando el riesgo de una rápida desactualización de los conocimientos y la consecuente pérdida de pertinencia social de los docentes y de la universidad. Por esta razón cabe señalar, que se entiende el desarrollo profesional del docente universitario como el proceso de evolución progresiva en el desempeño de la función docente, que incluye las funciones de investigación y/o de gestión hacia modos y situaciones de mayor profesionalidad y que se caracteriza por ser la construcción de la identidad profesional que pretende el aumento de la satisfacción en el ejercicio de la profesión docente y mejora de la competencia profesional.

Asimismo, en cuanto al enfoque de competencias, se pone de manifiesto los aspectos: docencia, investigación y extensión, las cuales encierran otro elemento fundamental en el quehacer universitario como son las funciones del docente de Educación Superior reflejada en los aspectos anteriores. Diseñar, según Martínez (1999), el modelo implicó en primera instancia entender, que un modelo es una construcción mental simbólica verbal de naturaleza conjetural, que obliga a pensar de un modo nuevo, al interpretar un conjunto de conocimientos que hasta el momento se consideraban incompletos.

Al respecto Sierra Bravo (1998), señala que los modelos son construcciones teóricas con los cuales se pretenden explicar un sector de la realidad. Los modelos en investigación,

vienen a representar esquematizaciones de los fenómenos estudiados, con la intencionalidad de poder comprender la temática estudiada. Por otro lado es importante señalar que el modelo como teoría, esta formado por un conjunto de enunciados, que expresan relación entre categorías.

La construcción de un modelo implicó en primera instancia, la obtención de información sobre el fenómeno estudiado, en este caso la descripción de lo que concibe como desarrollo profesional del docente universitario. Esta información esencialmente descriptiva es el resultado del trabajo de campo. Posteriormente se agruparon, relacionaron y se analizaron para conforman las generalizaciones y proposiciones empíricas. Por otra parte, es importante señalar que un modelo no surge de la nada, y menos aún en los actuales momentos, sino que ha de partir de un conjunto total de conocimientos precedentes y, de manera especial, del que se refiere el tema seleccionado. Es por ello, que para elaborar un modelo, se debe contar con un trabajo minucioso de completar las interpretaciones con documentos relacionados con la temática. Igualmente es relevante indicar que la descripción de los hechos a la teoría se requiere poner de manifiesto una imaginación creativa. Según Martínez (1999), plantea que las teorías y modelos no se derivan de los hechos observados, sino que deben darse un toque de inventiva para dar cuenta de ellos. Esto consiste en una interacción entre los hechos encontrados y la teoría, que se explican entre la dualidad de experiencias y razón. Implicó, además un proceso de reflexión sobre lo que se estima como desarrollo profesional del docente universitario. Surge así, el modelo que se presenta a continuación.

Objetivos del Modelo

Objetivo General

Presentar un marco referencial para la interpretación del fenómeno de Desarrollo Profesional en función de competencia y desempeño laboral.

Objetivos Específicos

- Concebir el Desarrollo Profesional del Docente como un proceso de aprendizaje significativo en función del ser, saber, del conocer y del compartir.
- Facilitar la reflexión crítica sobre el quehacer universitario como un proceso planificado intencional tendente a apoyar a la comunidad en torno a sus actores sociales en los procesos de gestión y desempeño laboral.

Justificación

La construcción de un modelo de desarrollo profesional del recurso humano docente para la Educación Superior, considerando el desempeño laboral, se justifica ya que éste como modelo educativo, aspira que el docente universitario desarrolle potencialidades profesionales en todas las dimensiones sobre todo en el desarrollo de competencias.

En este sentido, el modelo que se presenta podría servir como elemento de apoyo a la sociedad educadora.

Dado este contexto la educación, en su sentido más amplio, juega un papel preponderante, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para generar transformaciones en la sociedad. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo, por lo que se debe reconsiderar la organización del conocimiento, derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir una nueva manera de conceptualizar la educación donde se precise la formación humana como su punto central de interés.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL MODELO

El Perfil del Docente Universitario

El docente es el actor principal en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa pues es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional. Las reformas educativas se traducen en las instituciones educativas y llegan al aula por medio del docente. En el ejercicio del rol profesional, intervienen factores concomitantes tales como el contexto socioeconómico, el compromiso de la comunidad, la autonomía en la toma de decisiones, la preparación científica y pedagógica y el entrenamiento en los mismos procesos de aprendizaje que pondrá en práctica, centrada en la reflexión y la investigación sobre su ejercicio profesional la cual exige motivación y compromiso.

En este sentido, en la profesionalización inciden la formación inicial, la capacitación, las condiciones de trabajo, esto es la continuidad laboral, acceder a una carrera profesional acorde con los logros pedagógicos de los proyectos educativos del establecimiento, las remuneraciones, la infraestructura escolar y el equipamiento didáctico. Es importante que la sociedad cuente con docentes eficaces y eficientes para poner en práctica distintos y adecuados recursos y en las ocasiones oportunas, con el fin de acceder a mejores logros educativos. Según Bar (1999), aquí, no hay que confundir “modernidad” con mera introducción de cambios y “transformación” con el empleo de un lenguaje que sólo modifica terminologías para significar lo mismo, sin aportar beneficios de conocimientos ni de aplicación.

La profesionalización de la enseñanza en las instituciones educativas supone el desarrollo de acciones vinculadas con la enseñabilidad y educatividad, con el proceso de enseñar y aprender con mayor autonomía en las aulas y responsabilidad por los aprendizajes alcanzados. Con la puesta en marcha de este conjunto de estrategias se favorecerá que el docente sea revalorizado en su función profesional y social como protagonista de las transformaciones educativas.

Todas las sociedades, en todas las épocas, han elaborado imágenes y valores sobre la persona del docente y su labor pedagógica. Estas representaciones expresan la finalidad social asociada a la educación y son legitimadas a través de las doctrinas pedagógicas hegemónicas en cada momento histórico. La nueva sociedad exige al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas, donde haya dominio y multiplicación de diferentes formas de conocimiento y de saber, permanente evolución cultural y social especialmente en los jóvenes en quienes existe la sensación que no hay futuro y una suerte de pérdida del sentido del saber o el aprender.

Ahora bien ¿Qué competencias básicas tiene que tener un profesor para poder conducir procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad en este nuevo milenio? Distintos organismos, especialistas y políticos se han pronunciado al respecto:

La CEPAL, al proponer una estrategia para la transformación productiva con equidad, aduce que el eje lo constituye la relación educación-conocimiento (1993). Prioriza: asegurar el acceso universal a los códigos culturales de la modernidad; esto es, formar competencias para participar en la vida pública, para desenvolverse productivamente en la vida moderna y en la construcción de las bases de la educación permanente; Impulsar la innovación mediante la adopción de medidas para establecer relaciones entre la enseñanza, la ciencia y la tecnología, y para incentivar la innovación en las prácticas de trabajo.

Al respecto, los Ministros de Educación de los países de América Latina y el Caribe (1999), aprobaron un conjunto de recomendaciones que evidencian que la profesionalización de la acción educativa es el concepto central que debe caracterizar las actividades de esta nueva etapa del desarrollo educativo. Entendiendo por profesionalización el desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializados, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se enseña y a las formas

organizativas para que ello ocurra tomen en cuenta, dentro de marcos de responsabilidades preestablecidas: (a) la dimensión ética, (b) los avances de los conocimientos, y (c) los diversos contextos y características culturales. Es por ello, insoslayable, entonces, la necesidad de organizar e implementar nuevas formas de llevar a cabo el desempeño laboral.

De acuerdo a Tedesco (1998), este nuevo enfoque supone que los docentes actuarán como guía, como modelos como puntos de referencia en el proceso de aprendizaje. El actor central del proceso es el estudiante apoyado por un guía experto y un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer. El educador ya no es el único poseedor de los conocimientos y el responsable exclusivo de su transmisión y generación sino que debe asumir la función de dinamizador de la incorporación de contenidos por lo que sería conveniente manejar un horizonte de conocimientos mucho más amplio que el correspondiente a su área disciplinar.

Competencias Profesionales

La sociedad del conocimiento en el contexto de la sociedad educadora se perfila con un alto nivel de requerimientos para la población en su conjunto, considerando el conocimiento como el principal factor de desarrollo. Es lógico pensar en él como un elemento sustancial, garante del ejercicio de la democracia, que plantea el complejo orden social. Es por ello que se comparte la preocupación por mejorar la calidad de la educación con equidad para responder oportunamente a las exigencias de la nueva sociedad que se construye, en búsqueda de una educación con calidad en los cuales los docentes a través de su desempeño tienen una gran parte de su responsabilidad.

En este sentido, según afirma Cullen (1996), se está viviendo un momento histórico trascendental en que en todos los ámbitos educativos se han discutido qué se entiende por calidad de la educación y la respuesta encontrada orienta a igualdad de oportunidades. Este concepto se puede ocultar discriminaciones si no se toman en cuenta los diferentes puntos de partida del proceso de aprendizaje ya que los estudiantes presentan diferentes saberes previos al llegar a los escenarios educativos.

De allí que este modelo de desarrollo profesional, que se presenta debe comprender dentro de las competencias del docente elementos estructurales como son los aspectos, tales como la producción del conocimiento, relaciones con el entorno y la búsqueda constante del saber, competencias éstas que permiten: Incorporar y difundir el progreso científico y técnico en la sociedad para convivir con la racionalidad de las nuevas tecnologías, transformándolas en instrumentos que mejoren la calidad de vida, para así orientar los cambios con creatividad para abordar y resolver problemas; Adoptar nuevas concepciones organizacionales, con mayor autonomía y dinamismo, flexibilidad y adaptabilidad a situaciones cambiantes, mejor calidad de los procesos y los resultados y con capacidades de cooperación y negociación.

Desde este enfoque, los docentes para una mayor profesionalización de su función además, deben saber: Planificar y conducir movilizandando otros actores, Adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia. Hay que saber cuando un proceso o actividad es aplicado en situaciones o prácticas que requieren dicho saber, Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula. Esto requiere una capacidad de observación que debe aprenderse ya que no se encuentra naturalmente, Seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, para la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles, Hacer, disponibilidad para modificar una parte de lo real, según una intención y por actos mentales apropiados.

En la presentación de una disciplina el profesor generalmente transmite mientras que en el desarrollo de proyectos “hace” y promueve el proceso de aprendizaje. Para que los docentes alcancen las competencias y perfil enunciado es necesario implementar dispositivos

de formación y entrenamiento que los comprometa a aumentar sus capacidades de observación, de agudizar prácticas reflexivas, de fortalecer el sentido de su propia capacitación, de desarrollar inteligencias múltiples, de atender a los valores. El desafío de transformar al profesor en un profesional y modificar sustancialmente las formas de impartir enseñanza se presenta como una imperiosa necesidad. Profesionalización y protagonismo de los educadores implica nuevas exigencias en los procesos de reclutamiento, formación y capacitación de los docentes.

Las Competencias: Fundamento para la Gestión de la Calidad en las Universidades.

El enfoque de competencias se encuentra actualmente articulado a las diferentes políticas de calidad para la Educación Superior. Por eso las competencias se definen como procesos de desempeño complejos con idoneidad y responsabilidad. Ahora bien, ¿por qué han llegado las competencias a la Educación Superior? Una de las principales razones para introducir este enfoque ha sido porque contribuye a mejorar la calidad de la Educación Superior, ya que las competencias aportan elementos para superar algunas deficiencias muy importantes de la Educación Superior Tradicional, tales como: énfasis en la transmisión de conocimientos, escasa pertinencia de las carreras frente al contexto disciplinar, social, investigativo y profesional-laboral, El escaso trabajo interdisciplinario entre los docentes, empleo de sistemas de evaluación autoritarios, rígidos y con baja pertinencia, dificultad para homologar los estudios y validar el aprendizaje.

El reto actual es consolidar un enfoque de competencias en la Educación Superior que tenga como base no sólo el contexto laboral-empresarial, sino también el contexto social y el contexto disciplinario e investigativo desde el pensamiento complejo, buscando que la docencia se oriente a la formación de profesionales con competencias científicas además de las profesionales, teniendo en cuenta la articulación del saber con el ser y el hacer, y buscando que la evaluación sea una construcción democrática, tanto de orden cualitativo como cuantitativo. A partir de esto, puede integrarse sistemáticamente el enfoque de competencias en la política de gestión de la calidad en toda universidad, con base en los principios de equidad y pertinencia multi-contextual, con un espíritu crítico y proactivo, y asumiendo la complejidad del acto educativo dado por interrelaciones entre el orden, el desorden y la reorganización continúa.

La Gestión del Conocimiento en la Educación Superior

En primera instancia, es relevante señalar que el conocimiento constituye el elemento más importante de todos los eslabones de la cadena de valor en la producción de sus productos y servicios, convirtiéndose así en la principal fuente de acción de riqueza. Los llamados "trabajadores del conocimiento" ocupan un lugar prominente en la economía y la sociedad. Los trabajos cuyo contenido es producir, distribuir y administrar datos, informaciones y conocimientos adquieren más valor que los trabajos destinados a producir objetos materiales.

En un sistema universitario, la transferencia del conocimiento se realiza principalmente a través de la función de enseñanza. La generación del conocimiento, que en una universidad se asocia con la investigación, depende en gran medida de un cúmulo de conocimiento, que está almacenada en reservorios de conservación del conocimiento, aparte del que pueda obtener el propio actor de su realidad circundante. Se puede llamar gestión del conocimiento al proceso caracterizado por una transformación continua de datos en informaciones y de informaciones en conocimientos y de conocimientos en conocimientos, en la cual se planifica una serie de acciones para conducir un proceso de búsqueda de soluciones, mediante el cual se genera conocimiento que es conservado durante el proceso, tomar decisiones para aplicar

soluciones al problema, a través de la recuperación de los conocimientos conservados en reservorios y transferirlos a la realidad para modificarla y luego controlar los resultados obtenidos con los objetivos trazados.

Fundamentación Epistemológica del Modelo

De acuerdo a la Unesco, citado por González (2000) señaló, que la Educación Superior en la actualidad tiene como misión esencial la formación de profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social. Esta autora se planteó una interrogante: ¿Qué significa formar un profesional competente, responsable y comprometido con el desarrollo social?

La respuesta posible fue que significa trascender el estrecho esquema de que un buen profesional es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le permiten desempeñarse con éxito en la profesión, y sustituirlo por una concepción más amplia y humana del profesional entendido como un sujeto que orienta su actuación con independencia y creatividad sobre la base de una sólida motivación profesional que le permite perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales, auxiliado en esta labor por sus conocimientos y habilidades en una óptica ética y creativa.

Se evidencia que la labor del docente ya no puede ser la de hace 10 ó 5 años atrás. Se requiere de un docente actualizado constantemente, que haga uso y localice la información que necesita por diferentes fuentes, tenga un dominio pleno de los contenidos que imparte y de los principios pedagógicos, epistemológicos, psicológicos, filosóficos, sociológicos, que tenga dominio para aplicar la ciencia a su labor cotidiana que le permita diseñar estrategias didácticas y educativas y lograr que todos los estudiantes aprendan.

Díaz (1996) en una aproximación al concepto de desarrollo profesional y a partir de analizar varias propuestas define el mismo como un proceso de formación continua a lo largo de toda la vida profesional que produce un cambio y lo mejora en la conducta de los docentes, en las formas de pensar, valorar y actuar sobre la enseñanza; al respecto se comparte la idea esencial pero se entiende que al final se restringe a la enseñanza cuando en realidad debería ser sobre la dirección del proceso pedagógico de manera integral con mayor énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este mismo autor propone algunos aspectos que destaca como principales para el desarrollo profesional:

Desarrollo pedagógico: donde valora como función profesional fundamental la actuación del docente para conceptualizar, comprender y proceder en la práctica educativa, profesionalismo que se evidencia cuando, en la institución o aula, decide reflexivamente en los procesos más adecuados a seguir, cuando prevé, actúa y valora su trabajo sistemáticamente.

Desarrollo psicológico: valora la madurez personal, dominio de habilidades y estrategias para la comunicación en el aula, y en la comunidad.

Desarrollo cooperativo: valora las habilidades de cooperación y diálogo con sus colegas, el establecimiento de estrategias hacia la negociación y la resolución de problemas y sobre todo en la creación de redes de comunicación y apoyo para comprender los fenómenos educativos y de la actividad práctica..

Desarrollo en la carrera: valora la satisfacción en su trabajo y la posibilidad de progresar dentro del sistema; los cuales ve interrelacionados pero movidos por dos elementos claves como son la motivación y la constante retroalimentación.

Por otra parte, epistemológicamente la profesionalización del docente implica incorporar a su trabajo la capacidad de atender los problemas científicos del aprendizaje como proceso y como producto. Esto equivale a descubrir estos problemas, prever posibles soluciones, hipótesis de solución y llegar a aplicar la metodología científica que conduce a la

solución de dichos problemas. Cabe señalar que el discurso de la profesionalización docente aparece prácticamente como omnipresente en la vida de los docentes, las autoridades educativas de manera constante recurren a este discurso, los organismos internacionales lo hacen centro de sus recomendaciones, los medios de comunicación lo repiten, los padres lo exigen, las instituciones educativas se hacen eco, los sindicatos lo usan y repudian a la vez, entre otros.

COMPONENTES ESTRUCTURALES DEL MODELO

El modelo que se presenta está estructurado por tres componentes: desarrollo profesional, enfoques de competencias y funciones universitarias, estos tres elementos considerados la base estructural del mismo. Éstos se encuentran interconectados lo cual permiten el abordaje para modificar por inclusión o exclusión elementos que permitieron la construcción y reconstrucción de competencias.

Componentes y Subcomponentes Sugeridos para la Construcción y Reconstrucción de Competencias.

El modelo propuesto, plantea en términos de competencias, las categorías que emergieron producto del análisis e interpretación de los textos del discurso de cada sujeto de investigación (informantes claves).

1. Componente: Desarrollo profesional

Subcomponente: Potencialidades profesionales. Habilidades en términos de competencia. El docente ha de tener un perfil apropiado, para su desempeño, así como mostrar una actitud personal, que demuestre gestionar conocimientos y por lo tanto poseer la habilidad de ser docente innovador.

Subcomponente: Compromiso El docente debe estar comprometido personal e institucionalmente, a su vez de presentar una motivación para asumir compromiso, elemento que conforma un valor en el profesional.

Subcomponente: Disposición de aprendizaje En relación a este sub-componente, las habilidades en términos de competencias, se encontró que primeramente debe existir una motivación y actitud personal para la gestión de conocimientos como demostración de esa disponibilidad de aprendizaje

Subcomponente: Búsqueda de competencias El docente en la búsqueda del saber, en la necesidad de aprender-aprender para lograr aprendizajes significativos, ha de estar comprometido a desarrollar habilidades en términos de competencias en cuanto al desarrollo de conocer, hacer, ser y ser con los demás.

2. Componente: Enfoque de competencias

Subcomponente: Competencia docencia. Con relación a esta competencia, el docente ha de poseer y desarrollar la búsqueda y producción de conocimientos, tanto en el entorno como en el espacio escolar, con el logro de saberes, con el fin de que prevalezca la pertinencia y los aprendizajes significativos en función del aprender a conocer y hacer como competencia del quehacer diario docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Subcomponente: Competencia investigación La competencia investigación, parte por conceptualizar las habilidades que el docente como investigador debe poseer y desarrollar, para la búsqueda del saber, con la finalidad de producir conocimientos.

Subcomponente: Competencia extensión Una de las primeras fortalezas que un docente ha de poseer como extensionista es el compartir con la comunidad, en miras de tener disposición a aprender y de interactuar como agente de cambio.

3. Componente: Funciones universitarias

Subcomponente: Función docencia Las habilidades en términos de competencia enmarcada en esta función se refleja en: Gestión del conocimiento, Facilitador del aprendizaje, Compromiso, Desarrollo profesional, Desempeño docente, Búsqueda del saber, Producción de conocimientos.

Subcomponente: Función investigación Las habilidades en términos de competencias se describen en esta función a partir de: Producción del conocimiento, Búsqueda del saber, Pertenencia, Gestión del conocimiento, Trabajo comunitario.

Subcomponente: Función extensión Las habilidades en términos de competencias de esta función se refleja a partir de: Compartir en comunidad, Búsqueda del saber, Compromiso y motivación, Trabajo comunitario.

REFLEXIONES FINALES

Una vez realizada esta investigación, la autora, señala sobre la gran relevancia que significa el cumplimiento de los objetivos a través de los cuales se pudo analizar sobre los aportes que han realizado los teóricos acerca del desarrollo profesional del docente universitario en función del desempeño laboral, el cual sirvió de soporte para fortalecer un modelo referencial al objeto de estudio.

Se debe considerar que el modelo representa para las universidades un aporte significativo y de gran valor para apoyar al docente que realiza las funciones esenciales de docencia, investigación y extensión en el quehacer universitario cotidiano en su desempeño profesional.

Cabe destacar, que es indispensable que el desarrollo profesional del recurso humano docente cumpla estrictamente todas las dimensiones del modelo, referidas en la fundamentación teórica ya que debe generar aspectos significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje para los autores de la educación del futuro.

Por otra parte, no debe perderse de vista que los resultados de la implementación de un modelo de esta naturaleza, requiere del apoyo e integración de todos los elementos del modelo, ya que esto involucra un proceso en movimiento y que implica la integración de los elementos para lograr un resultado satisfactorio en el desempeño laboral del docente universitario.

Para finalizar, es importante considerar que en el recurso humano docente universitario esta en sus manos la calidad de los profesionales del futuro de un país, por tal motivo se debe fomentar e insistir en el docente aspectos tales como son la producción del conocimiento relacionadas con el entorno y la búsqueda constante del saber para el desarrollo de las competencias.

Esto consiste en una interacción entre los hechos encontrados y la teoría, que se explican entre la dualidad de experiencias y razón. Implicó, además un proceso de reflexión sobre lo que se estima como desarrollo profesional del docente universitario. Surge así, el modelo que se presenta a continuación.

CONCLUSIONES

Una vez realizada esta investigación, la autora, señala sobre la gran relevancia que significa el cumplimiento de los objetivos a través de los cuales se pudo analizar sobre los aportes que han realizado los teóricos acerca del desarrollo profesional del docente universitario en función del desempeño laboral, el cual sirvió de soporte para fortalecer un modelo referencial al objeto de estudio.

Se debe considerar que el modelo representa para las universidades un aporte significativo y de gran valor para apoyar al docente que realiza las funciones esenciales de docencia, investigación y extensión en el quehacer universitario cotidiano en su desempeño

profesional.

Por otra parte, las autoridades de las universidades, en su proceso de crecimiento y apoyo al docente debe contemplar los aspectos que soportan este modelo y que conlleva a tomar acciones para invertir en el recurso fundamental que soporta la formación de nuevos profesionales como lo son los docentes universitarios y que en esta sociedad donde el conocimiento viaja a grandes velocidades, debe incorporarse rápidamente a la actualización permanente del saber educativo tecnológico para las universidades donde se imparte la ingeniería como carrera profesional fundamental

Cabe destacar, que es indispensable que el desarrollo profesional del recurso humano docente cumpla estrictamente todas las dimensiones del modelo, referidas en la fundamentación. teórica ya que debe generar aspectos significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje para los autores de la educación del futuro.

Por otra parte, no debe perderse de vista que los resultados de la implementación de un modelo de esta naturaleza, requiere del apoyo e integración de todos los elementos del modelo, ya que esto involucra un proceso en movimiento y que implica la integración de los elementos para lograr un resultado satisfactorio en el desempeño laboral del docente universitario.

Para finalizar, es importante considerar que en el recurso humano docente universitario esta en sus manos la calidad de los profesionales del futuro de un país, por tal motivo se debe fomentar e insistir en el docente aspectos tales como son la producción del conocimiento relacionadas con el entorno y la búsqueda constante del saber para el desarrollo de las competencias.

BIBLIOGRAFIA

Bar, G. (1999). **Perfil y Competencias del Docente en el Contexto Institucional Educativo**. Primer Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú.

CEPAL-UNESCO (1993). **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile.

Cullen, C. (1996). **Crítica de las Razones de Educar**. Barcelona, España.

Díaz, A. (1996). **Ensayo sobre Problemática Curricular**. México: Trillas.

González, V. (2000). **Pedagogía No Directiva: La Enseñanza Centrada en el Estudiante en Tendencias Pedagógicas en la Realidad Educativa Actual**. Bolivia: Editora Universitaria Tarija.

Martínez, M. (1999). **La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación**. (Manual Teórico-Práctico). México: Trillas.

Sierra Bravo, R. (1998). **Tesis Doctoral y Trabajo de Investigación**. Madrid, España: Paraninfo.

Tedesco, J.C. (1998). Fortalecimiento del Rol de los Docentes: Balance de las Discusiones de la 45° Sesión de la Conferencia Internacional de Educación. **Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas**. N° 29. Argentina.

263. FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORES A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO, LA CONVIVENCIA Y LA ORIENTACIÓN HACIA LA AUTONOMÍA.

M. L. García Vázquez.

Determinación o posibilidad de elección del sujeto docente

Mucho se ha planteado desde las perspectivas Estructuralistas (Saussure, 1988) y Post estructuralistas (Foucault, 1988) sobre el sujeto; y falta mucho por decir, lo esencial por lo corto del espacio, es resaltar que si bien estamos determinados y estructurados también pensamos, decidimos, e imaginamos en función de nuestra particular historia y posibilidades que construimos.

Como sujetos **tenemos opciones** y momentos en nuestra vida en que podemos escoger, incluso siguiendo a Heidegger (1988) ser sujetos para la muerte o únicamente ser habitados por el deseo del Otro (Lacan, 1980). La idea de elección implica el poder ser sólo para los otros y no dar cabida a nuestro deseo o bien definir nuestra manera de realizarnos para saber del deseo; llamado por Colin (1998:139) proceso de subjetivación.

El maestro, que es ante todo desde nuestra experiencia profesional un sujeto, esta determinado, de igual manera, por las estructuras que lo preexisten, sea el lenguaje, la cultura, las relaciones y dispositivos de poder y control. Pero a su vez tiene la posibilidad de escoger y romper con su historia.

En el trabajo con los maestros en servicio se escucha, de manera frecuente: Una crítica a las autoridades, a las limitaciones institucionales y curriculares; además de la falta de interés y apoyo de los padres de familia.

Y en efecto, estas limitaciones existen para el desempeño de la labor docente, pero también de forma velada el profesor es un "sujeto sujetado por su propia historia"; es decir, por su subjetividad que lo lleva a la transferencia (Anzaldúa, 2005), a la repetición, a la frustración.

Como recupera Colin (1998), nuestra historia familiar se entrecruza con nuestra historia cultural, social y educativa, lo que construye nuestro mundo interior que es a la vez producto de una intersubjetividad (Anzaldúa y Ramírez, 2005).

La historia, es cierto, nos determina en gran medida, tendemos como sujetos docentes a repetir lo que sentimos y vivimos; pero también podemos romper con lo dado y dar posibilidad para un futuro diferente.

Desde esta posibilidad, al optar por el cambio, el sujeto docente puede recuperar una tematización de su vida profesional (Habermas citado por Yurén, 1995: 22), una motivación y una actitud que se oriente por fines éticos y pedagógicos pero sin dejar de lado la complejidad y la posible contradicción (García, 2001). En otras palabras, un maestro puede ir más allá de su vida de autoevidencias para cuestionar algún fragmento del mundo de la vida, pasarlo a un primer plano para realizar su problematización.

Por ejemplo, en la historia de la profesora Isabel, ella empieza enseñando a sus alumnos (a leer y escribir) como aprendió cuando fue alumna. Sin embargo, al observar los resultados de su acción, se da cuenta que sus alumnos realmente no aprendieron lo que ella les enseñó. Entonces, se cuestiona lo que hace y busca promover procesos autónomos, por medio de los cuales, sus niños no sólo descifren los textos. La maestra Isabel no se conforma con obtener resultados prácticos, ella aspira a impulsar en sus alumnos la adquisición de valores indispensables para la vida, tales como: la autonomía, el respeto mutuo, la libertad, etc.

La profesora Isabel y otros docentes comparten, como hemos señalado, este cuestionamiento sobre su acción, pero, para algunos, lograr cambios se vuelve difícil. En

parte, esta dificultad se debe a las contradicciones entre nuestros afectos, pensamientos y acciones.

Entonces no existe una práctica docente única, somos diferentes sujetos, con historias familiares y culturales que se entrecruzan. Un mismo sujeto docente puede tener actitudes diferentes en su propia práctica. Lo esencial en las diferencias descansa, en gran parte, por la posibilidad de construir nuestra subjetivación.

Este proceso se realiza, en principio, a partir de la aparición de una actividad en la que el sujeto toma contacto con sus deseos y determinaciones para tratar de reflexionar y decidir sobre ellos.

Desarrollar la posibilidad de indagar sobre nuestro deseo y recuperarlo, entender que es una fuerza psíquica profunda que se dirige hacia algo. Afirmar esta voluntad y poner en obra una praxis reflexiva y deliberante (Castoriadis, 1989).

Como señala Castoriadis (2006, 313) hace falta una “suerte de voluntad y de bravura psíquica e intelectual” para cuestionarse, para tomar cierta distancia del sujeto respecto a su propia herencia y frente a lo que lo determina y decidir con qué se queda, como enfrentar su elección y decisión. Y pese a ello considerar que este examen, esta reflexión no es total, no se puede modificar todo lo que uno piensa o lo que uno hace de golpe, porque es un trabajo constante de apertura y de cierre.

De apertura para pensar, entrar en el Laberinto, como señala Castoriadis (2002: 7), “perderse en galerías que sólo existen en la medida en que las cavamos incansablemente, en girar en círculos en el fondo de un callejón sin salida cuyo acceso se ha cerrado detrás de nuestros pasos, hasta que esta rotación abre, inexplicablemente, fisuras transitables en la pared”. Pensar, adentrarnos en el laberinto, implica, como señalamos, ruptura de la clausura y proceso de constante autorreflexión que busca abrir estas fisuras en lo establecido y definido en nuestros conocimientos previos y percepciones establecidas. Y de forma inexplicable trae consigo un cierre de este mismo pensar.

Repercusiones sociales y educativas para para el profesor en ejercicio profesional en México.

Es importante detenernos en este punto, en el trabajo se ha hecho referencia a un sujeto docente con capacidad de elección y decisión en función de una historia, relaciones y estructuras que lo determinan. Pero resulta una visión limitada que deja sin resolver, por lo menos, una pregunta básica: **¿Cómo se logran construir posibilidades de elección y decisión ante lo que nos determina en nuestra labor docente?**

Con el concepto de intersubjetividad ya se ha señalado de manera implícita que sujeto y mundo se constituyen mutuamente (Mier, 2004 citado por Anzaldúa, 2007:260). Como explica Lacan, no existe dicotomía entre mundo exterior e interior, la subjetividad implica relación con los otros y con el Otro (representación de la Ley, del Todo).

El sujeto no sólo cumple una función ni un rol social, es en, por y para la sociedad en tanto que no “existe” fuera de ella. De igual manera el sujeto docente no es sólo una persona en cuanto a máscara, es representación social, solo es en sociedad en donde es posible construir esta opción de apertura.

Partamos entonces de las condiciones concretas de la sociedad actual para analizar la construcción de nuevas posibilidades para el sujeto docente.

Consideremos que en la sociedad actual según Yago (2003:91) no es posible hablar de sujeto: “la subjetividad tiende a desvanecerse en el capitalismo actual, el sujeto no tiene lugar, la heteronomía se ha hecho prevaleciente”

En la sociedad postmoderna se expone la meta del bienestar identificado con un valor económico máximo y nos convertimos en objetos de consumo, creemos que existimos sí podemos comprar siempre algo nuevo.

Consumimos imágenes, anuncios, ideas, objetos siempre suponiendo que vamos a tapar nuestra falta y que la satisfacción de nuestro deseo es posible a partir de obtener ese objeto de consumo.

Ante esta situación vigente de consumismo es más fácil atarnos a nuestro conocimiento previo, mantener como ciertas nuestras certezas y prevalece la falta de esperanza. Como lo señala la profesora Rosa María: "ya no cree en los cambios ni en una mejor educación". Castoriadis insiste en esta problemática del mundo moderno al considerar que se ha desarrollado un tipo de individuo que está privatizado, que está enfermo dentro de su pequeña miseria personal. Por ejemplo, la observación de un profesor que se dedicaba a leer el periódico en su salón de clases y sólo levantaba la vista para regañar y ofender a un alumno mientras sus otros alumnos copiaban en su cuaderno una página de su libro de lecturas.

Se pueden observar algunas consecuencias de esta sociedad actual en la búsqueda de la eficiencia, el control y el engaño que prevalece, por ejemplo dentro de las evaluaciones que se realizan para mejorar las prácticas educativas de maestros de Educación Básica en México como Carrera Magisterial. Mercado (2002) señala que con estas evaluaciones se han fomentado prácticas individualistas y de competitividad eficientista sin propiciar una mejora en la calidad de la educación. En su investigación analiza los efectos perversos que se producen como es el abandono del medio rural, la creación de tensiones y conflictos que afectan la vida diaria entre compañeros maestros; aunado a la participación en cursos de actualización sólo por el beneficio económico que representa.

También se señala como un problema el funcionamiento de algunas instancias de la organización institucional, entre ellas la Supervisión escolar, compartimos la idea de que ésta necesita cambiar. Ezpeleta en la reseña sobre el libro de Calvo, Zorrilla, Tapia y Conde (2002) explica que las investigaciones de los autores coinciden en señalar el olvido de esta función en las reformas educativas en México.

Esta información nos permite reconocer que en **México existen condiciones que entorpecen y dificultan el desarrollo de la educación en las escuelas primarias**. Si bien existen esfuerzos importantes de maestros en servicio, algunos directores de escuelas y otras personas interesadas en la educación, vale la pena considerar qué sucede con la educación en México, cuáles son sus posibilidades.

Bajo las condiciones sociales y educativas mencionadas, también podemos considerar que los docentes contribuyen a sostener estas lamentables condiciones del mundo moderno actual.

Sobre las prácticas profesionales de estos sujetos docentes se cuenta con los datos proporcionados por Jackson (1975), Postic (1982), Debesse y Mialaret(1980). En México contamos con investigaciones como las de Mercado (1991), Ezpeleta(1986), Aguilar(1986), Rockwell(1987), Fierro, Rosas y Fortoul (1999).

La actividad docente como reproductiva, alienada, proletarizada ha sido analizada por autores como Popkewitz (1990), al afirmar que el docente sufre cada vez mayor proletarización porque en el sistema capitalista actual se observan tendencias referidas a los procesos de trabajo como: la creciente división de la mano de obra; la separación mayor entre los que conciben y ejecutan las tareas; más fuertes controles en las fases de producción; descenso en los niveles de capacitación y una tendencia a la implementación de tareas cada vez más rutinarias.

No deja de considerarse que algunos docentes, a pesar de estas condiciones, logran reflexionar sobre su acción profesional y cuestionan sus creencias.

Desde la perspectiva de Schon (1992), Carr, Kemis (1988) y Grundy (1987) se analiza la *reflexión de la acción* docente. También es importante, dar un lugar a los avances del grupo de investigación de Clandinnin y Conelly(1995). Estos autores realizan, hoy día, interesantes

indagaciones sobre el conocimiento de los profesores. Todos estos autores coinciden en recuperar la importancia de este conocimiento docente y los procesos de reflexión sobre su práctica como caminos necesarios para el cambio educativo.

Posibilidad del sujeto docente a partir del proceso de formación

La formación se inicia desde el momento en que el maestro reflexiona sobre su hacer y se ubica en la dirección que quiere darle. De acuerdo a Anzaldúa(2004) la formación del maestro empieza cuando alguien se asume en el rol del profesor y recupera los elementos conscientes e inconscientes vinculados con su práctica profesional. Para Tlaseca (1997) se puede hablar de formación docente hasta que la acción se realiza y crea sentidos pertinentes a las intenciones y finalidades del maestro. Es decir, cuando la acción es apropiada con lo que el maestro puede ser, pero sobre todo, en lo que quiere y no quiere ser.

Rosas (1999, p.117) de acuerdo a su investigación explica que los maestros coinciden en señalar el momento de inicio de su acción docente como aquel en que empezaron a formarse verdaderamente como maestros.

Señala:

“Fue en ese momento cuando hicieron una distinción entre los conocimientos que aprendieron en la Normal, calificándolos como teóricos y los que fueron adquiriendo ya en la práctica, a los que no les dan un nombre específico, pero los valoran como los que sí les sirven para su trabajo”

Tlaseca explica, desde el desarrollo de su idea principal (formarse en la experiencia que se hace y se significa), que cuando el maestro termina su proceso de “formación” en la Escuela Normal no sabe, realmente, que significa serlo.

Coincidimos con Ferry (1990) al considerar que formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sueños, ideas, acciones, propósitos y actitudes. Implica un proceso de “deestructuración y reestructuración” continuas en donde la teoría y la práctica se articulan.

Si consideramos que la formación docente es un proceso complejo, histórico e individual que implica la negación y superación de la propia experiencia para trascenderla en una transformación de creencias, saberes, conocimientos, preocupaciones y finalidades.

Y como señala Anzaldúa esta transformación se realiza sobre representaciones, deseos e imaginarios; “la formación es un proceso de transformación del sujeto a partir de adquirir o modificar capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas” (Anzaldúa,2004,p.89,90). La formación “es un proceso de trans-formación de sí mismo en función de re significar lo que ha sido y imagina ser, en relación a lo que imagina será, dándole un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones y transferencias”.

Como señalan Ramírez y Anzaldúa (2005, p. 38), en el proceso de formación el deseo inconsciente “halla expresión se realiza en actos, elecciones, proyecciones, prácticas, discursos donde se re significa esa exterioridad; es decir se interpreta, se elabora, se subjetiva y eso es también parte de la formación”.

Con la finalidad de enriquecer nuestra investigación en el tema de la formación docente podemos añadir las reflexiones de autores como de Popkewitz (1990), Liston y Zeichner (1990), Gilles, Contreras (1988), Villa (1988).

Si la posibilidad de elección y decisión del sujeto docente ante las determinaciones sociales se construye mediante el proceso de formación, debemos considerar como este proceso puede consolidarse en el terreno de lo social. Ya que en el proceso de formación, además de su trascendencia en el sujeto docente, es fundamental surja una reflexión en lo colectivo.

Sabemos, como reitera Murga (2007) que es a partir de la acción en colectivo donde el sujeto encuentra mayores opciones de transformación. En esta necesidad de construir puentes entre el saber individual de los maestros y un debate para lo colectivo existen algunas propuestas Schoon (1992), Tlaseca (1999) y Tardif (2000).

Con la intervención desde el sujeto en colectivo es posible profundizar en las posibilidades para los procesos de transformación educativa. Lo que conjuntamente significa la apertura para una nueva labor docente del sujeto y de la sociedad en la que se desenvuelve.

Las significaciones imaginarias sociales: apertura y cierre de la transformación educativa

Es posible que para el lector sea un camino sinuoso de reflexión el que seguimos, pero la complejidad es un elemento inherente a la aproximación momentánea de cierta comprensión de la realidad educativa.

En el presente trabajo empezamos por analizar al sujeto docente en sus posibles determinaciones y limitaciones. Posteriormente propusimos el proceso de formación como posibilidad para el sujeto docente, como transformación de sí mismo y de su acción.

Para este siguiente tema abordamos el camino de la posibilidad en lo social, que es paradójicamente tanto la apertura para una nueva labor docente como el cierre ante ella.

Esta apertura en lo social requiere la búsqueda por el sentido de la acción, su reflexión y debate; lo que nos lleva a recuperar un tema que paradójicamente se encuentra fuera de lo social: la imaginación.

La imaginación como fuente de posible engaño, señuelo, ficción y desborde en la locura pero también y fundamentalmente, como camino para la posibilidad y la creación.

Como sabemos en un uso cotidiano, la imaginación, se refiere a la facultad humana de imaginar y crear ficciones. El poder de ésta para experimentar y conocer el mundo se ha relegado pero también se ha incorporado en las reflexiones de importantes filósofos (Mier: 2007).

Para Ferreiro, (2007: 108) Jean Paul Sartre analiza el tema de la imaginación y construye el término de imaginario. "Sartre, al poner el objeto como una nada, subraya el carácter inherente de la negatividad de la imaginación: su capacidad de quebrantar los límites del objeto y abrir un horizonte para la creación de un nuevo objeto"

Y concuerda en señalar que si bien la imaginación participa en la percepción, al permitir el reconocimiento de los objetos del mundo, también transgrede la percepción por su capacidad de desbordar la sensorialidad.

Castoriadis (1989,137) recupera el término imaginario enunciado por importantes filósofos como Aristóteles y Kant, y luego dejado de lado por ellos, pero no lo usa en su sentido heredado de ficción, señuelo, engaño, porque lo considera como el despliegue de un espacio y un tiempo propio, es la creación de un mundo para sí del sujeto.

Este imaginario es llamado radical, porque es fuente de creación, recupera la capacidad de la psique para crear un flujo de representaciones, afectos y deseos que no están en lugar de nada y ni son delegadas de nadie (Yago:2003).

Este flujo indeterminado de deseos representaciones y afectos forma parte de un *magma*, concepto que alude a algo que es indeterminado, inclasificable. Puede incluir clasificaciones, organizaciones de conjuntos, pero no es posible definirlo ni reconstituirlo por estas clasificaciones. No es caos absolutamente desordenado pero tampoco se le puede precisar una definición ni una determinación, por ejemplo, es posible pensar en el flujo de sensaciones no ordenadas de un pensamiento.

Castoriadis (1986:21) explica que el predominio de lo imaginario va a condicionar la no funcionalidad del aparato psíquico humano en cuanto a la existencia de anhelos incompatibles y contradictorios. Porque en la creación imaginaria no existe funcionalidad ni límites, "se

desborda”.

El desborde de la imaginación radical es fuente esencial para el desarrollo de la psique y para la posibilidad de creación, pero también lleva al exterminio sin su posibilidad de ordenación y orientación.

Concordamos con Castoriadis al pensar que “la psique está en el sentido”, para la psique es preciso que todo tenga sentido, y según el modo de tener sentido para ésta. La búsqueda de sentido puede “explicar” entre otras situaciones por ejemplo las psicosis, la creación de síntomas y realización de actos fallidos.

Desde “afuera”, se consideraría, está la respuesta a la posibilidad de cambio de la sociedad con un sujeto docente que se forma; pero derivado de nuestro análisis inferimos que es en el mundo interno donde está la búsqueda del sentido de la acción, en la imaginación se construye la posibilidad para la realidad social. Citando a Castoriadis “Sí la psique busca sentido, la sociedad la hace renunciar (nunca del todo) a lo que para ella es sentido propio, imponiéndole encontrarlo en las significaciones imaginarias sociales (SIS)”(1986:45) .

Son entonces las significaciones imaginarias sociales las que brindan un sentido a la acción de los maestros en formación. La apertura para una nueva labor docente esta dada con la recuperación del imaginario instituido pero con opción para lo instituyente. El maestro puede elegir y decidir frente al aceptar como absolutas las significaciones sociales instituidas o dar pie a la construcción colectiva de lo instituyente.

En esta idea de lo instituyente Deleuze (2005b) encuentra que tan sólo el hecho de la repetición implica algo nuevo. Es mejor pensar en un retorno siempre marcado por la diferencia. Tenemos que recuperar, reconocer, dar cabida a la diferencia y no sólo tratar de obtener el pensamiento con categorías y explicaciones que buscan generalizar.

Desde esta perspectiva Deleuze (2005a) en *Repetición y diferencia* considera al sentido como orientación, dirección, elemento sumamente profundo. Dentro de cada sujeto docente hay un sentido que determina su orientación y comunicación con el resto del mundo, que le permite involucrarse con lo socialmente establecido para así transgredirlo al dar cabida a la diferencia en el sentido y no obturarlo. Este es el cierre para una nueva labor docente del sujeto y de la sociedad en la que se desenvuelve.

La posición del sujeto docente frente a su elección y decisión debe transgredir el acontecimiento y el propio sentido a través del pensamiento; para llevar más allá su formación en la construcción colectiva de lo instituyente.

Cierta apertura a la búsqueda del sentido no es más que un intersticio para el cierre de este, con lo cual surge la reflexión, la confrontación con lo que creemos ser y lo que observamos de nuestra acción, la posibilidad de construir un diálogo en y con lo colectivo.

Un cierre provisional, en nuestra apertura a la reflexión

En el presente artículo partimos en considerar que cada profesor se enfrenta a su sujeción como son la cultura, el lenguaje y lo inconsciente. El sujeto docente está determinado, sin embargo la posibilidad de elección y decisión va en relación con el proceso de formación. Un profesor puede realizar por muchos años su acción docente sin formarse, es decir sin transformarse, sin dar apertura a la reflexión de sus conocimientos previos, sus percepciones y creencias.

Cuando un profesor logra cuestionar su acción lo hace porque da cabida a otras percepciones y reflexiones. Lograr realizar cambios también implica el acompañamiento de otros profesores y personas interesadas en la mejora educativa.

Consideramos que este cambio desde lo subjetivo se acompaña de un proceso social, para profundizar en la transformación educativa proponemos que la posibilidad en lo social se halla en la búsqueda del sentido de la acción, en su debate y cuestionamiento en y desde lo colectivo. Búsqueda que resulta de pensar lo imaginario, integración dual de lo instituido e

instituyente. Siendo al transgredir, que el sujeto docente da cabida a la diferencia en el sentido. Se construye la apertura y cierre como rendija donde se trasmina la posibilidad del cambio en la labor docente.

Profundicemos nuestra exposición en los siguientes ejemplos, que recuperados por la colaboración con otros maestros dieron pie para analizar y comprender un intersticio de transformación para la labor docente.

Bien podríamos decir que el resultado de este artículo no es más que un ejemplo, de tantos, con el diario convivir del profesor con sus alumnos, en un momento en que el docente reflexiona su acción y sus implicaciones.

El profesor Lucio acerca de la acción con sus alumnos, expresa:

“Observo que realice cambios en mi práctica docente a partir de observaciones hechas por mis propios compañeros, en base a un guión, fue fácil para ellos saber cuales son los procesos de enseñanza que llevo a cabo en mi practica docente y los procesos de aprendizaje por parte de los alumnos.

Entre ellos puedo mencionar los alumnos invisibles, que habían sido para mi algunos de ellos, omitía sus puntos de vista, los ignoraba no solo en sus participaciones, sino que al momento de impartir una clase era obvio el no voltear hacia donde ellos estaban, los equipos estaban integrados de tal forma que a uno de ellos era completamente ignorado.

La forma de llamar la atención era muy prepotente, alzando las manos y tronando los dedos. De tal forma que todo el grupo tenia que voltear hacia donde yo estaba.

A partir de estas observaciones pude y e ido cambiado mi practica, llevo 12 años en el magisterio y aun en la actualidad sigo cambiando mi forma de ser con los alumnos.

Uno de los factores que determinan el cambio de la práctica docente es que otro compañero pueda observar la clase y poder darnos su punto de vista en cuanto a la enseñanza que se esta dando, claro que una de las limitantes es el desconocimiento de la parte teórica y por donde o que aspectos se pueden observar.

No todos los maestros estamos dispuestos a que nos observen y mucho menos a que nos den una crítica de la forma de dar las clases.

Es importante, aun teniendo maestros que tienen el dominio teórico, que exista un compromiso, profesional, sin este, creo que no se avanzaría para ningún lado.

Seria algo así como si la persona alcohólica no acepta que lo es, no va a poder cambiar su forma de actuar”.

El profesor expresa, por un momento, sus reflexiones acerca del sentido de su acción, percibe como su imaginación se ha apoderado de su salón de clases. Poder transgredir este aparente sentido lo lleva a tomar cierta distancia y realizar fuertes cambios que se observan, de forma posterior, en su práctica docente.

Para él no basta con ser “un buen profesor” como lo llaman todos, que se forma y realiza un trabajo que se considera ejemplar. Considerarse un “buen profesor” como posible entramado de sus significaciones imaginarias sociales hace que él perciba un sentido a su propia acción profesional. Pero, al detenerse, reflexiona, se cuestiona y busca una orientación más clara a su acción docente. Eh ahí la rendija para la apertura y cierre de la transformación docente.

No todos los docentes logran profundizar en el acontecimiento para cuestionar el sentido dado por las significaciones imaginarias sociales instituidas.

Podemos cuestionarnos en apariencia, sin entrar al laberinto, sentirnos que estamos sujetos, o asumir totalmente válidas las significaciones imaginarias sociales instituidas y quedarnos sin recuperar nuestra imaginación.

Reflexionar sobre el sentido de nuestras acciones docentes más allá de lo que creemos

nos determina y más allá de las significaciones sociales instituidas es siempre una posibilidad.

Podemos regresar sin repetir exactamente lo mismo, podemos trabajar en las posibilidades de la acción colectiva para enfrentar nuestros fantasmas y buscar la esencia de nuestro deseo para potenciar la búsqueda del sentido y recuperarlo, al entender que es una fuerza psíquica profunda que se dirige hacia algo. Afirmar esta voluntad y poner en obra una praxis reflexiva y deliberante.

Cuestionarnos para tomar cierta distancia respecto a nuestra herencia y frente a lo que lo determina y decidir con qué nos quedamos, como enfrentar nuestra elección y decisión. Y considerar que este examen, esta reflexión no es total, no se puede modificar todo lo que uno piensa o lo que uno hace de golpe porque es un trabajo constante de apertura y de cierre.

Referencias bibliográficas

AGUILAR; C. (1986) *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. Tesis que para obtener el grado de maestro en Ciencias en la Especialidad de Educación. México, DIE, CINVESTAV, IPN.

ANZALDÚA, R. (2004). *La docencia frente al espejo: imaginario, transferencia y poder*, México, D. F. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

ANZALDÚA R. Y RAMÍREZ, B. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. México, Universidad Autónoma – Azcapotzalco, 2ª edición.

ANZALDÚA, R (2007) en: ANZALDÚA, MURGA, RAMÍREZ et. al. *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*. México, Universidad de la Ciudad de México.

CARR, W. y KEMIS S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado*. España, Barcelona, E. Martínez de la Roca.

CASTORIADIS , C. (1989 t2) *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, Tusquets.

————— (1998) *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación. Encrucijadas del laberinto V*. Trad. Laura Lambert, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina,

————— (2006) *Una sociedad a la deriva: entrevistas y debates, 1974-1997*. ed. Buenos Aires: Katz, traducido por Sandra Garzonio.

————— (2002) *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI)* Sección de Obras de Filosofía, Fondo de Cultura Económica, México, 2ª. Edición.

————— (2000) “Ciudadanos sin brújula” Ediciones Coyoacan, México, p. 143 – 170. Editor Julian Meza y epílogo Edgar Morin.

CONNELLY Y CLANDININ (1995). *Los maestros como planeadores del curriculum: narración de experiencias*. New York, Teachers' Collage.

COLIN, A. (1998) “ La historia familiar, la subjetividad y la escuela” En: Toledo, Sosa, Aguilar y Colín . *El traspatio escolar*. México, D.F.; Paidós Editores.

CONTRERAS, D.(1988) *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.

DEBESSE Y MIALARET.(1980) *La función docente*. Barcelona, Oikos Tau.

DELEUZE, G. (2005 b) *Lógica del sentido*. Barcelona, España, Paidós, 382 p.

————— (2005a) *Repetición y diferencia*. Barcelona, Anagrama.

EZPELETA, J. (1986). *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción*. México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional.

FERREIRO (2007) en: ANZALDÚA, MURGA, RAMÍREZ et. al. *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*. México, Universidad de la Ciudad de México.

FERRY, G. (1990) "La tarea de formarse" en: *El trayecto de la formación*. Paidós, México.

FIERRO, R. Y FORTOUL (1999) *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción*. México, Paidós.

FREUD, S. (1981) "Pulsiones y sus destinos" "Interpretación de los sueños" "lo inconsciente" en: FREUD, S. (1981), *Obras completas* López Ballesteros Luis, Biblioteca Nueva, Madrid, España.

FOUCAULT, M. (1988) "El sujeto y el poder", Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. México, UNAM.

GARCÍA V. M. L. (2001) *La preocupación del maestro: indicador de su proceso de formación profesional (historia de casos)*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

GIDENS, A. *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu, Buenos Aires, 1993.

GRUNDY, S. (1987) *Producto o praxis del curriculum*. España, Morata.

HEIDEGGER (1988) *El ser y el tiempo*. México, F. C.E., 2ª edición.

JACKSON, P.(1975) *La vida en las aulas*. Madrid, Morova, 1975.

LACAN, J. (1980) "Subversión de sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano" en: LACAN, J. (1980) *Escritos 1*, México, Siglo XXI.

LISTON Y ZEICHNER (1990) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata, Madrid, España, 1990.

MERCADO M. R. (1991) "Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. En: *Revista Infancia y Aprendizaje*. Madrid, 55.

MIER (2007) "Una topografía de la imaginación" en: JIMÉNEZ, MIER, ANZALDÚA, et al. *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*. México, Universidad de la Ciudad de México.

MURGA (2007) "Acción colectiva, creación de identidades, en: RAMÍREZ, MURGA, ANZALDÚA, et al. (2007). *Autonomía y práctica de la educación*. México, Universidad de la Ciudad de México.

PÉREZ GÓMEZ Y SACRISTÁN, J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, España.

POPKEWITZ S. (1990) *Formación del profesorado*. Universidad de Valencia, España.

POSTIC, M. (1982) *La relación educativa*. Madrid, Narcea.

QUIROZ E., R. (1983). *Ideología y maestros en formación*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Especialidad de Educación. CINVESTAV, Departamento de Investigaciones educativas, IPN, México, 155p.

ROCKWELL, E. (1987) *Para observar la escuela, caminos y nociones*. Volumen 2 de Informe Final, CINVESTAV, Departamento de Investigaciones educativas, IPN.

SACRISTÁN, G. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, España.

SAUSSURE, F. (1988) *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada, 25ª ed.

SCHON, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Temas de Educación, España, Paidós.

TARDIF, M. (2002) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, Madrid, España.

TLASECA, P. M. E. (1997) . *Proyecto de investigación y formación docente "Elaboración de propuestas pedagógicas: un conocimiento para la formación profesional autónoma, vía la reflexión de la experiencia docente"*. Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F., feb. , 34p.

TLASECA, P. M. E. (1999) *El saber de los maestros en la formación docente*. México,

Universidad Pedagógica Nacional.

VILLA, A. (1988). (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea.

VYGOTSKI, L. S. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.

YAGO, F. (2003). *Magma, Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía y política*. Argentina, Buenos Aires, Biblos editorial, 188p.

YURÉN C. M. T. (1995) " Eticidad y educación en la obra de J. Habermas". En : *Revista Pedagogía*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

265. RETOS Y COMPROMISOS EN LAS ORGANIZACIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS.

R. Pérez Flores.

1. Antecedentes

El desarrollo de competencias en los estudiantes es un tema muy escuchado actualmente en los diferentes niveles educativos. Las transformaciones que se dan constantemente en las sociedades originan reflexiones en las organizaciones sobre su papel, su compromiso y, en particular, sobre la manera como se afrontan nuevas necesidades y demandas sociales. En el caso de las instituciones educativas la reflexión en el ámbito pedagógico es importante para atender y poder brindar una mejor formación a los estudiantes acorde a las características del contexto.

El desarrollo de competencias ha jugado un papel muy importante por su enorme contribución para el desarrollo del potencial de aprendizaje de los discentes. Cuando aparecen transformaciones en las sociedades en el ámbito de la vida cotidiana es considerable que también aparezcan cambios en las instituciones educativas de cualquier nivel, desde la educación básica hasta la educación superior. Como un ejemplo de lo anterior, haciendo referencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), producto de la conformación de la Unión Europea, los cambios en las aulas universitarias -lugar donde se concretan metodologías para la enseñanza y el aprendizaje- son parte del proceso de Convergencia Europea de la Educación Superior. Por otra parte, ante lo que hoy se conoce como la sociedad de la información o la sociedad del conocimiento y ante variaciones en los modelos económicos, es fundamental impulsar acciones diferentes en las aulas que permitan apreciar la evolución de los aprendizajes.

Hoy en día hablar de cambios para coadyuvar con la formación del estudiante exige poner especial atención en el proceso del aprendizaje y de la enseñanza de cara a concretar formas de actuación en el aula diferentes a las habituales. En otras palabras, es prioritario no olvidar la importancia del papel de la didáctica y llevar a cabo acciones en las aulas para impulsar la actividad cognitiva del estudiante que le permita lograr un desarrollo de su potencial de pensamiento para, a su vez, impulsarlo a aprender a aprender. Como lo describen diferentes autores, se trata de lograr en el estudiante una autonomía metacognitiva que le facilite su integración al contexto social actual caracterizado por la información, el conocimiento y una gran diversidad de actividades.

La consideración sobre el pasado puede traer como consecuencia el retomar aspectos de un gran valor para los procesos de formación. Los cambios educativos o pedagógicos que se puedan llevar a cabo no son únicamente producto de los contextos sociales actuales o producto de nuevos paradigmas en educación. No sólo son la concreción de nuevas metodologías para el aula que emergen de nuevos marcos teóricos o de ideas de moda.

Las reformas educativas también surgen de reflexiones sobre el gran valor desatendido o desconocido de las metodologías tradicionales o clásicas. Lo anterior no pretende sugerir la realización de un análisis profundo para determinar con exactitud el porqué de las transformaciones en las organizaciones educativas. Se trata de proporcionar más elementos que enriquezcan las reflexiones sobre el compromiso social de las instituciones educativas y orienten sobre posibles propuestas o concreciones para la labor formativa del aprendiz en el aula. Lo anterior, desde luego, en un marco en el que más que la contraposición o el subestimar teorías se busque armonizar las ideas.

2. Paradigma cognitivo

Muchas de las propuestas curriculares actuales se encuentran enmarcadas en lo que se conoce como el paradigma cognitivo en educación. Destacan las iniciativas y las concreciones en la parte metodológica del diseño curricular. En la actualidad este paradigma es uno de los más importantes y con mayor prospectiva en el contexto educativo. Roman y Díez (1999) comentan que, ante la inoperancia en el aula y en las instituciones educativas en general del paradigma conductual, un gran número de personas dedicadas a la didáctica y psicólogos, sobre todo en la década de los setenta -con algunas excepciones anteriores-, se dedicaron a la investigación y búsqueda de un paradigma alternativo. Se llegó a destacar la importancia de anteponer o primar el desarrollo de la cognición como uno de los objetivos de la educación.

Es notorio que, en el marco de este paradigma y desde el campo de la psicología, ha existido un avance considerable de las teorías de la inteligencia (desarrollo de la cognición o del pensamiento) desde la perspectiva del procesamiento de la información. También, en esta misma dimensión, ha contribuido considerablemente la postura constructivista de Piaget y de los neopiagetanos, el aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Reigeluth), el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, la zona de desarrollo potencial de Vygostky y el interaccionismo social de Feuerstein.

En cuanto a enseñanza se refiere, el paradigma cognitivo considera que la educación debe orientarse al logro de aprendizajes significativos (con sentido) y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje. Se considera que la educación es un proceso sociocultural mediante el cual una generación transmite a otra los saberes y contenidos valorados culturalmente, que se expresan en los distintos currículos, tanto en los niveles básicos como en los superiores. Dichos contenidos deben ser aprendidos por los alumnos de la forma más significativa posible. Esto implica que son necesarias la planificación y la organización de los procesos didácticos para que recreen las condiciones mínimas para aprender significativamente.

Siguiendo estas notas sobre la concepción de la enseñanza, el profesor debe partir de la idea de que el alumno es activo y que aprende significativamente, que puede aprender a aprender y a pensar. El profesor se debe centrar en la tarea de la confección y organización de experiencias didácticas para lograr el aprendizaje significativo. El alumno por otra parte, como sujeto activo, es procesador de información que posee un gran potencial de aprendizaje a desarrollar, entendido como un conjunto de capacidades y destrezas cognitivas para aprender y solucionar problemas.

Considerando las descripciones de las características de los diferentes paradigmas educativos en educación, Hernández (1998) señala que no existe una teoría monolítica en el modelo o paradigma cognitivo. Desde este enfoque se hace mucha insistencia en los procesos de aprendizaje, en el sujeto que aprende como procesador de información capaz de dar significación y sentido a lo que aprende. Una de las teorías precursoras, entre otras, en el marco del paradigma cognitivo, es el aprendizaje significativo de Ausubel y su teoría de la asimilación.

Con respecto a la evaluación, el profesor debe centrar su interés en los procesos cognitivos de los alumnos durante el proceso de aprendizaje. Hoy en día se hace hincapié en la evaluación de procesos más que en la evaluación de productos. El docente debe considerar los conocimientos previos que posee el estudiante, el tipo de capacidades y destrezas empleadas cuando el estudiante elabora el conocimiento, el tipo de metas que el estudiante persigue, etc.

Ahumada (2005) hace hincapié en los elementos motivacionales y afectivos que intervienen en el aprendizaje. La motivación es reforzada cuando se diseñan actividades con

metas alcanzables por el alumno contribuyendo con el aprendizaje. Lo anterior hace referencia a un aspecto fundamental para la motivación previo a la evaluación: la enseñanza debe partir de actividades auténticas o reales, es decir, actividades o formas de proceder del docente asequibles al intelecto del alumno que reflejen una verdadera comprensión en el aula. También, los diseños de instrumentos para evaluar no deben olvidar los tiempos que se requieren para producir cambios en la estructura cognitiva. No se puede esperar que un alumno adquiera un nivel de maduración intelectual (un dominio de un contenido) en tan sólo un ciclo escolar cuando en realidad al experto le llevó mucho más tiempo.

La reflexión del docente sobre su propio desempeño debe considerarse. Ahumada (2005) señala que una tarea difícil y delicada del docente es la evaluación o autoevaluación de su propia enseñanza. Ahumada (2005) afirma que la efectiva actuación del docente implica una enseñanza de la cuál perciba que efectivamente está propiciando un aprendizaje en el estudiante. El docente tiene que evaluar el aprendizaje sabiendo que lo está propiciando.

3. El valor perdido de las clases universitarias: el valor perdido de las clases teóricas.

Como lo expresa el título de este apartado, las ideas expuestas en los siguientes renglones versan sobre las clases en el contexto universitario. Tal cuál como se indico anteriormente, antes de emprender cambios impulsados por la contemporaneidad, concretados en diferentes reformas a los modelos educativos, se debe reflexionar y encontrar (o reencontrar) el gran potencial educativo del pasado, en particular el de las llamadas clases teóricas. No se trata de contraponer las ideas actuales con las ideas de otros tiempos sobre educación. Se trata de armonizar las posturas apreciando que los actuales paradigmas en educación, además de proponer metodologías nuevas para la enseñanza y el aprendizaje, permiten rescatar lo olvidado de las posturas pasadas o clásicas.

Se considera que lo apropiado para las aulas universitarias son las clases teóricas. Sin embargo, en la actualidad, las formas habituales de proceder con los universitarios no retoman los aspectos esenciales de las clases teóricas. Las clases habituales han olvidado que la motivación para el aprendizaje en el estudiante es impulsada en gran medida por la comprensión del conocimiento. Esto a su vez depende de las características de la actuación del profesor: de la manera como transmite la información.

Uno de los elementos de los diseños curriculares es el relacionado con la forma de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, es decir, la metodología. En cuanto a este aspecto y por lo general, en las aulas universitarias no se retoman los elementos formativos de las clases teóricas o tradicionales. Comúnmente la metodología de las clases habituales se centra en el proceso de enseñanza entendido como exposición de contenidos olvidándose del aprendizaje. Pero la exposición de contenidos no es lo mismo que la transmisión de información encaminada a propiciar el aprendizaje.

La exposición de contenidos como una forma de transmisión, en la mayoría de las veces, olvida al alumno como receptor. Con la mera exposición si se da la recepción en el sentido que se oye, pero ese oír no es educativo. Esto puede ser considerado como una forma irreflexiva de transmisión, una forma que trae como consecuencia memorización y poco desarrollo del pensamiento: poco aprendizaje.

Por lo general, como lo describe De Miguel Díaz (2006), en las clases teóricas universitarias habituales se utiliza como herramienta didáctica la exposición verbal de los contenidos por parte del profesor. En muchas ocasiones las clases habituales consisten en una exposición diseñada por el profesor quien se concreta en hablar a los estudiantes. Es común que con esta manera de proceder se olvide promover la interacción con el aprendiz. También es frecuente un número grande de contenidos en los programas de estudio y esto sólo permite o da juego a hablar a los estudiantes sin poder atender la comprensión de los

conocimientos. Como una reflexión sobre el actuar docente, bien merece la pena preguntarse lo siguiente ¿qué papel juegan los métodos habituales concretados en sólo exponer muchos contenidos durante un curso? La respuesta es corta y clara: un papel pobre para el aprendizaje.

La planificación didáctica de una materia o asignatura no puede limitarse a distribuir los contenidos a lo largo de unas semanas o meses y después, independientemente a esto, señalar algunas recomendaciones sobre metodología para el aula. Una gran limitación que tienen los programas, en particular los programas universitarios actuales, es que no permiten llevar a cabo metodologías encaminadas a lograr uno de los principales objetivos generales de toda asignatura: el aprendizaje de conocimientos o contenidos. No permiten poner en marcha metodologías en donde bien pueden quedar implícitos los elementos educativos de gran valor de las auténticas clases teóricas. No permiten una transmisión de información encaminada a propiciar el aprendizaje entendido como desarrollo de procesos de abstracción. Los programas actuales no permiten la pluralidad metodológica.

En los diseños curriculares, la metodología para llevar a cabo el aprendizaje es lo que debe orientar la decisión sobre la cantidad de contenidos, es decir, con tales y cuales actividades que contribuyen con el aprendizaje ¿cuánto material se puede cubrir durante un curso? Se necesita averiguar con anterioridad sobre la manera como se aprende para en función de ello diseñar y planificar un conjunto de actividades para el aula. Se debe evitar que una gran cantidad de contenidos fuerce a sólo exponer éstos. Acorde a lo anterior algunos autores prefieren hablar del proceso aprendizaje-enseñanza más que del proceso enseñanza-aprendizaje. Se trata de averiguar cómo aprende el aprendiz para diseñar la enseñanza y, posteriormente, determinar el número pertinente de contenidos para un curso.

Exponer ante los alumnos durante una hora y media un conjunto de conocimientos es una labor fácil, es una labor muy cómoda para el profesor. Proceder en el aula habiendo planificado una serie de actividades que contemplen la asimilación de los contenidos por parte del aprendiz es una labor ardua para el docente y es parte, además, del compromiso social de las organizaciones educativas. Se trata del reto de las clases teóricas.

Aún en las aulas universitarias no es prudente considerar que el aprendizaje es sólo responsabilidad del estudiante. Una institución educativa de calidad no es aquella que cuenta con expertos en un conocimiento específico quienes concretan su acción educativa en hablar a un auditorio. Una institución educativa de calidad es aquella que se responsabiliza, junto con el estudiante, del aprendizaje.

El compromiso social de las organizaciones educativas puede ser interpretado como el desarrollo integral del potencial del estudiante. Esto es, un desarrollo de capacidades y actitudes que coadyuve a lograr un aprendizaje significativo de contenidos desarrollando, a su vez, la estructura cognitiva entendida como el desarrollo de las operaciones del pensar.

Tal cómo lo señala De Miguel Díaz, M. (2006), son tres los objetivos de las clases teóricas: facilitar información a los estudiantes, promover la comprensión de conocimientos y estimular la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje. Estos objetivos, lejos de poder alcanzarlos hablando sólo a los estudiantes, se pueden lograr a través de la implementación de herramientas didácticas diferentes.

La reflexión sobre el gran valor desatendido o desconocido de las auténticas metodologías tradicionales o clásicas, junto con la indagación sobre propuestas enmarcadas en los paradigmas contemporáneas en educación, puede traer como frutos una serie de aspectos educativos valiosos en los cuales el compromiso social de las instituciones educativas está implícito.

Hablar de clases teóricas es hablar de un tema muy extenso. Se puede mencionar por ejemplo aspectos generales de estas o también se puede hablar de algo más particular como puede ser la clase de teoría psicológica, de teoría económica, de física o de matemáticas. La

mayoría de los aspectos que se tratarán a continuación sobre las clases teóricas están relacionados principalmente con un contenido de una gran riqueza educativa y frecuentemente mencionado cuando se habla de problemas de aprendizaje. Se trata de las clases teóricas de matemáticas.

4. Hacia un cambio en las aulas universitarias: una propuesta didáctica para el aprendizaje de las matemáticas

Hablar de una propuesta didáctica para las matemáticas es hablar de una forma particular de actuación del docente en el aula. En este trabajo se trata de describir un planteamiento que ha surgido al profundizar en enfoques actuales educativos en los cuales los elementos valiosos de las clases teóricas para la formación están implícitos. Se trata, además, de una propuesta para coadyuvar con el aprendizaje de las matemáticas, alejada de la mera exposición de contenidos.

Como es muy bien sabido, el contenido de las matemáticas es de gran importancia, entre otros aspectos, por la aplicación en la ciencia, en la tecnología y en contextos de la vida cotidiana. Pero además, las matemáticas como otros contenidos tienen un gran valor educativo a todos los niveles ya que permiten el desarrollo del pensamiento. Sin embargo, a pesar de lo anterior, dirigiendo la vista a todas las instituciones educativas se aprecian y se distinguen situaciones difíciles. Hoy en día existen, en todo lo largo y ancho del mundo, dificultades en torno a la enseñanza y el aprendizaje de este contenido. Quizás esta realidad educativa ha ensanchado el interés por emprender, desde diferentes posturas, estudios que den una alternativa o guía para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

En el marco del paradigma cognitivo en educación, la didáctica de las matemáticas es entendida como una manera o maneras particulares de proceder en el aula para contribuir con el aprendizaje. Al mismo tiempo, el paradigma cognitivo considera que el aprendizaje de las matemáticas implica el desarrollo de varias capacidades y destrezas, es decir, el desarrollo de la cognición del aprendiz.

En este orden de ideas, como producto de la reflexión sobre diferentes maneras de proceder en el aula, se ha encontrado que los mapas conceptuales representan una herramienta didáctica muy útil dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Los mapas conceptuales como guía para el profesor -el profesor mediador en el aula- son estructuras importantes para la práctica y el desarrollo de los procesos de abstracción o procesos del pensamiento.

4.1 Mapas y aprendizaje: desarrollo del pensamiento

¿Por qué el uso de mapas conceptuales para las clases de matemáticas? La elaboración de mapas por parte del docente y la utilización de éstos en las aulas permite un aprendizaje de los contenidos de manera constructiva y significativa, así como un adecuado almacenamiento del material en la estructura cognitiva del estudiante para disponer de ellos cuando se requiera (Ausubel, 1988). Un aprendizaje de calidad de las matemáticas se aprecia cuando los contenidos son utilizados correctamente al momento de solucionar problemas específicos de matemáticas o problemas de la vida cotidiana.

La utilización de mapas conceptuales en el aula junto con un conjunto de estrategias didácticas permite el desarrollo cognitivo del aprendiz. Esto, a su vez, representa un adecuado almacenamiento de contenidos en la estructura cognitiva del estudiante que implica un desarrollo del pensamiento. En este sentido, la actuación del docente guiada por mapas conceptuales permite una intervención cognitiva. Las matemáticas y los mapas se consideran medios para lograr el desarrollo de capacidades y destrezas cognitivas (Román, 1988).

4.2 Mapas, docentes y alumnos

Es de esperarse que surjan las siguientes preguntas: ¿cómo intervienen los mapas conceptuales en un curso de matemáticas?, ¿quién elabora los mapas?, ¿se reduce una clase de matemáticas a la presentación de mapas conceptuales?, ¿cómo se logra el desarrollo del pensamiento utilizando como herramienta un conjunto de mapas conceptuales?, ¿cómo interactúan los mapas, el docente mediador y los alumnos? En las siguientes líneas se da respuesta a las preguntas anteriores y se detalla, sobre todo, las características de la actividad del profesor al integrar mapas conceptuales a su labor docente en el aula.

Como se mencionó anteriormente, el profesor elabora sus mapas conceptuales del contenido de las matemáticas en donde aparecen conceptos con diferentes niveles de generalidad, gráficas o imágenes asociadas a los conceptos y ejemplos concretos de éstos. Las gráficas o imágenes contribuyen a la visualización de los conceptos: al aprendizaje de las matemáticas (De Guzmán, 1996).

Las clases no consisten en presentar a los alumnos en un inicio los mapas que el profesor elabora. Los mapas hechos por el profesor representan una guía propia para su actuación docente en el aula con los alumnos. Se trata de presentar a los alumnos poco a poco la información que aparece en los mapas tratando de ir desde lo particular hasta lo general, desde luego, ampliando y enriqueciendo la información. En otras palabras, partir desde la información colocada en la parte inferior de los mapas hasta la información de la parte superior de éstos. La idea es presentar información particular asequible al intelecto de los alumnos para ser percibida. Posteriormente, con el apoyo de imágenes y/o representaciones gráficas (representación), llegar a la presentación de los conceptos (conceptualización). El partir desde lo particular hasta lo general promueve la realización de procesos de pensamiento inductivo lo que significa un desarrollo o intervención cognitiva (Feuerstein, 1995).

El trabajo intelectual que el profesor realiza al elaborar sus mapas que le servirán de guía significa considerar el proceso aprendizaje-enseñanza, es decir, averiguar como aprende el aprendiz para en función de ello diseñar la enseñanza. No se trata de una simple exposición de contenidos sino una presentación de éstos con una intención muy clara: respetar las fases del aprendizaje. Es importante mencionar que la percepción, la representación y la conceptualización, son consideradas como las etapas básicas del aprendizaje (Román, 1988). Los mapas conceptuales guían para atender el proceso del aprendizaje Figura 1.

Al fomentar la percepción, la representación y la conceptualización, siguiendo este orden, se pone en práctica el pensamiento inductivo. Posteriormente el profesor puede presentar sus mapas o construir éstos con los alumnos para promover los procesos de pensamiento deductivo partiendo de lo general hasta lo particular. De esta manera también se impulsa a los alumnos a que practiquen la elaboración de mapas. Habiendo transcurrido cierto tiempo del curso los alumnos realizan sus propios mapas con la supervisión del profesor quién actúa como mediador del aprendizaje favoreciendo el desarrollo del pensamiento (Vygotsky, 1979) y permitiendo aprender a aprender (Novak, 1988).



Figura 1. Proceso Cíclico del Aprendizaje

Tal como lo explica Ausubel, los procesos de pensamiento inductivo y deductivo son potenciados al disponer la información respetando las jerarquías conceptuales, logrando aprendizajes subordinados y supraordenados, partiendo desde lo particular hasta lo general y viceversa (Ausubel, 1976). Desde la óptica de Bruner y la teoría sobre el aprendizaje por descubrimiento, el partir desde un sistema enactivo hasta un sistema simbólico permite el desarrollo de procesos inductivos (Bruner, 1988). Como una interpretación particular de las ideas Piagetanas, se considera que al contraponer hechos con conceptos y conceptos con hechos se llevan a cabo procesos inductivos y deductivos contribuyendo al aprendizaje constructivo (Piaget, 1979).

Es importante mencionar que los mapas conceptuales (Novak, 1998) desempeñan en el aula una función clave para representar los conocimientos. Los mapas conceptuales son un buen apoyo para el profesor. Ayudan a organizar el conocimiento para enseñarlo (Novak, 1998) pero también ayudan a los alumnos en su desempeño escolar al tener aprendizajes de calidad (no memorísticos). Es importante señalar que la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas no sólo se centran en conceptos, también se debe prestar mucha atención a los ejercicios y problemas así como al desarrollo de habilidades para resolverlos. Por lo anterior, los mapas conceptuales no sólo contemplan conceptos, también son importantes los mapas que muestran aspectos sobre los procedimientos para resolver problemas.

5. Conclusiones generales y consideraciones

El docente, al iniciar los temas del curso con información particular y apoyándose en representaciones gráficas e imágenes para llegar a los conceptos genera en el aula una atmósfera que propicia las actividades mentales en los estudiantes. Los estudiantes no se concretan en ser observadores pasivos, desde un principio perciben, representan y conceptualizan. Esto a su vez genera motivación entre ellos.

El alumno tiene un Aprendizaje Significativo al construir la estructura: al desarrollar el pensamiento. Este desarrollo se obtiene al vincular la nueva información con los conceptos que ya se tienen; cuando el aprendiz encuentra sentido a lo que aprende. Gracias a la guía que los mapas conceptuales proporcionan al docente, los procesos implicados en su construcción -proceso inductivo entendido como un Aprendizaje Subordinado y el proceso deductivo entendido como un Aprendizaje Supraordenado- contribuyen al desarrollo cognitivo.

El actuar del docente permite un aprendizaje constructivo cuando el alumno contrapone

conceptos con hechos y hechos con conceptos, cuando parte de información particular percibida hasta la elaboración de generalidades. Además, cuando el profesor guía a los alumnos para la construcción de mapas, se pone en marcha un pensamiento concreto, un pensamiento imaginativo y un pensamiento abstracto, permitiendo de esta manera un aprendizaje por descubrimiento.

Los mapas conceptuales no son una manera distinta de disponer, arreglar o acomodar los contenidos. Los mapas representan una herramienta poderosa para desarrollar destrezas y capacidades cognitivas: el pensamiento. Detrás de los mapas conceptuales esta un cuerpo teórico riguroso que los sustentan. Enseñar en el aula con una didáctica apoyada en mapas contribuye al aprendizaje de contenidos. Pero la construcción de estas estructuras y su puesta en marcha en el aula requiere de una reflexión profunda por parte del docente. En este orden de ideas la enseñanza toma matices especiales y diferentes con relación a las formas habituales de proceder en el aula.

Con una didáctica apoyada en mapas conceptuales se retoman muchos aspectos del paradigma cognitivo en educación pero también se rescatan los objetivos principales de las clases universitarias: facilitar información a los estudiantes, promover la comprensión de conocimientos -que a su vez implica desarrollo cognitivo y del pensamiento- y estimular la motivación hacia el aprendizaje.

En relación con el compromiso social de las universidades hay aspectos preponderantes en las propuestas que priman el aprendizaje del estudiante considerando tanto la dimensión cognitiva y afectiva del aprendiz. Explicado por Casassus (2003), las variables dentro de las instituciones educativas (variables internas) tienen un mayor peso que las variables fuera de las instituciones (variables externas) como las familias, el medio social y lo que esto implica, por ejemplo: la formación académica previa de nuestros estudiantes. La variable en la institución (variable interna) "enseñanza sin atención al aprendizaje" permite que entren en acción algunas variables externas trayendo como consecuencia la deserción o fracaso escolar. En Casassus (2003), François Dubet afirma que las relaciones entre profesores y estudiantes producen una parte importante del avance de la igualdad o desigualdad en las instituciones educativas.

En este sentido se puede concluir que el compromiso social de las universidades es un gran esfuerzo formativo para lograr con eficacia la inserción de los alumnos al engranaje social, conteniendo, en la medida de lo posible, aquellas variables externas que acompañan al aprendiz. Todo el trabajo para lograr una buena formación en los estudiantes empieza en el aula con formas diferentes de actuación de los docentes, reflexionando sobre las posturas actuales y rescatando los elementos valiosos de las clases teóricas para que una clase habitual en el aula universitaria sea eficaz.

Es importante no olvidar que, en el actual terreno universitario, se necesita de nuevas investigaciones que contemplen los procesos de aprendizaje y enseñanza. Investigaciones para el enriquecimiento del conocimiento pedagógico que conjuguen: aprendices, docentes, contenidos y tecnología.

Bibliografía

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- Ausubel, D. P.; Novak, J.D., y Hanesian, H. (1988). *Psicología de la educación*. México: Trillas.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: LOM Ediciones
- De Guzmán, M. (1996). *El rincón de la pizarra*, Madrid, Pirámide.
- De Guzmán, M. (1999): *Para pensar mejor*, Madrid, Pirámide.

De Miguel Díaz, M. (coord); Alfaro Rocher, I. J.; Apodaca Urquijo, P. M.; Arias Blanco, J. M.; García Jiménez, E.; Lobato Fraile, C. y Pérez Boullosa, A. (2006). Metodología de Enseñanza y Aprendizaje para el Desarrollo de Competencias. Madrid: Alianza.

Feuerstein, R. y Hoffman, M.B. (1995). Programa de enriquecimiento instrumental. Madrid: Bruño.

Novak, J. D. (1998). Conocimiento y aprendizaje. Madrid: Alianza.

Novak, J. D. y Gowin, D.B. (1988). Aprender a aprender. Barcelona: Martínez Roca.

Piaget, J. (1979). Tratado de Lógica y conocimiento científico. Epistemología de la matemática. Buenos Aires: Paidós

Sternberg, R. J. (1986). Las capacidades humanas. Barcelona: Labor

Román, M. y Díez, E. (1988) Inteligencia y potencial de aprendizaje. Madrid: Cincel.

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

267. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA COMO RETO PARA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: DE LA TEORÍA A LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS.

C. Guzmán Valenzuela, J. J. González López, N. Lorenzo Ramírez, J. Bonaterra.

PALABRAS CLAVE:

Educación para la Ciudadanía, Enseñanza Secundaria, Planes de Entorno Cataluña

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Breve Contextualización

La realidad social de Cataluña a la entrada del siglo XXI nos enfrenta a nuevos retos educativos. Entre otros, la globalización económica, el incremento y la presencia de las nuevas tecnologías o los movimientos migratorios tanto al interior como entre naciones y continentes. Estos y otros fenómenos han modificado profundamente el tejido social y hacen necesaria la reformulación de las normas que regulan las relaciones entre individuos y grupos en el contexto de sociedades que defienden los principios de equidad y justicia social para todos y todas.

De forma especial, los movimientos migratorios hacen cada vez más evidentes las diferencias en sociedades con presencia de grupos culturales y étnicos diferentes. El mito de la homogeneidad cultural de los estados acontece poco realista y exige a las sociedades un esfuerzo por convertirse en contextos más abiertos al pluralismo y a la diversidad.

Los procesos de cambio y apertura hacia nuevas formas sociales que hagan posible la convivencia de grupos culturales diversos en el marco de nuestra sociedad son responsabilidad de todos y no solamente de la escuela. Sin embargo, creemos que las instituciones educativas públicas pueden transformarse en un espacio privilegiado que promueva la construcción “de una sociedad más rica, plural y cohesionada” (Plan Educativo de Entorno, http://www.xtec.se/lic/en_torno/documenta/Documentomarco.pdf) y de “un público” que comparta valores comunes, por encima de sus particularidades. Esto, inevitablemente, nos lleva a aceptar que “aquellos que hacen que las escuelas sean públicas no es tanto que las escuelas tengan objetivos comunes como que los tengan sus alumnos” (Postman, 1990: 39).

Por lo tanto, se trata de recuperar una visión más amplia de la educación, ya no centrada solamente en el éxito escolar entendido como rendimiento académico sino que incluya también una dimensión comunitaria (Etzioni, 1999) de inclusión social y de educación para la ciudadanía. En este sentido, la realidad de los centros escolares, sobre todo los de Enseñanza Secundaria Obligatoria, nos muestran, casi a diario, episodios de violencia física entre iguales, agresiones al profesorado, exclusión escolar, elevados índices de fracaso, dificultades en la construcción de una identidad ciudadana y respetuosa con los valores democráticos, etc. Por esto, recuperar la dimensión comunitaria de la educación, y también de la vida, pasa por una escuela comprensiva e inclusiva, una escuela de formación de ciudadanos iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, que tienen capacidad y responsabilidad al participar en el campo político y social.

No hemos de olvidar que el vigor y la estabilidad de una democracia moderna no dependen únicamente de la justicia de su estructura básica, sino también de las calidades y las actitudes de sus ciudadanos. Esto es, de su sentimiento de identidad, de su capacidad de tolerar y trabajar con individuos diferentes, de su deseo de participar en el proceso político con la intención de promover el bien público y de su forma de ejercer sus responsabilidades

económicas y sociales. Todo esto, junto con el surgimiento de claras muestras de un “déficit cívico” a nuestras sociedades especialmente entre los jóvenes, ha potenciado un renovado interés por la educación para la ciudadanía democrática (ECD) desde los años noventa.

La Educación para la Ciudadanía ha recibido diferentes enfoques desde los Estados Europeos (EURYDICE, 2005). En el caso de España ha pasado de ser un tema transversal impulsado durante los años 90 con la LOGSE a convertirse en una asignatura obligatoria para la Enseñanza Primaria y Secundaria, cuestión que ha suscitado controversia desde los diferentes sectores de la sociedad, algunos de los cuales conciben esta iniciativa como un intento de adoctrinamiento. Dicha asignatura, se ha articulado en la Educación Secundaria a través de dos materias: la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos que se imparte en uno de los tres primeros cursos de dicho nivel educativo y la Educación ético-cívica de cuarto curso.

En todo caso, desde este estudio, entendemos la educación para el ejercicio de la ciudadanía en sentido amplio, no sólo relegada a materias creadas específicamente para su atención (Bolívar, 2006). Pensamos que es necesario repensar qué y cómo la formación de los ciudadanos tiene cabida en el currículum escolar, en la estructura institucional de las escuelas, en el discurso y prácticas de los docentes y, quizás el más importante, en la comunidad educativa y en la red de entidades sociales que participan en la educación de los/as alumnos/as de primaria y secundaria.

Es así como, en los últimos años, y con el fin de dar una respuesta adecuada y coherente a todos los retos económicos, sociales y culturales toma bastante la idea de potenciar el trabajo coordinado de todos los agentes implicados en la educación. En esta línea, en Cataluña, se están aplicando experiencias conjuntas como son los Proyectos Educativos de Ciudad, los Planes de Desarrollo Comunitario, las Comunidades de Aprendizaje (Imbernón, 2001), Comunidades de Prácticas (Imbernón, 2005), etc.

Desde el nuestro punto de vista, tienen especial interés los Planes Educativos de Entorno, propuestos por el Departamento de Educación y Universidades de la Generalitat de Cataluña como una respuesta comunitaria tendente a contribuir a la formación global de los nuevos ciudadanos y ciudadanas del nuevo milenio. Estas iniciativas constituyen el punto de partida de todos aquellos movimientos locales que “conducen a un proceso de constitución de redes de trabajo cooperativo entre los agentes educativos de un territorio determinado” (Plan Educativo de Entorno, <http://www.xtec.se/lic/entorno/documenta/Documentomarco.pdf>).

Asimismo, los Planes de Entorno si bien están dirigidos a toda la comunidad educativa, se centran sobre todo en aquellos sectores sociales más vulnerables y al grupo de edad comprendido entre los 10 y 16 años. Esta propuesta ha empezado a ser implementada a varias localidades de Cataluña como una experiencia de carácter experimental desde el año 2004 hasta el año 2007, y ha involucrado hasta ahora unas 55 escuelas (periodo 2004-2006). Su objetivo principal es educar para la ciudadanía haciendo posible el desarrollo de todo el alumnado a partir de la educación intercultural, basada en la igualdad de oportunidades y el derecho a la diferencia, tomando como eje vertebrador la consolidación del catalán como lengua de uso social (op.cit.).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, creemos necesario formularnos los siguientes interrogantes:

- ¿Qué concepciones de ciudadanía y de formación para la ciudadanía tienen los diferentes actores educativos (alumnos, docentes, familia, otros agentes sociales implicados en funciones educativas, etc.) de la escuela secundaria catalana?
- ¿Qué hacen las instituciones educativas secundarias catalanas actualmente para formar en ciudadanía atendiendo a la compleja realidad social y según las propuestas del Ministerio de Educación?
- ¿Cómo se trabajará este tipo de contenido a través de una asignatura obligatoria

- como es “Educación para la ciudadanía”? ¿Es posible? ¿Es suficiente?
- ¿De qué manera concreta se podrían vincular estas nuevas demandas curriculares con los planteamientos desarrollados por los Planes Educativos de Entorno que implementan los centros educativos de secundaria?
 - ¿Es posible realmente involucrar a toda la comunidad educativa – incluso pensando más allá de la propia institución educativa- en la formación para la ciudadanía tal y como proponen estos Planes?

Objetivos

La investigación que se da a conocer, ha tenido como finalidad profundizar y desarrollar en el concepto de ciudadanía y de formación ciudadana que tiene la comunidad educativa de centros catalanes de Enseñanza Secundaria y analizar de qué manera estas concepciones se vinculan con las diferentes prácticas educativas cotidianas que promueven una escuela más inclusiva. Asimismo, se ha investigado de qué manera se articulan las actuales disposiciones ministeriales (asignatura obligatoria) y del Departamento de Educación y Universidades (Planes de Entorno) en materia de formación para la ciudadanía con demandas puntuales y necesidades sentidas de los actores educativos de centros de secundaria.

Más concretamente los objetivos de este estudio son:

- Describir y profundizar en las concepciones y creencias de los diferentes actores de la comunidad educativa con respecto al concepto de ciudadanía.
- Analizar y comparar las concepciones y valoraciones que tienen estos actores sobre la formación para la ciudadanía por favorecer la inclusión social.
- Determinar el papel que desarrollan los institutos de educación secundaria catalanes como agentes en la formación para la ciudadanía y la inclusión social.
- Identificar la manera en que se ha llevado a término en los institutos de educación secundaria catalanes la formación para la ciudadanía en el marco de los ejes transversales propuestos por el MEC y el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña.
- Recoger las reflexiones de los actores de la comunidad educativa de los institutos de educación secundaria catalanes sobre las nuevas demandas del Diseño Curricular Base con respecto a la formación para la ciudadanía mediante una asignatura obligatoria.
- Concretar las posibilidades de llevar a cabo las prescripciones oficiales en cuanto a la impartición de la asignatura “Educación para la Ciudadanía”.
- Analizar de qué manera estas nuevas demandas curriculares podrían vincularse con la implementación y desarrollo de los Planes de Entorno propuestos por el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya.

Metodología

Las decisiones metodológicas tomadas en esta investigación, responden fundamentalmente a tres criterios: el objeto de estudio (fenómeno de naturaleza social), nuestras intenciones substanciales como investigadores e investigadoras (comprensión de una realidad educativa) y nuestros propios supuestos epistemológicos y teóricos. Tomando como referencia estos tres criterios, este estudio es de carácter cualitativo y ha permitido una comprensión e interpretación de las acciones y significados de los agentes que intervienen en la realidad estudiada. En este sentido, hemos estudiado en profundidad las percepciones, opiniones y valoraciones de los diferentes actores implicados en el proceso educativo en torno a la ciudadanía y la educación para la ciudadanía, cómo se ha trabajado ésta hasta

ahora y como se está articulando con la propuesta de los Planes de Entorno propuesto por el Departamento de Enseñanza de Cataluña.

En cuanto a las estrategias de investigación, hemos llevado a cabo un estudio cualitativo de casos múltiples (Stake, 1999). Concretamente, se han seleccionado cuatro Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de las comarcas de Barcelona: el Barcelonés y el Baix Llobregat.

El muestreo ha sido opinático e intencional, ya que hemos identificado y seleccionado centros con un elevado porcentaje de alumnado inmigrante, con o sin Planes de Entorno. Se ha utilizado, por lo tanto, el procedimiento denominado por Goetz y Le Cuento (1988) "selección basada en criterios" y por Patton (1987) "muestreo intencional" que consiste en determinar, de manera previa a la entrada al escenario, las características de los sujetos que participarán en el estudio. Los centros participantes son: IES Bruguers, IES Mediterrània, Instituto Sunion, IES Montjuic.

En lo que respecta a la recolección de datos, hemos utilizado: entrevistas en profundidad (dirigidas a los equipos de gestión, al profesorado, y a otros agentes de la comunidad educativa como por ejemplo psicopedagogos, formadores, educadores, etc.), grupos de discusión (con profesores, otros agentes educativos y alumnos) y análisis de textos de los alumnos. Cabe señalar que aún estamos recogiendo los últimos datos.

Con respecto al análisis de datos, se ha utilizado el método de las comparaciones constantes propuesto por Strauss y Corbin (1990). Éste es un método generativo, constructivo e inductivo en el que se combina la codificación inductiva de categorías con la comparación constante entre ellas. Algunos de los procesos mecánicos y automáticos que se realizan durante los procedimientos de análisis de datos cualitativos como son la segmentación, separación, ordenación, busca y recuperación de datos se llevarán a cabo con el programa informático Atlas-ti 5.1. Este programa de almacenamiento, separación y recuperación de datos cualitativos, claramente orientado al desarrollo de teoría, se ha usado en los aspectos más mecánicos de nuestro análisis.

Resultados y conclusiones preliminares

La presente investigación profundiza en un tema relevante y de actualidad que, por su complejidad y profundidad, muchas veces se hace difícil de concretar en prácticas cotidianas a los centros de Enseñanza Secundaria. También a menudo se promueven varias iniciativas para trabajar la educación para la ciudadanía pero que son difíciles de llevar a cabo puesto que no se consideran las necesidades sentidas de los centros educativos, sus problemáticas y, actualmente, los altos índices de inmigración que hacen más complejo el escenario educativo.

Los resultados preliminares de esta investigación (que está siendo finalizada en estos momentos), guardan relación con lo siguiente:

- Los actores educativos tienen un concepto vago de ciudadanía y tienden a equipararla con conducta cívica. Difícilmente, por tanto, podemos hablar de una forma clara de educación para la ciudadanía cuando se parte de concepciones sobre la misma con un carácter reduccionista y que no recogen el verdadero espíritu y significado del concepto que nos centra. Tal vez, utilizando las palabras de Gentili (2000) la cuestión conceptual original sería definir y comprender previamente "¿qué educación y para qué ciudadanía?". En cualquier caso, queda claro que la "educación para la ciudadanía" es uno de los retos más importantes que la educación afronta en el nuevo milenio ya que a través de ella se articula en una práctica social comprometida con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, desde la que se combata el fenómeno de la exclusión a la vez que la

- libertad, identidad y autonomía de sus miembros (Cabrera, 2002).
- Si bien se reconoce que la escuela es un importante espacio para educar en ciudadanía, también se enfatiza la importancia de que las familias tomen parte activa en la educación de sus hijos, especialmente en lo que respecta a valores y normas de comportamiento. En general, se plantea que, en muchos casos, los padres tienden a no hacerse cargo de esta labor y a responsabilizar a la escuela. Tal vez sería necesario dar una continuidad en la colaboración escuela-familia. Se hace necesario que la institución escolar, los servicios sociales y las familias se comuniquen y compartan los proyectos educativos y sociales para que puedan identificar tanto sus posibilidades de participación como sus limitaciones. Sólo así se generarán los espacios comunes imprescindibles en los que el ejercicio de la ciudadanía pueda ser compartido.
 - La formación ciudadana tiende a ser trabajada en los centros de una manera más bien transversal, a través de diferentes actividades extracurriculares o incluso al interior de las asignaturas (discusiones en torno a un tema histórico, literario, o bien comportamiento y clima de clase, mediación de conflictos, ejemplo del profesor, etc.).
 - Relacionado con el punto anterior, la asignatura de formación para la ciudadanía tiende a ser aceptada aunque no todavía es difícil ver su real eficacia e impacto. Se argumenta que es difícil formar en ciudadanía a partir de una asignatura y unos contenidos predeterminados. Nos aproximamos, por tanto, más a una concepción de la educación para la ciudadanía como un núcleo de contenidos que atraviesan todo el currículo del alumnado con la finalidad de mejorar sus actuaciones y desarrollar sus competencia como ser social, contribuyendo a la integración del sujeto en su marco social y coincidiendo, por extensión, con las grandes finalidades educativas. (Bustamante y Company, 2007)
 - Por lo mismo, cada centro hace “lo que puede” con el fin de llevar a cabo estas disposiciones ministeriales, aunque se reconoce que en la realidad, cada centro, por su cuenta, e inspirado en su Proyecto Educativo de Centro, lleva a cabo una serie de actividades que forman en ciudadanía que tienden a tener “más peso” e impacto que la asignatura en sí. En todo caso, también se reconoce que aún es muy pronto para evaluar el impacto de esta asignatura en concreto.
 - Finalmente, en lo que respecta a los Planes de Entorno, tiende a detectarse una cierta descoordinación entre las acciones impulsadas por los ayuntamientos y las de los centros educativos. Sin embargo, si se lograra una mayor coordinación en este sentido, podría potenciarse de manera estratégica la integración social y con ello la formación ciudadana.

Desafíos:

Podemos decir que la Educación para la Ciudadanía es no sólo uno de los restos de la escuela del siglo XXI, sino que además, es el terreno a cultivar en los próximos años. La polémica surgida alrededor de la asignatura EpC no ha hecho más que acrecentar determinados posicionamientos que van más allá de lo que realmente significa la asignatura en sí (un área de trabajo, por otra parte, que se viene trabajando desde la LOGSE, 1990). Es por ello por lo que la escuela debe marcarse unas vías de desarrollo en ese sentido que profundicen en la verdadera concepción de la EpC al margen de las interpretaciones ideológicas que sobre ella puedan formularse. Algunas de esos caminos que todavía debemos recorrer suponen:

- La identificación de buenas “prácticas” con respecto a la educación para la ciudadanía en centros de secundaria, ya sea de manera transversal, a través de prácticas concretas vinculadas a una asignatura en particular o bien, mediante acciones y actividades propuestas y promovidas por los Planes de Entorno.
- Consideramos que es un buen momento para promover una reflexión más consciente y racional – y ya no solamente intuitiva - con respecto a este tipo de educación, valorando todas aquellas prácticas que han dado un buen resultado y que podrían articularse en una propuesta de educación ciudadana más integral y más comunitaria, todo enriqueciendo las propuestas por el Departamento de Educación y Universidades mediante los Planes de Entorno.
- Hacer una propuesta de diseño, implementación y evaluación de la formación para la ciudadanía del alumnos de institutos de educación secundaria catalanes que vaya más allá de las estructuras curriculares e institucionales y que promueva un mayor protagonismo de los actores de la comunidad educativa.
- Si educar es formar la conciencia en un clima de libertad y responsabilidad, los padres siguen siendo quienes han de conducir y estimular a sus hijos en ese proceso. Proceso que se desarrolla en el seno de la sociedad y su cultura y en la que la colaboración de los poderes públicos debe concretarse en la posibilidad de recibir una educación cívica que fomente la cohesión y la convivencia ordenada. Así pues, la educación para la ciudadanía no es una amenaza para la libertad sino que se constituye un elemento indispensable para la configuración de una sociedad participativa y democrática.

BIBLIOGRAFIA

BARTOLOMÉ, M. (Coord.) (2002) *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Narcea: Madrid

BOLÍVAR, A. (2000) Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*, 58(216), 253-274.

BOLÍVAR, A. (2002a). Globalización e identidades: (Des)territorialización de la cultura. En *Revista de Educación*, número extraordinario, 265-288.

BOLÍVAR, A. (2004) *Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural*. En *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(20), 15-38.

BOLÍVAR, A. (2006). *Educación para la Ciudadanía: algo más que una asignatura*. Editorial Graó (en prensa).

BUSTAMANTE, R. y COMPAÑY, V. (Coords.) (2007) *Educación para la Ciudadanía (propuestas de actuación)*. Fundación ECOEM: Sevilla.

CANÁRIO, R., ALVES, N, Y ROLLO, C. (2001) *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa.

CASARES, R., SÁNCHEZ ENCISO, J. Y SEMPERE, J. (1999) ¿Qué pasa en la Enseñanza Secundaria?. *Cuadernos de Pedagogía*, 281, 83-88.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ I UNIVERSITATS (2006) *Pla Educatiu d'Entorn (Annex 3) en Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Font: http://www.xtec.es/lic/entorn/documenta/Document_marc.pdf

EISNER, E.W. (2002) *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.

GENTILI, P. (2000) *Educación y Ciudadanía. La formación ética como desafío político*. En P. Gentili (Coord.) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001) El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas, *Revista de educación*, nº extr.; 121-142.

IMBERNON, F. (2001). Les comunitats d'aprenentatge i el nou paper del professorat. Lleida: Universitat de Lleida.

IMBERNON, F. (2005). As cidadanias como eixos fundamentais da educação. En Pátio. Revista Pedagógica.nº 36. Nov. 2005/Ja. 2006. Porto Alegre. Pág: 20-23.

L.O.G.S.E.. Ley 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990). Ley de Ordenacion General del Sistema Educativo.

SARTORI, G. (2001) *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.

SERGIOVANNI, T.J. (1994) *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

POSTMANN, N. (1999) *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.

GOETZ, J., LE COMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

PATTON, M. (1987) *How to Use Qualitative Methods in Evaluations*, Sage, Newbury Park.

STAKE, R. (1999). *Stake, R. (1999): Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

STRAUSS, A., & CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

**272. EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y TOLERANCIA, TRES PILARES PARA CONVIVENCIA SOCIAL DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE PAULO FREIRE.
R. M. Pérez de Santos.**

El objetivo central del trabajo es demostrar la estrecha vinculación que existe entre Educación, Ciudadanía y Tolerancia para la convivencia social desde la Pedagogía Crítica planteada por Paulo Freire y Henry Giroux en sus planteamientos teóricos – pedagógicos y en su praxis educativa.

Para la elaboración de este trabajo crítico, reflexivo basado en investigación documental y cualitativa, nos nutrimos de los aportes de Henry Giroux en su obra la Escuela y la lucha por la Ciudadanía entre otras, Paulo Freire en sus obras: La Educación para la Ciudad, Pedagogía de la Esperanza, Pedagogía de la Autonomía, Pedagogía de la Indignación, Pedagogía de la Tolerancia, entre otras, también consideramos los planteamientos de Antonio Gramsci para la formación de los intelectuales.

El tema de la relación entre Educación, Democracia y Ciudadanía es una de las líneas de investigación que desde la teoría y la práctica de la Cátedra Paulo Freire y la Americanidad cultivamos desde hace más de quince años antes de que muriera nuestro epónimo Paulo Freire “el maestro de la dignidad” y de que creamos la Cátedra en la U.C.V. con una gran proyección en los ámbitos nacional e internacional.

Al invitarlos al compartir esta reflexión, considero que desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica, los maestros son intelectuales críticos y transformadores que deben vincular la enseñanza con los imperativos de la Democracia y con la dinámica de la Ciudadanía. Ser “intelectual transformador” es, según Giroux, ejercer prácticas intelectuales y pedagógicas que intentan insertar la enseñanza y el aprendizaje en las esferas políticas, puesto que la enseñanza es una lucha por el significado y una pugna por las relaciones de poder. En este sentido, la educación es el terreno donde el poder y la política adquieren significado. Desde esa óptica, “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción y construcción” (P. Freire, 1999). Esto implica una ruptura epistemológica entre la concepción positivista sociológica de la educación y la concepción dialógica y transformadora de Paulo Freire.

Educarnos para la ciudadanía, es prepararnos para la convivencia democrática, para el Estado de Derecho, para la participación política, para la responsabilidad social, para la solidaridad y para el bien común.

Parafraseando a Paulo Freire, la matriz de la enseñanza es la misma educabilidad del ser humano, al tomar conciencia de ser “inacabado”, busca insertarse en un proceso esperanzador y ese proceso es la educación. En consonancia con esta fundamentación expuesta por el maestro de la dignidad, se debe educar a la ciudadanía activa para cumplir con sus deberes y ejercer sus derechos, desarrollando en la persona actitudes para la plena participación en el ejercicio de la democracia, permitiéndole ser autónomo, independiente, tomar decisiones y actuar hacia la búsqueda de la justicia social.

Debido a que Paulo Freire, en sus obras, insiste tanto en la Naturaleza Política de la Educación, Giroux lo ubica en la Pedagogía Crítica y en la actualidad, se le considera el precursor de la Pedagogía Crítica en Latinoamérica, continente al que dedicó casi todas sus reflexiones y sus prácticas pedagógico - políticas.

En concordancia con las ideas de Giroux, la formación de los docentes y la orientación de las escuelas públicas deben estar basadas en la defensa de los imperativos de una sociedad democrática y el diálogo significativo, aplicando una relación horizontal e interactiva: docente – discente, y una interacción de los procesos: enseñanza – aprendizaje.

Los docentes necesitan aprender un lenguaje interdisciplinario centrado en la Historia, la Sociología, la Filosofía, la Economía y la Ciencia Política de la enseñanza escolar. Según Giroux, esta formación los prepara como intelectuales transformadores en torno a la exigencia de una Pedagogía Crítica y de una Política Cultural que, sin perder la relación existente entre cultura y poder, les permite fomentar la democracia crítica y participativa, así como también la búsqueda de la justicia social.

La tolerancia es definida por Paulo Freire en su obra más reciente Pedagogía de la Tolerancia como la cualidad fundamental de la vida en democracia que consiste en respetar al diferente: la educación, la ciudadanía y la tolerancia son pilares fundamentales para convivencia social en clima de libertad, de solidaridad, de autonomía y de respeto al otro como persona en un estado de derecho y en un sistema democrático.

La formación de los ciudadanos desde la Pedagogía Crítica repensando al maestro de la dignidad Paulo Freire, la Pedagogía Crítica se centra en las experiencias de los estudiantes discentes y sus necesidades, darle "voz" a los estudiantes, estimularlos a la participación activa a la toma de decisiones. En síntesis, pensar en la escuela como centro de lucha y formación de la ciudadanía es indispensable desde el quehacer pedagógico y educativo de un educador que es intelectual, transformador, comprometido, ético y políticamente con la escuela, con la casa, con el barrio, con la esquina, en cualquier espacio público como expresión de la participación ciudadana.

Este trabajo concluye con algunas propuestas dirigidas a quienes toman decisiones.

Descriptor: Educación. Ciudadanía, Convivencia Social y Pedagogía Crítica

275. ENSINAR Y APRENDER GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL: LA FORMACIÓN DE UN PEDAGOGO Y LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.

N. Syria Carapeto.

1. Introducción

El epígrafe antes mencionado apunta para el entendimiento de que la base más esencial y fundamental del pensamiento humano es el cambio en la naturaleza, del medio ambiente circundante, por el hombre - la práctica – cuya incorporación a la teoría del conocimiento se considera como el mayor logro del pensamiento filosófico. Se trata de actuar sobre el medio ambiente, la apropiación de los existentes para darles más calidad, que el hombre produce y se lleva a cabo, transformando el camino para un nivel superior a la existente. Esa es la esencia de la investigación científica que es el apoyo de la enseñanza y el aprendizaje de todos los conocimientos científicos.

Este entendimiento conduce a la observación de la importancia de la ciencia y la investigación en el proceso de entender el mundo, este proceso es interminable, inmutable, pues es necesario comprender la forma en que el conocimiento surge de la ignorancia y la forma en que el conocimiento inexacto e incompleto se convierte en completo y más preciso, en un proceso histórico sin interrupción.

Esta relación del proceso de conocimiento que proviene de la ignorancia, del conocimiento inexacto e incompleto para superarlos es en un proceso continuo que es la formación profesional de la educación, del educador que forma las mentes y los corazones, cómo a la ciudadanía por la continua transformación y construcción del mundo.

Sin embargo, la formación profesional de la educación y, en particular, el administrador de la educación se ha estudiado, investigado y tratado de diversas maneras, pero sigue siendo un desafío para una universidad, teniendo en cuenta la dinámica del mundo y el desarrollo acelerado de la ciencia y la de la tecnología en el mundo globalizado. En ese sentido, el desafío conduce a reanudar históricamente este tema en relación con la producción de conocimiento, objeto de dos estudios¹, uno terminado recientemente y en otro aún en desarrollo. Este desafío, sin embargo, se dio con la relación intrínseca que existe entre la formación, la política, la gestión y el proceso de transmisión / asimilación y producción de conocimientos, una vez que se entiende que el conocimiento se produce en situaciones históricamente determinadas por las respectivas culturas que son una de los principales elementos fundantes del “enseñar y aprender”, así como la responsabilidad de la formación de este tipo particular de la cultura², en una sociedad concreta y la gestión de su calidad.

Como resultado, a reflexionar sobre lo que es, se hizo necesario aclarar que esta exposición parte de las hipótesis que han guiado y reafirmado en las búsquedas ya se han mencionado anteriormente, estos supuestos que apoyan este texto y que paso a declarar:

1) La enseñanza y el aprendizaje de gestión de la educación significa comprender la forma en que el proceso histórico de producción de conocimiento en este campo es construido y se encuentra en la compleja red de relaciones y demandas sociales que históricamente han producido la situación actual. 2) La enseñanza y el aprendizaje de gestión de la educación significa, aún, comprender que la objetividad del contenido de nuestro pensamiento, la coincidencia de las leyes de pensamiento con las leyes de ser es obtenida y verificada por la acción práctica del hombre sobre la naturaleza, en los medios físico y humano, haciendo uso de la palabra inteligente y la producción de conocimiento y humanidad. 3) Enseñar e aprender la gestión de la educación es considerar que “un rasgo distintivo del conocimiento científico es la conciencia de circulación ininterrumpida entre el etapa inductiva y deductiva como una

forma de entender la necesaria unidad de la representación subjetiva que tiene lugar en el pensamiento - la teoría - y la capacidad de acción práctica - la obra. Es la unidad de los contrarios que permite la captura y la comprensión del fenómeno en su conjunto “ (FERREIRA, 2007a, p.126). 4) La enseñanza y el aprendizaje de gestión de la educación significa, aún, comprender que todos los conocimientos científicos tienen una base ética y política que conducen y dan sentido y que en la educación, la base ética del conocimiento científico se lleva a cabo en el ejercicio de la solidaridad.

Con estas premisas, este trabajo se basa en la tríada que considero inseparable: “política, gestión, formación,” el objeto de la investigación desarrollada por más de treinta años, lo que ha ido en aumento con cada investigación: el carácter inseparable “de política, gestión, formación “- la responsabilidad y el compromiso de todos los profesionales de la educación en el proceso de transmisión / asimilación y producción de conocimiento.

La enseñanza y el aprendizaje de gestión de educación tienen en el centro una construcción y producción de conocimiento que se originan dentro de la organización de la educación y la escuela que es proceso de transmisión / asimilación y producción de conocimientoⁱⁱⁱ. En la medida en que esta relación entre la educación y la gestión será explicada, abre el camino para, más tarde, poner la gestión de la educación como una especificidad de contornos bien definidos, lo cual supone que requieren una formación específica.

Hablo de la gestión de la educación^{iv} (administración educativa) a partir de los elementos que formaron y siguen formando, comprendidos conceptualmente en el contexto que dio lugar y que los desarrollan científicamente en el desarrollo de la ciencia. Hablo de “organización”, “control de calidad”, “la toma de decisiones”, ya que hablo de “formación humana”, por lo que la gestión de la educación es responsable de garantizar la calidad de los logros de las políticas expresadas y dinámicamente y continuamente subvencionados por la administración.

Arquitecto, por lo tanto, el eje analítico-reflexivo de este texto representado por el movimiento a través del cual “enseñar y aprender la gestión de la educación” es a través de la mediación de producción de conocimiento que históricamente se forma hasta la actualidad, bajo la hipótesis anterior emitidas, y que llevarán a esa condición.

2. El proceso histórico de la enseñanza y el aprendizaje de gestión de la educación y la producción de conocimiento en la gestión de la educación en Brasil.

La historia de la gestión de la educación en Brasil, desde su origen, como parte del proceso educativo y la evolución de sus ideas y sus conceptos, de acuerdo a las diferentes posturas axiológicas de diversos autores e instituciones, se ha dirigido por muchos profesionales y especialistas en la materia específica o, en términos más generales, relacionados con la educación. En las tesis y disertaciones sobre la administración^v, el tema ocupa un capítulo que da soporte a las diferentes direcciones desarrolladas así como en una vasta literatura existente. En un trabajo que he producido para el INEP, publicado en el Revista Em Aberto^{vi}, he realizado entre la gran producción de los intelectuales en Brasil y en el extranjero, alrededor de cien publicaciones que examinan y debaten esta cuestión.

La gestión de la educación en este texto se dirige a la mediación de producción de conocimiento y gestión de la enseñanza y el aprendizaje de la educación en nuestro país en el contexto capitalista, sin descuidar, por otro lado, las influencias y las determinaciones extranjeras. La gestión - o gobierno – surge en la educación de manera asistemática, pero constante, y poco a poco en la lógica de los posibles sujetos que habían proporcionado desde que la escuela, la enseñanza y el aprendizaje sean presentes en el mundo y Brasil^{vii}. Desde que la educación y la escuela están surgiendo y organizándose, la administración también

llegó a través de la necesidad de esta organización y control que garanticen la calidad del trabajo que querían realizar para una determinada formación.

Se sabe que cada formación requerida, en cada sociedad en un determinado momento histórico, durante el desarrollo de la humanidad, siempre define un conjunto de conceptos (o valores) - un concepto - que dirigió la educación y su gestión a fin de que la calidad deseada sea obtenida y a corregir las “desviaciones” en la dirección del curso considerado cierto o deseado.

Los conocimientos necesarios, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los métodos y los recursos y la forma de administrar la “lección”, la “clase”, la escuela son variadas como la cultura de cada nación o pueblo y el decurrente “norte” que cada conjunto de normas (o valores). Así, en la historia de la educación en Brasil, esta “orientación y control” comenzó a existir bajo a las más diversas formas que se van a “mejorar” con la definición de funciones y personas para el buen funcionamiento de la escuela se refleja en el aprendizaje estudiantes.

El “alcalde de estudios generales”^{viii} previsto por Ratio Studiorum en 1552, el director general de estudios y la designación de comisionados para hacer en cada lugar el levantamiento del estado de las escuelas previsto por permiso de 28 de junio de 1759 que introdujo las reformas de Pombal de la instrucción pública, debido a la expulsión de los jesuitas y su “sistema” de educación, el director de la escuela, el inspector, el supervisor, mismo el maestro^x, establecidos en Brasil independiente con la organización autónoma de la instrucción pública en la ley de 15 de octubre de 1827, eran caracteres de este telón de fondo histórico en que la gestión de la educación se ha constituido y han ido apareciendo más definidos cuando la organización y dirección de la escuela, la enseñanza y la educación mejoraran hasta la actualidad. Todos ellos gestionaran la escuela, en el contexto de ideas, conceptos y leyes que han comenzado a normalizar la enseñanza de Brasil porque, como Anísio Teixeira dijo, “sea la lección, sea la clase, implica la toma de decisiones, implica la administración, plan, organización, práctica” (1968, p.17).

Históricamente este es el camino que marcó la necesidad de organización y control que posteriormente se fijó como la administración de la educación a partir de la aplicación de la teoría de la administración de empresas, para el ámbito educativo, ya en el siglo XX.

Todos estos profesionales aprendían y “enseñaban” en el proceso histórico de formación de la educación brasileña, en el ejercicio y la “producción”^x de los “deberes” necesarios para su viabilidad. En la intervención inteligente de caracteres en la realidad, a través del trabajo para el que fue designado, formaba el contenido de su pensamiento acerca de lo que significa administrar la educación - un conocimiento cierto - y mejorar estos conocimientos y sus acciones, porque:

el reflejo de la naturaleza en la conciencia del hombre no es un Estado anquilosado, inerte o mecánico, no es una copia muerta de la realidad, sino un proceso dinámico de la profundización de la esencia de las cosas para que se apropie, comprendiéndola para añadir a la producción existente de toda la humanidad, la contribución que debemos realizar como miembros del mundo humano, en esta etapa histórica de nuestras existencias (FERREIRA, 2007a, p.12).

Por lo tanto, creo que la formación de la conciencia se produce simultáneamente con y en la asimilación de un conocimiento que se va a producir en la representación subjetiva que tiene lugar en el pensamiento y la capacidad de acción práctica, el trabajo. En esta relación dialéctica se forman los seres humanos en sociedades donde viven. este mismo sentido vale la pena recordar Lauro Wittmann Carlos y María Estela Dal Pai Franco (1998: 27) cuando elaboraban el informe del Programa General de Investigación: la primera etapa de ANPAE^x, diciendo:

Comprender la administración de la educación como “un órgano inherente a la práctica

educativa, que abarca el conjunto de normas, directrices y prácticas y actividades que ofrecen, por un lado, el significado o el sentido histórico de lo que se hace y por otro lado, la unidad de toda la diversidad de sus logros”, y que “ la administración de la educación abarca las políticas, la planificación, gestión y evaluación de la educación.

Es evidente que la administración de la educación es como una unidad de toda la diversidad de su puesta en práctica de los postes antagónicos que complementense: las normas, directrices y prácticas y actividades, consistente por las políticas, la planificación, gestión y evaluación - la unidad de contrarios que permite la captura y la comprensión de todo el fenómeno que se transforma en la compleja red de relaciones y demandas sociales que históricamente han producido la situación actual de la gestión de la educación.

Entiendo, sin embargo, que esta comprensión de la gestión de la educación como práctica profesional del profesor como el labor que desarrolla en el movimiento dialéctico de interpretación / subvención de las políticas públicas y de coordinación y organización y gestión de prácticas profesionales que se desarrollan en una ámbito escolar / educativo, no es compatible con el modelo de la ciencia que ha generado.

La gestión de la educación, a pesar de esta “ en las comunidades primitivas donde la educación es tan difusa y indiscriminada” como una “vigilancia discreta” y, más tarde, a partir de la Edad Media ha asumido la forma de control, conformación, de la supervisión e incluso de “coacción expresa”, asume, con la división técnica del trabajo su carácter de identificación y permanencia, con estado epistemológico el positivismo que define y describe todos sus contornos y da apoyo a las empresas. Como he observado en otros lugares:

El control como un aspecto esencial de la gestión a lo largo de su historia, ha adquirido en el Taylorismo un nuevo concepto cuando aseguró una necesidad absoluta para la imposición de una gestión apropiada del empleado de manera rigurosa por la cual la labor debe realizarse. Anteriormente fue de la gestión el derecho a “controlar” el trabajo, lo que significaba el establecimiento de tareas. Con Taylor fue una inversión de esta práctica sustituida por su contrario, se convierte en la competencia de la gestión el control de forma concreta de la aplicación de toda la actividad en el trabajo, desde los más simples hasta los más complejos, este es el control de la labor a través del control de las decisiones que se toman en el curso del trabajo. (...) El concepto de racionalidad se aplica a la administración, cuyo objetivo es incrementar la productividad de la fuerza de trabajo a través de la división técnica del trabajo que separa la decisión de ejecución (FERREIRA, 2007b, p. 64).

La división técnica del trabajo en la gestión de la educación está consagrada en la misma concepción de la ciencia, por Dictamen 252/69 que dictaminó que la organización de los cursos de pedagogía y la formación de los llamados “expertos” a través de contenidos fragmentados y bajo el manto de la “neutralidad científica “ que el tecnicismo desarrolló y garantizó. La productividad, la eficiencia y la calidad fueron las palabras de orden en nombre de la “racionalidad técnica”.

Esta permanencia de la división técnica del trabajo en la formación profesional de la educación, que se dividirá en títulos denominados “conocimientos especializados” en la escena nacional, sin embargo, no ha garantizado la identidad. Las críticas a la singularidad de las llamadas calificaciones del Curso de Pedagogía se fundaran en el argumento de que las calificaciones educativas específicas necesitaban de especificidades tanto en la teoría y en términos prácticos. En teoría porque no tenían un cuerpo de conceptos, y la llamada teoría de la administración de la educación, aplicando la teoría de Administración de Empresas que a partir de la Administración Científica y Taylor, “ha evolucionado” a la Escuela de Relaciones Humanas de Elton Mayo, para la Teoría del factor humano en la Organización de Mary Parquer

Follet, y la teoría sistémica^{xii}. Y su desarrollo “a la luz” de Toyotismo, se creó como un neofuncionalismo ampliado a escala mundial. En la práctica, esta falta de especificidad se refleja en la reversibilidad con el que los diversos “profesionales” han ocupado los cargos de la burocracia educativa, independientemente del tipo de especialidad constante de sus diplomas.

La asimilación e incorporación de una teoría científica para la estructura, organización y funcionamiento de la empresa, de acuerdo con la premisa de “maximizar la producción y minimizar los costos,” que tiene por objeto el beneficio en la producción de bienes en modo alguno puede encajar dentro de la estructura , organización y funcionamiento de una institución educativa, como la escuela, con los procesos de enseñanza y aprendizaje que están diseñados para la formación de recursos humanos, para promover los humanos. La formación de los seres humanos en modo alguno puede reducirse a la producción de mercancías, “una neutralidad científica” necesaria para el período del país en los años 60/70. Por lo tanto, la “experiencia desespecializada” ha conducido estos profesionales “perdidos” a la búsqueda de su identidad y “graves” en el tratamiento de los problemas educativos, en cierta medida, ser violada.

Para la dirección de las escuelas, inicialmente, se les requiere “experiencia” y en algunos estados de licitación con el fin de “escoger a los más capaces” de ejercer la administración de la escuela. Más tarde, según la búsqueda desarrollada los primeros 90, Dourado (2006, p. 83) recoge el procedimiento para llenar la gestión en las escuelas públicas en Brasil: “1) director, libremente indicado por el gobierno (estados y municipios), 2) director de carrera, 3) director indicado de listas triplicas o sêxtuplas, y 4) la elección directa para el director. “

Y, por tanto, la gestión de la educación en Brasil, que tuvo lugar secuencialmente en medio de Diseño “Humanista” tradicional, el diseño “Humanista” moderno, el diseño analítico organiza las escuelas y la enseñanza conforme los principios “humanistas”, siempre conservadores, promocionados por estas concepciones^{xiii}.

A partir de los entendimientos que se desarrollaron en la concepción de la ciencia que nos permite develar la realidad en sus contradicciones entre el final de los años 70 y principios de los 80 en Brasil - principalmente en la PPG-Ed de la PUC / SP en “Historia y Filosofía del Educación “, coordinado por el Profesor Dr. Dermeval Saviani -, puede ser llevado a entender la educación como “el proceso de mediación dentro de la práctica social global “y concebir la teoría y la práctica de la gestión de la educación y otras determinaciones y, por consecuencia, otros compromisos que van más allá de la mera “racionalidad técnica” y “neutralidad científica”.

Varias y importantes producciones teóricas han surgido en este período de 80 haciendo la crítica de este modelo de la ciencia, y la producción de conocimientos que ha generado como secundaria a la principal: A quién estaba destinado a la gestión de la educación. La superación de estas deficiencias allanó el camino para la Concepción Dialéctica, donde se halla la forma específica de articulación de la educación con todas las relaciones sociales. Las producciones en este periodo, encaminadas a entender la educación y su gestión a través del método científico de pensamiento, cuya principal atención se fija en la unidad entre lo abstracto y concreto, pensamiento lógico y la historia científica en la historia: la dialéctica como la lógica y la teoría del conocimiento. Muchas de estas tesis y disertaciones, que pronto se convirtieron en libros, teniendo su primera y segunda ediciones agotadas en pocos meses (Silva, 1981; FELIX, 1984; PARO, 1986). Entre ellos, también, muchas reflexiones producidas por los intelectuales brasileños que no se han centrado, específicamente, en este tema de la educación brasileña, sino que han discutido sobre la perspectiva dialéctica, la teoría y la práctica inseparables y la producción de conocimiento crítico creando críticas de fondo muy elucidadoras en el tipo de la ciencia utilizado por el estudio minucioso de estas “calificaciones” en medio de sus deliberaciones.

Importantes contribuciones, aún en los principios de los 80, también fueron dadas por los organismos científicos ANFOPE, ANPED, CEDES, ANPAE, que en sus reuniones científicas y eventos nacionales han organizado debates y ricos resúmenes sobre los límites de este enfoque lineal y la necesidad de su superación. El número de intelectuales reunidos en estas entidades ha producido documentos y mociones que fueron remitidos a los órganos del Gobierno Federal y los gobiernos de los Estados indicando la necesidad de realizar otra formación de los profesionales de la educación que superase la fragmentación del trabajo pedagógico para la comprensión de una amplia formación en la enseñanza.

La influencia de los principios de organización y gestión del trabajo en toyotismo allí también están presentes en la educación y las formas de gestión: cambian las capacidades, ahora se llama "habilidades", que correrá a partir de las aptitudes psicofísicas para el desarrollo de habilidades complejas. Sustituye a un máximo el aparente "fragmentación" del taylorismo / fordismo pelos profesionales multitarea, no siempre creativo y autónomo, sino simple tarefeiro en acciones vaciadas de los conocimientos técnicos y compromiso político. La línea de producción del taylorismo / fordismo se sustituirá por la célula de producción. La gestión de la educación se limita a organizar la enseñanza y el aprendizaje a través de habilidades que serán evaluados por la misma lógica.

Existe una urgente necesidad de superar este reduccionismo de la vida humana a través de la gestión democrática de la educación y de enseñar y aprender la gestión democrática de la educación comprometida con la formación en todas las dimensiones humanas.

3. Por último siempre para recomenzar

La enseñanza y el aprendizaje de la gestión de la educación significa, por tanto, entender que todos los conocimientos científicos tienen una base ética y política que conduce y da dirección, la relación intrínseca con las políticas y la formación. Presentase el sentido de la praxis entendida como acción del hombre sobre la materia y la creación - a través de ella - una nueva realidad humanizada. Es que actúan en el mundo, desde los principios que la transforme en una sociedad verdaderamente humana, que produce una nueva enseñanza y el aprendizaje de la gestión de la educación significa producir un nuevo conocimiento libertador. La enseñanza y el aprendizaje de gestión de la educación significa, por tanto, producir nuevos conocimientos basados en una nueva ética que supere el individualismo imperante en el mundo de hoy.

La gestión de la educación como la toma de decisión, organización, dirección y participación sucede y se desarrolla en todos los ámbitos de la educación, la escuela, e incluso principalmente, en el aula, donde se pretende el proyecto político-pedagógico no sólo como desarrollo de lo que estaba previsto, sino como una fuente principal de nuevos subsidios para la nueva toma de decisiones para el establecimiento de nuevas políticas (Ferreira, 2006). Se celebra, por lo tanto, en la comprensión de la necesaria unidad de la representación subjetiva que tiene lugar en el pensamiento - la teoría - y la capacidad de acción práctica - la obra, enseñar y aprender a construir una sociedad fraterna, solidaria y justa.

La gestión de la educación es responsable de garantizar la calidad de la educación entendida como "la mediación dentro de la práctica social global" que es el único mecanismo para la hominización de los seres humanos, que es la educación, la formación humana de los ciudadanos. Sus principios son los principios de la educación expresados en los artículos 205 y 206 de la Constitución de la República Federativa del Brasil y en los artículos 2 y 3 de la Carta Magna de Educación de que la gestión necesita de garantizar su cumplimiento.

La verdadera formación de los profesionales de la educación y la formación eficaz para la ciudadanía son inseparables y, por lo tanto, ambas precisan ocurrir a la luz de los principios

constitucionales que rigen las políticas públicas de educación de la formación de profesionales que hacen para lograr la verdadera ciudadanía de manera que si puede superar el individualismo imperante y acirrado, - sobre la base de ideales de justicia social la solidaridad humana y la fraternidad con el fin de "construir una sociedad libre, justa y solidaria" (BRASIL, artículo 3-I -, 1988).

La gestión democrática de la educación debe garantizar una educación comprometida con la "sabiduría" de vivir juntos, respetando las diferencias, comprometida con la construcción de un mundo más humano y justo para todos los que habitan en él, independientemente de su raza, color, credo u opción vida. (FERREIRA, 2002, p. 306-307)

Gestión de la educación, por lo tanto, es "tomar decisiones" de los principios expresados anteriormente. Pero el término gestión, también, viene del verbo latín generar, gessi, gestum, gerere y significa: tomar sobre si, transportar, sacar usted mismo, ejecutar, ejercer, generar. Esto es algo que implica el tema. Esto se puede observar en uno de los nombres derivados de este verbo. Es gestatio o el embarazo. Este es el acto por el cual él trae en sí y en sí mismos algo nuevo diferente: una nueva cosa. De la misma raíz han llegado los términos de genitora, genitor, germen. La gestión, en consecuencia, es por analogía, una generación similar a aquel en el que la mujer es la madre al dar a luz a una persona humana.

Se puede ver aquí la postura metodológica de mayéutica socrática. La gestión involucra a uno o más socios con los cuales el diálogo es el arte de cuestionar y la paciencia en buscar las respuestas que puedan ayudar en la gobernanza de la educación conforme la ley. En consecuencia, la administración implica el diálogo como una manera superior de cumplir con la parte de personas y la solución de los conflictos. (Cury, 2002, p.165)

Esta reflexión conduce a otra pregunta: ¿cómo los investigadores, los docentes pueden mover el sendero de la comprensión del conocimiento histórico sin disolver en la corriente de cambio que involucra a todo y al mismo tiempo, sin ceder a la tentación de tratar de subordinar la historicidad concreta a un conocimiento superior supuestamente capaz de explicarlo?

Lo anterior se basa en la "amplia" producción que se realiza hoy, como los "dictados" de las "hegemónicas" "leyes de la productividad". Estas cuestiones que inquietan mi mente y mi corazón, me han llevado a atreverme a afirmar la necesidad de reanudar la única, distintiva y fundamental forma de relación humana que caracteriza a la posibilidad de construcción y reconstrucción de la sociedad humana: ¡el diálogo! La necesidad de diálogo como única forma posible en todas sus numerosas formas. El diálogo, entendido como "el reconocimiento de la diversidad infinita de la realidad que se despliega en una generosa disposición de cada persona para tratar de incorporar el movimiento de pensamiento algo inagotable de experiencia de la conciencia de los demás". ¡El diálogo que exige generosa disposición de cada persona! ¡El diálogo que exige generosidad! El diálogo que requiere desvestirse de la vanidad y prepotencias, tan comunes en la sociedad en general, las instituciones, en el mundo académico de hoy, y socavada por un mundo cada vez más individualista y competitivo.

Estoy convencida de que el diálogo, así entendido, es el camino para la efectiva participación activa que permite la construcción de nuevas decisiones colectivas, las nuevas orientaciones, proyectos, políticas, nuevos conocimientos de gestión de la emancipación. El diálogo, fructífero como forma de comunicación, es uno de los pocos firmes puntos de vista que tengo, porque es un rico instrumento que sólo poseen los seres humanos y siquiera saben lo utilizar, y si no a dar que tienen. El diálogo es grande y valiosa herramienta tan poco aprendida, y sin embargo, para todos nosotros en la convivencia en general, en la familia, la escuela, en todas partes del mundo y, especialmente, en las escuelas, en el mundo académico. El diálogo que se lleva a cabo sólo con respeto y amabilidad que ofrecen la generosidad.

4. Referências

CURY, C. R. J. "Gestão democrática da educação: exigências e desafios". In: *Revista Brasileira de política e Administração da Educação*. São Bernardo do Campo/SP: V. 18, nº 2, jul/dez 2002.

FELIX, Maria de Fatima Costa. *Administração Escolar um problema educativo ou empresarial?* São Paulo, Cortez, 1984.

FERREIRA CORRÊA DA SILVA, Naura Syria. *Supervisão Educacional: função ou disfunção?* Dissertação de Mestrado (Educação). Curitiba: UFPR, 1980.

_____. O papel do Supervisor no atual contexto educacional brasileiro. In: *Cadernos CEDES – Supervisão Educacional; novos caminhos*. São Paulo: Cortez, nº 7, 1982, pp 6-17.

_____. "Gestão Democrática da Educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades". In: *Em Aberto*. Brasília, v. 17, nº 72. Fev/jun. 2000, pp 167-176.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Apresentação: A pesquisa na pós-graduação em educação: pensando sobre o problema da pesquisa. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org) *Coleção "Cadernos de Pesquisa"-A pesquisa na Pós-Graduação em Educação: reflexões, avanços e desafios*. Nº 03. Curitiba: Editora UTP, 2007a, pp.11-22.

_____. Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção. In: FERREIRA, N. S. C. (org) *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006b.

_____. *Supervisão Educacional: uma reflexão crítica*. 13ª ed revista e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2007b.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Gestão Democrática da Educação; atuais tendências, novos desafios*. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008, pp 77-95.

GRAMSCI, A. *Escritos políticos*. Vol. 1. Lisboa: Seara Nova, 1976.

GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. *Dimensões críticas no estudo da especificidade da administração educacional*. Dissertação de Mestrado (Educação). Curitiba: UFPR, 1980.

KOPNIN, P.V. *A Dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org) *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. 6ª ed. São Paulo: Cortez Ed. 2007, pp.13-38.

_____. "Tendências e correntes da Educação Brasileira" In M ENDES, D. *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, pp 19-44.

TEIXEIRA, Anísio. "Natureza e Função da Administração Escolar". In: *Administração Escolar – Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar*. Salvador/Bahia/ANPAE, 1968, pp. 3-11.

VIEIRA PINTO, A. *Ciência e Existência. Problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WITTMANN, L. C. & FRANCO, M.E. *Situação e Perspectivas da Administração da Educação no Brasil - Relatório Geral do Programa de Pesquisa: primeira fase*. Brasília, ANPAE, 1998.

NOTAS

ⁱ Texto a partir de “La Formación Humana del Profesional de Educación bajo el impacto del contemporáneo: una análisis ético-política”, ya finalizado y otro titulado: “La producción de conocimiento en la gestión de la educación: la importancia histórica de este asunto como germen la formación de profesionales de la educación”, en curso.

ⁱⁱ “La cultura es un producto de la existencia del hombre, resulta de la vida concreta en un mundo que vive y las condiciones, principalmente sociales, que está obligado a pasar su existencia. Para producir la cultura el hombre al mismo tiempo produce a sí mismo, a fin de establecer un modo social de convivencia. A medida que el hombre, siendo libre, apropiase de la naturaleza, aprovecha las experiencias de trabajo nuevas y posibilitando respuestas originales a los desafíos del medio ambiente, crea instrumentos que faltan antes, desarrolla técnicas sin precedentes de la instrumentalización de los objetos existentes a su alrededor, sino sólo transformarse en instrumentos cuando la ideación en el uso de ponerlos al servicio de propósitos, que comenzará, a continuación, se inscribir en la idea del recurso interpuesto. La cultura es una manifestación del proceso histórico de hominización y, por tanto, crece coetáneamente con este último, incluso los grados más altos, donde el carácter de “humano” es como un valor ético de su contenido. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 121-138).

ⁱⁱⁱ Dermeval Saviani desarrolla esta relación intrínseca entre la transmisión y asimilación y producción de conocimientos, en sus obras. Explicita que la educación es “una obra no material”, es decir, la producción de ideas, conceptos, valores, símbolos, hábitos, actitudes, habilidades - la producción de conocimiento -, (2003, p.12-13) define la educación como “mediador dentro de la actividad global de la práctica social” (SAVIANI, 1983, p. 77). Por lo tanto, resume la comprensión del proceso de transmisión / asimilación y producción de conocimientos: “es el movimiento que parte de la síncretis (caótica visión do todo) a la síntesis (rica y llena de determinaciones de muchas relaciones) a través la mediación del análisis (abstracciones y determinaciones más sencillas) que es una guía tanto para garantizar el proceso de descubrimiento de nuevos conocimientos (método científico) como para el proceso de transmisión / asimilación de conocimientos (método de enseñanza) “(SAVIANI, 2003, p12-13).

^{iv} El término “gestión de la educación” se utiliza con el mismo significado de “administración de la educación”, ya que no es establecer diferencias dentro de los límites de este texto.

^v destaque SILVA, 1980; Gonçalves, 1980, entre otros.

^{vi} Artículo publicado en el v. 17, n ° 72. Febrero / junio. 2000, pp 167-176.

^{vii} Saviani (2007, p.20) para rastrear en virtud de la historia de la educación, en general, y la historia de las ideas educativas, en particular, la cuestión de la supervisión educativa, escribe: “Con la llegada de los primeros jesuitas en 1549 empezaran a organizar las actividades educativas en nuestro país. En el Plan de Educación realizado por el Padre Manoel da NOBREGA, esta es la función de supervisión, pero no expresa la idea de supervisión. Pero en el Plan General de los jesuitas, la Ratio Studiorum, que se aprobó en Brasil, sobre todo después de la muerte de NOBREGA, que se produjo en 1570, ya que esta es la idea de supervisión.

^{viii} “El Ratio previa la figura del alcalde de estudios de carácter general como asistente del rector para ayudarle en “buen tipo de estudios”, que los maestros y todos los estudiantes deben cumplir (Artículo 2 de la Provincial). Aún, “cuando la amplitud y variedad de trabajos escolares’ la demanda, un prefecto de estudios inferior, conforme las circunstancias, un prefecto de disciplina, subordinados al alcalde general” SAVIANI, 2007, p.20)

^{ix} Con la Ley de 15 de octubre de 1827, Brasil inauguró la cuestión de la organización autónoma de instrucción pública, el establecimiento de primeras letras “en todas las ciudades,

pueblos y lugares poblados del Imperio ' determinando el artículo 5 de esta ley que los estudios se celebraran de acuerdo con el 'método de enseñanza mutua ', según el cual el profesor absorbe las funciones de docencia y supervisión. (SAVIANI, 2007, pp 21-23)

^x El término "producción" no tiene, aquí, las connotaciones derivadas de la productividad económica, sino de construcción, la reproducción, crecimiento. Desde el latín, significa productione acto o efecto de producir, desarrollar, generar, elaborar. Contiene los elementos de progreso a través de la creación, generación y el desarrollo, entendido a partir de fines de intenciones que permitirá logro humano.

^{xi} Programa de Investigación desarrollado por ANPAE con la financiación de la Fundación Ford que dio lugar a varias publicaciones, entre ellas las referencias citadas y en WITTTMANN, L. & GRACINDO, R. El Estado del Arte en la Educación Política y Gestión en Brasil-1991-1997, publicado por ANPAE / Autores Asociados, que ofrece importantes resultados e informaciones sobre la producción de investigación en la zona de producción de investigación en el ámbito de la política y la gestión en educación período de 1991-1997, que he participado como investigador.

^{xii} En el capítulo 4 del libro Supervisión de la educación: una reflexión crítica (2007) ya he expuesto este camino.

^{xiii} Para consultar más SAVIANI, D. "Tendencias actuales de Brasil y la Educación" En ENDES M, D. Filosofía de la Educación Brasileira. Rio de Janeiro: Brasil Civilización, 1983.

277. ENSEÑANZA BILINGÜE Y CALIDAD EDUCATIVA: ELABORACIÓN DE UN MODELO METODOLÓGICO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES Y DISCENTES (MEMORIA DE LA INVESTIGACIÓN).

J. Cardona Andujar.

1.- INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales que paulatinamente se están produciendo en nuestra sociedad repercuten de manera importante en los centros educativos, en nuestro caso de educación infantil y primaria (CEIP), y en la organización de la enseñanza que en ellos se imparte. Convencidos de ello, un grupo de maestros y maestras han intentado contribuir a potenciar la calidad de dicha organización en su propia comunidad escolar.

De los múltiples aspectos que se podían abordar, nos propusimos coordinar un proyecto de investigación-acción en el CEIP "Sal Ildelfonso" de Talavera de la Reina (Toledo) para, a través de una evaluación diagnóstica y formativa de su modelo de enseñanza, construir uno innovador para el desarrollo de competencias docentes y discentes implicadas en la mejora del aprovechamiento de los programas formativos bilingües. El citado CEIP, al amparo del Convenio-proyecto entre el British Council y el MEC de 1996¹ y asumido por las Administraciones educativas de las CC.AA., se está desarrollando desde hace unos años un Programa-Piloto para la enseñanza bilingüe (español-inglés).

Desde estas coordenadas, y acogiéndonos a lo contemplado en la ORDEN de 2 de Febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se convocaban ayudas para el desarrollo de proyectos de cooperación en materia de innovación e investigación entre el profesorado universitario y el no universitario de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, desarrollamos, durante los cursos 2006-2007 y 2007-2008, la actividad investigadora cuyo resumen (con las inevitables limitaciones descriptivas), y en calidad de coordinador de la misma, presento en esta comunicación.

Además de quien esto suscribe², han participado en este proyecto tres profesores de la Especialidad de Inglés, seis de Educación Infantil y quince de Educación Primaria del mencionado CEIP.

2.- EL PROYECTO

2.1.- JUSTIFICACIÓN

La actividad que se proyectaba tenía su justificación en la necesidad de estudiar el modelo de enseñanza bilingüe que se venía aplicando; y partiendo de esta situación, (como primer paso), diagnosticar líneas de mejora en dicho modelo, y elaborar en el marco de sus Proyectos Educativo y Curricular, Unidades Didácticas, así como otros materiales complementarios, encaminados a responder de forma adecuada a la referida modalidad de enseñanza (éste era, esencialmente, el problema), profundizando en él desde un enfoque metacognitivo que sirviera como investigación en el aula.

¹ Cuyo marco era el Libro Blanco sobre "Enseñanza y aprendizaje. Hacia una Sociedad del Aprendizaje", y aprobado por la Comisión Europea en 1995.

² Contando con la inestimable colaboración de la Dra. Martín Cuadrado, Profesora Ayudante (DOE t DD.EE., Facultad de Educación de la UNED).

2.2.- TIPO DE INVESTIGACIÓN

El trabajo en este Proyecto siguió las pautas de la denominada **Investigación-Acción-Participativa** (*Participatory Action Research*), ya que fueron los mismos profesores (en su calidad de miembros de una comunidad escolar), coordinados y asesorados por un experto externo, quienes reflexionaron, de manera sistemática e interactiva, sobre su propia actividad profesional con el objetivo de mejorarla mediante la adquisición, y posterior aplicación, colectiva del nuevo conocimiento así construido. En este sentido, el grupo intentó ajustarse a los parámetros que caracterizan este tipo de investigaciones.

A tal fin se respetaron las fases esenciales de una investigación de esta naturaleza: a) Identificación, concreción y formulación del problema a investigar (esto es, los diferentes ámbitos del modelo educativo bilingüe del centro en ese momento), b) Definir las dimensiones y variables que conforman cada uno de dichos ámbitos, c) Evaluación colaborativa del modelo existente en el centro, fijándose por el grupo las técnicas e instrumentos a aplicar para la recopilación de los datos o la información necesaria que permitiera un diagnóstico claro de la situación, d) Análisis y discusión de datos para la identificación de las fortalezas y debilidades del modelo con el fin, sobre todo desde estas últimas, de descubrir aquellos aspectos necesitados de mejora, y e) Diseño de la correspondiente propuesta de cambio sobre la que construir el nuevo modelo que se perseguía.

En función de las fuentes de información que se han utilizado, la investigación es tanto **directa** (ya que los datos para el análisis de los fenómenos se obtiene, en la mayoría de las ocasiones, directamente de la realidad mediante el uso de técnicas ad-hoc, tales como la observación participante, la entrevista, el cuestionario y la encuesta), como **documental**, en tanto que, para el análisis de algunas variables, ha habido que recurrir a la consulta de los documentos de planificación elaborados por el Centro (Proyectos Educativo y Curricular, Reglamento de Régimen Interior, Programación General Anual y Programaciones de Aula, entre otros).

2.3.- SÍNTESIS DE LOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE INTERVENCIÓN

Al ser el Proyecto que nos ocupa una actividad de investigación-acción-participativa, invitaba a sus componentes a constituirse en una **comunidad autocrítica** (Carr. y Kemmis., 1988), en la que se subrayara la importancia del trabajo en equipo y colaborativo; esto es, se ha buscado la propia transformación de los profesores del centro en un grupo de investigadores, prácticos y reflexivos, en el marco del paradigma de la colaboración (Cardona, 2001).

Para la labor diagnóstica desarrollada en una primera fase del Proyecto (la auto-evaluación diagnóstica de su oferta educativa), y en lo que se refiere a los ámbitos de la didáctica y la organización escolar, el grupo de investigadores se ha fundamentado, esencialmente, en cuatro aportaciones teóricas nucleares:

a.- El Modelo de Ambiente de Aprendizaje Adaptado al Alumnado, de Margaret C. Wang, caracterizado por un enfoque holístico y comprensivo, que reconoce los efectos interdependientes de sus dimensiones o aspectos críticos (Wang, 1998), siendo estos último, en lo sustancial, los siguientes: *a.1) Relacionados con la aplicación de una educación adaptada a la diversidad*: crear y conservar los materiales de enseñanza, despertar la responsabilidad personal del alumno, evaluación inicial de las necesidades de aprendizaje del alumno, enseñanza, enseñanza interactiva, seguimiento del progreso de los alumnos, motivar, proponer, y mantener al día las correspondientes fichas de observación, *a.2) Relacionados con el apoyo en clase*: preparar el espacio y todo lo necesario, establecer y comunicar las reglas y los procedimientos, y coordinar y organizar los servicios de apoyo y los recursos de personal, y existencia de grupos heterogéneos, equipos docentes,

perfeccionamiento del a.3) *Relacionados con el apoyo*: profesorado en ejercicio, y la intervención de las familias y los contactos con la comunidad.

b.- El Modelo denominado Desarrollo Organizativo de los Centros Educativos Basado en la Comunidad (DOCE-BC), de Quintina Martín-Moreno Cerrillo, en cuyo marco la citada profesora ha realizado varias investigaciones paradigmáticas (1994, 1996 y 2000, entre otras) y que han orientado la implementación del Proyecto que aquí presentamos.

En esta línea, la práctica docente ha sido repensada, advirtiéndose en ella la emergencia de un nuevo pensamiento acerca del presente y futuro de las conexiones entre las instituciones educativas y las comunidades escolares donde se ubican (Martín-Moreno, 1996). Ya se nos advertía de ello, hace más de dos décadas, cuando Fantini y Sinclair recordaban la necesidad de reagrupar nuestros recursos educativos en el centro, aula y en la comunidad, y unir sistemáticamente los ambientes escolares y no escolares para apoyar el aprendizaje de todos los alumnos (Fantini y Sinclair, 1985).

c.- La metáfora de la diáspora escolar (Cardona, 2000), entendida como la dispersión de un conjunto de elementos y entornos educativos en una determinada comunidad escolar. Todos ellos, sin excepción, constituyen contextos de enseñanza y aprendizaje irrenunciables, exigiendo una clarificación conceptual entre el centro educativo y su comunidad escolar, así como la reflexión acerca de la finalidad esencial de la escuela inclusiva, y que no es otra que la de coadyuvar a la integración social y educativa del alumnado con atención a las diferencias que se registran en el mismo.

Todo lo que precede adquiere relevancia cuando de atender la interculturalidad se trata; para ello es preciso trascender la micro-geografía del Centro y situarnos en espacios educativos más amplios, implicando todos los recursos de la diáspora escolar (Cardona, 2000) y su necesaria integración en el Proyecto Educativo. Uno de los fundamentos, pues, del Proyecto que describimos consiste en considerar que la participación integradora potencia las posibilidades de la escuela en una dimensión espacio-temporal, y ello en función del rol a desempeñar en esta línea por el entorno o diáspora de la misma.

d.- La emergencia de un nuevo contexto organizacional, que va convirtiendo los centros docentes tradicionales en ciberescuelas, al objeto de proporcionar a todos las herramientas necesarias orientadas a eliminar la exclusión en el conocimiento, la cultura y el trabajo. Para ello, estas organizaciones educativas (Lorenzo, 1999) deben realizar dos tareas esenciales: d.1) Potenciar la enseñanza de los lenguajes de la tecnología y sus canales para vehicular la información, digital y virtual, y d.2) Ser capaces de transformarse ellas mismas en un ciberespacio escolar y comunitario, más allá de los entornos físicos de las aulas; esto es, en espacios virtuales en continua construcción y reconstrucción de información.

2.4.- DESARROLLO DE LAS FASES Y RESPETO A LOS PLANES ESTABLECIDOS

Fase A: Octubre-2006/Marzo-2007

Durante las cinco primeras sesiones plenarios (octubre-marzo), y mediante el correspondiente análisis y discusión, se trabajaron los contenidos programados en la Primera Fase del Proyecto. En este sentido, se desarrollaron, en esencia, las siguientes tareas: a) Relacionar los correspondientes ámbitos en los que vertebrar el proceso, b) Definir las dimensiones y variables en las que estructurar cada uno de los ámbitos, c) Seleccionar las técnicas a utilizar, así como elaborar (algunos) y contextualizar (otros) los instrumentos ad-hoc para la recogida de información, desde los que fundamentar la toma de decisiones respecto a las fortalezas y debilidades del modelo educativo del centro, d) Distribuir el conjunto de los

maestros participantes en cinco grupos operativos de trabajo, fundamentando su composición en el criterio etapa o ciclo en el que ejercen su función docente, más los especialistas en lengua inglesa. De manera que el grupo quedó estructurado como sigue: d.1) Especialistas de inglés, d.2) Educación Infantil, d.3) Educación Primaria-Ciclo primero, d.4) Educación Primaria-Ciclo segundo, y d.5) Educación Primaria-Ciclo tercero, y e) Potenciar la comunidad virtual existente para favorecer el trabajo colaborativo a distancia de los participantes en el proyecto, tanto intra como intergrupos, y de estos con los demás estamentos de la comunidad escolar.

Paralelamente, y mediante las sesiones grupales celebradas en función de la organización general del propio CEIP, cada equipo fue trabajando en las pertinentes tareas anteriormente relacionadas (especialmente en b y c). Fruto de la labor realizada fue el diseño metodológico para la realización del proceso evaluador planificado.

Fase B: Marzo-Junio/2007

Se procedió, mediante trabajo de los diferentes grupos constituidos en su momento, a la recogida de información sobre el funcionamiento del modelo del centro en los ámbitos I y II, así como al pertinente tratamiento, análisis de datos y discusión de conclusiones. A tal fin, y una vez conocida la adecuada representatividad de la muestra respecto del universo centro educativo (al que se quiere generalizar los resultados que se obtuvieran), se pasó a verificar la confiabilidad de las respuestas a los diferentes cuestionarios (Alfa de Cronbach mediante el cálculo de la varianza).

Fase C: Octubre-2007/Abril-2008

Se continuó, mediante la organización de los participantes en los grupos de trabajo ya creados en el curso anterior (con ligeras modificaciones obligadas por el cambio de destino de una parte del profesorado) y con similar metodología, trabajando en los demás ámbitos del proyecto (III, IV y V).

3.- LOS ÁMBITOS EVALUADOS Y SU METODOLOGÍA

En coherencia con las grandes dimensiones que lo fundamentan, el Proyecto realizado, tanto en su función diagnóstica como cualificadora de un modelo ya existente, incide sobre una serie de ámbitos en los que, consideramos, se fundamenta el funcionamiento del Centro y su respectiva comunidad educativa. Estos ámbitos, con sus dimensiones, variables (e indicadores de valoración, en algún caso) son los siguientes:

3.1.- ÁMBITO I: PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA Y ORGANIZATIVA

DIMENSIÓN A: Proyecto Curricular de Centro (Véase con detalle en la Tabla 1 el diseño metodológico seguido para la evaluación de la dimensión que nos ocupa. Por razones de espacio, ya que la Memoria de esta investigación enviada a la Consejería constituye un documento con más de 500 páginas, utilizaremos para esta comunicación un modelo de descripción del diseño más sintetizado).

TABLA 1.- Metodología para la evaluación formativa del Proyecto Curricular de Centro

Variables	Indicadores de valoración	Técnicas e Instrumentos
Aspectos fundamentales	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrolla los principios educativos Del PEC -Los objetivos armonizan con las características de los alumnos -En cada Ciclo, los objetivos están por orden de dificultad -Bondad enteros de evaluación -La adaptación curricular a los acnee son apropiadas -Existencia de armonía entre los distintos tipos de contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> a - Adaptación de la Escala para la Evaluación del PEC³ b - Las variables 6.1, 6.3 y 11.1 de la EED-CEP⁴ c.- Proyecto Curricular del CEP⁵ "San Ildefonso" -Técnicas -Cuestionarios -Análisis de contenido -Grupo de discusión
Operatividad	<ul style="list-style-type: none"> -Favorece que el alumnado aprenda a aprender -Facilita elaboración de programaciones de aula -Armonía con el tiempo educativo -Adecuación con recursos disponibles -Flexibilidad de adaptación 	
Aspectos de proceso	<ul style="list-style-type: none"> -Participación en su elaboración -Respeto a la norma educativa -Incidencia en funcionamiento centro -Revisión continua para adaptación -Suficiencia asesoramiento externo 	

(*) Fuente.- Cardona Andujar, J. (1999): *Aspectos sustantivos en la evaluación del Proyecto Curricular de Etapa*. En Revista Educación XX1, Nº 2, pp. 43-64. Madrid, UNED.

(**) Fuente.- Cardona Andujar, J. (1994): *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid, Sanz y Torres; pp. 277-319.

3.2.- ÁMBITO II: COMUNIDAD EDUCATIVA

DIMENSIÓN: Relación centro educativo-comunidad: A) *Variables*³: a) Eficacia, b) Fines y sistematicidad, c) Fortalezas y debilidades, y d) Mejora), B) *Técnicas*: a) Cuestionario pasado a maestros/as participantes en el Proyecto, y b) Grupo de análisis y discusión, y C) *Instrumentos*: a) Adaptación del Cuestionario sobre la apertura de los centros educativos a la comunidad y resultados de su aplicación (Martín-Moreno)⁴ y b) Escala de evaluación diagnóstica para los centros de Educación Primaria, de Cardona Andújar⁵.

DIMENSIÓN: Entorno familiar: A) *Variables*: a) Padres, b) Fortalezas y debilidades padres, c) Mejora padres y d) Alumnos, B) *Técnicas*: a) Encuesta a una muestra representativa de alumnos y padres del centro elaborada mediante modelo estratificado (etapa y ciclo), y b) Análisis y discusión de la información, y C) *Instrumento*: Cuestionario adaptado de García Gómez y Sanz Fernández⁶.

³ Incluir los indicadores de valoración nos haría demasiado largos, dada la naturaleza de este trabajo.

⁴ Fuente: Martín-Moreno Cerrillo, A. (1996): *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*. Madrid, Sanz y Torres.

⁵ Cardona Andujar, J.: opus cita.

⁶ García Gómez, R.J. y Sanz Fernández, F. (1999): *El trabajo del profesorado en contextos educativos problemáticos*. Módulo I: Atención a la diversidad. Madrid, UNED.

3.3.- ÁMBITO III: PROCESO DE ENSEÑANZA

DIMENSIÓN: **Actividad didáctico-organizativa en el aula:** A) *Variables:* a) Creación y mantenimiento de materiales didácticos, b) Establecimiento y comunicación de normas y de procedimientos, c) Enseñanza, d) Enseñanza interactiva, e) Motivación, f) Seguimiento y evaluación, y g) Desarrollo de trabajo autónomo, B) *Técnicas:* a) Observación participante en una muestra de las aulas del centro, y b) Análisis y discusión de resultados, y C) *Instrumento:* Guía de observación elaborada por Wang⁷.

DIMENSIÓN: **Orientación, tutoría y evaluación:** A) *Variables:* a) Orientación y tutoría, y b) Evaluación, B) *Técnicas:* a) Encuesta pasada a los profesores/as del grupo de investigación, b) Entrevista del coordinador a algunos de ellos, y c) Discusión en gran grupo de resultados, y C) *Instrumento:* Adaptación de la EED/CEP de Cardona Andujar (Macrovariables 10 y 14 de la mencionada Escala)⁸.

3.4.- ÁMBITO IV: FUNCIONAMIENTO DE LA CLASE Y ÁREA

DIMENSIÓN ÚNICA: **Percepción discente del proceso de enseñanza-aprendizaje:** A) *Variables:* a) Cómo trabajamos en clase, b) Cómo son las actividades, c) Cómo es la evaluación, d) Cómo es el ambiente de mi clase, y e) También quiero decir, B) *Técnicas:* a) Cuestionario pasado a una muestra representativa de alumnos/as del centro (muestreo estratificado), b) Análisis de documentos para la docencia, y c) Grupos de discusión, y C) *Instrumentos:* a) Documentación varia (programaciones, pruebas de evaluación, etc), y b) Contextualización del Cuestionario inserto en el Modelo de Evaluación de Centro Educativos no universitarios de Castilla-La Mancha)⁹.

3.5.- ÁMBITO V: PROYECTO DE ENSEÑANZA BILINGÜE

DIMENSIÓN ÚNICA: **Autovaloración del Proyecto bilingüe del centro:** A) *Variables:* a) Aspectos generales, y b) Dimensiones específicas (véase Cuadro I adjunto), B) *Técnicas:* a) Cuestionario, b) Grupo de discusión, y c) Intercambio de historias de vida, y C) *Instrumento:* Una adaptación a nuestro contexto del Cuestionario inserto en la fuente "*Documentos de la Universidad de Alcalá*", concretamente el titulado "*Investigación sobre la implantación del Proyecto bilingüe en colegios públicos de la Comunidad de Madrid*".

⁷ Wang, M.G. (1998): Atención a la diversidad del alumnado. Madrid, Narcea.

⁸ Cardona Andujar, J.: opus cita, página 305 y ss.

⁹ Definido, en sus parámetros esenciales, en la ORDEN de 6 de Marzo de 2003.

Cuadro 1.- Indicadores de valoración de la dimensión "Proyecto de enseñanza bilingüe"

<p>VARIABLE ASPECTOS GENERALES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los objetivos incluyen aspectos lingüísticos y culturales del idioma extranjero -De las asignaturas pertinentes, ¿qué proporción de sus contenidos se imparte en dicho idioma? -¿Cómo percibe la formación permanente del profesorado del Proyecto? -Grado de coordinación entre el CEIP y el IES al que está adscrito -Grado de implicación del CEIP con el Proyecto -Grado de implicación de las familias con el Proyecto -Grado de implicación en el Proyecto del profesorado de las áreas no lingüísticas -Viabilidad de permanencia del Proyecto -En la Memoria Final del Proyecto se valora: a) Alumnado y profesorado participante, b) El grado de consecución de objetivos y contenidos, c) Los recursos metodológicos y materiales curriculares, d) La aplicación de los criterios de evaluación, e) Los aspectos organizativos, e) La atención a los acnee y f) Propuestas de mejora del Proyecto <p>VARIABLE DIMENSIONES ESPECÍFICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Defina la educación bilingüe -¿Considera que la EB es positiva para los alumnos? Razone su respuesta -¿Cree que su docencia en este Proyecto mejoraría si tuviera un nivel más alto en inglés? -¿Que conocimientos teóricos posee para impartir la enseñanza bilingüe? -¿Que tipo de formación podría beneficiarle a la hora de impartirla? Diferencie entre pedagógica y disciplinar -Con referencia a las clases bilingües, indique: a) Complicaciones surgidas, b) Algo positivo, c) Algo negativo, d) Lo que ha aprendido con esta experiencia, e) Relacione cinco medidas que, en su opinión, mejorarán el Proyecto bilingüe en su centro: e 1) Didácticas, e 2) Organizativas -¿Cómo cree que la colaboración de las familias puede influir en la mejora: a) Del centro en general, b) Del Proyecto bilingüe más específicamente -¿Cuál ha sido/es el rol de las NNTT en el desarrollo del Proyecto bilingüe del centro? -Relacione la incidencia de una página web del centro en dicho Proyecto

4.- PRINCIPALES OBJETIVOS ALCANZADOS

En armonía con la planificación elaborada en su momento, se han alcanzado los siguientes objetivos:

- Potenciación del trabajo colaborativo entre los profesores universitarios y el grupo de maestros y maestras participantes activos en la experiencia innovadora, tanto desde una dimensión presencial, como en el marco de la comunidad virtual creada al efecto.
- Consolidación de un equipo de innovación e investigación en el Centro de Educación Infantil y Primaria "San Ildefonso" de Talavera de la Reina (Toledo).
- Implicación-colaboración voluntaria de una muestra de maestros-as y alumnos-as del CEIP, así como de familias pertenecientes a la Comunidad Educativa del Centro
- Discriminación de los ámbitos, dimensiones y variables más significativas en la composición de las competencias que favorecen la enseñanza, así como el aprendizaje de los alumnos, especialmente en el modelo de enseñanza bilingüe.
- Evaluación del comportamiento de las variables que conforman el modelo educativo del centro, estructuradas, como queda dicho, en los ámbitos, dimensiones y variables que se han relacionado en el apartado anterior.
- Generar un nuevo modelo que mejore la educación impartida mediante los pertinentes procesos de enseñanza-aprendizaje, con especial incidencia en el Proyecto bilingüe de dicho Centro.
- Sensibilizar al grupo de maestros y maestras participantes en el Proyecto a profundizar en el conocimiento y aplicación de los recursos virtuales, esenciales en una metodología a distancia y ya imprescindibles en cualquier modalidad educativa.

5.- B.- JUICIO VALORATIVO DEL PROCESO Y RESULTADOS

Conviene subrayar que la secuencia de tareas descritas en el apartado 2.4 no se corresponde fielmente con la estimación efectuada a la hora de planificar el Proyecto, sufriendo ciertos desajustes temporales debido a causas internas de la propia dinámica del trabajo de investigación. En consecuencia, el nuevo modelo elaborado aún no está en fase de aplicación (tal como estaba previsto en la planificación primera), si bien existe el compromiso del centro de hacerlo a lo largo del próximo curso 2008-2009, junto al consiguiente seguimiento y evaluación.

Hecha esta salvedad, algunas de las competencias desarrolladas en el mismo son:

a.- Docentes: a.1) Capacitación para mejorar la planificación, organización, desarrollo, seguimiento y evaluación de la tarea educativa en armonía con la investigación pedagógica, a.2) Profundización en el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y práctico, a.3) Mejora del conocimiento lingüístico, a.4) Conocimiento y aplicación de técnicas y estrategias específicas para la enseñanza bilingüe, a.5) Capacitación para el trabajo colaborativo con otros colegas, a.6) Elaboración de propuestas para la participación comunitaria en el desarrollo curricular de la enseñanza bilingüe, a.7) Mejor comprensión de los objetivos, contenidos, actividades y métodos a utilizar en los programas en general, a.8) Mayor conocimiento sobre necesidades, estrategias, logros y limitaciones que se viven en otros centros que comparten programas similares, y a.9) Reflexión y concienciación de la necesidad de flexibilizar y adecuar métodos, objetivos y contenidos para programas de formación permanente y desarrollo profesional de los maestros y maestras participantes.

b.- Discentes: b.1) Desarrollo de habilidades cognitivas mediante la práctica de procedimientos tales como identificar, comparar, clasificar, analizar, sintetizar, seriar, generar, generalizar y otros similares, b.2) Desarrollo de habilidades lingüísticas, b.3) Desarrollo del pensamiento crítico, creativo y práctico, b.4) Aprender a aprender y a pensar, b.5) Implicación en la coevaluación de sus aprendizajes, b.6) Implicación en la evaluación y mejora de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje, b.7) Asumir el derecho a la diversidad de los pueblos y los individuos, y b.8) El respeto otras culturas, lenguas y modos de vida.

Debemos hacer constar que, aunque pueda parecer extraño, de los ámbitos que aquí presentamos fue el primero de ellos, el correspondiente a la planificación didáctica y organizativa, el que suscitó una mayor discusión del grupo y de los grupos en esta fase de la investigación; a destacar ahora, entre otras, cuestiones las que, con intención indicativa que no exhaustiva, seguidamente relacionamos: a) El escaso nivel de conocimiento del Proyecto Curricular del Centro por la comunidad escolar, que así refleja la evaluación efectuada, o b) El escaso asesoramiento recibido por el Claustro, a la hora de elaborar dicho documento de planificación, por parte de instancias externas al mismo, tales como el Servicio de Inspección o el Centro de Profesores de Zona. Ambas fueron asumidas como variables a mejorar tras un largo debate para conciliar opiniones habidas tanto en contra como a favor de su inclusión en dicha categoría.

Este procedimiento estuvo presente en otros momentos de la toma de decisiones consensuadas, pero reflejar aquí toda esta casuística haría demasiado largo este trabajo y excedería el espacio de que disponemos para ello. En todo caso, en los párrafos siguientes quedan reflejados aquellos elementos de funcionamiento que, entre todos los estudiados, fueron considerados como líneas de mejora sustantivas a incorporar en la elaboración del nuevo modelo intercultural que se pretende.

Por tanto, relacionamos a continuación la síntesis de los aspectos a mejorar en la elaboración y, consecuentemente, en la aplicación del nuevo modelo innovador, en función de

los ámbitos investigados, y ordenados por dimensiones y etapas¹⁰. Para ello nos hemos fundamentado en el tratamiento estadístico de datos realizado y validado como queda dicho (y que consta en el Anexo III del Informe de Progreso del curso 2006-2007, y Anexos III y IV de la Memoria de 2008, ambos documentos remitidos en su día a la Consejería de Educación, y que aquí no podemos incorporar por razones de espacio). Relacionamos, pues, sin más dilación los aspectos a mejorar que se han considerado más importantes y urgentes:

-ÁMBITO 1: PLANIFICACIÓN DIDÁCTICO-ORGANIZATIVA

a.- Dimensión "*Proyecto Curricular de Centro*": Medidas de adaptación y diversificación curricular, y su capacidad, o su incidencia, para la elaboración de programaciones de aula y unidades didácticas (Infantil y primaria); incidencia, asimismo, de su aplicación en el desarrollo profesional de los profesores y funcionamiento del centro (primaria).

-ÁMBITO II: COMUNIDAD EDUCATIVA

a.- Dimensión "*Relación centro educativo-comunidad*": Asistencia de los padres a las reuniones de tutoría, rentabilidad de las instalaciones, y programa de actividades de apertura del colegio a su comunidad (infantil y primaria).

b.- Dimensión "*Entorno familiar*": Valoración de las estrategias estimuladoras de la participación en la resolución de conflictos comunitarios (infantil y primaria).

-ÁMBITO III: PROCESO DE ENSEÑANZA

a.- Dimensión "*Actividad didáctico-organizativa en el aula*": la interacción profesor-alumnos (infantil); escasez de medios y recursos didácticos en el aula y los que hay son poco interesantes-atractivos para el alumnado, (infantil y primaria).

-ÁMBITO IV: FUNCIONAMIENTO DE LA CLASE Y ÁREA

a.- Dimensión "*Percepción discente de su proceso de enseñanza-aprendizaje*": Realización de tareas en grupo (infantil y primaria), claridad de las cuestiones en las pruebas de evaluación, el valor formativo de la evaluación, número significativo de alumnos que se sienten rechazados en su clase (primaria).

-ÁMBITO V: PROYECTO DE ENSEÑANZA BILINGÜE

a.- Dimensión única "*Autovaloración del proyecto bilingüe del centro*"

a.1.-En cuanto a la variable "*Aspectos generales*": i) Mejorar la formación permanente de los profesores implicados en el desarrollo del Proyecto bilingüe, ii) Potenciar la coordinación del CEIP "San Ildefonso" con el IES al que se halla adscrito, y iii) Profundizar en la implicación del profesorado del Centro que ejerce en las áreas no lingüísticas respecto de los objetivos de la enseñanza bilingüe del centro.

¹⁰ Para aspectos diferenciales por ciclos en Educación Primaria, así como el grado de fiabilidad de los datos en todas y cada una de las variables investigadas, deberían consultarse los documentos citados a que nos hemos referido.

a.2.-Con referencia a la segunda variable de este ámbito, "*Dimensiones específicas*", son mejoras a incorporar al nuevo modelo: i) La competencia lingüística en inglés de los profesores especialistas (ya que "*ofrecería a mis alumnos/as un mejor modelo a imitar, matizando mejor las ideas y expresarlas con mayor precisión*"), ii) La formación pedagógica ("*aprendizaje de nuevas metodologías*"), y iii) El Proyecto Bilingüe en general, atendiendo a estas doce medidas consensuadas por el grupo:

-Didácticas: i) Trabajar por proyectos, ii) Unificar criterios y metodología, iii) Facilitar el uso de las TIC, iv) Disponer de más materiales y recursos, y v) No abusar de los libros de texto, elaborando nuestro propio material.

-Organizativas: i) Tener más tiempo disponible para la organización de las clases, elaborar el propio material y poder ofrecer una mayor calidad, ii) Disponer en el centro de más auxiliares de conversación nativos, iii) Mayor coordinación entre el Departamento de Inglés y el resto de los tutores, iv) Trabajar más en equipo, v) Mayor implicación por parte del resto del profesorado, vi) Conseguir una mayor inmersión lingüística de los alumnos en las clases, vii) Descongestionar los horarios de los profesores de inglés para poder así organizar mejor las clases, y viii) Potenciar más la formación de las familias (Escuela de Padres), incidiendo, sobre todo, en los siguientes roles: haciendo más responsables y respetuosos a sus hijos, ejercer un mayor control sobre ellos, educarles en el esfuerzo diario, inculcarles valores y buenos hábitos, y a valorar el trabajo que se realiza en el centro.

6.- BENEFICIOS Y CONTRIBUCIONES DEL PROYECTO

Dado que la población sobre la que se ha intervenido está conformada por un sólo centro educativo, no es la finalidad de este Proyecto extrapolar sus resultados a otros contextos institucionales del sistema educativo castellano-manchego, sino que nuestro objetivo ha sido la profundización en el conocimiento, lo más riguroso posible, de la situación de este centro en concreto, por lo que podemos considerar este trabajo, esencialmente (ya lo hemos señalado con anterioridad), como una investigación en la acción participativa.

No obstante lo anterior, ha generado ya sus beneficios a la comunidad científica, pues, trascendiendo la geografía del propio Centro piloto (el CEIP "San Ildefonso", de Talavera de la Reina, y cuya incidencia positiva en el mismo ya se ha apuntado en otro apartado de esta Memoria), el presente Proyecto ha fundamentado, hasta el presente, dos trabajos de divulgación de la experiencia, realizados en colaboración con el Grupo y presentados por la Coordinación del mismo, en diferentes contextos y foros pedagógicos, como son: a) La elaboración de un artículo, para su publicación en la Revista del CEP de Talavera de la Reina, titulado "*Investigando la enseñanza bilingüe y su didáctica en el CEIP San Ildefonso de Talavera*" (Cardona, 2008), b) Una conferencia-resumen de este proyecto impartida en el propio centro educativo a su profesorado en general (no sólo al participante en el Proyecto), y a otros miembros de su comunidad escolar (familias), o c) Esta misma comunicación que se presenta al XIV Congreso Nacional de Pedagogía (SEP, Zaragoza-2008).

Referencias bibliográficas

- Cardona, J. (1.994): *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid, Sanz y Torres.
- Cardona, J. (1.999): *Aspectos sustantivos en la evaluación del Proyecto Curricular de Etapa*. En revista Educación XX1, Facultad de Educación, número 2; pp. 43-65.
- Cardona, J. (2000): *Integración, escuela y diáspora escolar*. En Lorenzo, M. y otros

(Eds.): Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Granada, GEU; pp. 307-337.

-Cardona, J. (2001): *Elementos de teoría organizativa del centro escolar*. Madrid, Sanz y Torres.

-Cardona, J. (2008): Investigando la enseñanza bilingüe y su didáctica. En Revista APRENDIENDO JUNTOS, Nº 1, Mayo. Talavera de la Reina, Centro de Profesores "Carmen Gómez".

-Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Becoming Critical: Knowing through Action Research*. Londres, Falmer Press.

-Fantini, M.D. y Sinclair, R.L. (1985): *Education in school and non school settings*. Chicago, National Society for the Study of education; pp. 85.

-García Gómez, R.J. y Sanz Fernández, F. (1999): *El trabajo del profesorado en contextos educativos problemáticos. Módulo I: Atención a la diversidad*. Madrid, UNED.

-Lorenzo, M. (1999): *La escuela compensatoria para el siglo XXI*. En Lorenzo, M. y otros (Coords.): Organización y dirección de instituciones educativas en contextos interculturales. Granada, GEU; pp. 9-19.

-Martín-Moreno, Q. (1994): *Escala de observación para la Evaluación del Diseño Espacial del Aula*. En revista Comunidad Educativa, volumen de mayo; pp. 37-44.

-Martín-Moreno, Q. (1996): *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*. Madrid, Sanz y Torres.

-Martín-Moreno, Q. (2000): *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid, Sanz y Torres.

-Wang, M.C. (1.998): *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid, Narcea.

282. EL DESARROLLO DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DE CENTRO PARA LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC A LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

J. Ruiz Carrascosa.

INTRODUCCIÓN.

En los últimos años se está produciendo una importante transformación de las estructuras sociales, económicas y culturales como consecuencia del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los sistemas de almacenamiento, organización y difusión de la información que éstas posibilitan. Estamos asistiendo a la llamada “revolución tecnológica”, que está incidiendo en todos los aspectos de la vida. La tecnología está presente en todas las actividades que realizamos cotidianamente: trabajo, ocio, descanso, estudio, etc. Un fenómeno común en la mayoría de los países occidentales ha sido el desarrollo espectacular de Internet en los últimos años, tanto en el número de usuarios como en la cantidad de ordenadores conectados a la red, exponente de la rápida implantación de las TIC en todos los ámbitos de la sociedad actual (Mominó et al. 2007).

Se estima que a finales de la presente década la cifra de usuarios de Internet en todo el mundo podría llegar a ser de 2.000 millones de personas. Este aumento evidencia la creciente importancia de Internet como plataforma tecnológica idónea para la información, la comunicación y la transacción entre las personas, las empresas, las instituciones y los diferentes agentes sociales (Mañá, 2001). Según el Informe de la Comisión Europea i2010, presentado en abril de 2008, más de la mitad de los europeos son ahora usuarios habituales de Internet. En los últimos cinco años las TIC han tenido una gran incidencia en todos los servicios públicos y de forma muy importante en educación, ya que más del 90% de las escuelas europeas están conectadas a Internet.

Estos datos son un ejemplo de la cada vez mayor presencia de las TIC en todos los ámbitos de la vida definiendo un nuevo modelo de sociedad, la llamada sociedad del conocimiento y de la información. Se trata de una sociedad asentada sobre dos pilares básicos: la información y las comunicaciones, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que son su soporte y su medio. La innovación tecnológica está provocando profundos cambios sociales e importantes modificaciones en la organización del trabajo, en las relaciones interpersonales, en la empresa, en la cultura, en la educación, etc. De acuerdo con Marques (2000), podemos destacar las siguientes notas características de la sociedad de la información:

- Globalización económica y cultural.
- Gran movilidad de personas y mercancías.
- Continuo avance científico y renovación del conocimiento.
- Necesidad de formación permanente.
- Omnipresencia de las redes y TIC en todas las actividades humanas.
- Información sobreabundante.
- Fin de la era industrial y nuevos procesos laborales.
- Valor creciente de la información y del conocimiento.
- Cambios en las relaciones interpersonales.
- Nuevos entornos laborales, educativos, lúdicos, etc.

En definitiva, todos estos cambios e innovaciones que se están produciendo en la sociedad como consecuencia del desarrollo de las TIC exigen una gran capacidad de

respuesta y de adaptación. De tal modo que, desde diferentes ámbitos políticos, educativos, culturales, civiles y empresariales, se plantea insistentemente la necesidad de una “alfabetización tecnológica y digital” y se planifican programas y acciones formativas destinadas a facilitar el acceso al conocimiento y a las nuevas tecnologías a amplios sectores de la población: a los niños y jóvenes, a los profesionales, a los trabajadores, a los directivos, a los funcionarios, a las personas mayores, etc. Toda vez que sin recursos humanos cualificados en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación no podrá existir y avanzar la sociedad de la información (Area, 2002).

La adaptación de los sistemas educativos a las exigencias de una nueva sociedad de la información y el conocimiento es una necesidad planteada por los gobiernos de todos los países desarrollados, de tal modo que el uso y las aplicaciones de las TIC en todos los niveles de enseñanza está progresando rápidamente en los últimos años. Las razones que justifican la introducción de las nuevas tecnologías en la educación han sido explicadas en numerosas obras y estudios tanto nacionales como internacionales. El Consejo de Educación de la Unión Europea adoptó en mayo de 2001 una Resolución en la que, entre otros, se exponen los siguientes argumentos:

- Las TIC desempeñan un papel cada vez más decisivo en la preparación de las personas como ciudadanos activos y en la formación de una mano de obra especializada y versátil para la incorporación a la vida laboral.

- El acceso a las TIC debe estar al alcance de todos por razones de equidad, igualdad y justicia social. Por lo que la disponibilidad de estas tecnologías en los centros educativos ofrece la posibilidad de un uso abierto, no excluyente ni restringido a determinados sectores.

- Las TIC ofrecen nuevas posibilidades de trabajo en el ámbito de la educación de las personas con necesidades especiales y con discapacidades visuales o auditivas.

- Las redes informáticas permiten establecer vínculos y comunicaciones entre todos los sectores de la comunidad, así como con otros centros y entornos educativos.

- Las TIC pueden servir como fuerza motriz de cambio en la escuela y facilitar la aparición de nuevas formas de aprendizaje, flexibilizando los métodos de trabajo, actualizando los contenidos de los planes de estudio y adaptándolos a las necesidades individuales.

Como podemos comprobar, son muchas las posibilidades educativas que ofrecen las TIC, Gargallo et al. (2003) señalan las siguientes ventajas en comparación con los recursos utilizados por la enseñanza tradicional:

- Flexibilidad instruccional: Mediante las aplicaciones de las TIC los distintos usuarios pueden llevar un ritmo de aprendizaje distinto en función de sus posibilidades y necesidades. Con este planteamiento se avanza hacia una enseñanza más personalizada y hacia procesos de aprendizaje más constructivos

- Complementariedad de códigos: Las aplicaciones multimedia que utilizan diversos códigos de comunicación permiten que los estudiantes con diferentes capacidades y habilidades cognitivas obtengan un mejor provecho de los aprendizajes realizados.

- Aumento de la motivación: La novedad y el atractivo de las presentaciones multimedia y la mayor implicación del alumno en su proceso de aprendizaje son elementos clave en el incremento de la motivación cuando se utilizan las TIC.

- Actividades colaborativas y cooperativas: El uso de las TIC en trabajos de grupo puede potenciar las actividades colaborativas y cooperativas entre los alumnos y también con otros, por medio de la red.

Marchesi y Martín (2003), en un estudio sobre el rendimiento académico de los alumnos en dos entornos de enseñanza que solamente diferían en los materiales utilizados (ordenador o libro de texto) señalan que el uso de los ordenadores en las aulas, según los

profesores, ofrece una mayor flexibilidad metodológica, contribuye al mantenimiento del orden, mejora las relaciones entre los alumnos y estimula su interés por las asignaturas. Según los estudiantes, el uso del ordenador es indicador de calidad en la enseñanza, mejora sus relaciones, aumenta su interés por las materias y permite un trabajo más individualizado. Especifican que los alumnos más conflictivos, los que tienen menos conocimientos y escaso interés por las materias, son los que se ven más beneficiados.

Sin embargo, a pesar de las posibilidades que ofrecen las TIC y de los esfuerzos que se están realizando para su incorporación a la enseñanza, su utilización pedagógica en el aula sigue siendo escasa. En este sentido, Area (2002) afirma que en la mayor parte de los sistemas educativos analizados el uso de ordenadores con fines educativos sigue siendo bajo, y que muchas de dichas prácticas pedagógicas no representan un avance, innovación o mejora respecto a las prácticas tradicionales de enseñanza. Indica, entre otras, las siguientes causas:

- La rapidez de los cambios tecnológicos y la necesidad de una actualización permanente.
- La cantidad y naturaleza de la información y las nuevas formas de presentación de ésta.
- El desfase y desajuste de los sistemas educativos en el contexto de la sociedad de la información.

Por su parte, Marques (2004) considera algunas de las causas y razones más importantes que impiden un mayor desarrollo de las TIC en la enseñanza de los niveles no universitarios, destacando el insuficiente número de equipos informáticos en las escuelas, la falta de profesores con una adecuada formación técnico-didáctica en el uso de las TIC, poca producción de materiales multimedia dirigidos a la educación, así como hecho de que todas las escuelas no tienen todavía acceso a Internet.

Actualmente existen diferentes razones de carácter fundamentalmente económico y cultural que influyen en que el desarrollo de las TIC en la enseñanza no haya alcanzado todavía los niveles deseados. Por ello, es necesaria la contribución de todos los sectores de la comunidad escolar (administración, profesorado, alumnado y familias) para afrontar los retos que la sociedad de la información plantea a la educación.

Desde esta perspectiva hemos realizado nuestro trabajo de investigación, para analizar el desarrollo de los proyectos de centro para la incorporación de las TIC y la formación del profesorado que está llevando a cabo estos proyectos. En la Comunidad Autónoma Andaluza, la integración de las TIC en los centros educativos se realiza mediante convocatoria pública en la que se seleccionan los Proyectos Educativos de Centros para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la práctica docente (Proyectos de Centros TIC). Con ello se pretende que sea el propio centro quien elabore un plan general de actuaciones para la incorporación de las TIC con la participación e implicación del profesorado. Desde este enfoque sobre el uso educativo de las TIC hemos llevado a cabo nuestra investigación.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

A continuación presentamos los objetivos planteados, la metodología e instrumentos utilizados, la muestra y los resultados más relevantes de nuestro trabajo de investigación.

OBJETIVOS:

- Conocer globalmente el nivel de participación del profesorado en el desarrollo de los proyectos TIC, así como las motivaciones y objetivos que se plantean con la integración de

las TIC en su práctica educativa.

- Describir las posibilidades de la integración curricular de las TIC y delimitar las principales dificultades y problemas que se detectan en su utilización.
- Conocer el nivel de formación que tiene el profesorado en el uso de las nuevas tecnologías, así como las principales demandas y necesidades que se proponen al respecto.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTO PARA LA RECOGIDA DE DATOS.

Hemos optado por un diseño de investigación de tipo descriptivo, utilizando la técnica de encuesta, combinando el enfoque cuantitativo y cualitativo. El instrumento de recogida de datos ha sido un cuestionario construido *ad hoc*. El cuestionario está constituido por preguntas cerradas de elección múltiple y por preguntas abiertas con el fin de completar la información recabada.

Para la construcción del cuestionario se ha revisado la literatura y los precedentes metodológicos en investigaciones con temáticas similares (García-Varcarcel, 1997; Sevillano, 1998; MECD, 2001; Escandell, 2003).

Con el fin de garantizar la validez de contenido, además de la revisión bibliográfica, hemos realizado la consulta a jueces expertos que, en nuestro caso, han sido los profesores coordinadores de los diferentes proyectos TIC. Éstos han aportado su criterio sobre la adecuación de los ítems a las diferentes dimensiones y variables contempladas.

El cuestionario consta de 3 partes:

1ª.- Datos personales y profesionales:

- Sexo.
- Años de experiencia docente.
- Nivel educativo en el que imparte docencia.
- Asignaturas que imparte.
- Materia en la que utiliza las TIC.
- Grupo de alumnos en el que las utiliza.
- Localidad donde se ubica el Centro de enseñanza.
- Nivel de conocimientos en TIC.

2ª.- Incorporación de las TIC a la práctica docente:

- Razones que le motivaron a participar en el proyecto TIC.
- Objetivos que se plantea con la integración de las TIC a la práctica docente.
- Actividades que realiza el profesor-a con las TIC.
- Aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que se benefician con el uso de las TIC.
- Aspectos que favorece el uso de las TIC.
- Problemas y dificultades para la incorporación de las TIC a la práctica docente.

3ª.- Formación del profesorado:

- Justificación de la formación del profesorado en TIC.
- Aspectos de las TIC en los que se considera necesaria la formación
- Nivel personal de formación en TIC.

MUESTRA UTILIZADA EN EL ESTUDIO.

La muestra utilizada en este estudio está compuesta por 170 profesores pertenecientes a seis centros TIC de educación primaria y secundaria, de la provincia de Jaén, que

desarrollan proyectos educativos de centro para la incorporación de las TIC a la práctica docente. Se ha obtenido un nivel de respuesta del 60% de la muestra invitada.

RESULTADOS OBTENIDOS.

Los principales motivos que animan al profesorado a participar en los proyectos TIC, expresados por orden de prioridad, según la valoración media en una escala de 1 a 5, son:

- La aplicación de las posibilidades didácticas de las TIC (4.30)
- El contacto y la familiarización con las nuevas tecnologías (4.27)
- La posibilidad de facilitar a los alumnos el acceso y la utilización de las mismas (4.26)
- La motivación del alumnado (4.21)
- Poder contribuir con ello a una mejora de la calidad de la enseñanza (4,09)
- Una mayor adecuación escuela-sociedad (3,94)

Con relación a los objetivos que se plantean con la integración de las TIC a la práctica docente, el objetivo en el que la mayoría los profesores participantes en los proyectos están de acuerdo es que con la integración de las TIC en la práctica docente se incorporan al aula nuevos recursos para facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Respecto a las actividades realizadas con las TIC, la búsqueda de información es la actividad que realiza el profesorado en mayor medida (valoración media 4.10) seguida de las siguientes actividades:

- Complementar el libro de texto (4,09)
- Ampliar los contenidos de la materia (4,03)
- Realizar investigaciones (4,00).
- Elaborar documentación (3.89)

En cuanto a los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que se benefician con el uso de las TIC el aspecto que estima el profesorado que se beneficia en mayor medida es el referido a la adquisición de destrezas cognitivas. Por el contrario, el aspecto que considera menos beneficiado es la mejora de las relaciones interpersonales donde muestran su desacuerdo algo más del 26 % de los profesores participantes en el desarrollo de proyectos TIC.

El profesorado manifiesta que el principal problema para la incorporación de las TIC a la práctica docente es la falta de tiempo, con una valoración media de 3,93. Esta cuestión influye probablemente en la siguiente dificultad que se apunta como importante: una formación insuficiente para trabajar con las TIC (valoración media de 3,71), pese a que el 85% del profesorado se considera cualificado para utilizarlas en su práctica docente.

En cuanto a la formación en TIC, el profesorado, en general, reconoce la importancia de una adecuada formación en TIC, especialmente porque considera necesaria una adaptación del sistema de enseñanza a la sociedad actual. Es bastante significativo que ningún profesor manifieste su desacuerdo con esta razón.

También son consideradas muy importantes, con una valoración media por encima de 3.6 las otras razones que justifican la formación del profesorado en TIC, la propia actualización del modelo educativo y porque las TIC constituyen un factor de cambio y de mejora y contribuyen al desarrollo profesional docente.

Los aspectos de las TIC en los que considera necesaria la formación obtienen las siguientes valoraciones:

- Conocimiento de aplicaciones para las diferentes materias (4.37)
- Utilidades para diseñar las propias aplicaciones (4.19)

- Uso de los recursos informáticos habituales (4.16)
- Elaboración de programas (3.80)
- Navegación por Internet (3.01)

Finalmente hay que indicar que más del 96% del profesorado desea una mayor formación en TIC para la mejora de su práctica docente. Este dato es bastante significativo y pone de manifiesto el compromiso por la formación y la innovación, lo que exige, a su vez, una respuesta adecuada por parte de la Administración Educativa en sus planes de formación.

CONCLUSIONES.

Respecto al nivel de participación e implicación del profesorado en el desarrollo de los Proyectos TIC, los resultados obtenidos ponen de manifiesto un alto grado de participación de los profesores en la realización de los proyectos, así como un compromiso profesional en su desarrollo, motivado especialmente por una inquietud de actualización pedagógica como es la incorporación de las nuevas tecnologías como un recurso didáctico para las diferentes materias.

Los profesores participantes en los Proyectos TIC se plantean como objetivos fundamentales la utilización de estos nuevos recursos para facilitar el desarrollo de capacidades, actualizar conocimientos y, en definitiva, contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La actividad más importante que se realiza con las TIC es la búsqueda de información, también son utilizadas para ampliar los contenidos de las materias y para complementar los libros de texto.

Al considerar los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que pudieran verse potenciados con el uso de las TIC en el aula, el profesorado indica que con la integración de las TIC se facilita al alumnado la adquisición de destrezas cognitivas, se fomenta la creatividad y la actividad de los alumnos y se mejoran las actitudes de éstos hacia el aprendizaje permitiendo una mayor adaptación al ritmo de trabajo individual.

Sin embargo, el profesorado es consciente de los problemas y limitaciones que todavía existen para la incorporación de las TIC a la práctica docente. Las más importantes, según indican los resultados, son la falta de tiempo y la formación insuficiente en algunos casos. Los profesores poseen mayoritariamente un nivel de usuario y, en menor medida de avanzado en el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías. Pese a considerarse cualificado en su mayoría, se destaca la necesidad de obtener una mayor formación en este campo.

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, consideramos que sería necesario, en futuras investigaciones, ampliar las fuentes de información, contemplando además de la opinión del profesorado la de los miembros del equipo directivo, la de los coordinadores TIC, así como la del alumnado y las familias.

Los resultados obtenidos en este trabajo están en la base de la investigación que estamos realizando actualmente, a través del desarrollo del Proyecto de Excelencia P06-HUM-02395, que sin duda ofrecerá información valiosa sobre el uso educativo de las TIC y los procesos de formación del profesorado, una vez que han sido consideradas todas las fuentes de información señaladas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- AREA, M. (2002) Tecnología Educativa. Tenerife: Universidad de la Laguna.
COMISIÓN EUROPEA (2001) Plan de Acción eLearning. Documento electrónico:
http://europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/programme_fr.html

COMISIÓN EUROPEA (2008) Informe de la Comisión sobre i2010. Documento electrónico: <http://ec.europa.eu/i2010>

ESCANDELL, M^a. O. (2003) Utilización de las TIC: actitudes del futuro profesorado. Ponencia presentada en las I Jornadas Canarias sobre las TIC en la Docencia Universitaria. La Laguna, Las Palmas de Gran Canaria, 4-5 de diciembre, 2003. Documento electrónico: <http://www.edulab.ull.es/jornadas/actas.asp#>

GARCÍA-VALCARCEL, A. (1997) La actitud de los futuros maestros hacia las nuevas tecnologías. Trabajo presentado en el III Congreso Edutec, Málaga, 27-29 de octubre,. Documento electrónico: http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c3/2-3-13.htm

GARGALLO, B., SUÁREZ, J., MORANT, F., MARÍN, J.M., MARTÍNEZ, M. y DÍAZ, M^a I. (2003) La integración de las nuevas tecnologías en los centros. Una aproximación multivariada. Madrid: CIDE.

MAÑÁ, F. (2001) Tendencias tecnológicas en la sociedad de la información. Economía industrial, 342, 95-106. Documento electrónico: www.pre.gva.es/argos/docus/webbolsu/Sumarios/sumcast/economia_industrial342.htm

MARCHESI, A. y MARTIN, E (2003) Tecnología y Aprendizaje. Madrid: SM.

MARQUES, P. (2000) la cultura tecnológica en la sociedad de la información. Entornos educativos. Documento electrónico: <http://dewey.uab.es/pmarques/si.htm>

MARQUES, P. (2004) Datos sobre la informática educativa en España, Europa y el Mundo. Documento electrónico: <http://dewey.uab.es/pmarques/dadainfo.htm>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2001) Encuesta piloto de la sociedad de la información y la comunicación en los centros educativos. Comisión de Estadística de la Conferencia Sectorial de Educación. Documento electrónico: <http://www.mec.es/estadistica/Files/SInfo.pdf>

MOMINÓ, J.M., SIGALÉS, C. y MENESES, J. (2007) La escuela en la sociedad de la red. Barcelona: Ariel.

SEVILLANO, M^a. L. (1998) Investigación en tecnologías y medios de comunicación. Ponencia presentada en las VI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. Puerto de la Cruz, Tenerife, Junio, 1998.

Documento electrónico: <http://www.ull.es/congresos/tecneduc/M^aL-Sevillano.html>



**DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE
CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA**

7. ATENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES INMIGRADOS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN MEDIO ABIERTO.

M. A. Pavon Ferrer.

RESUMEN

El reto de la inmigración ha supuesto en las plataformas de educación social, y en concreto en los centros abiertos, un replanteamiento de sus objetivos iniciales y las formas de dar respuesta a las necesidades detectadas. La falta de planificación importante respecto como trabajar la educación por la ciudadanía desde el medio social, supone el punto de partida de la propuesta de investigación que pretende concretar un plan de acogida en el contexto que marca el entorno del centro abierto para la mejora de la incorporación de niños y adolescentes inmigrados y de sus familias y aportar propuestas de intervención y de orientación en la aplicación en otros contextos. Esta propuesta se realiza de forma conjunta con el equipo de educadores que llevarán a cabo la experiencia en el Centro Abierto Don Bosco de Sant Boi de Llobregat.

ABSTRACT

The challenge of immigration has supposed in the platforms of social education, and in particular in the opened centers, a reframing of its initial objectives and the forms to give answer to the detected necessities. The lack of important planning respect like working the education by the citizenship from social means, supposes the departure point of the investigation proposal that it tries to make specific a plan of welcome in the context that marks to the surroundings of the opened center for the improvement of the incorporation of children and immigrant adolescents and their families and to contribute proposals of intervention and direction in the application in other contexts. This proposal is made of joint form with the equipment of educators that will carry out the experience in Opened Center Don Bosco de Sant Boi de Llobregat.

ESTRUCTURA COMUNICACIÓN

1. Antecedentes y justificación investigación
2. Objetivos de la investigación.
3. Desarrollo de la investigación. Metodología
4. Resultados
5. Prospectiva

1. Antecedentes y Justificación de la Investigación

Los centros abiertos, entorno de acogida a niños y adolescentes inmigrados desde la educación social

El mundo de los centros abiertos, continua, junto al de las plataformas de educación social en medio abierto, siendo uno de los campos de estudio más desconocidos para la investigación actual.

El reconocimiento desde la nueva Ley de Servicios Sociales como un ámbito más dentro del catálogo de servicios de atención primaria, no ha supuesto más que un pequeño paso a la consideración de un ámbito, demasiadas veces olvidado. Desde la filosofía de ser

un servicio complementario al escolar y que trabaja de forma conjunta con los referentes sociales del entorno del niño o del adolescente en dificultad así como con los familiares de referencia, cubre un espectro poco trabajado desde otros entornos educativos.

En los años ochenta comienza a aplicarse la terminología de centro abierto a propuestas educativas surgidas a partir de entidades de tiempo libre que intentan dar nuevas respuestas a las necesidades detectadas en los menores y sus familias. Además de estas entidades implicadas en el territorio, también surgen iniciativas institucionales de ayuntamientos o distritos de barrio. En este recorrido temporal se han ido desarrollando como propuesta propia, con finalidades y objetivos propios que les hacen alejarse o bien de las propuestas de los centros de tiempo libre (por su especialización en infancia y adolescencia en riesgo) o bien de las metodologías de trabajo de otros entornos sociales, siendo estas mucho más cercanas a la educación social especializada.

El reto de la inmigración ha supuesto en las plataformas de educación social, y en concreto en los centros abiertos, un replanteamiento de sus objetivos iniciales y las formas de dar respuesta a las necesidades detectadas. Se trata de un entorno flexible, adaptado en cada momento a la realidad a la que responde y sin un currículum al que ceñirse. Es por esto que su respuesta a las nuevas realidades suele ser abierta a los cambios y sin grandes resistencias por parte de los responsables. Quizá las dificultades en este sentido vienen dadas por otros elementos importantes a tener en cuenta.

Así en el estudio realizado como trabajo final de los cursos de doctorado, realizamos un estudio exploratorio en el ámbito de los centros abiertos en la provincia de Barcelona. Este intentaba conocer en mayor profundidad la realidad de la acogida a los chicos y chicas recién llegados de otros países al entorno de los centros abiertos.

Las conclusiones que se extrajeron entorno a los cinco tópicos estudiados, constituyen el mayor antecedente del estudio que presentamos. De forma resumida las podemos identificar con la siguiente enumeración:

- Respecto el nivel de presencia de niños y adolescentes inmigrados en los centros abiertos, se podía hablar de gran **concentración** en algunas entidades de la provincia, llegando a indicadores del 80 y 90% de niños atendidos de **origen extranjero**. Como comentábamos en la introducción, estas entidades intentan responder a la infancia en situación de riesgo de la zona, llegando con intencionalidad a aquellos con menos recursos, y en el caso de los niños y adolescentes de familia inmigrada, con una historia clara que marca una serie de indicadores que pudieran ser fuente de riesgo social o de exclusión posterior.
- Se trata de **equipos educativos muy heterogéneos**, con plantillas de educadores muy inestables que combinan fuertes veteranías de educadores que habían realizado opción vocacional por este entorno educativo, con profesionales muy jóvenes con escasa formación del terreno y baja experiencia en el trabajo con menores en dificultad. Este entorno mostraba un perfil poco homogéneo con necesidades muy diferenciadas en la formación y especialización entorno al hecho de la inmigración concreto.
- El **nivel formativo** en estos ámbitos entorno el tópico de la inmigración o del trabajo de la interculturalidad es más bien **escaso**. Alguna asignatura en las carreras de educación social, de carácter marcadamente genérico que lógicamente no aterriza en la concreción de un adecuado trato en estos entornos. Por lo tanto, la necesidad formativa de educadores y responsables suele ser una de las demandas recogidas en nuestro análisis exploratorio.
- **El trabajo entorno la diversidad cultural suele no ser explícito** en este tipo de plataformas. Se individualiza de tal forma la población que la variable cultural no se trabaja de forma sistemática. Existe la demanda de generar situaciones de

- enriquecimiento mutuo o de creación de proyecto común entre las culturas que conviven en este mismo entorno, pero para ello es necesario fortalecer la formación y así permitir vehicular la satisfacción de estas necesidades.
- Por último, se valoraban fuertes **dificultades de acceso a las familias** de los destinatarios del recurso, especialmente si estas eran inmigradas. El centro abierto vivido como un recurso no sólo para los niños y jóvenes, si no también para su entorno, y por supuesto, para sus familias, tiene dificultades de acceso y de formulación de propuestas suficientemente válidas en este sentido.

Si bien es cierto que esta radiografía de los centros abiertos en el trabajo entorno la inmigración y la interculturalidad tiene excelentes excepciones en la provincia, en gran parte de estos recursos estos elementos reflejan la realidad del día a día del trabajo con menores en situación de riesgo social. La falta de planificación importante y propuesta educativa sólida dificulta la incorporación de elementos interesantes desde la educación por la ciudadanía. Este déficit detectado supone el punto de partida de la propuesta de realización compartida con los equipos de una propuesta sólida de trabajo compartido en la atención con niños y adolescentes hijos de familias inmigradas.

El entorno de la investigación, el municipio de Sant Boi de Llobregat

Enmarcado dentro de las líneas que se plantean en el Plan de Ciudadanía e Inmigración de la Generalitat de Catalunya y financiado por parte de l' "Agència de Gestió d'ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR)" se pudo desde el Grupo de Investigación de la Universidad de Barcelona GREDI, Grupo de Investigación en Educación Intercultural, desarrollar un estudio exploratorio en el tejido asociativo de la ciudad de Sant Boi de Llobregat, población cercana a Barcelona, y con tres centros abiertos en funcionamiento que habían participado del estudio anteriormente ya comentado.

Se pretendía con esta segunda aproximación al estudio de necesidades del problema, concretar los indicadores anteriormente estudiados en centros abiertos, en el resto de entidades de la zona. De esta forma se podía analizar con mayor profundidad los elementos necesarios para una buena acogida en el entorno social de los niños y adolescentes recién llegados a la zona desde el ámbito asociativo de un entorno mucho más concreto. Sant Boi permitía en este caso dar continuidad a una serie de estudios exploratorios iniciados desde la Diputación de Barcelona, y permitía trabajar con suficiente diversidad de entidades que provenían desde los diferentes sectores del asociacionismo: tiempo libre, cultural, deportivo, cultural, educativo, de cooperación, etc.

Las conclusiones de este segundo estudio reafirmaban parte de las extraídas del primero:

- Grandes **diferencias de concentración** en función de las finalidades de la asociación, marcadas por elementos como el acceso, las cuotas o la respuesta que daba a las necesidades iniciales de la población inmigrada.
- **Falta de dispositivos explícitos** a la acogida a las personas recién llegadas a la zona. Habitualmente estos objetivos se reservan a los centros específicamente creados para esta finalidad (de asistencia inicial o bien de carácter marcadamente cultural del lugar de origen)
- **No existen facilitadores a la participación** de estos nuevos vecinos, ni por lo que se refiere a la difusión o información del proyecto, ni por lo que representa la adaptación de la entidad a los nuevos retos que presentan estas personas.
- **No encontramos formación explícita** de responsables o dinamizadores de las entidades respecto al hecho migratorio ni a la posibilidad de planteamientos interculturales en la entidad.

- **Baja respuesta al trabajo con las familias** de los chicos y chicas que participan en la entidad, en especial cuando estas son de origen inmigrado, marcado claramente por barreras comunicativas y de carácter cultural, así como impedimentos de disponibilidad horaria y de absorción por las exigencias del mercado laboral a este sector de la población.
- **Buena experiencia de convivencia** entre los destinatarios de diferente origen cultural. Bajo número de incidentes conflictivos por motivos culturales o xenófobos.
- Existencia de **espacios de colaboración entre las entidades** que trabajan en el mismo sector o con objetivos cercanos. Importancia del trabajo en red, lejos del aislamiento, por parte de las entidades estudiadas.

Dentro de este estudio se realizó la **propuesta de recogida de Buenas Prácticas** que llevan adelante entidades de la población, que pudieran suponer un estímulo al resto para su mejora o la incorporación para la respuesta de necesidades cercanas.

En este catálogo de buenas prácticas, surgía la necesidad de concreción de un Plan sistemático y adaptado a las necesidades de los centros en la acogida de la diversidad, tanto en lo que representa la primera acogida de los niños y sus familias recién llegados a la población, como al trabajo en la construcción común del proyecto intercultural entre todos los miembros de la entidad.

En este análisis de necesidades surge el objetivo principal de la investigación que presentamos: la concreción del Plan de Acogida de una entidad de medio social que trabaja con niños y adolescentes inmigrados, así como con su entorno más inmediato.

2. Objetivos de la Investigación

1. **Concretar un Plan de acogida en el contexto que marca el entorno del centro abierto para la mejora de la incorporación de niños y adolescentes y de sus familias al nuevo entorno.**
 - 1.1. **Garantizar los recursos personales y materiales** para poder realizar la propuesta de un plan de Acogida consensuado desde el equipo educativo que lo llevará a cabo en el contexto del centro abierto.
 - 1.2. **Sistematizar el proceso de elaboración y evaluación de un Plan de Acogida** para adolescentes y jóvenes de origen inmigrado en los centros abiertos.
 - 1.3. **Realizar la propuesta de un Plan de acogida** de los centros abiertos que garantice la atención inicial necesaria de niños y jóvenes recién llegados desde la metodología propia de este entorno educativo.
2. **Aportar propuestas de intervención y de orientación en la aplicación en otros contextos.**
 - 2.1. Elaborar un **material divulgativo** de orientación para dar a conocer la experiencia.
 - 2.1. Fomentar **espacios formativos y de trabajo común** de orientación en la acogida y acompañamiento de los menores de origen inmigrado en el tejido asociativo.

3. Desarrollo de la investigación. Metodología

Desde la opción que la transformación de la realidad de este entorno educativo se ha de hacer a través de los propios profesionales que lo llevarán a cabo, desde su propia

experiencia y a partir de una profundización en el esquema formativo, entendimos que este estudio debía incorporar al equipo transformación de la fase de planificación del trabajo.

De esta forma, en la estructura metodológica que ahora presentamos, el equipo educativo está presente tanto en el consenso del diseño del estudio como en su puesta en práctica:

Fases del trabajo:

1. **Revisión y análisis del estudio exploratorio** y la concreción en el entorno de trabajo (centre obert Don Bosco de Sant Boi de Llobregat)
2. Concreción de las **necesidades a dar respuesta** y formulación de los **ejes principales de trabajo**.
3. Propuesta unitaria en el **Plan de Acogida** del centro abierto de las respuestas sistematizadas a los ejes de trabajo consensuados.

La metodología se concretó en reuniones compartidas entre el equipo de la universidad y el equipo educativo del propio centro abierto, intentando aunar teoría y experiencia en la propuesta a realizar. La revisión bibliográfica tanto de autores como la revisión documental de lo generado con anterioridad por la propia entidad, permitió una coherencia a la estructura propuesta del Plan de Acogida y a sus ejes principales de trabajo.

En total el trabajo se concretó en diez sesiones comunes de trabajo del equipo con reparto de tareas en la redacción y concreción de los acuerdos de reunión. El espacio fue el tercer trimestre del curso escolar 2006/2007 de reuniones compartidas, con redactado definitivo posterior.

En el siguiente cuadro se muestran las diferentes fases a través de las cuales se desarrolla el proyecto y se nidifican las diferentes tareas realizadas en cada una de ellas.

<i>Fase I</i> <i>Diseño y entrada en el campo</i>	Creación del equipo de trabajo coordinado entre Universidad y entidad Contacto con los informadores y las fuentes documentales. Revisión y selección de instrumentos de recogida de datos.
<i>Fase II</i> <i>Análisis compartida de necesidades de la atención socioeducativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de las necesidades de los adolescentes y jóvenes respecto a la acogida y a su participación convivencia en el centro abierto. - Análisis de las necesidades de acogida y participación convivencia de las familias de referencia de estos menores inmigrados - Análisis de las necesidades del equipo educativo respecto a su formación y mecanismos de coordinación y espacios de colaboración
<i>Fase III</i> <i>Trabajo colaborativo entre Universidad y entidad (Centre Obert Don Bosco de Sant Boi)</i>	Exponer y compartir las conclusiones de la fase anterior. Validación por parte de las personas implicadas. Aportar desde la responsabilidad de cada participante las posibles actuaciones necesarias a llevar adelante. Perfilar, consensuar i priorizar conjuntamente líneas de intervención conjunta.
<i>Fase IV</i> <i>Propuesta de intervención</i>	Integración del trabajo realizado conjuntamente por los participantes en una propuesta de Plan de Acogida en el entorno del Centro Abierto a partir de los tópicos trabajados en el análisis de necesidades: Acogida, Convivencia y Participación. Espacios de colaboración y Formación.

4. Resultados. El producto

PROPUESTA DE PLAN DE ACOGIDA EN EL CENTRO ABIERTO PARA NIÑOS ADOLESCENTES HIJOS DE FAMILIAS INMIGRADAS.

Centre Obert Don Bosco de Sant Boi de Llobregat

ESTRUCTURA DEL PLAN DE ACOGIDA

EJE DE TRABAJO	ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN
I. ACOGIDA	1. Mecanismos de llegada de los niños y adolescentes al centro:
	a. Mecanismos de difusión
	b. Mecanismos de derivación
	c. Mecanismos de detección
	2. Acogida a la propia entidad, adscripción a los diferentes proyectos
	a. Acogida inicial a la familia (entrevista inicial, encuentros iniciales) b. Coordinación de los agentes sociales que intervienen en el entorno del menor c. Documentación d. Uso del servicio de traducción, interpretación y mediación local
II. Convivencia y Participación	3. Trabajo de acogida en el grupo: Bienvenida al centro del destinatario
	a. Acogida del grupo b. Tutores-guía: acogida entre iguales
	4. Programas educativos: Itinerario transversal de atención a la diversidad cultural.
III. Espacios de colaboración y Formación del equipo educativo	5. Actividades de alta intensidad: Jornada de Puertas Abiertas y Semana Intercultural del centro abierto.
	6. Programa de atención a las familias de referencia.
	7. Trabajo en red y espacios de colaboración compartidos con el tejido social de la zona respecto a la atención a la población recién llegada al municipio.
	8. Plan de formación en el centro entorno al hecho migratorio y a la educación intercultural en las plataformas de medio abierto.

Entorno a estos ocho ejes de trabajo se desarrollan una serie de iniciativas y trabajo de mejora en la atención de los niños y adolescentes recién llegados a la entidad y a sus familias de referencia. Todos ellos consensuados con el equipo educativo responsable de llevarlos a cabo y con una temporalización compartida por los diferentes integrantes de la comisión de trabajo.

5. Prospectiva

Las propuestas de futuro se aglutinan en los siguientes puntos:

- El **desarrollo y aplicación** del contenido consensuado en el Plan de Acogida del centro Abierto es por ahora el principal de los retos que completa el sentido del estudio que presentamos. A partir de esta aplicación conjunta se podrán ajustar tanto expectativas como las propuestas de trabajo.
- La **difusión de la propuesta** de este centro a otros de similares características que permitan valorar las posibilidades de generalización del Plan de Acogida en otros entornos.
- La **profundización** en cada uno de los ejes de trabajo que implique la **búsqueda de la calidad en la oferta educativa** que representan los centros abiertos en el trabajo con los niños y adolescentes en situación de riesgo o de exclusión social.
- Extrapolación de la propuesta de Acogida a **otros entornos educativos del tejido social** estudiado a partir de la difusión de las buenas Prácticas que pueda suponer esta experiencia.

6. Bibliografía

Atxotegui, J.(1999), *Migrar: duelo y dolor*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Barcena, F.(1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.

Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Espín, J.V.; Del Campo, J.; Marín, M.A.; Rodríguez, M.; Sandín, M.P (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: CEDECS

Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Espín, J.V.; Del Campo, J.; Marín, M.A.; Rodríguez, M.; Sandín, M.P.; Sabariego, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE

Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Del Campo, J.; Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación Intercultural*. Madrid: Narcea

Bartolomé, M. (1997). "Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa". *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), pp. 7-30

Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J.V., Marín, M.A. y Rodríguez, M. (1998). "La educación multicultural", en Vidal, J.A (dir) *Enciclopedia de la Educación*. Barcelona: Oceano. pp. 1476-1503.

Bartolomé, M; Folgueiras, P.; Massot, I.; Sabariego, M.; Sandín, M.P. (2003). *¿Construimos Europa?. El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Bartolomé, M y Cabrera, F. (2003). "Ciudadanía y educación" *Revista de Educación*, nº extraordinario, 2003, pp. 33-56.

Bartolomé, M. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Bordon*, 56, 1, 65-80.

Bartolomé, M.; Marín, M. A.(2005). Las identidades cívicas y culturales: ejes clave para la construcción de una ciudadanía intercultural. En Sacavino, S. (Coord.) *Identidad(es) y Ciudadanía Intercultural. Desafíos para la Educación*. Rio de Janeiro. Novamerica.

Besalú, X.(1998) *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis

Carbonell, F (2000) *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: MEC

Cabrera, F. (2002a). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En. M. BARTOLOMÉ (Coord.). *Identidad y ciudadanía*. Madrid: Narcea, 79-104.

Cabrera, F. (2002b). Qué educación para qué ciudadanía. En E. SORIANO (coord.)

Interculturalismo, proyectos programas y educación. Madrid: La Muralla, 83-138.

Cabrera, F.; Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M. (2000). Diagnóstico de la identidad étnica y la aculturación. En AAVV. *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, 21-120.

De Lucas, J. (2002).). "Sobre el poder de la identidad en el mundo de la globalización. La querrela de las identidades culturales: algunas claves jurídicas y políticas". En *Jornadas sobre globalización e identidades*, Barcelona, 27-28 junio.

De Lucas, J. (2003). *Globalització i identitats*. Barcelona: Portic.

Colectivo IOÉ (2002) *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València i Patronat Sud-Nord

Folgueiras, P. y Sandín, M. P. (2002). La introducció de la dimensió europea en el currículum de l'Educació Secundària Obligatoria: una experiència d'avaluació participativa. *Temps d'Educació*, 2n. semestre 2002, 1er. Semestre 2003, 141-157.

Folgueiras, P. (2005) *De la tolerancia al reconocimiento: programa de formación para una ciudadanía intercultural*. Tesis Docotral Inédita. Universidad de Barcelona.

García, S. y Lukes, S. (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.

Jimenez, M. (2000) *Menores inmigrantes marroquíes no acompañados en Anadalucía: El caso de Sevilla. De 1996 a 2000*. Ponencia II Congreso sobre la Inmigración en España. Madrid.

Izquierdo, A. (1998), *La inmigración inesperada: la población extranjera en España*. Madrid:Trotta

Losada, T.(1998), "Aspectes socioculturals de la immigració marroquina a Espanya: la família, l'Islam. La segona generació." *Revista Catalana de Seguretat Pública* núm. 2, Barcelona.

Marín, M.A. (2001). Tratamiento de la interculturalidad en Educación Primaria. T.Pozo (Coord.). *Investigación Educativa: Diversidad y escuela*. Granada. 223-258.

Marín, M.A.; Cabrera, F.; Espín, J.V.; Rodríguez, M. (2002). Identidad en contextos multiculturales. En V.M. Candau (coord.) *Multiculturalismo i Educaçao: questoes e propostas*. Vozes (Brasil)

Marín, M.A. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En Bartolomé, M. (Coord.) *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea

Marín, M. A. (2003). La dimensión europea de la educación. En I.Mª Chacón (Coord.) *Identidad Europea. Individuo, grupo, sociedad*. Bilbao. Universidad de Deusto. 81-96.

Marín, M.A. (2003). La diversidad cultural en la inteligencia y el aprendizaje: un nuevo enfoque para el diagnóstico del alumnado de grupos minoritarios en los centros educativos. En Álvarez, M.; Bisquerra, R. (Coord.) *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona. Praxis. 464/65-464/78

Marín, M.A.; Rodríguez, M. (2003). La construcció de la identitat europea: dimensions educatives. *Temps d'Educació*, 27, 2, 121- 140.

Marín, M.A. (2004). *L'educació intercultural*. Guix. Elements d'Acció Educativa, 302, 10-15.

Marín, M.A. (2004). Les dinàmiques identitàries en les societats multiculturals postmodernes: nous reptes per a l'educació. *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 75-92.

Marín, M.A. (2005). Identidad y multiculturalidad. En Isabel Martínez (Ed) *Elogio de la diversidad: estudio interdisciplinar de las migraciones*. Salamanca. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca. 117-153.

Pinxten, R. (1999). *Identidad y ciudadanía: personalidad, socialidad y culturalidad*.

Barcelona: Fundació CIDOB.

Sandín, M.P. (1998). *Identidad e interculturalidad. Materiales para la acción tutorial. Primer ciclo de ESO*. Barcelona: Laertes.

Sandín, M.P. (1998). Una experiencia de intervención en el ámbito de la orientación multicultural desde la investigación-acción. En R. Bisquerra y M. Álvarez (Coord.), *Manual de orientación y tutoría*. (pp. 29-41). Barcelona: Praxis.

Sandín, M. P. (2002). La socialización del alumnado en contextos multiculturales (2 ed.). En M.A. Essomba (coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 37-45). Barcelona: Graó.

Siguan, M. (2003) *Immigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós.

Stolcke, V (1994) Europa: Nuevas fronteras, nuevas retóricas de exclusión. En AAVV *Estrangeros en el paraíso*. Barcelona: Paidós.

Tornos, A (2000) *Posibilidades y métodos para un diagnóstico de la integración de los inmigrantes*. II Congreso de la Inmigración en España. España y las migraciones.

25. EDUCACIÓN CÍVICA Y CONVIVENCIAL A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE INTELIGENCIA AFECTIVA (PIA).

V. Martínez-Otero Pérez.

1. Introducción

Aunque comienza a aceptarse, por ejemplo, que las perturbaciones emocionales pueden generar problemas de adaptación, disminución del rendimiento intelectual y académico, problemas de convivencia, etc., aún no se invierte lo suficiente en estudiar en qué circunstancias y de qué modo concreto se produce esta causalidad. Tampoco parece haber en las autoridades educativas una verdadera preocupación por desplegar íntegramente la personalidad de los alumnos. Quizá como consecuencia de situaciones como las apuntadas estamos asistiendo a un retroceso cívico. No sorprende, pues, que cada vez más pedagogos porfíen en estudiar y cultivar la dimensión emocional, en cuanto vía de desarrollo personal y social.

En esta comunicación sostenemos que el enriquecimiento armónico de la inteligencia y la afectividad favorece el progreso cívico y la convivencia. Tradicionalmente la cognición y la emoción habían recibido atención diferenciada, pero en los últimos años se ha producido una súbita emergencia de estudios centrados a la par en ambas realidades. Valga como dato el recordatorio de que el concepto de *inteligencia emocional* se introdujo en la literatura científica en 1990 (Salovey y Mayer), si bien debería pasar un lustro para que la expresión alcanzara gran difusión internacional merced al conocido libro de Goleman. Aun cuando hubiese antecedentes de estos trabajos, incluso en la filosofía clásica, es en los últimos años cuando el maridaje de la inteligencia y la afectividad se torna más fecundo. Entre los factores explicativos del enlace ha de citarse el énfasis cognitivista del pasado siglo, la sobrevaloración de la psicometría del cociente intelectual y los abusos cometidos con los tests de inteligencia, la incapacidad de la "escuela-intelectualista" para solucionar los problemas de convivencia y, en ocasiones, por contribuir a crearlos.

En las páginas que siguen, tras el acercamiento teórico a la *inteligencia afectiva*¹, se presenta un original *Programa de Inteligencia Afectiva (PIA)*, inicialmente destinado a adolescentes, y que favorece el despliegue cognitivo-emocional y, por ende, cívico y convivencial. Se completa la descripción con la evaluación del PIA.

2. Concepto de inteligencia afectiva

Al *mare magnum* de definiciones existentes sobre la inteligencia podemos agregar la que corresponde a la *inteligencia afectiva*, que enuncio con brevedad como "la capacidad para conocer, expresar y gobernar la cognición y la afectividad, sobre todo los sentimientos, las emociones, las pasiones y las motivaciones". En este sentido, la inteligencia afectiva constituye una referencia fundamental para el despliegue cívico y convivencial.

Veamos con mayor detenimiento los términos y el alcance de esta definición²:

¹ En este trabajo se utiliza principalmente la expresión *inteligencia afectiva*, al menos por dos razones. Una, porque, hasta donde conozco, se trata de una locución original libre de las connotaciones de otras formulaciones harto conocidas. Dos, porque el término 'afectividad' es más abarcador e incluye, entre otros fenómenos internos, las emociones. Por supuesto, todo ello no obsta para que podamos utilizar igualmente la expresión "inteligencia emocional".

² De acuerdo a la descripción de Rojas, identificamos las cuatro experiencias afectivas fundamentales citadas (Rojas, 1988: 17).

- *Conocimiento de la cognición.*- Es la capacidad para identificar los procesos de pensamiento. Equivale a hablar de metacognición, toda vez que hay una autovaloración y autorregulación del pensamiento. Es una "lectura interior" que favorece el razonamiento consistente, la flexibilidad cognitiva, el sentido social, la abstracción, la búsqueda de la verdad, la adecuada toma de decisiones, la resolución de problemas, etc.
- *Expresión del pensamiento.*- El lenguaje permite expresar el pensamiento, pero lo cierto es que no siempre se sabe manifestar lo que se piensa. Cada vez hay más quejas sobre la escasa o perturbada comunicación verbal, incluso en el ámbito de las relaciones de pareja. Ni que decir tiene que muchas dificultades de expresión lingüística están íntimamente relacionadas con la ausencia o debilidad del parlamento interior o soliloquio. En cualquier caso, a través del lenguaje saludable (*ad intra* y *ad extra*) estructuramos la realidad, transmitimos información, entramos en contacto con los otros, influimos en el comportamiento y dilatamos nuestro mundo.
- *Gobierno de la cognición.*- Es la capacidad para regular constructivamente el pensamiento, esto es, para ponerlo al servicio del entendimiento, la concordia, la verdad y el bien. Esta canalización del pensamiento se ha de advertir en las acciones del sujeto, en sus relaciones interpersonales, ajuste y bienestar psicosocial.
- *Conocimiento de la afectividad.*- Es la capacidad de identificar los fenómenos afectivos propios y aun ajenos, la aptitud para acceder a la vida emocional y conocer su complejidad. Es la habilidad para discriminar e interpretar correctamente los estados de ánimo. La persona con conocimiento de la afectividad advierte fácilmente la naturaleza de los sentimientos, emociones, pasiones y motivaciones, los relaciona y juzga con acierto.
- *Expresión de la afectividad.*- Es la capacidad³ de manifestar la propia afectividad, es decir, la habilidad para mostrar adecuadamente la experiencia emocional. A semejanza del artista, la persona que sabe expresar su afectividad da a entender con viveza y exactitud sus estados de ánimo. La expresión de la afectividad está condicionada socioculturalmente y, por lo mismo, se requiere conocimiento de los códigos concretos para que los mensajes emocionales se manifiesten e interpreten bien. La expresión emocional está al servicio de la comunicación.
- *Control de la afectividad.*- Es la capacidad de gobernar las experiencias afectivas, esto es, de adecuarlas a las situaciones y ponerlas al servicio de los proyectos vitales. La persona con control emocional afronta los altibajos de la vida y mantiene el equilibrio afectivo, o sea, la templanza.

Los aspectos descritos proporcionan una idea básica sobre la inteligencia afectiva. Aunque hay personas que poseen distinta competencia en cada uno, la inteligencia afectiva depende de su interrelación. Las implicaciones de la inteligencia afectiva cubren un amplio espectro que se inicia en la propia persona, con toda la riqueza y complejidad del paisaje cognitivo-emocional, y se extiende a las distintas situaciones interhumanas y experiencias vitales; de hecho, la inteligencia afectiva repercute en todos los ámbitos de la vida: familiar, académico, laboral, social, etc. Como vemos, es importante desarrollarla porque posibilita la

³ La dificultad para expresar la afectividad puede conducir a la alexitimia (incapacidad para identificar y verbalizar las emociones). Aunque su aparición depende de distintos factores, parece ser más frecuente en personas inmersas en ambientes que reprimen las manifestaciones afectivas. También se ha extendido la idea de que nuestra "sociedad tecnificada" ha elevado la incidencia del problema.

maduración cívica y el fortalecimiento de la convivencia.

Conviene hacer notar que no se trata de un nuevo tipo de inteligencia que se suma a las largas colecciones que tenemos, sino de una necesidad. La estructura intelectual está inevitablemente unida a la afectividad y aun a la moralidad. A este respecto, Piaget sostiene que, desde el período preverbal, hay un estrecho paralelismo entre el desarrollo de la afectividad y el de las funciones intelectuales, puesto que son aspectos indisolubles de cada acción (Piaget, 1973: 48).

Como dicen Hersh, Reimer y Paolitto los estadios de desarrollo de Piaget adquieren valor no sólo por describir la estructura del razonamiento científico, sino porque se extienden también al razonamiento en los campos moral y social (Hersh, Reimer y Paolitto, 1988: 40-41).

Kohlberg, por su parte, se expresa en términos parecidos a Piaget y aplicó al estudio del juicio moral el concepto de desarrollo en estadios elaborado por el autor ginebrino (Kohlberg, 1992: 96).

Lo que parece claro es que hay que cultivar la inteligencia afectiva y, cómo no, la afectividad inteligente, so pena de embrutecernos y de debilitar la convivencia, por más que se posean algunas habilidades cognitivas relativamente autónomas.

Con frecuencia nos encontramos con algunas personas supuestamente muy inteligentes que son incapaces de ponerse en el lugar de los demás, que no reconocen los estados de ánimo propios ni ajenos y que no saben expresar lo que sienten. Por el contrario, otras personas, a pesar de obtener bajas puntuaciones en las tradicionales pruebas de cociente intelectual, se conducen con equilibrio y manifiestan una inclinación afectiva hacia los otros, habitualmente en forma de simpatía, es decir, propenden a conmovirse espontánea y sinceramente con los sentimientos de los demás.

Estos casos y otros de mayor gravedad están muy extendidos y nos llevan a insistir en la necesidad de revisar el concepto de inteligencia y de diseñar nuevos instrumentos de medida de esta facultad que tengan en cuenta el componente afectivo. Asimismo, dado que la inteligencia afectiva hay que cultivarla, se hace imprescindible modificar la educación actual -demasiado centrada en los contenidos y muy poco en la vertiente emocional-, en aras de la persona en su totalidad y del robustecimiento del civismo y la convivencia.

3. La inteligencia afectiva: vía de desarrollo cívico y convivencial

Vaya por delante que al hablar de “inteligencia emocional” nos hallamos ante una nueva forma de aproximarnos a esta compleja realidad, por más que en los últimos años el concepto haya experimentado un impulso extraordinario, en gran medida gracias a los trabajos de Goleman (1997; 2000). La difusión y popularidad alcanzada por estos libros y otros en su estela ha sido realmente espectacular y beneficiosa, pues el impacto de las publicaciones ha llevado a la comunidad científica a tomarse muy en serio una “nueva” línea de investigación que abre las puertas al necesario replanteamiento del concepto de inteligencia y de la educación. Con todo, aún es largo el camino que ha de recorrerse hasta llegar a conocer exhaustivamente la “inteligencia afectiva”, cómo se puede evaluar y, lo que quizá sea más importante, con qué métodos pedagógicos se desarrolla.

La reflexión y la revisión de literatura científica me llevan a describir tres tipos de competencia -cognitiva, afectiva y conductual- que constituyen la inteligencia afectiva y que, de acuerdo al objetivo de esta comunicación, poseen valor operativo para su mejora:

- *Competencia cognitiva.* - Es la capacidad para utilizar el pensamiento de forma eficaz y constructiva. Incluye los procesos mentales de comprensión, razonamiento, abstracción, resolución de problemas, aprendizaje de la experiencia y adaptación al entorno. Especialmente relevante es la metacognición o capacidad para pensar

en la propia cognición y controlarla. En el marco de la inteligencia afectiva, la competencia cognitiva se caracteriza por una orientación prosocial, pues el conocimiento y la habilidad que se poseen tienden a reforzar los lazos interpersonales, es decir, la convivencia.

Con carácter práctico incluimos en este nivel el *razonamiento*, en cuanto capacidad de discurrir, facultad de analizar y sintetizar, aptitud para organizar la realidad y resolver problemas, etc. Esta habilidad permite pensar con lógica, juzgar críticamente, interesarse por cuestiones abstractas y problemas del entorno. En definitiva, esta dimensión es un indicador del potencial cognitivo del sujeto.

- *Competencia afectiva*.- Es la capacidad para reconocer, expresar y canalizar la vida emocional. Adquiere especial importancia el equilibrio personal, la autoestima y la empatía. También es importante la metaafectividad o capacidad del sujeto para conocer y gobernar los sentimientos que provocan los fenómenos afectivos. Este componente se refiere sobre todo a las habilidades que tiene el sujeto para comprender la afectividad y, en consecuencia, enriquecer la propia vida.

Desde un punto de vista operativo se enmarcan en este módulo la *autoestima*, la *empatía* y la *lexitimia*:

- . La *autoestima* es el valor que la persona se atribuye a sí misma. Tanta es la trascendencia de la aceptación y el aprecio del *self* que son requisitos para mantener la homeostasis. La consideración positiva de la propia identidad impulsa a la autorrealización.

- . La *empatía* es la capacidad que permite entender a los demás, generalmente en lo que se refiere a sus emociones.

- . La *lexitimia* es la capacidad para reconocer y expresar la propia afectividad. La persona que posee esta habilidad conoce y manifiesta sus experiencias emocionales adecuadamente en las distintas situaciones, lo que predispone a sintonizar con los demás.

- *Competencia conductual*.- Son las acciones que realiza el sujeto, a partir de su pensamiento y de su afectividad. La planificación es básica para que no nos hallemos, más allá de lo imprescindible, en meros automatismos. La estructura cognitivo-emocional equilibrada y rica libera de la “robotización” y facilita la aparición de conductas positivas a nivel personal, profesional, cívico-social, etc. Con finalidad aplicada incluimos en esta categoría las *habilidades sociales*, entendidas como conductas, tanto verbales como no verbales, que permiten a las personas iniciar y mantener relaciones saludables con los demás. Para que se pueda hablar de habilidades sociales es preciso que estas destrezas sean beneficiosas para la convivencia y satisfagan. Se enmarcan dentro de un comportamiento aceptado y valorado socialmente que nada tiene que ver con la manipulación engañosa y malsana.

Los tres módulos descritos operan entrelazadamente. Por otra parte, en función del concepto de inteligencia afectiva que aquí se analiza y propugna los aspectos estrictamente racionales no son “neutros”, sino que están cargados de afectividad y empujan a actuar en una determinada dirección: el crecimiento personal y cívico. Esta ejemplificación, al tiempo que muestra la necesidad de trabajar las tres vertientes, permite comprobar que el tratamiento educativo que reciba la *estructura cognitivo-emocional* no puede quedar al margen de la convivencia. Frente al individualismo rampante defendemos una educación de la inteligencia afectiva impulsora de reflexión, responsabilidad, libertad, creatividad, solidaridad, civismo y convivencia. Al explicitar este marco general se contextualiza nuestro Programa de Inteligencia Afectiva (PIA).

La naturaleza de la inteligencia afectiva es rica en extremo y explica, por ejemplo, aspectos como la organización axiológica de la realidad, el fortalecimiento de la propia identidad, la búsqueda de la verdad y el bien, la apertura a los demás, el compromiso con el civismo y la convivencia, etc., procesos que apenas serían comprensibles si se invoca únicamente una vertiente de la estructura que nos ocupa.

4. La inteligencia afectiva en la escuela

Los resultados obtenidos tras la aplicación de algunos programas encaminados a favorecer el aprendizaje social y emocional en escuelas norteamericanas revelan que los escolares que han participado en el proceso se tornan más responsables, asertivos, colaboradores, comprensivos, eficaces, tolerantes, pacíficos, respetuosos, sensibles y prosociales que los alumnos que no han seguido ningún entrenamiento especial. Las mismas investigaciones indican que estos proyectos de desarrollo personal mejoran el clima convivencial del aula, reducen las conductas violentas y la delincuencia, al tiempo que aumentan los vínculos positivos de los niños y adolescentes con las respectivas familias y escuelas (Goleman, 1997: 462-467).

Los hallazgos mencionados apoyan la idea de los beneficios individuales y colectivos de este tipo de destrezas que deben ejercitarse en todo tipo de alumnos, no sólo en los que muestran un comportamiento deficitario, y, si es posible, desde la temprana infancia. A continuación propongo sumariamente algunas vías para enriquecer la estructura cognitivo-emocional en la escuela:

- *El ejemplo de los educadores.*- Los alumnos advierten lo que hacen y dicen los profesores, a quienes tienden a imitar. Aun sin querer, el comportamiento de los educadores se presenta ante los escolares como referencia o base de su conducta. De la misma forma que el ejemplo positivo y rico cala en el educando y le orienta constructivamente ante sí mismo y los demás, el ejemplo negativo penetra en su ser y le arrastra hacia el error. La ejemplaridad de las acciones tiene gran impacto en el educando, especialmente en la forma de organizar la realidad y en el acercamiento a los otros y a cuanto le rodea.
- *La convivencia cordial.*- El ambiente que se vive en el aula ha de constituir un medio óptimo para el desarrollo de la inteligencia afectiva. El clima social más apropiado es el que se fundamenta en la cordialidad (del latín, *cor, cordis* = corazón), es decir, en la comprensión, el respeto, la confianza, la comunicación, la sinceridad y la cooperación.
- *Utilizar material que favorezca el desarrollo de la inteligencia afectiva.*- Conviene aprovechar situaciones de la vida cotidiana, informaciones de actualidad, películas, etc. Las materias que integran los planes de estudio son adecuadas para trabajar la inteligencia emocional sin desligarla de los demás objetivos educativos.
- *Potenciar el razonamiento.*- La confrontación de opiniones en un ambiente de reflexión y libertad contribuye a la mejora de la inteligencia afectiva. Hay que evitar, eso sí, caer en el relativismo y en el adoctrinamiento. La infusión de racionalidad desde la infancia ayuda a “poner los pies en la tierra”, sin que ello tenga que suponer, en modo alguno, un cercenamiento de la creatividad.

No es empresa fácil ofrecer recomendaciones válidas para todas las situaciones. Los profesores deben hallar sus propias vías para cultivar la inteligencia afectiva. En realidad, siempre se ha hecho, aunque a menudo de modo inconsciente y con resultados imprevistos cuando no claramente adversos. Es preferible, pues, adoptar una perspectiva científica, lo que es tanto como establecer objetivos y acción sistemática. Se sabe que la inteligencia

afectiva favorece el aprendizaje, la maduración, el bienestar personal y el civismo, por lo que hay que desear que en los centros escolares se tome conciencia de la necesidad de promover esta capacidad de los educandos como senda que permita avanzar hacia la autorrealización y la convivencia.

5. Programa de Inteligencia Afectiva (PIA)

Se trata de un original Programa de Inteligencia Afectiva (PIA) encaminado a que los profesionales de la educación estimulen el crecimiento cognitivo-emocional de los educandos. Se aplicó en los Institutos de Educación Secundaria “San Isidro” y “Virgen de la Paloma”, ambos de Madrid, durante el curso 2001-2002, con sendos grupos de adolescentes correspondientes a los programas de Diversificación y Garantía Social.

5.1. Características del Programa de Inteligencia Afectiva (PIA)

El PIA es un método original diseñado para favorecer la inteligencia afectiva de adolescentes. Es una herramienta de trabajo en la que se tiene en cuenta la vertiente individual y social de los educandos. Las diversas sesiones que lo integran, pese a su especificidad, constituyen un todo unitario que se ha revelado útil en los alumnos a los que se ha aplicado.

5.1.1. *Ámbito y edades de aplicación*

Se ha de aplicar en un marco educativo presidido por las relaciones cordiales, el trabajo y la confianza, y se destina sobre todo a adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años aproximadamente.

5.1.2. *Fin y objetivos del programa*

El fin del programa es mejorar la inteligencia afectiva. Esta meta general se alcanza mediante diversos objetivos específicos recogidos en cada una de las sesiones. No tiene sentido ofrecer la rínglera exhaustiva de los mismos, pero sí consignar que todos permiten recorrer caminos que llevan al acrecentamiento cognitivo-emocional y cívico-convivencial.

En lo que se refiere a la *parcela cognitiva* se pretende que el educando enriquezca los procesos mentales de comprensión, razonamiento, abstracción, resolución de problemas, etc. Adquiere gran trascendencia también la metacognición o capacidad para pensar en la propia cognición y canalizarla.

El cultivo de la *dimensión afectiva* se descubre en el énfasis otorgado a la identificación, expresión y gobierno de la vida emocional. En esta vertiente se trabaja igualmente cuanto tiene que ver con la autoestima, la empatía y la lexitimia.

El *área conductual*, en cuanto desembocadura natural de las dos vías anteriores, también es objeto de interés preferente. Se busca principalmente que el educando exhiba comportamientos positivos a nivel personal, escolar, familiar, cívico-social, etc.

5.1.3. *Estructura del programa*

Está constituido por 22 sesiones de sencilla aplicación que bien se pueden trabajar durante las tutorías y que favorecen el progreso cognitivo-emocional de los adolescentes.

5.1.4. *Fundamentación teórica*

Son los cimientos del programa. Aunque el PIA se ha construido racionalmente, se han tenido en cuenta numerosas experiencias psicológicas y pedagógicas. Parte de la noción “original” de *inteligencia afectiva* y se alza sobre diversas concepciones principales:

- La *tradicción humanista* en el ámbito de la educación. De hecho, se advierte la preocupación por la persona y la confianza en el saludable desarrollo de todas sus

- potencialidades.
- Las *bases antropológicas y filosóficas perennes*, por favorecer la comprensión integral del educando, así como por estimular la reflexión y el cultivo de los valores.
 - La *teoría de la inteligencia unidiversa* (Martínez-Otero, 2007).
 - El *conocimiento sistematizado y actual sobre los fenómenos afectivos*.
 - La *teoría de la dinámica de grupos*, porque brinda claves para organizar las actividades con los educandos.

A la influencia que el PIA recibe de las corrientes mencionadas se ha de agregar la que procede de otros modelos y de diversos autores.

5.1.5. La actuación de los educadores

Los educadores (profesores, orientadores, etc.) son los encargados de aplicar el programa. Como sucede con todos los programas educativos, se precisa una buena dosis de creatividad por parte del educador para que el PIA no se convierta en algo gris y mecánico, carente de utilidad. Conviene asimismo relacionar las actividades del programa con los contenidos de las asignaturas, de modo que se fomente la significatividad formativa y la imbricación de las vertientes racional, emocional y conductual.

En algunos casos, es aconsejable realizar entrevistas personales con los alumnos para clarificar algunas cuestiones o a petición de los propios escolares.

5.1.6. Sesiones

El tronco del programa se presenta repartido en veintidós sesiones constituidas por una justificación, objetivos, tiempo, estructuración, información, material, descripción de la actividad y valoración de la misma.

Las sesiones son: conocimiento y narración personal (autorretrato psicológico), conocimiento grupal, autoconocimiento, autoconcepto, mi lugar en la escuela, autoexploración y apertura, reflexión y apertura a los demás, análisis de frases, desarrollar el razonamiento, ejercitar el razonamiento, potenciar la argumentación, cultivo del razonamiento, fomento de la moralidad, frases incompletas, reflexión y comentario sobre el consumismo, el consumo de alcohol en la juventud, dilema moral, técnica de solución de problemas o técnica del pensamiento reflexivo, la trascendencia de la empatía, estados de ánimo, creencias irracionales: las supersticiones, habilidades sociales.

6. Evaluación del Programa de Inteligencia Afectiva (PIA)

6.1. Marco general de la evaluación

Me interesa fundamentalmente comentar cómo ha resultado la experiencia de aplicar el PIA en dos grupos de alumnos, así como describir algunas de las características del programa que supuestamente lo acreditan como herramienta pedagógica apropiada. Si en lo que respecta al primer punto puedo dar cuenta de la práctica vivida en los dos Institutos madrileños, en lo que se refiere al segundo, aunque guarde relación con el anterior, es innegable que la valoración es forzosamente provisional, pues en última instancia cada profesor y su concreto grupo de alumnos constituyen una realidad singular cuya mejora depende de múltiples factores. En todo caso, a medida que este instrumento se utilice por mayor número de educadores irá mostrando con más nitidez sus fortalezas y debilidades.

De entrada he de consignar que la experiencia de aplicar el PIA en dos grupos de adolescentes ha resultado netamente positiva. Por supuesto, entre ambos conjuntos de alumnos se advirtieron diferencias, como también se observaron fluctuaciones significativas en el seno de cada grupo a lo largo de la aplicación, iniciada en octubre y finalizada en mayo.

En general, cabe señalar que en estos meses de trabajo se transitó de una situación negativa, presidida por la desidia y el negativismo de los escolares de ambos centros, a otra de implicación y aprovechamiento de las actividades.

La observación sistemática realizada permite afirmar que merced al PIA se ha conseguido mejorar, siquiera sea moderadamente, ciertos procesos de razonamiento relacionados con las actividades realizadas en diversas sesiones. También se observó un enriquecimiento en el reconocimiento, expresión y canalización de las experiencias afectivas. Con todo, donde parece que se encontraron más cambios positivos es en el comportamiento general de los alumnos, particularmente en su actitud hacia el propio programa, al igual que en las relaciones interpersonales mantenidas entre los propios escolares y con el profesor-aplicador.

Los dos grupos que siguieron el PIA, con 14 alumnos cada uno, pertenecían respectivamente a un Programa de Diversificación Curricular (I.E.S. "San Isidro") y a un Programa de Garantía Social (I.E.S. "Virgen de la Paloma). Pese a la unicidad de cada escolar, grupo y programa, trabajamos con alumnos que en su trayectoria presentaban problemas académicos/personales que les habían impedido alcanzar las metas propuestas para la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.).

Dadas las características de los alumnos se optó desde el principio, aunque sin renunciar a los objetivos del PIA, por una metodología activa, participativa, reflexiva, motivadora, creativa, heurística y convivencial. Pese a los numerosos escollos surgidos durante las primeras sesiones, sobre todo en el grupo de Garantía Social, particularmente propenso a las conductas disruptivas, se consiguió paulatinamente despertar el interés de los alumnos y aprovechar el trabajo semanal en un ambiente de disciplina.

6.2. Evaluación del programa en sí mismo

Esta evaluación, basada en la propuesta de Pérez Juste para la evaluación inicial de programas educativos, tiene por objeto facilitar la toma de decisiones sobre si cabe aplicar el programa tal como está redactado, si se introducen modificaciones o si se rechaza su aplicación (Pérez Juste, 1994: 518-525).

6.2.1. La calidad intrínseca del programa

Su finalidad es analizar el programa, sobre todo los siguientes aspectos:

- Contenido del programa.- El Programa de Inteligencia Afectiva (PIA) se basa en reconocidas teorías psicológicas y pedagógicas, así como en técnicas de intervención ampliamente contrastadas. Los contenidos del programa son coherentes con sus fundamentos. Es un programa actual, con equilibrio entre su partes, útil socialmente y con valor educativo.
- Calidad técnica.- El programa se ha elaborado con arreglo a la exigencias técnicas. Pretende ser útil a los profesionales que lo apliquen, de ahí que en las sesiones que lo componen se incluyan: justificación, objetivos, tiempo, estructura, información, material, descripción de las actividades y valoración de las mismas. Hay congruencia interna entre sus diversos elementos y se ajusta a los destinatarios: alumnos adolescentes. El PIA tiene en cuenta las diferencias personales (ritmo, características, necesidades e intereses) de los educandos.
- Evaluación.- El PIA se puede someter a evaluación rigurosa, tanto en lo que se refiere al lenguaje utilizado y a la metodología como a sus contenidos. Se ha procurado utilizar un lenguaje claro y preciso para facilitar su aplicación. Se ofrecen referencias sobre técnicas propuestas y se describe su marco teórico.

6.2.2. *Adecuación del programa al contexto*

El análisis y la valoración de los aspectos anteriores nos permiten afirmar que globalmente es un programa idóneo para ser aplicado. Responde a uno de los retos de la educación actual y además lo hace de forma motivadora.

6.2.3. *Adecuación a la situación de partida*

El respaldo psicológico y pedagógico, la adecuación a las características de educadores y educandos, la positiva experiencia en dos Institutos de Enseñanza Secundaria y su sencillez hacen que el PIA tenga muchas posibilidades de aplicarse exitosamente en nuevos grupos.

Entre los criterios que permiten valorar la adecuación del PIA pueden mencionarse: realismo en los objetivos, claridad en los procedimientos, coherencia en sus sesiones, sencillez de aplicación, disponibilidad de los recursos y corrección en el lenguaje.

En definitiva, la evaluación inicial del programa revela que el PIA es apto para promover el desarrollo cognitivo-afectivo y cívico-social en la adolescencia, lo que se ha visto confirmado por nuestra experiencia en dos grupos de alumnos.

Referencias bibliográficas

- GOLEMAN, D. (1995) *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- GOLEMAN, D. (1997) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (2000) *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- HERSH, R; REIMER, J. y PAOLITTO, D. (1988) *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- KOHLBERG, L. (1992) *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2004) *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: CCS.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2007) *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. Madrid: CCS.
- PIAGET, J. (1973) *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.
- ROJAS, E. (1988) *El laberinto de la afectividad*. Madrid: Espasa Calpe.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. D. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211.

36. EVALUACIÓN DE PROYECTOS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN CONTEXTOS SOCIALES.

A. Pantoja Vallejo, M. A. Díaz Linares.

Introducción

Una de las problemáticas que más preocupan a la sociedad en su conjunto es la referida a los episodios relacionados con la violencia y la ausencia de una convivencia pacífica en sus distintas manifestaciones. Éstos suelen aparecer en los medios de comunicación desde contextos bien dispares como lo son el familiar y el escolar.

Los centros educativos son en los últimos tiempos especialmente sensibles a esta problemática, siendo numerosas las noticias relacionadas con los conflictos en las aulas. No es de extrañar por tanto, que la mejora de la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos sea un tema que interese a todos los sectores de la Comunidad Educativa, a las instituciones, agentes sociales, medios de comunicación y a la sociedad en general, llegando en distintos países a estar regulada normativamente a través de leyes orgánicas, decretos u otras medidas de distinta consideración.

Aunque la resolución de conflictos o la búsqueda de la paz, ha estado presente en el "ethos" de los pueblos desde sus orígenes, el desarrollo del campo epistemológico de la educación para la Paz es relativamente reciente. Así lo han mostrado el creciente interés de organizaciones mundiales como la ONU, UNESCO, etc., las contribuciones de investigadores para la Paz, de conflictólogos o politólogos, o el fuerte impulso de organizaciones no gubernamentales. Todas ellas, además de dar respuesta a las crecientes demandas sociales y políticas, han ido dando cuerpo y fuerza a los estudios sobre Paz y su aplicación a distintos ámbitos, entre ellos el que nos ocupa, el contexto escolar.

Cultura de Paz en educación

Las Naciones Unidas (1998, Resolución A/52/13), definen la Cultura de Paz como una serie de *"valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación"*. Según Martínez (2004: 209), el objetivo de la misma es *"... la transformación de las culturas y las sociedades con miras al incremento de sus formas pacíficas de convivencia para mejorarlas y la disminución de las capacidades humanas para ejercer diferentes tipos de violencia"*.

La Declaración y el Plan de Acción, aprobados en 1995 por la UNESCO sobre la promoción de una Cultura de Paz por medio de la educación establecen, entre otras, las siguientes finalidades:

- Una educación que fomente en todos los individuos el sentido de los valores universales: paz, justicia, tolerancia, solidaridad, desarrollo sostenible.
- La educación debe desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de los individuos, los sexos, los pueblos y las culturas.
- La educación debe estimular la capacidad de resolver los conflictos con métodos no violentos.

Entre los objetivos que se establecen, se puede destacar en relación al presente estudio, el de educar para la regulación no violenta de los conflictos. Una de las medidas fundamentales para la consecución de este tema en el terreno educativo, es la adopción de planes institucionales, programas y/o proyectos integrales, en cada uno de los niveles y etapas del sistema educativo, con el concurso de toda la comunidad educativa y de distintos agentes

sociales.

En la Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (1999, Resolución A/53/243), se identifican ocho ámbitos de acción a nivel local, nacional e internacional para promover la misma, dedicando el primero de ellos a la educación: “*Promover una cultura de paz por medio de la educación*”.

Convivencia y conflictos en la escuela

No se puede negar que el conflicto ha sido fuente de crecimiento, de progreso, de evolución y dinamismo, tal y como se reconoce en la mayoría de los estudios en los últimos años (Muñoz y Molina, 2003). Además, también es inherente y consustancial al ser humano. De hecho vivimos rodeados de conflictos de diferente intensidad o naturaleza, que requieren en mayor o menor medida nuestra atención, su resolución y la búsqueda de la paz, omnipresente en la historia de la humanidad.

En la escuela, la importancia que ha adquirido la resolución y el tratamiento de los conflictos, y con ellos el abordaje de la convivencia en las aulas, es indudable. La convivencia escolar preocupa y ocupa a Administración, profesorado, familias, alumnado, agentes sociales, medios de comunicación, etc. Aprender a vivir en común otorga un nuevo sentido a la educación, al adquirir toda la riqueza de matices que emanan de conceptos como ciudadanía y democracia. A estas cuestiones se han referido diversos autores (Bolívar, 2007; Pérez Juste, 2007; Touriñán, 2007), llegando a la conclusión de que son una meta prioritaria dentro de la idea global de educación integral.

De esta manera, la mejora de la convivencia en el contexto escolar se muestra como una necesidad de primer orden, recogida en los principios y fines de nuestro ordenamiento educativo tanto a nivel nacional como autonómico, siendo ya numerosas las normativas que la incluyen y que vienen a justificar legalmente la fundamentación de la investigación que se expone seguidamente. En la base de la misma está el Plan Andaluz de Cultura de Paz y Noviolencia, cuya estructura se describe en el epígrafe siguiente.

Los proyectos “Escuela: Espacio de Paz”

En el tema de la conflictividad escolar una de las constantes en las reformas educativas de los últimos años en el sentido de poner en marcha proyectos que desde un carácter preventivo (Cascón, 2000) permita desarrollar programas. Pero no basta exclusivamente con su diseño, también será preciso realizar una adecuada evaluación de los mismos (Cabrera, 2007). En este sentido se ha manifestado Tuvilla (2003), concretando que la mayoría de los modelos integrales puestos en marcha en todo el mundo lo hacen mediante un eje curricular vertebrado en torno a la Paz, los Derechos Humanos, el Desarrollo y el Medioambiente, que afecta a todas las dimensiones de la vida de los centros escolares.

Esta óptica se puede apreciar en la propuesta de la Comunidad Autónoma de Andalucía en torno al Primer Plan Andaluz de Cultura de Paz y Noviolencia, que tiene los siguientes principios orientadores (CEJA, 2001):

1. Promover la Paz como acción colectiva e individual.
2. Saber convivir con los conflictos proponiendo soluciones pacíficas y creativas a los mismos.
3. Detener, disminuir y prevenir las manifestaciones de violencia.

Estos principios se materializan a través de seis objetivos recogidos en dicho Plan, de los cuales el número dos se dedica a los Proyectos “Escuela: Espacio de Paz” en los términos siguientes: “*Apoyar a los centros educativos en la elaboración, el desarrollo y la evaluación de proyectos educativos integrales, dirigidos a la prevención de la violencia*”.

El Plan recoge cuatro ámbitos de actuación que se constituyen, a su vez, en referentes

de planificación y actuación para los “Proyectos Escuela: Espacio de Paz” (CEJA, 2001):

1. El aprendizaje de una ciudadanía democrática.
2. La educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia.
3. La mejora de la convivencia escolar.
4. La prevención de la violencia a través de la puesta en práctica de programas de resolución de conflictos.

Las implicaciones educativas de estos proyectos conllevan una educación holística, global o ecológica, determinada por tres factores:

1. Girar en torno a la condición humana (Morin, 1999), a través de un aprendizaje dialógico que busca alternativas concertadas y globales a las problemáticas mundiales. Siguiendo a Delors y otros (1996), la educación deberá pues dirigirse a las personas para que aprendan a conocer, aprendan a hacer, a vivir juntos y aprendan a ser.
2. La educación holística se centra en el llamado currículo integrado (Zabala, 1999; Torres, 1994; Yus, 1997, 2001), que organiza el conocimiento de forma articulada, de modo que cada disciplina sirve de herramienta para comprender las problemáticas mundiales en su contexto, complejidad, interdependencia e interrelación. Dicho currículo se desarrolla a partir de competencias y conocimientos relevantes y significativos para quien aprende, tiene en cuenta el contexto donde se produce el aprendizaje, posibilita la integración de los saberes propios de distintas disciplinas, favorece la interdisciplinariedad y, por último, promueve el trabajo cooperativo.
3. Esta educación conlleva un modelo ecológico de la organización escolar y del centro educativo como un sistema abierto al entorno, que tiene diversas interacciones entre los agentes educativos y sociales y se constituye como una unidad básica de cambio. Esta planificación se realiza de manera coherente, global y sistémica atendiendo todos los aspectos de la vida del centro en diferentes dimensiones:
 - *Dimensión académica:* Elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - *Dimensión funcional:* Elementos que intervienen en los procesos de gestión y organización escolar.
 - *Dimensión relacional:* Elementos que intervienen y mejoran la convivencia.
 - *Dimensión socio-comunitaria:* Elementos que intervienen y favorecen la apertura y la integración del centro en el entorno y permiten el fomento de la cultura de paz.

Como parte del Plan Anual de Centro, todo proyecto integral deberá incluir en cada uno de sus apartados referencias a los elementos que componen dicho plan anual en relación con los fines, objetivos y contenidos que inspira la Educación para la Cultura de Paz, expuesta anteriormente.

Por tanto, su diseño contiene aquellos elementos que definen sus contenidos básicos de referencia, y se articulan según Tuvilla (2004) en torno a una concreción curricular, acción tutorial, formación del profesorado, organización y gestión escolar, actividades extraescolares y participación sociocomunitaria.

Planteamiento de la investigación

La investigación, de la que presentamos a continuación los principales resultados, tuvo lugar durante el curso académico 2006/2007 en centros educativos de la provincia de Jaén.

En ella se utilizó una metodología cuantitativa basada en el método descriptivo por su facilidad para llegar a un mejor conocimiento de la idoneidad en la ejecución de los Proyectos Integrales “Escuela: Espacio de Paz” como instrumento para la mejora de la convivencia en los centros.

Para la selección de la muestra se ha utilizado un sistema de muestreo aleatorio simple (Latorre, Rincón y Arnal, 2003), aplicando el cuestionario a un total de 115 centros educativos de Educación Primaria y Secundaria que actualmente están participando en la Red de “Escuelas: Espacio de Paz” en la provincia de Jaén. Las características principales son las que se recogen en la tabla 1.

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje referidos a las variables principales.

Variables	f	%
IES	40	34,8
CEIP	75	65,2
Público	108	93,9
Privado	7	6,1
Nuevo en el Proyecto	59	51,0
Prórroga	56	115,0
Nº Participantes de la C. Educativa (6-9)	9	7,8
Nº Participantes de la C. Educativa(10-18)	55	47,8
Nº Participantes de la C. Educativa (+20)	51	44,3
De 1 a 5 Instituciones implicadas	84	73,0
De 6 a 10 Instituciones implicadas	31	27,0

Para la consecución del propósito de la investigación se estimó conveniente la construcción de una escala sumativa tipo Likert, decisión avalada por las ventajas que aporta una información estandarizada y la posibilidad que tiene la encuesta de llegar de forma fácil a una gran masa de población (Campoy y Pantoja, 2000).

Para la elaboración del instrumento se usó el criterio de jueces o expertos sobre la materia. El grupo estuvo formado por 8 personas, uno de los investigadores principales, miembros del Equipo Técnico Provincial de orientación, directores y directoras de centros educativos y profesorado en activo. Para su formulación se han tenido en cuenta las recomendaciones de diversos autores que se han ocupado del tema (Padilla, González y Pérez, 1998). En la elaboración del cuestionario definitivo se siguió el procedimiento que de forma esquemática se detalla a continuación:

1. Definición de las áreas de contenido o dimensiones: Tras la revisión teórica expuesta en apartados anteriores se definieron como áreas de contenido o dimensiones las siguientes:
 - Coherencia en los documentos institucionales.
 - Implicación de los distintos sectores.
 - Optimización de los recursos.
 - Grado de consecución del proyecto.
2. Especificación de los aspectos concretos de cada dimensión. Se tomó información del marco conceptual de Educación para la Cultura de Paz y se definieron posteriormente los indicadores e ítems para cada área de contenido.

Tras la valoración y depuración de los enunciados, la escala definitiva quedó dividida en 35 ítems repartidos en dos partes:

- La primera recoge los aspectos informativos sobre el centro y los datos principales del proyecto (6 ítems).
- La segunda parte responde a la escala propiamente dicha (29 ítems). Este núcleo central de la escala queda estructurado en las dimensiones reflejadas en la tabla

2, y aluden a las principales valoraciones sobre aspectos encuestados, en la gama desde 1 (valoración muy baja) a 5 (valoración muy alta).

Tabla 2. Dimensiones e indicadores del Cuestionario.

Dimensiones	Indicadores
Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Memoria anual. ▪ Objetivos. ▪ Áreas curriculares. ▪ Plan de Orientación y Acción Tutorial. ▪ Plan Anual del Centro. ▪ Plan de Formación del Profesorado del Centro. ▪ Formación de Alumnos y Padres. ▪ Programaciones y documentos y/ o materiales elaborados a partir de las actividades del proyecto.
Implicación de los distintos sectores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipo de trabajo. ▪ Familias. ▪ Instituciones de entorno. ▪ Administración. ▪ Equipo Directivo. ▪ Orientador/a del centro.
Optimización de los recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Humanos ▪ Materiales
Grado de consecución del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades. ▪ Documentos de seguimiento. ▪ Materiales elaborados. ▪ Coordinación del proyecto.

Una vez elaborado el cuestionario, se repartió en las reuniones periódicas de seguimiento que mantiene el Gabinete de Asesoramiento a la Convivencia de la provincia de Jaén con los coordinadores de los Proyectos en los centros. El cuestionario fue autoadministrado, asegurándonos de que las afirmaciones y alternativas de respuesta serían comprendidas por los sujetos a los que se les aplicaría y que tendrían la capacidad de discriminación requerida para su cumplimentación. Una vez relleno se devolvió vía correo ordinario o electrónica.

Resultados

A continuación se analizan de forma resumida las respuestas en cada una de las dimensiones en las que se estructura el cuestionario:

- **Coherencia con los documentos institucionales (ítems 7-16):** Casi el 100% de los centros considera que los objetivos se llevan a cabo. Aquellos que han realizado proyectos por segunda vez, han tenido en cuenta las conclusiones de la memoria del Proyecto anterior. De igual forma, los centros concretan las actividades de los Proyectos en programaciones en un porcentaje de un 86,7%. Una de las mejores constataciones que ratifican esta última cuestión, es el hecho de que en un porcentaje similar (un 87,7%) existen documentos y/o materiales elaborados a partir de actividades procedente de los Proyectos. En cuanto a la planificación de actividades de formación, tanto para el profesorado, como para alumnos y familias, los resultados se sitúan en torno al 67% y 77,1% respectivamente.
- **Implicación de los distintos sectores (ítems 17-25):** En esta dimensión se comprueba que el porcentaje mayor de valoraciones se agrupan en la puntuación 5, lo cual es muy positivo. Las familias participan según lo planificado. La valoración en relación con la implicación de ayuntamientos y las funciones de apoyo a los proyectos por parte de los servicios externos de educación, es prácticamente la misma y en el mismo sentido: los centros valoran de 3 a 5 en torno al 85% estas circunstancias. Además, la participación de los miembros del Equipo directivo es prácticamente de 100%, que viene a constatar, tal y como recogía el marco teórico expuesto, que son elementos claves en la dinamización de los Proyectos. Sobre

la valoración que hace la Comisión de Convivencia del proyecto en su dimensión preventiva, el 68,4% la considera como una medida buena o muy buena. En cuanto a la participación e implicación de los miembros del Equipo de Trabajo en la puesta en práctica del proyecto, se considera que prácticamente el 100% de los miembros del mismo y el orientador del centro colaboran, no recogiendo ninguna valoración muy baja en este sentido.

- **Optimización de los recursos (ítems 26-29):** Los centros consideran que el asesoramiento externo de los Centros de Profesorado es normal, así puntúan 3 un 31,2% y un 68,8% se consideran valoraciones positivas (puntuaciones 4 y 5). Sobre los espacios, un 30,4% no tiene o tiene pocos espacios para ubicar y aportar referencias a los miembros de la Comunidad educativa u otro personal, sobre la pertenencia del centro a la Red “Escuela: Espacio de Paz”. En cuanto a las reuniones de trabajo, son catalogadas como muy adecuadas o muy adecuadas por un 70% y un por 20,4% como normales. Los recursos económicos son muy escasos o escasos para un tercio de los centros.
- **Grado de consecución del Proyecto (ítems 30-36):** En esta dimensión se pretendía constatar si el Proyecto es una medida preventiva para la mejora de la convivencia. Las puntuaciones se agrupan en torno a valoraciones satisfactorias, es decir, 3, 4 y 5. Es muy importante reseñar que para el 82,2% de los centros el Proyecto constituye una medida de mejora de la convivencia, contando con documentos, actas, etc., que permitan concluir en tal afirmación. De esta forma, el cumplimiento de las actividades del proyecto se considera alto o muy alto para el 83,1%, sólo el 5,4 lo considera bajo o muy bajo, al igual que las actividades de coordinación que obtienen una puntuación normal o alta casi en el 97% de los casos. A esto contribuyen las medidas organizativas que se evalúan también en este apartado, sólo un 3,6 % las consideran muy malas o malas. El 84,2% de los centros realiza seguimiento interno y deja constancia de ello a través de distintos documentos y casi todos los centros, un porcentaje del 92%, justifican el presupuesto económico con facturas. Finalmente, se constata que en un 33,3 % de los centros hay movilidad del Equipo de Trabajo.

Conclusiones

En líneas generales la investigación ha cumplido los objetivos marcados. Los principales elementos que conforman los Proyectos “Escuela: Espacio de Paz” se incluyen en el currículo del centro; se constata que los principales aspectos de organización y funcionamiento de los centros implicados contribuyen a la consecución de los objetivos del Proyecto y su correspondiente evaluación; la participación de los distintos sectores de la Comunidad Educativa, constituyen un elemento eficaz para la mejora de la convivencia, existiendo además una alta implicación de los mismos; se constata que el desarrollo de los proyectos en los centros constituye una medida preventiva para la mejora de la convivencia. Por tanto, se puede concluir con la afirmación de que el planteamiento, el desarrollo y los resultados de los Proyectos “Escuela: Espacio de Paz” son idóneos y dan respuesta a los elementos que constituyen la elaboración de los mismos y que se definen en el marco del Plan Andaluz de Cultura de Paz y Noviolencia. Son en sí mismo una medida preventiva para la mejora de la convivencia en los centros educativos en los que se implantan.

Referencias bibliográficas

- BOLÍVAR, A. (2007). Escuela y formación para la ciudadanía. *Bordón*, 59 (2-3), 353-373.
- CABRERA, F. (2007). Elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59 (2-3), 375-398.
- CASCÓN, P. (2007). Educar para el conflicto y la convivencia. *Arbela: Hezkuntza*, 39, 7-24.
- CAMPOY, T. Y PANTOJA, A. (2000). *La orientación en la Universidad de Jaén. Un estudio descriptivo*. Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén
- CEJA (2001). *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia*. Sevilla: Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación.
- CEJA (2004). *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia*. Guía para elaborar un Proyecto Integral de "Escuela: Espacio de Paz". Materiales de apoyo nº 1. Sevilla: Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación.
- DELORS, J. Y OTROS (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- LATORRE, A., RINCÓN, D Y ARNAL, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- MARTÍNEZ, V. (2004). Cultura para la Paz, en López Martínez, Mario (dir) (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Granada: Universidad de Granada.
- MORALES, P., UROSA, B. Y BLANCO, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- MORIN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- MUÑOZ, F.A. Y MOLINA, B. (2003). *Estudio e investigación de la Paz*. Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz. Granada: Universidad de Granada.
- PADILLA, J.L.; GONZÁLEZ, A. Y PÉREZ, C. (1998). Elaboración del cuestionario, en A.J. ROJAS, J.S. FERNÁNDEZ Y C. PÉREZ, C, *Investigar mediante encuestas*. Madrid: Síntesis, 115-140.
- PÉREZ JUSTE, R. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. *Bordón*, 59 (2-3), 239-260.
- TOURIÑÁN, J.M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón*, 59 (2-3), 261-311.
- TUVILLA, J. (2003). Programas internacionales de Educación para la Paz, en M. MUÑOZ Y OTROS, *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. Granada: Universidad de Granada, 305-340.
- TUVILLA, J. (2004). *Educación en derechos humanos. Rumbo a una perspectiva global*. Brasil: Artmed.
- TORRES, J (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- YUS, R (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Alauda-Anaya.
- YUS, R (2001). *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Bilbao: Desclée.
- ZABALA, A. (1999): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.

**43. PLAN DE ACCIÓN DE CATALUÑA PARA LA ACOGIDA E INTEGRACIÓN DE INMIGRANTES DEL 2005: ELABORACIÓN DE UNA GUÍA DE EVALUACIÓN. M. BARTOLOMÉ, F. CABRERA Y M.A. MARIN.
M. A. Marin Gracia, M. Bartolomé Pina, F. Cabrera Rodríguez.**

1. Introducción.

La presente comunicación responde a la demanda que la Secretaría de Inmigración de la Generalitat de Cataluña hace al grupo GREDI sobre la evaluación y elaboración de una Guía de evaluación para valorar *el Plan de acción de Cataluña para la acogida e integración de inmigrante del 2005*. Este Plan obedece a la política de la Generalitat por apostar por una noción de ciudadanía que contribuya al desarrollo de la convivencia común facilitando la presencia y la participación de las personas inmigrantes en todos los aspectos de la vida social, laboral, cultural y política, reconociéndose sus derechos y deberes a partir de una residencia efectiva por el empadronamiento, con independencia de la nacionalidad o de situaciones jurídicas particulares.

Este plan de ciudadanía comprende doce objetivos que en síntesis recogen las siguientes actuaciones:

1. Establecer un sistema de acogida coordinado entre las distintas entidades e instituciones y niveles administrativos.
2. Mejora de políticas sociales a fin de evitar la aparición de zonas de conflicto en los ámbitos de la salud, educación, vivienda, etc.
3. Mejora en el acceso a la sanidad reforzando aquellas áreas deficitarias y reforzando la figura de profesionales de mediación
4. Educación intercultural para la cohesión social a fin de dar respuesta adecuada al reto de la diversidad cultural y educativa que comprende la llegada de personas de otros países con culturas y niveles educativos diferentes.
5. Lucha contra la exclusión social ofreciendo respuesta a posibles situaciones de fragmentación y exclusión social que las migraciones generan, atendiendo sobre todo a los sectores de población más débiles tales como la juventud y las mujeres.
6. Impulsar el conocimiento del catalán en las entidades de los inmigrantes
7. Inserción laboral y autonomía actuando sobre el mercado laboral, en la información y en la formación específica necesaria para acceder a mundo laboral.
8. Atención al factor genero reconociendo la realidad migratoria femenina
9. Incorporación de jóvenes inmigrantes en las políticas de juventud como un recurso importante para evitar el riesgo de fractura o de aislamiento para algunos jóvenes por sus particulares y complejas situaciones personales, jurídicas y sociales.
10. Formación de los profesionales que permita un mejor abordamiento de las situaciones a fin de garantizar la información y el acceso a los servicios públicos en igualdad de condiciones.
11. Acceso a la información de las personas que llegan a fin de mejorar su capacidad de actuar, acceder y utilizar los bienes y servicios de que se disponen.
12. Lucha contra el racismo y la discriminación facilitando la información sobre los derechos y el acceso a los servicios públicos con igualdad de oportunidades

La proyección de estos objetivos se prevé en tres ámbitos de actuación que representan las líneas programáticas estratégicas prioritarias de las políticas de actuación:

- *Políticas de acogida* que afronte la gestión de la nueva realidad social, cada vez

más diversa, plural y compleja.

- *Políticas de igualdad* que progresivamente vaya equiparando a las personas inmigradas a la categoría de ciudadano garantizando la igualdad de oportunidades, eliminando situaciones que pueden provocar desventajas y tratando de conseguir que la personas que viven en Cataluña se sientan catalanas y consideradas como tales.
- *Políticas de acomodación* que tienen por objetivo gestionar las relaciones entre todos los ciudadanos promoviendo el conocimiento mutuo y la participación ciudadana.

2. Objetivos del estudio.

Es nuestro interés presentar en esta comunicación el proceso participativo seguido para elaborar la Guía de evaluación, por su riqueza y posibilidades de transferencia a otros contextos y no tanto, los resultados obtenidos con la evaluación realizada. Por esto, aunque el encargo de la Generalitat era más amplio¹, aquí concretamos los objetivos del estudio de la elaboración de una guía de evaluación para valorar el Plan de Acción que distingue los tres momentos de valoración siguientes:

- Evaluación inicial de la puesta en marcha del programa. Servirá para comprender la contextualización que se ha tenido que hacer del programa o acciones, identificar problemas de viabilidad no previstos en el diseño de la acción, y en qué medida se ha iniciado una gestión coordinada con otros departamentos, entidades sociales, etc.
- Evaluación de la implementación y funcionamiento del plan con objeto de valorar su ejecución y desarrollo. Los resultados de ésta evaluación indicarán cómo está siendo ejecutado el “Plan de Acción”, cómo está funcionando y qué reacciones están teniendo a fin de introducir medidas que mejoren su ejecución y aseguren sus probabilidades de éxito.
- Evaluación de sus resultados a fin de valorar los efectos del plan respecto los logros obtenidos a distintos niveles (personales, institucionales y comunitarios) respecto a los tres ejes programáticos: acogida, igualdad y acomodación.

3. Metodología participativa en el proceso de elaboración de la Guía de evaluación.

Desde el primer momento se optó que el desarrollo de la guía, así como su posterior puesta en práctica, se realizara desde los planteamientos de una metodología participativa donde intervinieran representantes tanto de la Generalitat como de las distintas administraciones locales y comarcales que participaban en el Plan de Ciudadanía con actuaciones y programas específicos. De esta manera se pretendía iniciar un proceso metodológico que fomentara la implicación y el compromiso de los participantes, favoreciendo el aprendizaje individual y colectivo. Además, un proceso planteado en términos de negociación-consenso entre las diferentes necesidades y expectativas lo hacía lo suficientemente emergente y flexible como para evolucionar y adaptarse a las

¹ El estudio global comprendió además del proceso de elaboración y validación participativa de la Guía de evaluación, su aplicación en un estudio extenso de naturaleza descriptiva en toda la geografía catalana a fin evaluar la puesta en marcha, ejecución y primeros resultados del “Plan de acción”, y un estudio de caso referente a un municipio que permitiera conocer con mayor detalle y profundidad la aplicación y desarrollo del “Plan de acción”.

circunstancias y necesidades concretas de los distintos contextos evaluativos que intervenían en la evaluación, en la línea de las propuestas de evaluación participativa señaladas por Aubel (2000), Bartolomé y Cabrera (2000), Cabrera (2006, 2008) y Lombera (2004).

El crear espacios de participación entre los distintos participantes favorecía una serie de condiciones que considerábamos claves para emprender en una segunda fase la evaluación del plan: la implicación y aceptación por parte de los responsables de los distintos entes locales. Por esto, con este proceso metodológico participativo pretendíamos conseguir los siguientes aspectos que consideramos importantes para promover entre los actores el compromiso con la evaluación:

- *Desarrollar una cultura de evaluación* del plan que colocara el acento en la mejora de lo que se estaba haciendo, en la identificación de buenas prácticas más que en el control por parte de la Administración central y autonómica.
- *Favorecer unos comportamientos inclusivos y participativos* que permitiera dar voz a los distintos actores responsables de la concreción del plan en los distintos territorios de la geografía catalana.
- *Realizar un planteamiento de guía evaluativa suficientemente flexible* que permitiera su adaptación y adecuación a las distintas realidades locales en las que se aplicaba el Plan.

4. Fases del estudio y resultados en cada una de ellas.

El diseño del estudio es de tipo procesual donde se describe el proceso seguido para la consecución de los objetivos, las fases que comprende, las tareas específicas en cada fase y los resultados obtenidos en cada una de ellas.

4.1. Primera fase: Elaboración de las directrices generales de la guía con el equipo técnico responsable del Plan de Acción para la inmigración:

1. Actividades de la fase.

a) *Revisión documental* al objeto de preparar una primera propuesta que animara la discusión en las sesiones de trabajo. Esta revisión comprendió las siguientes tareas:

- revisión bibliográfica de evaluación de planes sociales y políticas públicas
- análisis de los programas y acciones sociales que estaban subvencionadas por el Plan de Acción de Ciudadanía. Objetivos, actividades, destinatarios, temporalización, etc.
- estudio de los documentos elaborados sobre el Plan de Ciudadanía por parte de la Secretaría de Inmigración.

Esta revisión documental permitió una primera aproximación a los planteamientos evaluativos del plan, identificar el índice de participación de Ayuntamientos y Consejos Comarcales que se habían presentado a la convocatoria del Plan así como de las tipologías de acciones y programas presentados de acuerdo a los objetivos y políticas estratégicas del plan.

b) *Sesiones de trabajo con el equipo técnico*: con las seis personas técnicas responsables del Plan de Ciudadanía, tanto a nivel de Secretaría de Inmigración como responsables comarcales generales. En la primera sesión, el equipo del GREDI presentamos una primera versión de la guía de evaluación, indicando las cuestiones de evaluación y los criterios para los tres momentos de evaluación establecidos en los objetivos: inicial, de seguimiento y de resultados. En una segunda sesión se determinó la estructura final que debería abarcar la guía de evaluación y los contenidos específicos de la misma.

2. Resultados de la fase:

Esta fase acaba con un documento que señala las líneas generales de la Guía de Evaluación: criterios y cuestiones a responder en cada criterio para cada objeto de evaluación. En el cuadro 1 se recogen los criterios que se utilizarán según los objetivos de la evaluación. En el cuadro 2, se recoge a modo de ejemplo las cuestiones evaluativas referidas a la evaluación inicial: la puesta en marcha del “Plan de Acción”.

Objetivos de evaluación	Criterios
EVALUACION INICIAL: puesta en marcha	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adecuación de la convocatoria ▪ Ajuste en la planificación ▪ Coordinación ▪ Difusión
EVALUACIÓN DEL PROCESO Implementación y ejecución	Desarrollo conseguido en: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acciones ▪ Programas ▪ Servicios
EVALUACIÓN RESULTADOS: Diferentes niveles de resultados	- Resultados en los beneficiarios: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acogida ▪ Igualdad ▪ Acomodación - Efectos institucionales - Efectos en equipos técnicos y personal implicado.

Cuadro 1. Criterios de evaluación para cada una de objetivos de evaluación

EVALUACIÓN INICIAL: La puesta en marcha del “Plan de Acción”	
CRITERIOS	CUESTIONES EVALUATIVAS
ADECUACION DE LA CONVOCATORIA	¿En qué medida los objetivos de la convocatoria responden a las necesidades surgidas en el municipio por los procesos migratorios que se están viviendo?
	¿Son adecuados el tipo y plazos de la convocatoria?
AYUDA A LA PLANIFICACION	¿Se han podido abrir los programas, servicios o acciones planificadas?
	¿Qué facilidades o dificultades se han encontrado para la implementación?
COORDINACION	¿La financiación recibida ha facilitado iniciar la creación de una red local?
	La puesta en marcha del Plan ha requerido una coordinación entre los servicios internos del Municipio o Consejo Comarcal?
DIFUSION	¿Cuál ha sido el alcance de la difusión del Plan y de las acciones locales?

Cuadro 2. Ejemplo cuestiones de evaluación para los criterios: Evaluación Inicial

4.2. Segunda fase: Elaboración de indicadores de evaluación e instrumentos evaluativos.

1. Actividades de la fase.

A) *Jornadas participativas con las entidades.* Se realizaron dos jornadas de trabajo con los representantes de las administraciones locales (Ayuntamientos y Consejos Comarcales) que tenían actuaciones, programas, servicios o proyectos de inmigración asociados al “Plan de Acción”. La finalidad de estas jornadas fue presentar el plan de evaluación desarrollado en la primera fase y preparar de manera conjunta la versión de la guía definitiva de evaluación.

Los objetivos específicos de estas jornadas fueron:

- a) Valorar conjuntamente la viabilidad del plan de evaluación previsto y establecer una planificación temporal para llevarlo a término.
- b) Conocer sus reacciones y valoraciones generales sobre la convocatoria del 2005.
- c) Presentar y discutir la primera versión de la guía: valorar y llegar a consensos sobre la pertinencia y adecuación de las áreas generales y específicas de evaluación, realizar propuestas de indicadores, así como de las fuentes de información y estrategias evaluativas más adecuadas.

Criterios de selección participantes.

Para la elección de los participantes a las jornadas se consideraron como criterios fundamentales los siguientes:

- con experiencias y sin experiencias en programas/acciones dirigidos a la inmigración.
- ayuntamientos grandes, pequeños y medianos y representatividad de las distintas provincias de la comunidad catalana.

A partir de los datos aportados por la Secretaría de Inmigración sobre los Ayuntamientos y Consejos Comarcales que se habían presentado a la convocatoria de subvenciones al “Plan de Acción”, se seleccionaron un total de 30 participantes que reunían los criterios señalados. El total de asistentes a las jornadas fueron 21 que junto con el equipo de evaluación de la Universidad de Barcelona constituyeron el total de 26 personas. En la Tabla 1 se recoge el número de entidades asistentes y su distribución entre los distintos grupos considerados.

	Fecha 22-3-06 Con experiencia		Fecha: 29-3-06 Sin experiencia	
	Convocados	Asistentes	Convocados	Asistentes
Consejos comarcales	6	6	6	-
Ayuntamientos	10	9	8	6
TOTAL	16	15	14	6

Tabla 1. Muestra entidades participantes en las jornadas

El contacto con las administraciones locales: una ardua tarea.

El primer contacto con las entidades se realizó a través de la Secretaría de Inmigración. Desde allí se les envió, vía correo electrónico, una nota en la que se les indicaba que el equipo de investigación se pondría en contacto para desarrollar el plan de evaluación. El grupo de investigación se puso en contacto con las entidades vía correo electrónico y entrevista telefónica. En primer lugar se envió una carta por correo electrónico a todas las entidades donde se les invitaba a la jornada de trabajo, expresando los objetivos y finalidades de la misma. Posteriormente, se realizaron los contactos telefónicos pertinentes a fin de concretar las personas que asistirían a las jornadas. Deseamos resaltar que este objetivo no fue tarea fácil, más bien fue una ardua tarea que comportó más de 40 horas al teléfono para llegar a concretar la persona que asistiría a la jornada.

Probablemente este hecho se debía a que muchas de las Administraciones locales habían derivado este tema a técnicos y las personas, que aparecían como últimas responsables del Plan y cuyos nombres nos había suministrado la Secretaría preferían que

fueran dichos técnicos quienes asistieran a la reunión, ya que eran ellos los que estaban llevando prácticamente el tema y conocían el proceso desarrollado.

También puede deberse esta resistencia inicial a la participación - y así lo manifestaron algunos - a la sobrecarga de trabajo que tenían, lo que dificultaba su desplazamiento. Hay que reconocer, sin embargo, que algunos de los Ayuntamientos invitados, especialmente en el segundo grupo, solicitaron enviar dos o tres representantes para participar más ampliamente en el proceso, manifestando un gran interés y motivación.

La respuesta de las entidades.

La respuesta a la convocatoria fue muy positiva en la mayoría de las entidades. Sus primeras reacciones eran de interés por la celebración de una jornada donde se pudiera debatir y trabajar la evaluación de los programas, acciones y servicios que se estaban realizando bajo la convocatoria del Plan de Acción 2005.

Lamentamos para la jornada del día 29 no pudieran estar presentes los representantes de los Consejos Comarcales puesto que a la misma fecha y hora habían sido convocados por vía urgente, para otro tema de su interés por la Secretaría de Inmigración.

B). Valoración de la guía mediante correo electrónico. El protocolo de la guía resultante de las jornadas se envió mediante correo electrónico a todos los Ayuntamientos y Consejos Comarcales que tenían algún tipo de actuación (acciones, programas, servicios, etc.) pertenecientes al Plan de Acción del 2005. Para facilitar su valoración se les presentó la guía de evaluación elaborada en forma de cuestionario escalár, de tal manera que los responsables de las instituciones debían señalar el grado de importancia de cada indicador para su realidad territorial, en una escala de 0 a 3 (0: no pertinente; 1: poco significativo; 2: significativo y 3: muy significativo). Se pretendía elaborar unos protocolos de evaluación de resultados lo más acorde posibles con las realidades de cada territorio ya que, por diversos motivos, la implantación del "Plan de Acción para la inmigración" era muy desigual en los distintos territorios (en algunos ayuntamientos, dado que la subvención habían llegado con retraso, acaban de iniciar las acciones o los servicios, otros llevaban solamente unos cuatro o cinco meses y otros llevaban más tiempo). En el cuadro 3, se presenta a modo de ejemplo, el formato escalár de la guía enviado por correo electrónico donde se puede, también, observar el trabajo realizado en las jornadas en las que se apuntaron los posibles indicadores para cada cuestión de evaluación, así como la reformulación de algunas de ellas.

EVALUACIÓN INICIAL			Nivel de importancia			
CUESTIONES A EVALUAR		INDICADORES	0	1	2	3
Adecuación de la convocatoria	¿En qué medida los objetivos de la convocatoria responden a las necesidades surgidas en el municipio por los procesos migratorios que se están viviendo?	Tipo de necesidades Necesidades no contempladas.				
	¿Son adecuados el tipo y plazos de la convocatoria?	Datos de publicación y resolución Tipo de convocatoria: convenio, subvención, Etc.				
Ayuda a la planificación	¿Se han podido abrir los programas, servicios o acciones planificadas?	Nº de actividades abiertas en el tiempo previsto/nº planificadas. Cambios respecto al diseño Facilidades y dificultades en la implementación: recursos, personal.				
	¿Qué facilidades o dificultades se han encontrado para la implementación?	Recursos económicos / Recursos de personal / Factores institucionales: cultura, sensibilidad, etc.				
Coordinación	¿El financiamiento recibido ha facilitado iniciar la creación de una red local?	Relaciones con otras entidades/organizaciones locales o comarcales, antes de la convocatoria y en su inicio. Número de entidades contactadas.				
	La puesta en marcha del Plan ha requerido una coordinación entre los servicios internos del municipio o Consejo?	Coordinación dentro de cada Regiduría. Coordinación Inter regidurías?				
Difusión	¿Cuál ha sido el estado del alcance de la difusión del Plan o acciones locales?	Medios de información empleados				

Cuadro 3. Ejemplo formato escalara de la Guía para la valoración de los indicadores por parte de las entidades...

2. Resultados de la fase.

El análisis de las respuestas dadas permitió identificar aquellos indicadores que constituirían elementos cruciales para la evaluación (media de las valoraciones) y el grado de homogeneidad de las mismas. Representaban aspectos que deberían tomarse en consideración para la parte común a todos los Ayuntamientos y Consejos Comarcales de los cuestionarios de evaluación que se elaborarán en la tercera fase. También en esta fase se concretaron los planes de acción referentes a la evaluación. Se llegaron a acuerdos sobre:

- Valoración de la guía a través de responder al cuestionario escalara sobre la misma que el equipo de GREDI enviaría vía correo electrónico.
- Plan de evaluación viable para la evaluación de la convocatoria del Plan de Acción 2005.
- Planificación conjunta del cronograma del plan de evaluación que comprendía la recogida de información, realización de unas segundas jornadas e informe de evaluación.

4.3. Tercera fase: elaboración instrumentos de evaluación, aplicación, análisis e interpretación de la información. Comprendió las siguientes tareas.

1. Actividades de la fase:

- A) *Elaboración de los cuestionarios evaluativos.* Se elaboraron un total de 5

cuestionarios diferentes con un formato muy flexible y unas guías pormenorizadas para su cumplimentación, dado que se pretendía que se ajustaran a las distintas realidades de actual desarrollo de las actividades que se realizaban bajo la convocatoria del Plan de Acción. Cada modelo de cuestionario iba precedido de una plantilla en la que se habían categorizado los programas o acciones a los que debía aplicarse. Se elaboraron cuestionarios para valorar las siguientes acciones o programas:

B) **Institucional:** en el se trataba de recoger los efectos generales de la convocatoria en el ente local (Ayuntamiento o Consejo Comarcal) sin especificar las acciones o servicios realizados.

Cursos y Talleres: en el se poden consignar los datos referentes a acciones y programas de caracter formativo con una cierta duración.

Acciones, o programes dirigidos a grupos o colectivos: en el se podían reflejar los datos correspondientes a sesiones informativas, jornadas, visitas colectivas, reuniones, actividades deportivas, festivales, etc., dirigidas tanto a la infancia, com a la adolescencia o adultos.

Acciones o programas de atención individualizada en servecios o personal conrado: donde se podían reflejar los resultados de las acciones de asesoramiento jurídico, atención a necesidades básicas, mediación, orientación e inserción laboral, acogida, etc., dirigidas a personas.

Recursos documentales y servicios de traducción: en él se trataba de recoger los resultados correspondientes a guías o manuales de acogida, folletos, guías informativas, etc.

C) **Aplicación de los cuestionarios.** Los cuestionarios fueron enviados vía correo electrónico a los 30 Ayuntamientos y Consejos Comarcales que participaron en el proceso evaluativo del Plan de Acción. Se obtuvieron un total de 15 respuestas. En la tabla 2 se exponen las entidades que enviaron los cuestionarios completados y el total de acciones/programas o servicios de los que aportaron los datos solicitados.

Ayuntamientos/Consejos Comarcales	Institucional	Acciones dirigidas a grupos	Cursos /Talleres	Acciones atención individual	Recursos	Totales por entidades
Roda de Ter		X				1
Consorcio Lluçanès	X	XX				2
Mollerusa	X	X X	X	XX		6
Segarra	X	X	X	X	X	5
Sant Feliu	X	X	X	X	X	5
Osona		XX		X		3
Alt Urgell	X	XX	X	XX	XX	8
Tortosa	X	X	XXX	XX	XXXX	11
Tarrassa	X	X	X	X	X	5
Reus	X	X	XXXXXX XXX		XXX	13
San Carlos de la Ràpita	X		XXX	X	X	6
Alto Empordán	X	X	XX	X		5
Canovelles	X	X	XXXX	X	X	8
Montmeló			X			1
Salt			X			1
Vallès Oriental	X		X			2
Priorato	X		X			2
Vendrell	X		X		X	3
Totales por acciones	14	16	30	12	15	88

Tabla 2. Distribución de los cuestionarios de evaluación recibidos, según la entidad y la tipología

Análisis e interpretación de la información. Los datos de los cuestionarios fueron objeto de su análisis estadístico mediante el programa SPSS para los datos cuantitativos y de análisis de contenido para los datos cualitativos.

2. Resultados de la fase

Esta fase concluye con la elaboración de un informe final donde se incluye: a) la Guía de evaluación y los cuestionarios validada por el propio proceso de elaboración seguido y b) resultados sobre la valoración de la puesta en marcha, seguimiento y valoración de resultados del Plan de Acción de acogida e integración de inmigrantes.

5. Resultados generales.

Distinguimos dos niveles de resultados los referentes a las primeras valoraciones sobre la implementación del “Plan de Acción” que surgen a lo largo del proceso participativo de elaboración de la Guía de Evaluación en las distintas actividades realizadas, y otros resultados asociados a la propia evaluación .

a) Valoraciones sobre la implementación del “Plan de Acción” que surgen durante el proceso.

La primera constatación fue la similitud en las valoraciones realizadas tanto por los responsables de los distintos ayuntamientos como por los representantes de los Consejos comarcales, tanto en los aspectos positivos como en aquellos más críticos.

1. Aspectos positivos que se destacan.

- Se valora muy positivamente la ayuda obtenida, especialmente por las entidades más pequeñas y los que tienen menor experiencia en la atención sistemática a los procesos migratorios. Destacan los siguientes aspectos:
- Ha reforzado algunos programas, acciones y servicios que llevaban tiempo realizando o se iniciaban con esfuerzo y, sobre todo, les ha permitido sistematizar lo que estaban haciendo y coordinarse mejor.
- Ha contribuido a sensibilizar, sobre todo en los ayuntamientos pequeños, a nivel político la necesidad de dar respuesta sistemática a las cuestiones y necesidades que presenta la llegada y asentamiento en el municipio de la población inmigrante. Se ha contribuido a crear una “toma de conciencia” de que es “necesario actuar” y de que “no están solos”, utilizando sus propios términos, en la medida que instancias administrativas de su propio nivel o superiores están actuando en esta área.

2. Elementos más críticos aportados y sugerencias de mejora.

- Fecha de la convocatoria y disponibilidad de los fondos otorgados. Es necesario ajustar mejor el tiempo para gestionar un volumen tan importante de tareas. Es preciso introducir un calendario más ajustado a las demandas de la realidad en la Convocatoria: convocar en el primer trimestre del año y resolverlo rápidamente. No obstante las limitaciones que les ha supuesto la falta de adecuación entre la fecha de la convocatoria y la planificación de actividades, reconocen que los ayuntamientos deben asumir y “apostar por” la integración de la población inmigrante y dedicarle parte de sus presupuesto, de tal manera que no hagan depender sus decisiones, únicamente de las subvenciones que reciben.
- Subvenciones vs. Convenio: la continuidad de las acciones. Se ve la necesidad de sustituir las subvenciones actuales por convenios, lo que permitirá conocer el

monto con que se cuenta para la contratación de personal, mantenimiento de los servicios y programas iniciados o ampliación de los mismos, sin la incertidumbre permanente de no saber si se podrán cubrir o no. Esto significaría la existencia de un convenio marco entre Generalitat, Municipios y Consejos y convenios específicos en el primer trimestre de cada año, para solucionar problemáticas concretas. Como mínimo se proponen fórmulas mixtas: convenios y subvenciones. Por otra parte, se reconocen, diversos perfiles de personas que han trabajado o están trabajando en los programas, servicios y acciones subvencionadas, que requerirían un enfoque contractual más estable

- La consideración de necesidades comunes pero también necesidades específicas. Se valora positivamente que las líneas de subvención las señale la Secretaría porque esto también orienta sus actuaciones a nivel de municipio, pero dejando suficiente flexibilidad y autonomía a los entes locales, que conocen de cerca sus propias necesidades para plantear también acciones particulares y específicas del territorio.
- Necesidad de que la convocatoria sea congruente con la política de transversalidad de las acciones. Una convocatoria que privilegia acciones y programas específicos para personas inmigrantes puede, a la larga, dificultar lo que realmente se desea: la cohesión social de toda la población, evitando que puedan surgir comparaciones negativas entre los diversos sectores de la población, respecto al volumen de atención recibido. Para ello, se insiste, es muy importante la invisibilidad de ciertas acciones y apoyos a la inmigración.
- Los criterios de selección de los proyectos: mayor conocimiento. Surgieron algunas voces que cuestionaban los criterios considerados para seleccionar los proyectos presentados. Se pide mayor claridad y transparencia
- Participación de la población inmigrante en las acciones. Constatan las dificultades que encuentran para que la población inmigrante participe y se implique en las acciones y actividades previstas. La difusión de las actividades que más se utilizan es el “boca a boca”, los referentes de los distintos colectivos que pueden actuar como interlocutores y la información a través de los centros educativos.
- Nuevo perfil de inmigrante: la tercera edad. La población inmigrante de la tercera edad se está constituyendo como un sector relevante. Gente mayor sola o sin familiar que pueda ocuparse de ella por estar ocupada laboralmente mucho tiempo, está planteando nuevas necesidades hasta ahora no contempladas.

b) Respecto a la Guía de Evaluación propuesta.

Algunos Ayuntamientos grandes señalaron que ya habían contratado unos planes de evaluación externa. Ante nuestra sugerencia de que esas fuentes de datos se podrían aprovechar para enriquecer la evaluación común, no hubo una respuesta clara y positiva.

Consideran que para una primera evaluación de resultados sería bueno basar los documentos de recogida de datos en los “indicadores” propuestos por los Ayuntamientos. Las referencias mínimas deberían ser las que ellos propusieron al solicitar la subvención. También insisten en utilizar indicadores de tipo cuantitativo (indicadores de resultados) que son los que les resultan más familiares. Argumentan que los indicadores cualitativos se pueden obtener solamente en parte, pues hay un tema de gestión que no siempre permite elaborar indicadores cualitativos. Se ve por algunos, problemático, evaluar el impacto, porque además de la dificultad ya mencionada, este tipo de evaluación implicaría en ocasiones “hacer visibles” a la población en general, acciones llevadas a cabo con el colectivo inmigrante, lo que no siempre interesa, por los posibles efectos secundarios que pueden originarse.

Conclusiones.

A modo de conclusiones de este proceso evaluativo participativo quisiéramos resaltar algunos puntos que consideramos que pueden resultar de interés para otros estudios de similares características.

a) A pesar de las reticencias iniciales a participar por parte de las entidades, cuando comprendía el objetivo del estudio la respuesta era muy positiva. Mostraron un gran interés por la celebración de jornadas donde se pudiera debatir y trabajar el tema la evaluación de las actividades que realizaban.

b) Es necesario trabajar como primer punto el carácter participativo de la evaluación y el valor que esta aproximación tiene para las personas y las acciones, el acento en la mejora, en la identificación de buenas prácticas y el intercambio de experiencia suponen elementos cruciales para valorar el proceso de manera muy positiva por parte de los participantes de las entidades.

c) Los conflictos de intereses son fáciles que surjan en este tipo de actuaciones tan amplias y con intereses complejos asociados a la distribución de los recursos. Se hace necesario afrontarlos y aceptar los límites que ellos imponen al estudio. En nuestro estudio el acceso a algunas fuentes de información resultó una tarea más ardua de la que en un principio debía suponerse por motivos no razonables o lógicos.

Consideramos que, aún disponiendo del soporte institucional, el acceso a la amplitud de la muestra representativa de la aplicación del Plan de Acción en Cataluña supuso una tarea más compleja de lo que pensábamos dada la amplia variedad de los contextos y actividades emprendidas.

Por último, quisiéramos destacar que el resultado más relevante del estudio es la elaboración de un conjunto de criterios, cuestiones e indicadores de evaluación que pueden servir de guía para la formulación de cualquier plan evaluativo relacionado con acciones y programas comunitarios dirigidos a la inmigración y a la construcción de ciudadanía.

Bibliografía

Aubel, J. (2000). *Manual de Evaluación Participativa. Involucrando a los participantes del programa en el proceso de evaluación*. EEUU: Catholic Relief Service. USAID (Agencia de US para el Desarrollo Internacional).

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural, *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 463 – 479.

Bartolomé, M.; Cabrera, F. y Marín, M.A. (2006). Evaluación del Plan de Acción 2005 para la inmigración de la Generalitat de Cataluña. Informe de Investigación. Secretaría de Inmigración. Dto. de Bienestar y familia. Generalitat de Cataluña.

Cabrera, F., Espin, J.V., Marín, M.A., Rodríguez, M. (2005). La juventud ante la ciudadanía. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 1, 230-258.

Cabrera, F. (2006). *Evaluación Participativa*. Madrid: Cáritas Española.

Cabrera, F. (2008). Elaboración y evaluación de programas de Educación para la Ciudadanía. *Bordón*, 59, 2-3, 375-398.

Lombera, R. (2004). *Evaluación Participativa del Desarrollo Local. Programa de Gestión Urbana/UNHABITA.VI*. Serie: Cuadernos de trabajo. México: Gobierno de Chiapas.

Marín, M.A. (2005a). Identidad y multiculturalidad. En Isabel Martínez (Ed). *Elogio de la diversidad: estudio interdisciplinar de las migraciones*. Salamanca. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca. Pag. 117-153.

Marín, M.A. (2005b). La construcción de identidades cívicas y culturales en la sociedad

red. En E. Soriano (Coord.). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla. Pag. 133-170.

Marín, M.A.; Pavón, M.A.; Sandin, M.P y Vilà, R. (2008). *Pla d'Accollida per a la integració dels adolescents i joves nousvinguts a la ciutat de Sant Boi de Llobregat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

45. EL DESAFÍO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. APROXIMACIÓN A ALGUNOS PLANES Y PROGRAMAS AUTONÓMICOS.

L. García Raga.

Aprender a vivir juntos constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos actuales para dar respuesta a las demandas de una sociedad cambiante, caracterizada por el individualismo, la globalización, la falta de cohesión social, el escaso nivel de participación y asunción de responsabilidades, la desigualdad, la intolerancia, la falta de solidaridad, etc. La educación del siglo XXI, desde esta perspectiva, no puede renunciar a la formación de una ciudadanía participativa, crítica y responsable y los centros escolares deberán convertirse en espacios idóneos para profundizar en el aprendizaje de los principios y valores de la convivencia democrática.

El incremento de la sensibilidad ante el tema de la convivencia escolar ha propiciado, entre otras medidas, la promoción de diversos programas y planes de convivencia desde perspectivas muy diversas (asociaciones, sindicatos, ámbitos de investigación universitaria, otras instancias de administración...), destacando el impulso de los gobiernos autónomos, en el marco competencial de la gestión de los temas educativos. Aproximarnos al estado actual de estos programas y planes, así como describir cuáles son las tendencias de los mismos, constituyen los objetivos principales de esta comunicación, la cual supone una continuación de la investigación ya presentada en el anterior Congreso organizado por la Sociedad Española de Pedagogía (García Raga y López Martín, 2004), así como una pequeña síntesis del núcleo básico de nuestra Tesis Doctoral recientemente defendida (García Raga, 2007) con las actualizaciones pertinentes.

1- PANORÁMICA GENERAL DE PLANES Y PROGRAMAS AUTONÓMICOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

En estos últimos años se ha producido una preocupación generalizada por la temática de la convivencia y algunas Comunidades Autónomas, en el ejercicio de sus competencias en materia de educación, han ido perfilando los principios de convivencia recogidos en las leyes generales de educación en políticas concretas para profundizar en el aprendizaje de los valores democráticos de la convivencia.

Algunas de las iniciativas autonómicas impulsadas se engloban en un programa o en un plan mucho más amplio y otras, sin embargo, se presentan de una manera más aislada. Sin duda, resulta ciertamente difícil encontrar un criterio que nos permita presentar una síntesis de la riqueza actual de todas estas iniciativas de convivencia y que, al mismo tiempo, sitúe el valor pedagógico de cada una en el lugar que le corresponde. Ante esta circunstancia, hemos decidido presentar una panorámica general de los calificados programas y planes de convivencia escolar autonómicos y no realizar análisis concretos sobre iniciativas más específicas y puntuales. Su análisis, no obstante, supera con mucho los límites conceptuales y espaciales de este trabajo.

De manera general, es a partir de la década de los 90 cuando comienzan a impulsarse las primeras iniciativas públicas que tratan de buscar una mejora de la convivencia en los centros docentes. En este sentido, podemos afirmar que Cataluña es una de las comunidades autónomas que cuenta con mayor tradición en este campo, sobre todo a partir del impulso del programa denominado "Convivència i Mediació Escolar", cuyos ejes de intervención prioritarios son la mediación y la formación en competencia social.

Refiriéndonos a la mediación escolar propiamente dicha, debemos decir que el

Gobierno Catalán aprovechó el éxito del programa de mediación penal juvenil, impulsado institucionalmente desde mayo de 1990 por el Departamento de Justicia, para iniciar una serie de actividades vinculadas a concienciar a la sociedad catalana de la necesidad de utilizar la mediación como un recurso educativo. Desde 1997 comienzan a llevarse a cabo actividades de mediación escolar en algunos Institutos de Secundaria, si bien deberemos esperar unos años para encontrarnos con las primeras experiencias piloto del Programa “Convivència i Mediació Escolar” (curso 2000-01). Por otra parte, no podemos olvidar que desde el curso 2004-2005 el Programa, con sus adaptaciones pertinentes, iniciará su extensión a los centros de educación infantil y primaria, trabajándose las siguientes líneas temáticas: la educación emocional, la educación en valores y para la paz, aprender a pensar, la competencia social y la cultura de mediación para la resolución positiva de conflictos. Asimismo, debemos indicar que las Islas Baleares se han basado en el modelo catalán para promover la cultura de la mediación en el seno de los centros educativos de las Islas. En concreto, durante el último trimestre del curso 2007-08 se pretende formar, mediante cursos de 50 horas, a una veintena de formadores, para que a partir del curso 2008-09 puedan coordinar la formación en la mediación de alumnos y profesores en los institutos de secundaria que lo soliciten.

También en 1997 comienzan a desarrollarse iniciativas institucionales de convivencia escolar en la Comunidad de Madrid. En concreto, la Consejería de Educación y Cultura de dicha comunidad suscribió el 6 de marzo del citado año, junto con otras instituciones y entidades, un acuerdo interinstitucional en el que se proponían actuaciones dirigidas a la mejora de la convivencia escolar dando lugar al Programa “Convivir es vivir”. Desde entonces se han publicado sucesivas convocatorias anuales destinadas a facilitar la participación de los centros educativos de la comunidad en el programa. Aunque se inicia con una fase experimental en una serie de centros, en la actualidad se está generalizando progresivamente al resto de los centros escolares sostenidos con fondos públicos.

Por otra parte, el Gobierno Vasco también ha ido adoptando en estos últimos años toda una serie de políticas socioeducativas en aras a la mejora de la convivencia. En este sentido, debemos destacar que la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación impulsa en el año 2000 el programa “Educación para la Convivencia”, incorporado tres años después con el nombre de “Educación para la Convivencia y la Paz” dentro de su primera línea prioritaria: la denominada *Hacia una educación inclusiva*. En la actualidad, se ha propuesto el programa “Educación para la Convivencia, la Paz y los Derechos Humanos”, que se plantea como meta: “construir unas relaciones en los centros educativos que se fundamenten en los derechos y deberes y en el respeto a la dignidad de todas las personas, en criterios educativos e inclusivos que promuevan conductas prosociales y la transformación ética de los conflictos” y como primer objetivo: “promover la creación del Observatorio de la Convivencia en el centro y la elaboración del Plan de Convivencia Anual”.

Asimismo, ya desde hace algún tiempo en la Comunidad de Andalucía ha crecido el interés por la convivencia escolar, sobre todo a partir del impulso del “Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia”, presentado oficialmente el 10 de octubre de 2001. El citado Plan contempla, entre otras medidas y actuaciones: la creación de Gabinetes de Asesoramiento de la Convivencia y la Cultura de Paz, formación del profesorado en mediación, convocatoria de proyectos “Escuela. Espacio de Paz”, creación del “Observatorio para la Convivencia Escolar”, por el *Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de la Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos* (BOJA 2-II-2007), etc.

En otras comunidades nos encontramos con planes y programas de convivencia más recientemente. Así, el Departamento de Educación de Navarra ha promovido desde el curso 2005-06 el “Plan para la mejora de la convivencia en los centros educativos”, que incluye una campaña de sensibilización ante el acoso escolar (“Quítate la venda”), un proyecto de

mediación, la regulación de un plan de convivencia que ha de elaborar cada centro, la conformación de una “Asesoría de Convivencia”, la creación de una página web (<http://www.pnte.cfnavarra.es/convive/>), etc.

La Comunidad Valenciana, por otra parte, también pone en marcha el “Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los Centros Escolares de la Comunidad Valenciana” (PREVI) el 2005. El antecedente del Plan lo detectamos en la creación del Observatorio para la Convivencia Escolar, que nace el 22 de octubre de 2004 mediante *Decreto 233/2004 del Consell de la Generalitat Valenciana* (DOGV 27- X-2004), siendo su finalidad, tal y como se indica en el citado decreto, la de “contribuir a la mejora del clima escolar en los centros educativos de la Comunidad Valenciana, favoreciendo la convivencia en la comunidad escolar, fomentando la resolución pacífica de los conflictos y promoviendo la cultura de la paz en y a través de los centros docentes, convirtiéndose así en «escuelas promotoras de la paz»” (Art.1.3ª). Ente las actuaciones del Plan PREVI, y sin ánimo de reflejar la totalidad de las mismas, merece atención especial la *Orden de 31 de marzo de 2006*, de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, según la cual todos los centros deben elaborar su propio Plan de Convivencia en el marco del proyecto educativo de centro (DOGV 10-V-2006).

En el mismo curso escolar, 2005-2006, el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón impulsa el “Plan de Convivencia Escolar” cuya finalidad va dirigida a favorecer propuestas educativas innovadoras que ayuden a los centros educativos a mejorar su convivencia. En concreto, algunas actuaciones que incluye el Plan son las siguientes: convocatoria de ayudas para el desarrollo de Proyectos de Convivencia, estudio sobre el comportamiento social de los estudiantes de enseñanza no universitaria de Aragón, creación de una página web (<http://www.catedu.es/convivencia/>), elaboración de materiales para los centros, entre otras muchas.

Todavía más recientes son los planes promovidos en Galicia y Cantabria. Por un lado, la Conselleria de Educación de Galicia comienza durante el curso 2006-07 el “Plan Integral de Mellora da Convivencia Escolar”. Entre sus actuaciones, podemos señalar: la creación del Observatorio Gallego de la Convivencia Escolar (establecido por el *Decreto 85/2007*, DOG 8-V-2007), estudios e investigaciones vinculadas con la temática, constitución de “Equipos de Orientación Específicos”, elaboración por parte de los centros de planes de convivencia, formación del profesorado, etc. La Consejería de Cantabria, por otro lado, ha elaborado el “Plan para la Convivencia en los Centros Escolares de Cantabria”, en el que se recogen y estructuran los principios y líneas de actuación básicas para la potenciación de la convivencia en los centros: consolidación de las buenas prácticas, protocolos y recursos para facilitar su tarea, impulso de proyectos de investigación sobre clima y convivencia, creación del denominado “Equipo Sectorial de Convivencia y Clima Escolar” dentro del Servicio de Inspección Educativa, constitución del “Observatorio para la Convivencia Escolar” (*Decreto 101/2007 de 13 de octubre*, BOC 23-X), etc.

Y para finalizar con nuestro recorrido, debemos destacar que en el año 2007 se presenta en Extremadura el “Plan Regional para la Convivencia en los Centros Educativos”, que incluye entre sus actuaciones: constitución del “Observatorio Regional de la Convivencia”, convocatoria de ayudas para la realización de proyectos de educación en valores, establecimiento de la mediación para la resolución pacífica de conflictos, creación de materiales para orientar al profesorado y familias, campaña para el fomento del asociacionismo estudiantil, formación del profesorado, etc.

A modo de síntesis, presentamos la siguiente tabla (*tabla 1*), que recoge los planes y programas mencionados con las referencias electrónicas oportunas para posibilitar el completar aquellos aspectos que aquí –necesariamente– deben quedar desatendidos. Ahora bien, queremos indicar que las iniciativas seleccionadas son una mínima muestra de todas aquellas que en estos momentos se están impulsando y no deben, por tanto, considerarse ni

las únicas ni las mejores; debemos, en este sentido, disculparnos anticipadamente por no haber reflejado otras muchas existentes y por no haber desarrollado más las presentadas.

Junto a todo este conjunto de programas planes autonómicos, no debemos olvidar algunas iniciativas más específicas promovidas por otras Comunidades Autónomas que no hemos mencionado con anterioridad. Entre otras muchas, podemos apuntar las siguientes: la aprobación de un “Acuerdo por la Convivencia en los Centros Escolares” en Castilla-la-Mancha; publicación de distintas disposiciones normativas vinculadas con la convivencia escolar en Castilla-León; la firma del “Acuerdo Social para la Mejora de la Convivencia Escolar” en Asturias; creación en Murcia del “Observatorio para la Convivencia Escolar” (*Decreto 276/2007, de 3 de agosto*); “Programa de Mejora de la Convivencia” en Canarias (en el marco de las Medidas de Atención a la Diversidad); así como la creación de un “Equipo Técnico para la Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Convivencia Escolar” en La Rioja.

En definitiva, la convivencia ha pasado a ser la base de muchas de las iniciativas autonómicas impulsadas en estos últimos años. El propio Ministerio de Educación y Ciencia ha hecho recientemente una apuesta decidida por la convivencia a través del denominado “Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Estatal”. Con la pretensión de avanzar en la coordinación de esfuerzos y proporcionar estrategias y orientaciones para la mejora de la convivencia, el citado Plan contempla entre sus objetivos: la organización de cursos de formación de responsables en temas de convivencia; la creación del “Observatorio Estatal de la Convivencia y de Prevención de Conflictos escolares” (*Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero*, BOE 15-III-2007); concursos de “Buenas Prácticas”; página web con múltiples recursos (<http://www.convivencia.mec.es/>), etc. Ante la gran diversidad de iniciativas mostradas, nos parece acertada la elaboración de un marco común que, considerando y apoyando las diversas experiencias, vaya estableciendo canales de intercambio entre ellas y generando los principios necesarios para orientar los esfuerzos de todos en una misma dirección.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	PLAN O PROGRAMA DE CONVIVENCIA	REFERENCIA ELECTRÓNICA
Cataluña	Programa “Convivència i Mediació Escolar”	http://www.xtec.net/innovacio/convivencia
Madrid	Programa “Convivir es vivir”	www.madrid.org/dat_capital/ipe/supe_convivi.htm
País Vasco	“Programa Educación para la Convivencia y la Paz”	http://www.hezkuntza.ejgy.euskadi.net/r4-2519/es/
Andalucía	“Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia”	http://www.juntadeandalucia.es/educacion/
Navarra	“Plan para la mejora de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra”	http://www.pnte.cfnavarra.es/convive/
Comunidad Valenciana	“Plan para la prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar” (PREVI)	http://www.edu.gva.es/eva/val/previ.htm
Aragón	“Plan de Convivencia Escolar”	http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi_es/proj_con.htm
Galicia	“Plan Integral de Mejora da Convivencia Escolar”	http://www.edu.xunta.es/convivencia/
Cantabria	“Plan para la Convivencia en los Centros Escolares de Cantabria”	http://www.educantabria.es/binary/66/files/230/Does%20PLAN%20DE%20CONVIVENCIA.pdf
Extremadura	“Plan Regional para la Convivencia en los Centros Educativos”	http://www.educarex.es/documentos/varios/plan_convivencia.pdf

Tabla 1. Planes y programas de convivencia escolar autonómicos (Fuente: Elaboración propia)

2- TENDENCIAS DE LOS PROGRAMAS Y PLANES DE CONVIVENCIA

La variabilidad de los planes y programas presentados no nos facilita el extraer unas conclusiones generales, si bien creemos necesario tratar de esbozar algunas reflexiones, a modo de síntesis, que nos permitan aproximarnos a las tendencias de estos planes y programas autonómicos sobre convivencia escolar.

Quizá convenga empezar destacando que estos planes y programas se definen por su naturaleza abierta, es decir plantean unas directrices generales comunes de actuación que, posteriormente, deben adaptarse a los diferentes centros escolares y a sus propias realidades; han de materializarse como propuestas concretas, con lo que los profesionales encargados de la intervención deben asumir un rol de activador y mediador del proceso de intervención. De manera especial, presentan esta característica de “respuesta abierta” los denominados planes, tales como el Plan Andaluz, el Plan Aragonés, el Plan de la Comunidad Valenciana o el Plan de Navarra; instrumentos de planificación aún más generales que los programas, tales como el Programa de Catalunya, el de Madrid o el del País Vasco. En general, los centros que desean aplicar iniciativas enmarcadas en estos planes y programas, diseñan su propio proyecto que presentan, de acuerdo con una normativa, para recibir apoyo económico, de recursos humanos, de formación, etc. Parece ser ésta, dada la importancia que viene adquiriendo el disfrute de cierta autonomía pedagógica por parte de los centros, una de las tendencias más comunes en los últimos años y seguramente, la que se considerará en el futuro próximo.

Destacamos, desde otra dimensión, una serie de focos de atención frecuentes en las iniciativas de convivencia actuales, que nos permiten, igualmente, ir conociendo algunas de las tendencias próximas de las iniciativas de convivencia escolar. Los focos de actuación más comunes parecen ser: la educación en valores, la participación, la competencia social, la mediación y la intervención ante el acoso escolar. Por tanto, la mayoría de los planes y programas estudiados incorporan líneas de actuación preventivas, lo cual no significa que algunos de ellos no incluyan respuestas de actuación más directas, como son los protocolos de actuación ante casos de maltrato escolar incluidos en algunos de ellos. La prevención puede y debería ser una tendencia de futuro. Por otra parte, la mediación es una práctica cada día más extendida y se ha incrementado el número de planes y programas que la sitúan la como centro prioritario de sus actuaciones. Sin duda, la mediación resulta ser una herramienta pedagógica muy valiosa para alcanzar ese espacio de convivencia donde se inicien los hábitos y prácticas democráticas, tal y como nos dicen los diferentes expertos en la materia (entre otros, Bonafé-Schmitt, 2000; Boqué, 2003; o López Martín, 2007).

Nos gustaría, igualmente, apuntar la creación reciente de páginas webs que complementan muchos de los planes y programas presentados, en consonancia con una nueva realidad en la que Internet se ha introducido a gran velocidad en nuestra sociedad, significando un recurso con grandes posibilidades pedagógicas tanto en la transmisión de la información como en la formación, tal y como lo constatan, entre otros, los portales de convivencia de Navarra, de Andalucía, de Aragón o de Galicia. Ahora bien, las páginas webs que abundan son las que pretenden atender las consultas vinculadas con el acoso escolar e ir generando una sensibilidad ante el tema, tales como las páginas de Asturias, la de la Comunidad Valenciana o la de Castilla-León.

En relación con el tema del acoso escolar, merecen igualmente destacarse las diferentes campañas de sensibilización desarrolladas en los últimos años, a través de jornadas, trípticos, pósters...: la campaña de la Comunidad Foral de Navarra (“Quítate la venda”), la del País Vasco (“De ti depende”), la de la Comunidad Valenciana (“Podemos hablarlo”), la de Castilla-León (“Convive y dejar vivir”), la de Asturias (“Maltrato cero”), la de Cataluña (“De Bon Rotllo”), la de Extremadura (“Si te molestan, no te calles”), etc., así como

la atención al menor por medio de llamadas telefónicas y/o correo electrónico (Asturias, La Rioja, Madrid, Comunidad Valenciana, Extremadura..) y la creación de protocolos para intervenir ante casos de acoso escolar (Castilla-León, Castilla-la Mancha, Comunidad Valenciana, Murcia, Islas Baleares...).

Asimismo, quisiéramos señalar la constitución de organismos encargados de temas de convivencia, como el "Equipo Específico de Convivencia de Murcia", la "Unitat de Suport de la Convivència" de Catalunya, la "Asesoría de Convivencia "de Navarra, el "Equipo Técnico para la Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Convivencia Escolar "de la Rioja, Gabinetes de Asesoramiento de la Convivencia y de la Cultura de Paz" de Andalucía, la "Unidad de Atención en caso de Violencia Escolar" en la Comunidad Valenciana, etc., así como la incorporación de nuevas figuras profesionales en los centros escolares tales como los Educadores Sociales en Extremadura, los coordinadores de convivencia en Castilla-León entre el profesorado ya existente o los Equipos de Orientación Específicos en Galicia. La oportunidad que nos brinda la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en cuanto a la elaboración de los nuevos planes de estudios universitarios, debe aprovecharse para perfilar estas figuras profesionales emergentes.

Otra de las tendencias detectadas es la creación reciente de los observatorios para la convivencia escolar. Se trata de organismos que se han constituido recientemente en lugares como la Comunidad Valenciana, las Islas Baleares, Castilla- León, Murcia, La Rioja, Asturias, Andalucía, Extremadura, etc., buscando analizar los problemas de convivencia de los centros de sus comunidades respectivas para realizar posteriormente propuestas de actuación. El mismo Ministerio ha establecido, entre sus actuaciones, la constitución de un Observatorio para la Convivencia.

En cuanto a algunos aspectos generales que nos ha llamado la atención de los programas y que deberían, en nuestra opinión, subsanarse son: los escasos estudios previos de la realidad sobre la que se va a intervenir (lo que suelen realizarse son investigaciones en paralelo), la brevedad –o inexistencia en algunos casos– del marco teórico que justifique las intervenciones que se pondrán en la práctica y, sobre todo, la escasa presencia de procesos de evaluación en gran parte de los programas, pues si bien se evalúan aspectos parciales, no suele proporcionarse evidencia empírica sobre la eficacia global del programa, y menos aún existen evaluaciones basadas en la comparación de los cambios producidos por el programa en el grupo que participa con un grupo de control que no participa.

En relación con la evaluación de programas, nos parecen interesantes las aportaciones que realiza Peter K. Smith (2003: 9-11) en cuanto a los factores que toda evaluación de programa debería contemplar para que exista calidad, los cuales pasamos a señalar:

- Equipo de evaluadores independientes, ya que, normalmente la evaluación es realizada por aquellos que diseñaron el proyecto de intervención

- Las fuentes de información. Algunas evaluaciones se basan en las informaciones del profesorado, que en ocasiones puede ser subjetiva y proporcionar sólo una indicación de lo que el alumno está experimentando en ese momento. Otras evaluaciones se basan en las informaciones y datos sobre disciplina, expulsiones e incidentes, también ofreciendo sólo una perspectiva parcial. Una evaluación basada en las informaciones de los alumnos podría ser de mayor valor, especialmente si va acompañada de técnicas de observación.

- Diferentes escalas o niveles de evaluación. Algunas evaluaciones se realizan a gran escala, con una amplia cobertura de escuelas y miles de alumnos. Ello permite una indicación de la efectividad de la intervención, e incluso de la realización costeefectividad. Sin embargo, sin una mayor evidencia de tipo cualitativo, será difícil comprender los procesos que llevan a una intervención a su éxito o fracaso.

- Uso de métodos cualitativos y/o cuantitativos. Un análisis cuantitativo exclusivamente determina los diferentes tipos de individuo, pero puede producir un resultado nulo si ciertos

individuos o subgrupos no son distinguidos. El análisis cualitativo sirve para dilucidar la realidad de la violencia tal y como es percibida por los diferentes actores, los diferentes pasos, la secuencia temporal de los comportamientos violentos y sus motivaciones. Cabe destacar que la mayoría de los autores especializados en este campo optan por combinar los métodos cualitativos y los cuantitativos. Por último, hay que señalar que la aportación de métodos como el basado en la investigación individual, el estudio caso por caso, ha demostrado ser de gran utilidad para situaciones muy específicas, como puede ser el supuesto de conductas de extrema agresividad

Sin duda, es preciso incorporar a los programas su propia evaluación, pues como nos indican los expertos en esta temática (entre otros Pérez Juste, 2006), se necesita saber qué se logra e identificar lo que no funciona y sus razones, pretendiendo conseguir los objetivos propuestos. Los impactos positivos pueden tomarse como indicadores de la eficacia de los programas; por el contrario, cuando son negativos, deberán considerarse para mejorar próximas ediciones.

Finalmente, nos gustaría subrayar una tendencia institucional que merece dedicarle al menos unos párrafos por su gran trascendencia en el diseño y la organización de estrategias a adoptar en la escuela para fomentar una convivencia democrática. Se trata de la elaboración de planes de convivencia desde los centros educativos, una iniciativa impulsada, cada vez más, por un número mayor de Comunidades Autónomas, en consonancia con la iniciativa estatal ya regulada mediante la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (Art. 121). En estos momentos, la tendencia es diseñar planes de convivencia desde la proximidad, desde la propia realidad de los centros, que deben, a través de su autonomía pedagógica, incluir un plan de convivencia en sus respectivos proyectos educativos.

De acuerdo con la Ley Orgánica de Educación, los centros docentes en uso de su autonomía vienen facultados para definir su propio modelo de gestión organizativa y pedagógica, y disponen en consecuencia de capacidades para establecer un marco organizativo y pedagógico adecuado para fomentar la convivencia a través de los planes de convivencia, incluidos en los respectivos proyectos educativos. Sin duda, sólo con la incorporación del plan de convivencia en el PEC se podrá repensar el centro de una manera global, implicando cambios organizativos y curriculares. El aprendizaje de la convivencia no puede limitarse a unas horas de tutoría o a unas cuantas actividades; aprender a convivir no ha de ser “un añadido”, sino algo inherente al proceso educativo, con lo que un plan de convivencia debe inundar todo el centro para repercutir en la estructura profunda de la realidad escolar.

Diseñar planes de convivencia lo consideramos un avance importante; sin embargo, tememos, por experiencias anteriores (proyectos educativos, curriculares...) que se conviertan en “mero trámite”, en una tarea burocrática más, con lo que la administración debe contribuir a que ello no se produzca, sobre todo con el aporte de diversidad de recursos: es necesario un tiempo, recursos económicos, materiales, recursos humanos, formativos... Sin embargo, también es evidente que los cambios únicamente podrán llegar a producirse cuando la comunidad educativa tome conciencia y sienta la necesidad de modificar su práctica; la ley supone sólo un pequeño empujón y una oportunidad de comenzar o seguir trabajando para la convivencia; introducir cambios por disposiciones legislativas en los centros educativos no supone un cambio de mentalidad. Cambiar la cultura escolar, modificar la realidad educativa a través de las reformas resulta verdaderamente difícil, si no hay una decisión clara y precisa de todos los colectivos y el entramado de relaciones en que se concreta su actuación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONAFÉ-SCHMITT, J. P. (2000) *La médiation scolaire par les élèves*. París: ESF.
- BOQUÉ TORREMORELL, M.C. (2003) *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA RAGA, L. (2007) La convivencia como recurso educativo. Hacia el diseño de un Plan de Convivencia para los centros docentes de la Comunidad Valenciana. Tesis Doctoral defendida en la Universitat de València y dirigida por el Dr. Ramón López Martín.
- GARCÍA RAGA, L. y LÓPEZ MARTÍN, R. (2004) "La convivencia escolar. Un instrumento en la búsqueda del equilibrio entre la construcción de la identidad y la gestión de la diversidad". En *XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*. Celebrado en Valencia. Publicación en soporte informático (CD, ISBN: 84-370-0149-8).
- LÓPEZ MARTÍN, R. (coord.)(2007) *Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse....* Valencia: Universitat de València.
- PÉREZ JUSTE, R. (2006) *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- SMITH, P.K. (coord.) (2003) *Violence in Schools: the response in Europe*. London: Routledge Falmer.

RESUMEN

Es una realidad comprobada que la convivencia se ha convertido en un tema de máxima prioridad para las sociedades del siglo XXI y que los centros educativos pueden y deben cumplir un papel primordial en su aprendizaje. Si la convivencia se construye en la acción, interactuando, compartiendo, participando, dialogando, asumiendo responsabilidades, en la cotidianidad del día a día y –por otra parte– la escuela es un escenario en el que se producen continuas interacciones entre colectivos diversos y en el que el alumno emplea gran parte de su tiempo, parece oportuno pensar en el ámbito de lo escolar como un lugar privilegiado para "aprender a vivir juntos".

Desde este sentido, todas las Comunidades Autónomas han detectado la necesidad de abordar la mejora de la convivencia y el clima de las relaciones sociales y de gobernabilidad de los centros escolares y han promovido iniciativas diversas. De todas las iniciativas existentes, únicamente presentamos en esta comunicación algunas de las calificadas como programas y planes y no tanto las intervenciones puntuales decididas al hilo de sucesos violentos. Como el lector podrá deducir, no todas las Comunidades han conseguido el mismo grado de desarrollo al respecto, ni en todas ellas existe el mismo nivel de sensibilización; pero, sin duda, podemos afirmar que existe un interés generalizado por dar respuesta a una problemática ciertamente común. Una vez presentada esta panorámica general, nos detenemos en describir cuáles parecen ser algunas de las tendencias de los planes y programas de convivencia escolar impulsados desde las Administraciones Autonómicas, haciendo hincapié en la elaboración de planes de convivencia desde los centros educativos como iniciativa institucional promovida, cada vez más, por un número mayor de Comunidades Autónomas.

46. IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN POPULAR EN COMUNIDADES INDÍGENAS DE MÉXICO.

M. E. Ávila Guerrero, J. A. Vera Jiménez, T. I. Jiménez Gutiérrez y G. Musitu Ochoa.

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto presentar la implementación y evaluación de un programa de promoción del bienestar realizado con trabajadores agrícolas indígenas de México. A partir de una evaluación de necesidades previa y desde la perspectiva de la educación popular y la psicología comunitaria, se elaboró un programa de intervención dirigido a la promoción del bienestar en los ámbitos de la autoestima, el autocuidado y la autoeficacia. Para ello se diseñaron 30 actividades organizadas en los tres ámbitos citados o unidades temáticas. Dicho programa se aplicó a una muestra de 105 jornaleras indígenas que conformaron el grupo de intervención. Para la evaluación de la efectividad del programa se aplicó un instrumento elaborado a tal efecto y se realizaron grupos de discusión tanto con el grupo de intervención como con un grupo control (n = 105). Se presentan y discuten los resultados de la comparación pretest-postest y grupo de intervención-grupo control.

Palabras clave: educación popular, migrantes indígenas, bienestar, empowerment, ciudadanía.

Introducción

La desintegración comunitaria es la consecuencia más dramática de la extrema pobreza en la que actualmente se encuentran las comunidades marginadas de la República Mexicana, en su mayoría indígenas. De hecho, un 88% de la población indígena vive en condiciones de alta o muy alta marginación (INEGI, 2005). Este problema se observa en la creciente incidencia de familias que abandonan sus lugares de origen al no encontrar la posibilidad de satisfacer sus necesidades esenciales y buscar así lograr medios que garanticen su subsistencia. Es común que esta migración interna se asiente en la periferia de las ciudades, trabajando sin garantías y en condición de indigencia, o que ofrezca su fuerza de trabajo como jornaleros en aquellas zonas del país con una producción agrícola importante (Ávila, Musitu y Vera, 2002; Ávila, Musitu y Vera, 2003).

De acuerdo con la ENE (1999), el número de jornaleros y peones agrícolas es de 2 millones de personas que se encuentran dispersos en pequeñas localidades del país. Según estudios recientes, la falta de registro y control por las autoridades competentes acerca de la actividad laboral que desarrollan la hace semejante al tráfico de personas y evidencia el abandono en que se encuentra esta importante capa de población rural (Arroyo, 2006). Según Gacitúa (2000), durante este proceso migratorio y asalariado, los jornaleros y sus familias se ubican en el extremo de la exclusión social, en relación con diferentes dimensiones: económica, en términos de privación material y de acceso a mercados y servicios que garanticen las necesidades básicas; política e institucional, en cuanto a carencia de derechos civiles y políticos que garanticen la participación ciudadana; y socioculturales, referida al desconocimiento de las identidades y particularidades de género, gerenciales, étnicas, religiosas o las preferencias o tendencias de ciertos individuos y grupos sociales. Se observa, por tanto, que este tipo de migración tiene efectos en el individuo (problemas de salud física y mental), la familia (disfuncionalidad y violencia familiar), situación educativa (analfabetismo y escasa escolarización), situación laboral (precariedad y desprotección) y ambiente social

(problemas de vivienda y aislamiento social).

Como estrategia de intervención para enfrentar estos desafíos, en América Latina la educación popular ha representado, y representa, un elemento dinamizador que contribuye al fortalecimiento de la sociedad civil y al desarrollo de una ciudadanía activa, participativa y dialógica. En este sentido, la educación popular está comprometida con los procesos de democratización y defensa de los derechos humanos y culturales de los grupos indígenas, contribuyendo a generar capacidades y competencias técnicas, políticas y ciudadanas, así como un pensamiento crítico, en el entendido de que la educación es la que construye ciudadanía crítica y posibilita el desarrollo humano (Osorio, 1995; PNUD, 2004).

Sin embargo, pese a esta larga experiencia y a partir de la revisión de programas existentes sobre educación popular en América Latina, descubrimos un fuerte déficit de propuestas justificadas teórica, metodológica y técnicamente que avalen, guíen y orienten la operativización de acciones que promuevan el bienestar de los sectores más vulnerables de la sociedad. Así, pese a que varias de las experiencias revisadas reportan resultados satisfactorios y que llaman la atención hacia la importancia que puede tener la educación popular en procesos de organización autogestionada para la producción, la recreación de la cultura y la potenciación de capacidades individuales, grupales y comunitarias, lo cierto es que dichas experiencias no contienen rigor teórico ni metodológico que posibilite a otros profesionales la implementación de dichos programas en otros contextos con un efecto multiplicador. Consecuentemente, se desprende la necesidad de generar propuestas de intervención teóricamente justificadas y empíricamente evaluadas para responder a los retos que en materia de bienestar nos plantean los pueblos indígenas en condición de vulnerabilidad, extrema pobreza y exclusión social.

A partir de lo anterior, nuestro propósito es implementar una alternativa de intervención, fundamentada en las aportaciones de la educación popular y la psicología comunitaria, orientada a generar una dinámica de relaciones cotidianas que potencie el bienestar de los participantes. Específicamente, se pretende favorecer la implicación de las familias de jornaleros agrícolas indígenas en un proceso de cambio social comunitario para establecer las condiciones mínimas de bienestar que viabilicen su desarrollo.

La propuesta se inscribe en el ámbito de la educación popular y la psicología comunitaria por representar alternativas viables para analizar e intervenir en los problemas más urgentes de los sectores sociales en condiciones de marginación y extrema pobreza. De hecho, las aportaciones de la psicología comunitaria, como una psicología de las comunidades desfavorecidas que pretende superar situaciones de desigualdad, ofrece un gran marco de referencia para desarrollar las intervenciones y promover el cambio social (Musitu, 2000).

Específicamente, el *empowerment* o fortalecimiento representa un importante referente teórico para analizar la influencia mutua que se genera entre la persona y los sistemas ambientales en los que se desarrolla el ser humano (Rappaport, 1994; Zimmerman, 2000). Desde esta perspectiva y con una orientación preventiva, se pretende la promoción y movilización de los recursos y potencialidades de los participantes que permitan a personas, grupos, organizaciones y comunidades adquirir dominio y control sobre sus propias vidas. En este sentido, los contenidos del *empowerment* aluden a la determinación individual de cada sujeto sobre su propia vida y a la participación democrática en la vida comunitaria a través de sus diferentes espacios organizacionales. En definitiva, sentido de control personal e interés por la influencia social, poder político y defensa de los derechos legales, son los elementos clave sobre los que se fundamenta el *empowerment* (Musitu, 2000; Ortigas, 2001; Rappaport, 1981).

En estrecha relación con los contenidos del fortalecimiento, promovido por la psicología comunitaria, la educación popular busca desarrollar en las poblaciones las capacidades para emitir juicios de valor, críticos y responsables, así como conocer, defender y ejercer los

derechos a la participación responsable y consciente en la vida personal, social y el ambiente laboral (Osorio, 1996). Específicamente, el método desarrollado por Paulo Freire (1987) es un claro referente para la selección de contenidos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la organización del trabajo pedagógico y la relación educativa determinada por el rol de los actores. Sin lugar a dudas, este método subyace genéricamente a la totalidad de experiencias de educación popular y desarrollo comunitario en América Latina y sirve de sustento al programa que aquí presentamos.

En resumen, es en este marco donde se sitúa y se justifica nuestro propósito de implementar y evaluar un programa de educación popular con familias de jornaleros agrícolas en distintas localidades del Estado de Morelos (México).

Método

Participantes

Grupo Experimental.

Estuvo constituido por 105 mujeres adultas, madres de familia de origen indígena, habitantes de comunidades de jornaleros agrícolas en situación de extrema pobreza. Las unidades de la muestra se seleccionaron, en principio, mediante un muestreo intencional de acuerdo con los criterios de selección del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas del Gobierno Mexicano (Pronjag). A continuación, se realizaron reuniones por localidad para detectar las necesidades educativas para promover el bienestar. Por último, se convocó a asambleas por localidad para presentar el programa e invitar a la población a participar en el mismo.

Grupo Control.

Estuvo constituido también por 105 mujeres adultas, madres de familia de origen indígena, habitantes de comunidades de jornaleros agrícolas en situación de extrema pobreza. De nuevo, las unidades de la muestra se seleccionaron, en principio, mediante un muestreo intencional de acuerdo con los criterios de selección del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas del Gobierno Mexicano. A continuación, se realizaron reuniones por localidad para detectar las necesidades educativas para promover el bienestar. Con este grupo se ha asumido el compromiso de aplicar el programa en una segunda experiencia (año 2008).

Descripción general del programa

Objetivos del programa.

El programa "Promoción del bienestar con migrantes indígenas" se proponía dos objetivos: (1) impulsar acciones de carácter educativo que potencien la autoestima, promuevan el autocuidado y desarrollen la capacidad de autocontrol de las personas en relación con los recursos de su entorno social; (2) generar espacios de encuentro dialógicos que favorezcan un ambiente de relaciones solidarias y de cooperación comunitaria, en los distintos ámbitos del acontecer cotidiano de las personas y familias que integran el contexto.

Estructura del programa.

El programa se estructura en tres unidades temáticas y consta de 30 sesiones (diez por unidad, considerando una sesión para apertura y una para cierre en cada una de ellas), con una duración de dos horas por sesión, lo cual representa un total de 60 horas. Las unidades temáticas son:

Unidad 1. Autoestima. Esta unidad se orienta a potenciar la condición de la persona

para reconocer y valorar sus cualidades humanas, a efectos de facilitar su funcionamiento psicosocial. Cada unidad incide en tres dimensiones: personal, familiar y laboral, que se definen del siguiente modo:

Autoestima personal es la capacidad de la persona para apreciar sus cualidades para relacionarse y desempeñar sus actividades cotidianas, valorar su condición de mujer para mantener relaciones con equidad y respeto, y aceptar su apariencia física para sentirse bien conmigo misma y con los demás.

Autoestima familiar, es la capacidad de la persona para valorar su papel de esposa para mantener una relación de armonía con su pareja, estimar su papel de madre para favorecer la relación de confianza con sus hijos (as) y apreciar su colaboración en las actividades domésticas para sentirse bien consigo misma y con su familia.

Autoestima laboral, es la capacidad de la persona para valorar su trabajo como jornalera y sentirse satisfecha al realizar sus actividades, apreciar sus capacidades como jornalera para mejorar el desempeño de sus actividades laborales y estimar el fruto de su actividad productiva para sentirse bien consigo misma, con su familia y con la comunidad.

Unidad 2. Autocuidado. Esta unidad se encauza a promover conductas que favorezcan el bienestar integral, en diferentes contextos de relaciones personales del acontecer cotidiano.

En el plano personal significa la capacidad de la persona para procurar su superación mediante la asistencia a programas educativos, recreativos y culturales que desarrollen sus capacidades individuales, cuidar su cuerpo mediante la higiene, el ejercicio, el descanso, la alimentación y la atención médica, y preservar su tranquilidad emocional mediante la comunicación adecuada con su familia y sus vecinos.

El autocuidado familiar es la capacidad de la persona para impulsar la formación integral de los miembros de su familia mediante la asistencia a programas educativos, recreativos y culturales que desarrollen sus capacidades individuales, fomentar relaciones de ayuda mutua en su familia a través de actividades que faciliten la colaboración y atender la salud de los miembros de su familia mediante acciones que favorezcan la higiene personal, el ejercicio, el descanso, la alimentación y los cuidados médicos.

El autocuidado laboral es la capacidad de la persona para exigir una capacitación adecuada que le permita prevenir accidentes en el trabajo, fomentar la convivencia en el trabajo mediante la promoción de relaciones de autoayuda, sí como para exigir contar con las condiciones de trabajo necesarias que faciliten el desempeño de sus actividades laborales.

Unidad 3. Autoeficacia. Esta unidad se encamina a desarrollar la capacidad de las personas para controlar y dominar el entorno, el ambiente y los recursos que determinan las condiciones y el porvenir de su existencia.

Así, la autoeficacia personal es la capacidad de la persona para contar con propósitos que le ayuden a mejorar sus condiciones de existencia, asumir la libertad de tomar sus propias decisiones para planear su vida diaria y utilizar su tiempo y los demás recursos de que dispone para procurar su felicidad.

La autoeficacia familiar es la capacidad de la persona para procurar los recursos para responder en forma oportuna ante situaciones que amenazan el bienestar de los miembros de su familia, enfrentar de manera adecuada los conflictos que deterioran la calidad de las relaciones entre los miembros de su familia y tener la capacidad para tomar parte en las decisiones que conciernen a la satisfacción de las necesidades de los miembros de su familia.

La autoeficacia laboral es la capacidad de la persona para tener tomar parte en las decisiones orientadas a mejorar sus condiciones de trabajo, enfrentar de manera adecuada los conflictos que deterioran la calidad de sus relaciones en el trabajo y conocer sus derechos como trabajadora para no verse afectada por decisiones de los dueños de las cosechas.

Cada una de estas unidades se constituye por dos fases: (1) Fase de diagnóstico, orientada a codificar-decodificar las situaciones que determinan los alcances de la conciencia

y a partir de las cuales los participantes expresan sentimientos, pensamientos y concepciones de sí mismos y del mundo; (2) Fase de potenciación, orientada a ampliar la conciencia de sí mismo y del entorno, mediante la identificación, contrastación y modificación de las estructuras cognitivas que determinan sus percepciones.

A su vez, cada fase se conforma por un conjunto de actividades que siguen la lógica del método de la concientización propuesto por Paulo Freire. Estas actividades tienen el propósito de que los participantes adquieran un amplio sentido de control personal y un conocimiento profundo del entorno sociopolítico. Asimismo, pretenden fortalecer la capacidad de organización y participación en una estructura comunitaria para solucionar los problemas actuales y prevenir situaciones que afectan el bienestar de la colectividad. El programa se nutre, además, de un conjunto de técnicas participativas de educación popular. Éstas promueven la participación, el diálogo, el análisis y la reflexión, a efectos de propiciar aprendizajes más significativos y perdurables. Además, son una herramienta importante que permite a los educadores el manejo adecuado de conceptos abstractos y teorías complejas con sujetos populares. En el siguiente cuadro se presenta un cronograma del programa.

Unidad	Actividades Fase diagnóstico	Técnicas Fase diagnóstico	Actividades Fase potenciación	Técnicas Fase potenciación	Duración
1. Autoestima	0. Actividad de apertura 1. Decodificando imágenes 2. Reconociendo mis creencias 3. Validando mis creencias 4. Analizando mis creencias	Técnicas 1, 2 y 3 Técnicas 4, 5, y 6 Técnicas 7, 8 y 9 Técnicas 10, 11 y 12	5. Relativizando mis creencias 6. Renovando mis creencias 7. Revalorando mis creencias 8. Reafirmando mis creencias 9. Actividad de cierre	Técnicas 13, 14 y 15 Técnicas 16, 17 y 18 Técnicas 19, 20 y 21 Técnica 22	10 sesiones de dos horas cada una. En cada sesión se cubre una actividad.
2. Autoconfianza	0. Actividad de apertura 1. Decodificando imágenes 2. Reconociendo mis creencias 3. Validando mis creencias 4. Analizando mis creencias	Técnicas 1, 2 y 3 Técnicas 4, 5, y 6 Técnicas 7, 8 y 9 Técnicas 10, 11 y 12	5. Relativizando mis creencias 6. Renovando mis creencias 7. Revalorando mis creencias 8. Reafirmando mis creencias 9. Actividad de cierre	Técnicas 13, 14 y 15 Técnicas 16, 17 y 18 Técnicas 19, 20 y 21 Técnica 22	10 sesiones de dos horas cada una. En cada sesión se cubre una actividad.
3. Autoeficacia	0. Actividad de apertura 1. Decodificando imágenes 2. Reconociendo mis creencias 3. Validando mis creencias 4. Analizando mis creencias	Técnicas 1, 2 y 3 Técnicas 4, 5, y 6 Técnicas 7, 8 y 9 Técnicas 10, 11 y 12	5. Relativizando mis creencias 6. Renovando mis creencias 7. Revalorando mis creencias 8. Reafirmando mis creencias 9. Actividad de cierre	Técnicas 13, 14 y 15 Técnicas 16, 17 y 18 Técnicas 19, 20 y 21 Técnica 22	10 sesiones de dos horas cada una. En cada sesión se cubre una actividad.

Instrumentos de evaluación

El diseño para la evaluación del programa es cuasi-experimental y la estrategia metodológica integra técnicas procedentes tanto de perspectivas cuantitativas como cualitativas.

Técnica cuantitativa.

Se construyó un instrumento, denominado “Evaluación del Bienestar”, siguiendo algunos de los criterios de Sánchez (2000) y de acuerdo a ciertos elementos que los jornaleros sugirieron para hacer que los términos se ajustaran al lenguaje empleado por la población participante. El instrumento es un cuestionario de aplicación por entrevista individual, integrado por un conjunto de preguntas cerradas con tres opciones de respuesta que son exhaustivas y excluyentes (Nunca-A veces-Siempre). Consta de 27 ítems distribuidos en 3 escalas, cada escala incluye a su vez 3 dimensiones y cada una de éstas se evalúa a partir de tres ítems.

La escala de *Bienestar personal*, incluye las dimensiones de *autoestima personal* (por ejemplo: “Aprecio mis cualidades para relacionarme y desempeñar mis actividades cotidianas.”), *autocuidado personal* (por ejemplo: “Cuido mi cuerpo mediante la higiene, el ejercicio, el descanso, la alimentación y la atención médica.”) y *autoeficacia personal* (por ejemplo: “Cuento con propósitos que me ayuden a mejorar mis condiciones de existencia”).

La escala de *Bienestar familiar*, incluye las dimensiones de *autoestima familiar* (por ejemplo: “Estimo mi papel de madre/padre para favorecer la relación de confianza con mis hijos (as).”), *autocuidado familiar* (por ejemplo: “Promuevo la formación integral de los miembros de mi familia mediante la asistencia a programas educativos, recreativos y culturales que desarrollen sus capacidades individuales.”) y *autoeficacia familiar* (por ejemplo: “Enfrento de manera adecuada los conflictos que deterioran la calidad de las relaciones entre los miembros de mi familia.”).

La escala de *Bienestar laboral* incluye las dimensiones de *autoestima laboral* (por ejemplo: “Valoro mi trabajo como jornalera (o) para sentirme satisfecha (o) al realizar mis actividades.”), *autocuidado laboral* (por ejemplo: “Cuento una capacitación adecuada que me permita prevenir accidentes en el trabajo.”) y *autoeficacia laboral* (por ejemplo: “Enfrento de manera adecuada los conflictos que deterioran la calidad de las relaciones en el trabajo.”).

Técnica cualitativa.

La técnica utilizada fue la del grupo de discusión. A los tres meses de la finalización del programa se realizó y registró un grupo de discusión integrado por siete participantes. La evaluación con el grupo de discusión tuvo la finalidad de valorar el funcionamiento, viabilidad, pertinencia, relevancia del programa, y el efecto del mismo en el bienestar de los sujetos. Los tiempos del grupo de discusión tuvieron una duración de entre noventa a ciento veinte minutos, con la consiguiente flexibilidad como para llegar a su conclusión antes o después del tiempo prefijado, de acuerdo con la saturación, fatiga o pérdida de interés del tema (Ibáñez, 1979).

Procedimiento

En primer lugar y respecto a la aplicación del programa, una vez realizada la capacitación de promotores del Pronjag, se acudió a las localidades seleccionadas a presentar el programa y se invitó a participar en el mismo a las mujeres que estuvieron en las reuniones de promoción. Las mujeres que no pudieron participar en el curso por falta de cupo en el mismo, se integraron libremente al grupo control y manifestaron su disposición de participar en una segunda experiencia. Seguidamente, se discutió y negoció el plan de trabajo con participantes, promotores e investigadores. Se acordaron dos sesiones por semana de cuatro horas cada una y en un lapso de tres meses. Durante la ejecución del programa se acudió a todas las sesiones y se hicieron reuniones periódicas con el equipo de promotores, una sesión

aleatoria cada 15 días.

En segundo lugar, una vez implementado el programa, se evaluó su efectividad utilizando dos fórmulas: (1) se aplicó un cuestionario breve configurado por tres dimensiones; (2) se llevó a cabo un grupo de discusión conformado mediante la selección aleatoria de siete integrantes. Se realizó el análisis de datos, procedentes de la aplicación del instrumento, mediante técnicas de naturaleza cuantitativa, a efectos de establecer las diferencias entre los distintos segmentos de la muestra estudiada. A los tres meses de la finalización del programa, se procedió a realizar un análisis cualitativo, a efectos de interpretar y discutir en función del contexto los resultados de los análisis realizados.

Resultados

En primer lugar se realizó un análisis de fiabilidad del instrumento, obteniéndose una fiabilidad global de .79 según el alpha de Cronbach, y de .63, .59 y .65 para las escalas de bienestar personal, familiar y laboral respectivamente. Seguidamente, con la finalidad de determinar la estructura de las respuestas a las preguntas de las distintas escalas que conforman el cuestionario, se procedió a efectuar un análisis factorial de componentes principales y rotación varimax. Finalmente, partir de los factores resultantes del análisis se procedió a realizar un análisis mediante pruebas “t” para comprobar las diferencias entre e intra grupo.

Diferencias entre-grupos.

Para comprobar la homogeneidad de las muestras seleccionadas antes de la aplicación del programa se realizó una prueba t en tiempo 1 con un α de 0,05 (contraste bilateral). En la tabla 1 se observa que no existen diferencias significativas entre el grupo de intervención y el control en ninguno de los factores que se evaluaron antes de aplicar el programa.

Tabla 1. *Diferencias pretest: grupo control vs. grupo experimental*

Factor	Valor	GI	Sig
Autoeficacia personal	0,431	208	0,667
Autocuidado personal	0,309	207	0,757
Autoestima familiar	1,301	202	0,195
Autoeficacia familiar	-0,213	208	0,832
Autoeficacia laboral	1,584	208	0,114
Autoestima laboral	-0,694	208	0,489

Para comprobar las diferencias entre los grupos tras la aplicación del programa se realizó una prueba t en tiempo 2 con un α de 0,05 (contraste bilateral). En la tabla 2 se observa que existen diferencias significativas entre las muestras después de aplicar el programa en todos los factores evaluados.

Tabla 2. *Diferencias posttest: grupo control vs. grupo experimental*

Factor	Valor	GI	Sig
Autoeficacia personal	20,048	208	0,000
Autocuidado personal	21,274	208	0,000
Autoestima familiar	16,669	206	0,000
Autoeficacia familiar	16,050	208	0,000
Autoeficacia laboral	13,143	208	0,000
Autoestima laboral	13,417	208	0,000

Se comprobó que en todos los casos el grupo de intervención mostró una media más elevada en las puntuaciones de cada factor. Ello parece indicar que el programa es una variable que influyó en el bienestar de las participantes en todas sus dimensiones.

Diferencias intra-grupos.

Para comprobar las diferencias en el grupo control se efectuó una prueba t en tiempo 1 y tiempo 2 con un α de 0,05 (contraste bilateral). En la tabla 3 se exponen las diferencias significativas que se encontraron en el grupo antes y después de aplicar el programa.

Tabla 3. *Diferencias en el grupo control: pretest vs. postest*

Factor	Valor	Gl	Sig
Autoeficacia personal	1,682	104	0,096
Autocuidado personal	0,000	103	1,000
Autoestima familiar	3,394	97	0,001
Autoeficacia familiar	2,601	104	0,011
Autoeficacia laboral	1,158	104	0,250
Autoestima laboral	2,505	104	0,014

En la tabla se observan diferencias significativas en relación con los factores de autoestima familiar, autoeficacia familiar y autoestima laboral. Parece que la no participación en programas orientados a promover el bienestar de las personas, no favorece el interés por promover la superación, la ayuda mutua y el cuidado de la salud en los miembros de la familia; repercute negativamente en la habilidad para responder ante situaciones y conflictos familiares, así como en la capacidad para satisfacer necesidades familiares; y, finalmente, no favorece la valoración del trabajo y de las capacidades para desempeñarlo.

Por último, para comprobar las diferencias en el grupo de intervención se realizó una prueba t en tiempo 1 y tiempo 2 con un α de 0,05 (contraste bilateral). En la tabla 4 se observan diferencias significativas en todos los factores evaluados antes y después de aplicar el programa.

Tabla 4. *Diferencias en el grupo experimental: pretest vs. Postes*

Factor	Valor	Gl	Sig
Autoeficacia personal	-20,016	104	0,000
Autocuidado personal	-26,578	104	0,000
Autoestima familiar	-18,643	104	0,000
Autoeficacia familiar	-16,069	104	0,000
Autoeficacia laboral	-18,960	104	0,000
Autoestima laboral	-12,717	104	0,000

Se comprobó que el grupo de intervención mostró una media más elevada en las puntuaciones de cada factor tras su participación en el programa. De nuevo, estos resultados parecen indicar que el programa es una variable que influyó en el bienestar de las participantes en el grupo de intervención en todas las dimensiones evaluadas.

Discusión

Con respecto al primer objetivo del programa (potenciación de la autoestima, promoción del autocuidado y desarrollo del sentido de autocontrol personal), los resultados del análisis cuantitativo indican que el grupo de intervención ha incrementado significativamente su percepción de bienestar en todas las dimensiones analizadas tras la aplicación del programa, tanto en relación con el grupo control como en relación con la evaluación previa.

En relación con el área personal, Bandura (1982) ya avanzaba que las creencias de autoeficiacia personal en las distintas áreas de la vida son fundamentales para que las personas organicen y ejecuten acciones dirigidas a alcanzar los objetivos deseados. En la misma línea, a partir del análisis cualitativo, los resultados obtenidos se corroboran en palabras de las participantes: *“Para mi ha sido bien bonito sentir respeto por mí misma, porque eso me ha hecho sentir más segura”... Ahora sí creo que tengo capacidad de decisión, antes no sabía que cosa eran los propósitos... Para mi, pues, ha sido importante primero que nada tener disposición, y autovalorarse para atreverse a hacer las cosas*” (Jornaleras morelenses, 2007).

En relación con el área familiar, los resultados obtenidos del análisis de diferencias nos invitan a pensar que las participantes han mejorado sus relaciones familiares en aspectos como la comunicación y la vinculación entre los miembros de la familia, así como sus capacidades para el afrontamiento de conflictos familiares y la valoración de su rol dentro de la familia. Diferentes autores han señalado consistentemente que todos estos aspectos son procesos que facilitan el bienestar y ajuste psicosocial de las personas (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; McCubbin, Thompson y McCubbin, 1996). Estos resultados, de nuevo se corroboran en las palabras de las participantes: *“Antes no hablaba con mi esposo porque él nunca entendía o yo me aferraba y acabábamos peleando... Antes creía que todo lo que yo hacía no servía para nada, pero entendí que lo que yo hago en la casa es importante, que también valgo como mujer y como mamá... Ahora yo veo lo importante que ha sido aprender a hablar con los hijos, de paso pues todo ello lo hablo también con mi pareja. Me siento más unida con mis hijos y siento que ahora puedo ayudarles cada día más a resolver sus problemas, entre todos pues, pero sí nos escuchamos, aunque cuesta trabajo, pero a mi ya me respetan y me escuchan*” (Jornaleras morelenses, 2007).

Finalmente, y con respecto al segundo objetivo del programa (potenciación de relaciones solidarias y de cooperación comunitaria), el análisis de la información cualitativa obtenida del grupo de discusión nos hace pensar que las participantes han mejorado sus relaciones de solidaridad y cooperación comunitaria a partir de una mejora en la dimensión laboral del bienestar. Es decir, el incremento en la cohesión social se ha plasmado en el ámbito de las relaciones con otras compañeras de trabajo que se han convertido así en una importante fuente de apoyo social. En este sentido, tal y como ya han indicado una gran cantidad de autores, podemos pensar que la mejora en la integración social de las participantes ha ejercido un efecto directo en su bienestar psicosocial (Lin y Ensel, 1989; Herrero, Gracia y Musitu, 1996).

Prueba de ello también son algunas de las afirmaciones hechas por las participantes: *“La verdad yo antes no mostraba ningún interés por las responsabilidades en mi grupo de trabajo, ahora veo que es importante participar para luchar por lo que nos corresponde, lo más importante es ayudarse unas a otras y no querer perjudicarnos entre nosotras porque eso empeora las cosas y las que salimos perdiendo somos nosotras mismas... El trabajo es importante para progresar, por eso debemos trabajar en equipo, organizarnos y, como usted decía, planear bien lo que vamos a hacer... Todas tenemos derecho a un trabajo digno, y debemos luchar por lograrlo, pero creo que es muy importante la convivencia y la comunicación entre las compañeras para que nos ayudemos y convivamos, así mejoramos todas. Yo creo que es bien importante estar organizadas, si no, no se logran las cosas”* (Jornaleras morelenses, 2007).

En síntesis, la evaluación realizada informa de que el programa fue eficaz para alcanzar los objetivos que se proponía. Esta evaluación es un indicador de su utilidad para la promoción del bienestar con esta población de migrantes indígenas. Además, su fundamentación teórica en las perspectivas de la educación popular y la psicología comunitaria junto con la rigurosidad de su evaluación, son dos aspectos fundamentales para consolidar este tipo de programas de intervención en referentes sólidos para investigadores y promotores

sociales preocupados por la problemática de la población indígena en Latinoamérica.

Nota

Esta investigación se ha elaborado en el marco del proyecto “La educación popular con jornaleros agrícolas de origen indígena y condición migratoria de naturaleza golondrina en el estado de Morelos, México” (A/9154/07), financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional.

Referencias

- Arroyo, R. (2006). *Los excluidos sociales del campo*. Estudios Agrarios. México: SEDESOL.
- Ávila, M.E., Musitu, G. y Vera, A. (2002). *Comunidad y marginación de las comunidades autóctonas*. Informe de proyecto. AECl: Programa de Cooperación Científica, España-México.
- Ávila, M.E., Musitu, G. y Vera, A. (2003). *Cotidianidad y marginación de las comunidades indígenas: intervención psicosocial y desarrollo comunitario*. Informe de proyecto. AECl: Programa de Cooperación Científica, España-México.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37, 122-47.
- Encuesta Nacional de Empleo (1999). México: INEGI-STyPS.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gacitúa E., Shelton, D. (2000). *Introducción, pobreza y exclusión social en América Latina y el Caribe*. San José: FLACSO-Banco Mundial.
- Herrero, J., Gracia, E. y Musitu, G. (1996). *Salud y Comunidad.: Evaluación de los recursos y estresores*. Valencia: CSV.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, (2000). *Niveles de bienestar en México*. México: INEGI.
- Lin, N. y Ensel, W. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54, 382-399.
- McCubbin, H. I., Thompson, A. I. y McCubbin, M. A. (1996). *Family assessment: resiliency, coping and adaptation. Inventories for research and practice*. Madison, Wiscconsin: University of Wiscconsin Publishers.
- Musitu, G. (2002). *El Empowerment en la Psicología Comunitaria*. Barcelona: UOC.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M.S., y Cava, M.J. (2001). *Familia y Adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Ortigas, C. D. (2001). *Social Psychological Approach to Community Empowerment*. Hawaii: University Press.
- Osorio, J. (1995). Ciudadanía y posibilidades de una educación del sentido de lo común. *La piragua*, 1 (10), 35-45.
- Osorio, J. (1996). La educación de las personas adultas y las exigencias del desarrollo en América Latina. *Educación de Adultos y Desarrollo*, 46, 57-71.
- PNUD (2004). *Informe sobre desarrollo humano-México*. México D.F.: Mundi-Prensa México.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: a social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.
- Rappaport, J. (1994). Some ethical issues in community intervention. *American Journal of Community Psychology*, 17(3), 323-342.
- Sánchez, J. (2000). *Atención primaria y calidad de vida*. Seminario de doctorado. Valencia: Departamento de personalidad de la Universidad de Valencia.

Zimmerman, P. (2000). Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. En J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology* (p.43-64). Nueva York: Kluwer Academic Plenum.

Perfil de los autores

María Elena Ávila Guerrero y Alejandro Vera Jiménez han trabajado en el diseño e implementación de numerosos programas dirigidos a promotores comunitarios y educadores de adultos en México y otros países de Latinoamérica. Ambos son doctores en Psicología Social y actualmente profesores de Psicología Comunitaria en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México).

Teresa I. Jiménez Gutiérrez es doctora en Psicología Social y autora de diferentes artículos y publicaciones relacionadas con la promoción del bienestar en familias y adolescentes. Gonzalo Musitu Ochoa es Catedrático de Universidad y autor de numerosos libros y artículos relacionados tanto con el ámbito de la familia como de la teoría e intervención comunitaria. Entre otros, desde 2001 dirige proyectos de colaboración con universidades mexicanas para la intervención con comunidades indígenas de este país.

56. PREVENCIÓN DEL BULLYING A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.

V. García-Lago Ibáñez, M. M. Hernández Suárez.

1. RESUMEN

Observamos que en las aulas suele repetirse un comportamiento de acoso entre compañeros. Son muchas las propuestas que encontramos para tratar de reducir este comportamiento. Sin embargo, son pocas las que tratan de prevenir su aparición, ya que se suele intervenir cuando el problema está ya instaurado, o si se trata de prevenir, se suele hacer a edades muy avanzadas.

Creemos que es necesaria la prevención desde la más temprana edad.

Proponemos crear un programa que se pueda desarrollar a lo largo de toda la escolarización. Su objetivo traspasa la mera prevención del bullying, puesto que lo que pretendemos es dotar al alumnado de herramientas y competencias emocionales.

ABSTRACT

It is not uncommon to find instances of harassment amongst students themselves in our classrooms today. There are a number of proposals that we can find to reduce this behaviour. However, there are not many of those that try to prevent it. It is normally the case that we solve problems once they have appeared.

In this respect, an early prevention of this problem becomes necessary.

Our intention here is the creation of a programme that we will develop through every stage of the schooling period. Going beyond simply bullying, we intend to give our students the necessary tools and emotional competences.

2. INTRODUCCIÓN

Por bullying entendemos una conducta agresiva que sufre una persona de forma repetida y durante un tiempo. Las características que se dan son:

- hay al menos una víctima
- existe desigualdad de poder
- la acción agresiva se repite durante un tiempo

Nuestra preocupación por este tema no es gratuita. Los datos estadísticos según el Defensor del Pueblo (2007) nos demuestran lo siguiente:

1. el número de grupos de alumnos que se atacan entre sí es del 22,6% (aunque este dato ha disminuido pues en años anteriores era de un 25,1%) Entre los distintos tipos de agresión encontramos:

* Agresión física: ya sea a través del contacto directo, o utilizando instrumentos para causar más daño. El agresor suele tener problemas psicológicos.

* Agresión verbal: a través de insultos, motes, menosprecios, mofarse de algún defecto...

* Agresión psicológica: daño que se hace intencionadamente a un individuo para anular su autoestima y producir inseguridad y temor. Puede llegar al estrés y las depresiones

* Agresión social: buscan aislar al sujeto del grupo haciendo partícipes a otros, lo que anula la capacidad de iniciativa del sujeto.

2. el número de alumnos/as que agraden a profesores/as es de un 49,7 %

3. el número de alumnos que dice sentir miedo al ir a la escuela es del 21,3%

Ante este problema es obvio que la actuación debe ir dirigida al menos a tres ámbitos:

a. la implicación coordinada de las distintas instituciones así como el continuar

- profundizando en su estudio
- b. la actuación de familias en coordinación con los centros
- c. la implicación de los medios de comunicación y en general de la sociedad ante este problema.

3. CARACTERÍSTICAS DEL ACOSO, EL ACOSADOR Y EL ACOSADO. PAUTAS DE INTERVENCIÓN.

3.1. El acoso

El acoso suele pasar por unas fases:

- fase inicial: burlas, motes, bromas de mal gusto... En este momento la víctima no es consciente de que está siendo acosada. Entre los adultos suele entenderse como “cosas típicas de la edad”
- fase de desarrollo: la víctima desea pasar inadvertida. No cuenta a nadie que se ha convertido en el blanco de todas las peleas, se siente confundido, empieza a creer que su problema no importa a nadie e incluso que se lo merece. Pasado el tiempo trata de excluirse del grupo para no sufrir pero ya su autoestima y en muchos casos su integridad física ha sido dañada.

Son diversos los factores que intervienen en la problemática del acoso. Entre ellos destacamos cuatro:

1. La familia: la estructura familiar así como las relaciones afectivas entre los miembros favorecen o no la aparición de estas conductas. También el estilo educativo de los progenitores (autoritario o permisivo) puede dar lugar a este tipo de problemas.
2. Emotividad: un buen desarrollo emocional es básico para que el niño/a desarrolle actitudes de afecto hacia otros. Es necesario además trabajar conductas y habilidades sociales que ayuden al niño/a a poder enfrentarse correctamente a los problemas cotidianos.
3. Medios de comunicación: todos somos conscientes de que los medios de comunicación juegan un papel relevante en la educación, al transmitir valores, actitudes, comportamientos... Si caemos en la no-denuncia, y la exaltación de conductas agresivas y ofensivas en series infantiles-juveniles es de prever que los jóvenes asumirán como “normales”, e incluso “heroicos” estos comportamientos.
4. Creencias o ambiente social: el ambiente juega un papel fundamental, puesto que condiciona la asimilación y asunción de actitudes y conductas. Pero no olvidemos que no sólo el ambiente condiciona a los jóvenes, sino que muchas veces son ellos los que condicionan el ambiente.

3.2. El agresor

Su temperamento es violento, impulsivo y carente de habilidades sociales. Son personas agresivas, autosuficientes y con baja autoestima. Tienen falta de habilidades sociales, escaso conocimiento de sí mismo y ausencia de autorregulación. Son también patentes las carencias en motivación y empatía (no muestra sensibilidad hacia la víctima ni sentimientos de culpabilidad).

Su relación con la familia y su interés por la escuela es escasa. Estos acosadores pueden actuar de forma directa (ellos son los que causan el daño) o indirecta (ellos dirigen la acción, pero ésta es realizada por otros compañeros). También están los agresores pasivos o seguidores; apoyan la acción de los agresores, y en ocasiones, su silencio es incluso más dañino que la propia agresión.

Hay una serie de actuaciones que son llevadas a cabo por el agresor y que se repiten continuamente como:

- culpar a la persona a la que está hiriendo (pasando así de ser maltratador a víctima)
- minimizar los actos violentos (miente sobre lo ocurrido, quita importancia a los hechos y trata de manipular al adulto)
- mostrar una gran falta de responsabilidad, presentar razonamientos autoesculporios (apelando a sus derechos)
- reaccionar con agresividad cuando un adulto interfiere en la situación de acoso
- tratar de impresionar para destacar en el grupo (su falta de autoestima le impulsa a realizar actos para ser el protagonista, alabado, temido y respetado por los demás compañeros)
- sentirse superior y con poder frente a otros y camuflar así su debilidad (falta de confianza en si mismo), debido al status adquirido como “agresor”

Si buceamos en la problemática descrita, observamos una necesidad imperiosa de afecto. Es por ello que busca experiencias diferentes, sensaciones que le hagan sentirse querido, manifestaciones que permitan su inclusión en un grupo (aunque éste sea el de los acosadores) ¿Si estas personas tuvieran el afecto necesario, y las suficientes habilidades sociales para comunicarse y llegar a otros, necesitarían la violencia?

Creemos en la capacidad formadora de la intervención educativa. Por lo tanto, consideramos que es posible a través de la prevención primaria la adquisición de competencias que le permitan:

- interactuar con otros, participando y motivándose
- aceptar o rechazar críticas, pero siempre controlando su conducta
- ponerse en el lugar de otros (desarrollo de la empatía)
- saber expresar quejas y pedir favores
- trabajar en equipo
- mejorar el autoconcepto
- favorecer una autoestima positiva para poder sentirse bien consigo mismo
- manifestar conductas asertivas
- desarrollar habilidades sociales

Es obvio, que si un alumno es capaz de desempeñar todas estas conductas adaptativas, no verá como única vía de actuación el acosar a otros compañeros.

3.3. Víctima: son sujetos a los que es fácil intimidar de forma directa o indirecta. Antes de que comience el acoso, ya suelen ser rechazados (niños o jóvenes a los que se expresa activamente el sentimiento de rechazo) o abandonados (ignorados por el grupo). Son personas débiles, frágiles, inseguras, apegadas a la familia, ansiosas, sensibles, tímidas y con baja autoestima.

Muestran dos tipos de actitud:

1. Provocativa: se muestran violentos y desafiantes, tienen problemas de concentración y están irritados.

2. Pasiva: son inseguros y no manifiestan, ni comunican al adulto lo que le está pasando. El atacante interpreta como desprecio hacia su persona esta conducta.

Las consecuencias de haber sufrido acoso van desde generar una baja autoestima a manifestar ansiedad, cuadros depresivos e imposibilidad de integración. Es más, podemos llegar a hablar de neurosis, histeria e incluso depresión. En casos extremos puede provocar el suicidio.

Consideramos que el trabajo que debemos desempeñar para prevenir esta tipología de alumnado, consiste en:

- favorecer una autoestima positiva para sentirse importante, diferente, a gusto consigo mismo y con su trabajo
- desarrollar habilidades sociales que le permitan establecer relaciones basadas en la igualdad
- aprender a trabajar y persistir en la meta, pese a los obstáculos, sin tener sentimientos de inferioridad o fracaso cuando en ocasiones, no se alcanza la meta
- saber decir sí, cuando quiera decir sí, y no, cuando quiera decir no sin sentirse culpable por ello (ser asertivo)
- conocerse a sí mismo
- sentir que es una persona importante y con unos valores propios
- estar motivado y con ganas de afrontar los nuevos retos tanto en su trabajo como en su vida diaria

3.4. Espectadores: se unen al acoso por miedo a enfrentarse al acosador o para integrarse en el grupo. Suelen actuar de forma impulsiva y sin pensar en las consecuencias de sus actos.

Es de vital importancia formar a todos los alumnos, no sólo los que tengan el perfil del acosador o del acosado, ya que la actuación correcta o incorrecta de los demás compañeros (espectadores) va a provocar que estas situaciones se repitan o no.

¿Qué tendríamos que trabajar con ellos?

- empatía para poder entender sentimientos ajenos y analizar otras conductas.
- habilidades sociales para incrementar su competencia comunicativa, ser capaces de manejar conflictos, e incluso asumir el liderazgo en situaciones tensas o complicadas.
- autoestima para desarrollar una serie de valores y principios que les lleven a actuar de forma correcta, saber apreciarse y quererse, sin sentir necesidad de ser valorado por algún compañero que ostente una posición de líder.
- autorregulación: para saber actuar de forma correcta sin dañar a ninguna de las partes y buscando un beneficio para todos.
- motivación para sentirse involucrados en la vida del aula, y dispuestos a enfrentarse a situaciones injustas.

4. PREVENCIÓN DEL BULLYNG DESDE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Prevenir es básico para evitar el problema del bullying en las aulas pero esto no es suficiente: se necesita un compromiso social que rechace este tipo de conductas, no debemos olvidar que el maltrato tiene repercusiones no sólo para quien lo padece sino también para todas aquellas personas que se ven implicadas (padres, profesores, compañeros...) y que éstas van a afectar a todos.

Este fenómeno social se produce en todos los países, aunque en algunos en mayor medida. En España los profesionales de la educación nos estamos concienciando y preocupando desde hace relativamente pocos años y, aunque es cierto que se confirma su descenso, también lo es el que no debe caer en el olvido. Porque ni mucho menos ha desaparecido y no debemos parar nuestra actuación hasta que haya sido anulado en su totalidad.

Para abordar este problema debemos:

- Evaluar las líneas de intervención que se están utilizando
- Realizar estudios para ver cuál es la situación actual.

- Crear programas de intervención para evitar su aparición
- Desarrollar programas que favorezcan el desarrollo de habilidades y estrategias de comunicación y relación.
- Favorecer las relaciones entre el personal docente para que actúe de forma coordinada.
- Hacer partícipes a los padres de las medidas que se están desarrollando.

Habiendo estudiado el perfil, tanto del agredido como del agresor hemos llegado a la conclusión de que ambos son personas con escasa inteligencia emocional.

La inteligencia emocional es la *“capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”* Goleman (1998)

Creemos firmemente en la educabilidad del ser humano, y que cualquier habilidad o capacidad puede ser enseñada, y por tanto, aprendida. Así pues, creemos necesario la intervención psicoeducativa sistematizada en el área de la inteligencia emocional.

Pero no es suficiente el entrenamiento en estas habilidades en la educación secundaria, como se está haciendo en muchos centros, es decir, no es bastante con la prevención secundaria, o el tratar de minimizar las consecuencias y la incidencia del problema cuando ya ha surgido. Sino que es necesario recurrir a la prevención primaria, anticiparnos a la aparición del problema, y para ello la inteligencia emocional tiene que ser trabajada y fomentada desde la escuela primaria e infantil.

Siguiendo a Goleman, consideramos que la inteligencia emocional está formada por las siguientes aptitudes y competencias:

Aptitudes personales		Aptitudes sociales	
Autoconocimiento	Conciencia emocional Autovaloración Autoconfianza	Empatía	Comprensión de los otros Desarrollar a los otros Servicio de orientación Potenciar la diversidad Conciencia política
Autoregulación	Autocontrol Confiabilidad Conciencia Adaptabilidad Innovación	Habilidades sociales	Influencia Comunicación Manejo de conflictos Liderazgo Catalizador de cambios Establecer vínculos
Motivación	Afán de triunfo Compromiso Iniciativa Optimismo		Colaboración y cooperación Habilidades de equipo

¿Cuál es entonces nuestra propuesta? Proponemos crear un programa que permita a los alumnos de educación infantil y primaria aprender las competencias necesarias para tener unas relaciones personales saludables, y desde la igualdad, no desde el binomio dominador-dominado.

Tras explorar las necesidades de intervención e identificar el problema: “el acoso escolar”, y fundamentar teóricamente desde donde vamos a intervenir: la inteligencia emocional según Goleman, procedemos ahora a describir el programa que estamos construyendo.

Se trata de un programa para alumnos de entre 6 y 12 años (alumnos de la escuela primaria). Obviamente cada ciclo tiene sus objetivos y contenidos propios, adecuados a la edad de los destinatarios. En cada ciclo se trabajan las cinco habilidades principales durante cuatro sesiones. Es decir, diez tutorías del curso estarán dedicadas a este proyecto.

El fin del programa es mejorar la inteligencia emocional. Esta meta general se alcanza mediante objetivos específicos recogidos en cada una de las sesiones. En términos generales, podemos decir que no pretendemos mejorar sólo la dimensión emocional, sino que también trabajaremos la dimensión cognitiva (pues los alumnos enriquecerán los procesos mentales de razonamiento, comprensión, resolución de problemas...) y la dimensión comportamental o conductual, pues si el programa no consigue que los alumnos mejoren sus comportamientos a nivel personal, escolar y familiar, realmente no se puede decir que se haya alcanzado el objetivo final.

A modo de ejemplo incluimos cinco sesiones para trabajar cada una de las habilidades en el segundo curso del segundo ciclo de la educación primaria.

4.1. Sesión sobre autoconocimiento: Termina las frases

Objetivos	Tiempo	Estructuración	Material	Dificultad
- Reflexionar sobre cómo somos. - Aprender a reconocer nuestras emociones.	Aproximadamente 5 minutos para explicar la actividad, 20 minutos para completar las frases y 20 minutos para la puesta en común	Individual y gran-grupo	Hojas con las frases incompletas y bolígrafos	Baja
<p>Descripción de la actividad Se entrega a los alumnos una hoja con las siguientes frases incompletas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me gusta cuando mis amigos - Me disgusta que mis amigos - Siento miedo cuando..... - Me cuesta controlar..... - Suelo jugar a - Me enfada que..... - Me alegra que..... - Me divierte - Me siento triste cuando - Lo que más me gusta del cole es.... - Lo que menos me gusta del cole es.... <p>Les decimos que contesten lo más sincero que puedan y que no le pongan el nombre, pues así nadie sabrá qué han contestado. Cuando han terminado recogemos las hojas y vamos leyendo alguna respuesta al azar. Preguntamos si se sienten identificados con esa respuesta, y vemos, en caso de ser negativa, qué tendría que hacer esa persona para no sentirse así.</p>				
<p>Evaluación de la actividad Observar si en alguna respuesta comienzan a detectarse situaciones relacionadas con la problemática que nos ocupa. Valorar si los alumnos han demostrado interés e implicación</p>				

4.2. Sesión sobre autorregulación: ¡Para!

Objetivo	Tiempo	Estructuración	Material	Dificultad
- Favorecer el autocontrol	Aproximadamente 5 minutos para explicar la actividad, 20 minutos para desarrollarla y 20 minutos para la puesta en común	Gran-grupo	Pelotas, radio. Espacio utilizado: gimnasio	Baja
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Se llenará el gimnasio de balones. Se pondrá música. Cuando suene la música podrán jugar (lanzarlos, saltar, chutar...) Cuando pare la música tendrán que permanecer quietos y callados. Tras realizar la dinámica se hablará de cómo se han sentido, si les ha costado permanecer quietos, por qué...</p>				
<p>Evaluación de la actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Determinar si son capaces de controlar la impulsividad - Observar si participan y se implican en la actividad 				

4.3. Sesión de motivación: ¿Quieres ser como él/ella?

Objetivo	Tiempo	Estructuración	Material	Dificultad
Atribuir al esfuerzo personal los logros conseguidos. Saber escuchar	Aproximadamente 30 minutos de exposición de la persona invitada, 10 minutos para hacer preguntas y 10 minutos para explicar el trabajo que se va a realizar en casa.	Gran-grupo	En el aula no es necesario el material, sólo la asistencia de un invitado. En casa necesitarán una hoja y un bolígrafo.	Baja
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Se llevará al aula a un profesional atractivo para los niños: policía, bombero, deportista, veterinario... contará en qué consiste su trabajo y lo que le ha costado llegar allí (estudios que ha tenido que cursar, cosas a las que ha tenido que renunciar...) Los niños podrán preguntarle aquello que les interese saber.</p> <p>Cuando finalice la sesión se pedirá a los niños que esa tarde realicen en casa un pequeño trabajo: en una columna describirán el trabajo de la persona invitada y aquellos sacrificios que ha tenido que hacer para poder desempeñarlo. En otra columna describirán qué les gustaría a ellos ser de mayores y qué tienen que hacer para conseguirlo. Escribir un compromiso en el que trabajarán el próximo mes que les pueda ayudar a en un futuro alcanzar sus sueños.</p>				
<p>Evaluación de la actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar si escuchan activamente al invitado. - Verificar si han realizado o no la actividad propuesta para casa. - Revisar con ellos si han cumplido, o no, el compromiso. 				

4.4. Sesión sobre empatía: ¿Cómo te sientes?

Objetivo	Tiempo	Estructuración	Material	Dificultad
- Cultivar la empatía. - Aprender a ponerse en el lugar de los demás. - Ser capaz de intuir sentimientos ajenos.	Aproximadamente 5 minutos para explicar la actividad, 20 minutos para realizarla y 25 minutos para comentar cómo se han sentido y qué han aprendido.	Pequeños grupos y gran grupo	Ninguno	Media
Descripción de la actividad Rol-playing de diversas situaciones (me quitan un libro, me pegan, se ríen de mí, me halagan, me hacen un regalo, me eligen el delegado de clase) Comentar qué hemos sentido, si nos hemos identificado, cómo se siente la gente con esos problemas...				
Evaluación de la actividad - Fijarnos en la destreza de los niños para captar sentimientos y emociones ajenos. - Observar si se sienten identificados con las situaciones planteadas - Valorar si se implican y participan en la actividad				

4.5. Sesión sobre habilidades sociales: ¿Y tú qué dices?

Objetivo	Tiempo	Estructuración	Material	Dificultad
Mejorar las habilidades sociales. Potenciar las habilidades comunicativas	Aproximadamente 5 minutos para explicar la actividad, 25 minutos para realizarla y 20 minutos para comentar cómo se han sentido y qué han aprendido.	Pequeños grupos y gran grupo	Ninguno	Media
Descripción de la actividad Se entrega a los niños una hoja con las siguientes frases: - Tú te callas - Pareces tonto - Contigo no se puede hablar - Tú no juegas - No quiero explicaciones. En pequeños grupos de cuatro o cinco, piensan una situación que propicia esa frase. Cada grupo prepara una dramatización en la que el final sea esa frase. Se propone la alternativa, es decir, un final utilizando las habilidades sociales. Se discute sobre por qué utilizan esas frases, y cómo se sienten mejor				
Evaluación de la actividad - Valorar el interés y la participación de los alumnos - Observar si son capaces de buscar alternativas a frases hirientes				

5. CONCLUSIONES

Es necesaria la prevención primaria del fenómeno del bullying. Esta prevención no se puede dejar a la improvisación, sino que es necesario intervenir sistematizadamente en todas las etapas del sistema educativo. Para ello se necesitan con urgencia programas que favorezcan la adquisición de conductas incompatibles con el fenómeno estudiado.

Es necesario también generar la inquietud de los agentes educativos (familia, escuela y sociedad) quienes no pueden mirar con una venda en los ojos la realidad de los centros.

Proponemos intervenir a través de un programa que favorezca el desarrollo de la

inteligencia emocional en el alumnado de educación primaria. Avanzamos algunas de las sesiones que pensamos incluir en dicho programa, que esperamos que esté listo próximamente.

6. BIBLIOGRAFÍA

* Barrigüete, C. (1995). *La afectividad: aspectos evolutivos y educativos*. En Eugenio González (Coord.), *Necesidades educativas especiales. Intervención psicoeducativa* (pp. 237-274). Madrid: CCS

* Defensor del Pueblo (2007). *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid : Publicaciones.

* Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Daniel Vergara.

* Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

* Märtin, D. y Boeck, K. (2001). *Qué es la inteligencia emocional*. Buenos Aires: Selección Edaf.

* Martínez-Otero, V. (2003). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: CCS

* Martínez-Otero, V. (2007). *La inteligencia afectiva*. Madrid: CCS

* Mestre, J.M. y Fernández Berrocal, P. (Coords.). (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

* Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

* Teruel, J. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*. Madrid: Pirámide.

60. LA TRANSFORMACIÓN DEL CURRÍCULUM EN CURRÍCULUM INTERCULTURAL, UNA NECESIDAD BÁSICA DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.

O. González Mediel.

La sociedad actual es diversa y cambiante, y la escuela refleja también esta diversidad (cultural, social, económica...). El concepto de ciudadanía es un término complejo y su relevancia actual en el entorno escolar viene dada por el propio dinamismo de la sociedad (globalización, procesos migratorios, nuevas tipologías de familias, de estados...), que demanda nuevas estrategias educativas que ayuden a formar a estas ciudadanas y ciudadanos del futuro inmediato. La educación para la ciudadanía en las escuelas se plantea como una necesidad para reajustar, asimilar, comprender y aceptar esos cambios que se están produciendo y que traen consigo una serie de carencias (pérdida de valores, choques culturales...). Un modelo educativo de educación para la ciudadanía ha de ser, necesariamente, también intercultural, ya que la diversidad cultural es, hoy día, uno de los factores con más incidencia en las aulas. En esta comunicación se presentará una experiencia de transformación de currículum en currículum intercultural en una escuela de primaria, detallando el impacto en los principales agentes educativos: centro, profesorado, familias y alumnado, y, a partir de la perspectiva de la propia investigación, se planteará el diseño de un programa de educación intercultural.

Justificación del modelo educativo intercultural en el concepto de ciudadanía

Si recogemos literalmente las diferentes acepciones que para el término ciudadanía nos presenta el Diccionario de la Lengua Española, no percatamos, en un primer momento, de que cualquiera de las conceptualizaciones que nos ofrece (“Cualidad y derecho de ciudadano”, “Conjunto de los ciudadanos de un pueblo o nación”, “Comportamiento propio de un buen ciudadano”), deberían estar hoy día no superadas, pero sí implícitas en cualquier programa educativo. Es decir, no parecería, a priori, necesario plantear una educación para la ciudadanía (sobre todo en la tercera acepción conocida), sino que el término educación ya debería contener suficientes elementos formativos para lograr los mismos fines.

La realidad se nos muestra, sin embargo, muy diferente.

Los factores que han llevado a plantear la educación para la ciudadanía son diversos, tal como nos hace conocer Cabrera (2002): el proceso de globalización, la crisis de los Estados del Bienestar y el aumento persistente del desempleo, la multiculturalidad y pluralidad de la sociedad actual, el incremento de los procesos migratorios, el cuestionamiento de los Estados-nación uniformes y homogéneos, la superación del concepto de igualdad de oportunidades por el de equidad, la aparición de nuevos referentes identitarios (como la identidad europea), la redefinición del concepto de ciudadanía desde la “feminización” del término y la necesidad de un desarrollo sostenible.

Efectivamente, la educación tiene que replantearse sus estrategias de enseñanza, sus objetivos y contenidos formativos para que las nuevas necesidades se vean representadas, de la misma manera que el propio concepto de ciudadanía quiere recoger también dimensiones más “actuales”. Cabrera (2002) recoge y presenta diversos enfoques que nos demuestran la actualidad y preocupación por replantear un término de ciudadanía más acorde con las necesidades de la sociedad actual: *ciudadanía cosmopolita*, *ciudadanía global*, *ciudadanía responsable*, *ciudadanía activa*, *ciudadanía crítica*, *ciudadanía social responsable*, *ciudadanía multicultural*, *ciudadanía diferenciada*, *ciudadanía económica* y *ciudadanía*

intercultural.

No corresponde a la finalidad de esta comunicación el definir, comparar, explicar o valorar las distintas opciones presentadas. Solamente nos interesa dejar constancia del interés en definir un concepto de ciudadanía, y por ende, de ciudadano, más ajustado al mundo actual y más ambicioso en su concepción, otorgando más importancia a la práctica como ciudadanos y ciudadanas que al concepto.

Desde esta perspectiva, se adopta la necesidad de un cambio de enfoque educativo que ayude a conseguir dar una respuesta efectiva a un nuevo modelo de ciudadanía. De acuerdo con Bartolomé (2002), la educación para la ciudadanía debe contemplar diferentes dimensiones educativas: *educación no sexista, educación para el desarrollo, educación ecológica, educación en derechos humanos, educación en valores, educación para la paz, educación democrática, educación para la tolerancia, educación antirracista y educación intercultural.* Entendiendo que esta última dimensión resulta capital en un proyecto que quiera lograr alcanzar su objetivo global, y planteando el modelo educativo intercultural como un proceso y una forma de hacer y de ver, parece sensato afirmar que, a su vez, transformar un currículum en un currículum intercultural abarcará, necesaria y transversalmente, otras dimensiones (ya que difícilmente no se transmitirán valores o no afectará al nivel de tolerancia del alumnado el conocer, reconocer y apreciar otras visiones culturales).

Educación intercultural y currículum intercultural

Para conseguir la transformación de un currículum en un currículum intercultural necesitamos, en primer lugar, conceptualizar el modelo educativo.

La perspectiva intercultural surge como consecuencia de dos o más culturas que coexisten dentro de una misma sociedad, y es la culminación de un proceso que empieza en los años 1960 en los EE.UU. para dar respuesta a nuevas situaciones de reivindicación étnico-cultural.

En nuestro contexto más inmediato la inquietud por dar respuesta a la educación en contextos multiculturales es mucho más reciente, pues es a principios de los años noventa cuando realmente se hace visible (Jordán, 1996), aun cuando, ya hacía mucho tiempo que España, además de ser un país poli étnico, también era ya un estado multinacional.

Como hay muchos términos que tienen cultura como palabra base más prefijos y sufijos varios, el consejo de Europa, a finales de la década de 1970 precisó la definición de cada uno de ellos, y los transcribimos para intentar así unificar criterios de conceptualización. Según Aguado (1991) *multiculturalidad* define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las cuales muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos. *Pluricultural* es casi un sinónimo, indica la existencia de una situación particular, que, en las mismas circunstancias, en lugar de subrayar la existencia de un amplio grupo de culturas en contacto, resalta únicamente su pluralidad. *Transcultural* implica movimiento, el paso de una situación a otra, e *intercultural* define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el cual los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es, también, una filosofía, política y pensamiento que sintetiza tal enfoque.

Sabariago (2002) nos recuerda que se acepta preferentemente el término *de educación intercultural* dentro el ámbito educativo europeo, designando el carácter de un proceso educativo dinámico, de interacción, de intercambio, de apertura y de solidaridad efectiva desde el reconocimiento de los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas tanto dentro de los registros de una misma cultura, como entre culturas diferentes.

Entendemos que la educación intercultural es una tendencia reformadora en la práctica educativa que trata de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales

y se utiliza el término con carácter normativo, para designar la naturaleza del proceso educativo deseable (Aguado, 1991, Marín, 2001).

La educación intercultural se opone al concepto de asimilación, (Besalú, 2002), o para ajustarlo más deberemos decir que se opone a una integración que obligue a deponer y olvidar los propios bagajes culturales y aceptar los autóctonos; no aquella integración que incluye a todos los miembros, cada uno con su propia carga cultural, a la cual no se le pide renunciar.

La educación intercultural tampoco es una educación “compensatoria” que identifica “deficiencia” con “diferencia” y tiene como único objetivo la incorporación de habilidades al alumnado recién llegado, sobre todo en materia de capacitación lingüística, sino que aprovecha las diferencias culturales para conocer otras formas de ver y de ser, relacionándolas con las conocidas hasta el momento. Según nos hace ver Sabariego, (2002), en el modelo de educación intercultural, la igualdad y la diversidad son dos caras de la misma moneda, y su enfoque práctico en el aula tiene presente tanto el *qué* se ha de enseñar como el *como* hacerlo, para favorecer la igualdad y hacer justicia a la diversidad.

La educación intercultural debe tener intención no sólo de apertura, enriquecimiento y construcción mutua, sino de implicación en una sociedad también “intercultural” (Bartolomé, coord.1997). Es muy importante en este modelo implicar a todo el alumnado de todas las escuelas en este enfoque educativo que nos compite a todas y todos, no solamente a las personas que están inmersas en un contexto escolar multicultural (Bartolomé, coord.1997 y Marín 2003).

Será papel de la escuela ayudar al alumnado a desarrollar el conocimiento, las habilidades y actitudes necesarias para funcionar efectivamente en la cultura comunitaria, en la cultura nacional predominante y con/entre otras culturas y sociedades, lo que podríamos denominar “competencia cultural” (Besalú, 2002).

Debemos tener presente que ninguno de los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural de la sociedad tiene una solución unilateral. Las medidas educativas son sectoriales dentro de un modelo de sociedad global (Aguado, 1991 y Bartolomé, coord. 1997), pero es desde la escuela y con un modelo como el que pretendemos implantar como podremos abrirnos a mejoras sociales.

En realidad, la educación intercultural no es nada nuevo, sino que entronca con la mejor tradición pedagógica pues atiende a las personas en su diversidad y mejora la calidad de la educación, sólo que, podríamos decir, ahora la diversidad es mayor (Besalú 2002).

Finalmente, creemos que el enfoque intercultural debe ser consciente de la situación de multiculturalidad de la sociedad y promover la competencia en múltiples culturas, así como respetar la diferencia, estimular la autoestima y enseñar a los ciudadanos y ciudadanas a vivir juntos, sin separar a nadie, ayudando a crear una identidad cultural personal (Besalú 2002).

De la mano de Jordán (1996), vamos ahora a explicitar una serie de objetivos que se desprenden de los principios que acabamos de detallar, puesto que nos servirá para fundamentar el aterrizaje que pretendemos desarrollar posteriormente.

- Respetar la diversidad
- Considerar las diferencias en el mismo orden de jerarquía, sólo como diferencia i no como deficiencia.
- Contemplar de forma realista a las “otras” culturas, no limitarse a rasgos negativos o positivos.
- Reconocer las aportaciones culturales con diferentes valores intrínsecos, y dialogar sobre todos ellos.
- A la hora de elegir elementos culturales a extrapolar, lo mejor será buscar los comunes: perdurables, incontestables, universales y transferibles, que serán, por

- descontado, los más enriquecedores para todas y todos.
- Escoger también contenidos funcionales y valores básicos.
- Potenciar la identidad cultural de cada persona, las actitudes positivas, facilitar la convivencia.

Para conseguir llegar a los anteriores objetivos, es importante, como docentes, que tengamos presentes una serie de orientaciones que no deberemos perder de vista, puesto que este enfoque educativo va mucho más allá de una mera transmisión de información, puesto que pide cambiar todo el proceso de enseñanza - aprendizaje, en la línea de: cultivar actitudes positivas, (respetar, tolerar, valorar, abrir, empatizar, superar prejuicios y potenciar el sentido crítico), mejorar el autoconcepto del alumnado, (acoger, aceptar, cuidar la seguridad socio-afectiva, reconocer los progresos académicos, incentivar la participación escolar, ayudar a descubrir puntos fuertes, introducir elementos culturales), potenciar la convivencia y la cooperación entre el alumnado, (descubrir parecidos culturales, incentivar aprendizajes y juegos cooperativos, conseguir integración socio afectiva, resolver positivamente los conflictos surgidos, facilitar la comunicación intercultural, desarrollar actividades cívicas), potenciar la igualdad de oportunidades académicas, (buscar el máximo rendimiento escolar de todo el alumnado, tener en cuenta las discontinuidades culturales, planificar adaptaciones curriculares y ver positivamente los avances), (Jordán 1996).

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) ¹ dedica diferentes artículos a asegurar una educación no discriminatoria, atendiendo a la diversidad del alumnado, según las demandas y la cultura de nuestro tiempo, destacando el aprendizaje como herramienta de socialización del alumnado. Especificando también los tipos de discriminación a rechazar (de creencias, de tipo social y cualquier otro), apostando por la educación en valores como base de la convivencia y promoviendo el conocimiento cultural y el respeto por la diversidad lingüística y cultural. A pesar de esta declaración de intenciones, la práctica educativa en los centros todavía no recoge estas directrices ni alcanza los objetivos que Jordán (1996) planteaba.

Efectivamente, varias investigaciones (Bartolomé, coord. 1997 y Besalú 2002) constatan que: todavía no se ha encontrado las respuestas educativas adecuadas para dar respuesta a la diversidad cultural en las aulas, sólo hay actuaciones personales pero no se reflejan en los documentos del centro, los modelos que predominan son el asimilacionista y el compensatorio (sobre todo a nivel lingüístico), se usan las estrategias tradicionalmente aplicadas a los alumnos con “dificultades de aprendizaje”, el profesorado se centra en la necesidad personal del alumnado y no en su pertenencia a un grupo cultural diferente, el profesorado dice comulgar con los principios teóricos de la educación intercultural, pero la realidad (currículum oculto) dice que le provoca problemas y hace más difícil la práctica educativa, el profesorado dice que no está suficientemente formado, con lo cual se considera incapaz de dar respuesta a estas nuevas necesidades por falta de recursos metodológicos y materiales. Los modelos educativos encontrados tienen las características siguientes (Bartolomé, coord. 1997): poca atención a la multiculturalitat en el ambiente material de aprendizaje, el alumnado minoritario se esfuerza por integrarse en su proceso de enseñanza-aprendizaje, el libro de texto es la guía permanente del profesorado, se aprecia preocupación del profesorado por sus alumnos (aunque más entendiéndolos sus “diferencias” como “déficit”).

Conocemos ahora con una recopilación de orientaciones metodológicas (Arroyo, 2000), que ayudarían a conseguir este cambio deseado en las aulas, priorizando, por encima de todas, la palabra clave: *diálogo cultural*, (Jordán, 1996, Sabariego, 2002).

¹ En vigor en el momento de plantear y realizar nuestra investigación

Utilizar principios metodológicos interculturales: Crear un marco de aprendizaje que se apoye en los referentes culturales que se aportan y favorecer que estos referentes culturales confluyan e interactúen, y cuidar la manera como estos intercambios se producen.

Utilizar metodologías que conecten con la diversidad y la interacción del alumnado: El proceso de aprendizaje se entiende, fundamentalmente, como un proceso de interacción (entre el alumnado y entre éste y el profesorado).

Utilizar la diversificación sistemáticamente: Es preciso diversificar los procesos de comunicación entre el profesorado y el alumnado y entre el propio grupo, (uso de materiales y de apoyos diversos, planificación de varios itinerarios de actividades de aprendizaje para la adquisición de un mismo contenido, programación de contenidos diferentes a la consecución de un mismo objetivo, organización flexible del aula y de los agrupamientos de alumnos., uso de las técnicas y modalidades de trabajo diversas: trabajo práctico, de investigación, de observación, de exposición, de debate, etc., diversificación de los instrumentos de evaluación: evaluación de los conocimientos previos, auto evaluación, co-evaluación entre alumnos, utilizar enfoques metodológicos que estimulen la interacción y el intercambio).

Este último ítem pide utilizar estrategias que creen en el aula un clima relacional que favorezca la confianza mutua, la aceptación, la seguridad y el respeto. Por lograr este objetivo, creemos necesario el uso regular de metodologías (Díaz-Aguado 2003, Besalú, 2002), que permitan el máximo nivel de éxito para el mayor número de alumnado, y este sería el caso de las estrategias: de *estilo cooperativo*, de *enfoque socio afectivo* y de *enfoque comunicativo*

También es importante definir qué línea se debería de orientar la elaboración de material didáctico para llevar a cabo la concreción última de este currículum intercultural, y que creemos, como Aguado (1991) y Besalú (2002) que estarían sobre todo dirigidas a: contextualizar otras costumbres, estilos de vida y tradiciones, presentar personajes autosuficientes y con presentaciones positivas, resaltar, si es el caso, como valioso cualquier movimiento de liberación., no discriminar positiva o negativamente a nadie por su raza., tener cuidado con el código icónico para que también refleje estos principios, ir con cuidado con la presentación de la mujer en según qué sociedades, respetar los lenguajes ajenos, resaltar otros valores como aportaciones a toda la humanidad, utilizar un lenguaje cuidadoso en el trato, huyendo del habla despectiva y o/excesivamente “paternalista”, reconocer, valorar y promover la diversidad lingüística, reconocer la libertad religiosa, presentar realidades próximas, educar en los valores y los derechos humanos.

Estas directrices generales se podrían ajustar todavía más a la hora de transformar el currículum que nos habíamos planteado, conociendo una serie de objetivos a conseguir en el tercer nivel de concreción curricular y que presentamos por áreas:

Área de lengua

- Trabajar aspectos metalingüísticos (sobre todo sobre en base a los parecidos)
- Fomentar la capacitación lecto-escritora en su lengua materna
- Implicar a los familiares directos del alumnado como ejemplo o apoyo.
- Fomentar el uso y la escucha de programas de radio, lectura de cómics, etc.
- Dramatizar situaciones que permitan al alumnado autóctono ponerse en la piel de sus compañeros /as
- Trabajar el lenguaje no verbal
- Ver vídeos
- Analizar las mismas noticias desde diferentes fuentes.
- Leer obras literarias traducidas, cuentos populares de otros países.
- Leer novelas y artículos que traten del tema intercultural.

- Fomentar la correspondencia, el uso de Internet y los viajes.
- Ofrecer lenguas que sean mayoritarias en el centro como 2ª o 3ª lengua o en horario extraescolar.

Conocimiento del medio social y natural:

- Conocer textos básicos (declaración de derechos humanos, etc.)
- Conocer otros “códigos cronológicos”
- Trabajar más y mejor la historia y la geografía de las culturas minoritarias.
- Analizar críticamente la historia etnocéntrica representada.
- Estudiar sucesos históricos desde varias perspectivas.
- Conocer lo que otros pueblos han aportado a nuestra propia historia (ej. legado de los árabes en España).
- Analizar los mapas críticamente (comparar planisferio de Mercator y de Peters).
- Conocer el medio físico y distintas escalas de valores
- Subrayar parecidos en el plano histórico.
- Estudiar alguna cultura más a fondo (sobre todo las más representadas)

Educación artística y educación física:

- Escuchar músicas de todos los lugares, montar festivales con ejemplos artísticos diversos y potenciar la participación en los que se realicen.
- Introducir danzas y canciones de otros lugares, además de resaltar el mestizaje cultural que en música siempre ha existido y que sólo hace falta sacar a colación
- Trabajar el dibujo y la pintura, con aportaciones de todo tipo que se pueden conocer y reproducir, y analizar las influencias de unos estilos sobre otros.
- Introducir ejercicios lúdicos, juegos foráneos no competitivos, fomentar excursiones.

Área de matemáticas.

- Ampliar los ejemplos para que contemplen más diversidad: contar mangos y papayas además de manzanas y peras, distancias entre países diferentes, etc.
- Conocer otras formas de contar y medir: ábaco, etc.
- Reconocer las contribuciones en cuanto a los números: chinos, árabes, etc.

Con el conocimiento del marco teórico que hemos resumido, y las directrices para encarar con éxito la transformación de un currículum en un currículum intercultural, planteamos pues nuestra investigación.

De currículum a currículum intercultural

Esta comunicación recoge una experiencia transformadora que se llevó a cabo en el ciclo inicial de una escuela pública de primaria, ya que la etapa de educación primaria acontece el entorno más propicio para empezar a abrirse a otras visiones culturales, necesarias para conseguir un posterior aprecio de las mismas. Efectivamente, el alumnado de esta etapa reúne unas características que resultan idóneas para aceptar naturalmente cualquier innovación, puesto que:

- Desaparece el egocentrismo que caracterizaba la etapa preescolar.
- Aprende a compartir y a ponerse en lugar del otro.
- Empieza a trabajar cooperativamente con los otros.
- Aparecen sentimientos superiores como la solidaridad, la bondad, la lealtad, etc.
- Son normalmente positivos, extravertidos y adaptables.
- Desarrollan la confianza en sí mismos, la independencia, habilidades sociales, aceptación y la autoestima.

- El grupo se vuelve muy importante y acostumbra a ser heterogéneo.
- Empieza a desarrollar su propio juicio moral.

Una vez decidido el nivel en el cual se realizaría la intervención (tres clases de segundo curso, 74 niños y niñas implicados), decidimos centrarnos en el trabajo con *canciones* populares infantiles en las diferentes lenguas del alumnado representado en las aulas. El mismo recuso musical introduciría pues el *conocimiento de otras lenguas*, permitiendo el trabajo en base a las semblanzas con las más próximas. Los *cuentos* de otros países serían otro recurso elegido para conocer otras formas de ver y de ser y permitirían ser trabajados en el área de lengua, logrando cumplir el objetivo de desarrollar la comprensión y expresión oral y escrita del alumnado. Los *juegos psicomotrices* de orígenes diversos permitirían incluir nuevos contenidos en educación física. El conocimiento del medio social y natural abarcaría muchas posibilidades de trabajo, empezando por el conocimiento de las culturas presentes en el aula y teniendo en la *visualización de los diferentes países* en una proyección de Peters, la mejor manera de ubicar a nuestro país y al resto en el mundo. El *trabajo sensorial de proporciones y medidas*, ligado a los datos conocidos en conocimiento del medio social y natural sería una actividad interesante a trabajar en el área de matemáticas, así como el *conocimiento de otras formas de contar y medir*. Finalmente, el amplio abanico de posibilidades de trabajo desde el área de educación visual y plástica siempre permitiría redondear el trabajo realizado desde la transformación curricular en las otras áreas eligiendo algún elemento conocido y *fijándolo mediante un dibujo*.

El planteamiento de trabajo adoptó una metodología de *investigación-acción cooperativa*, entendiéndolo que no se conseguiría una transformación curricular efectiva si el propio profesorado no se implicaba de lleno en el cambio, y conseguía transformar su propia práctica educativa desde la reflexión y el trabajo conjunto. Así pues, el profesorado implicado (la especialista de música y el tutor y las dos tutoras de segundo curso) y la investigadora pactaron un protocolo de actuación para trabajar a lo largo del curso (2004-2005), que consistiría en introducir el conocimiento de cada uno de los países representados en las aulas en la hora de música y seguir posteriormente, con cada tutor y en cada materia, las directrices para introducir nuevos contenidos de tipo intercultural, adoptando también diferentes estrategias de enseñanza aprendizaje conocidas que permitieran avanzar hacia un currículum intercultural aprendizaje en grupos cooperativos, búsqueda de información por internet, montajes visuales, materiales específicos, videos promocionales...).

El objetivo último de nuestro trabajo investigador quería conseguir la transformación de un currículum en un currículo intercultural y utilizaría la canción popular infantil como puente de conocimiento cultural, de acuerdo con nuestra hipótesis de partida de que no se puede reconocer ni apreciar algo que no se conoce, y después de conocer las características de un modelo educativo intercultural y la falta de recursos y formación del profesorado en ese ámbito.

Así pues, durante el curso se establecieron (después de unas reuniones previas de formación e información con el profesorado participante) cinco reuniones donde se dedicaba una primera parte a *planificar* qué tipo de actividades se iban a realizar y sobre qué culturas y, una vez comenzada la acción, valorar y reflexionar lo que había acontecido. Entre reunión y reunión, se producía el proceso de la *acción y recogida de datos*, donde cada uno de los maestros implicados/as llevaba a cabo las actividades de integración de contenidos y objetivos interculturales en cada una de las áreas curriculares con su grupo de alumnos y alumnas.

Es importante destacar que los datos que se recogían provenían tanto de los *diarios de sesiones* del profesorado, como de *hojas de anécdotas* preparadas al efecto, de los *informes orales* en las reuniones y de los propios *registros de la investigadora observadora* de la mayoría de las sesiones.

De acuerdo con los objetivos que establecimos para las diferentes fases del proceso

investigador, intentaremos ahora, con ayuda de los diferentes vaciados del material recogido, exponer las conclusiones de los análisis parciales por bucles de actuación (con el fin de ver el progreso del proceso), en cuanto a la consecución de objetivos curriculares interculturales. La intención final es:

- Describir la dinámica y el proceso de desarrollo del equipo investigador
- Identificar el proceso de formación del profesorado
- Ver el proceso de transformación curricular

Estos tres objetivos no se establecieron separadamente, pues se logran a lo largo del propio proceso investigador, pero se ha intentado sistematizar al máximo su presentación, para que se hiciera más comprensible el discurso.

Con esta idea, se presenta un proceso de cambio inscrito en un "continuum" de acción que comprende tres momentos diferentes:

- Primer bucle de acción: prueba del material elaborado por la investigadora-formadora: *etapa de sensibilización*.
- Segundo bucle: el profesorado participando crea su propio material y ensaya diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje: *hacia la autonomía*.
- Tercero bucle de acción: Cada uno de los maestros participantes cristaliza un protocolo diferente de actuación y lo consolida: *consolidación*.

Estos tres bucles de acción no se plantearon desde un comienzo, puesto que la intención inicial era ir avanzando cuantitativa y cualitativamente hacia la transformación curricular pretendida, y a la vez, fomentar la mayor autonomía del profesorado en el trabajo investigador.

La experiencia vivida nos permite presentar un proceso que se desarrolló alrededor de las cinco reuniones, que reflexionaban sobre qué se había hecho y planificaban qué se debería hacer. El análisis de los datos obtenidos finalmente, nos permitió distinguir tres etapas que corresponderían, aproximadamente, a los tres trimestres lectivos: el primer momento de actuación, correspondería al primer bucle de acción, los dos siguientes momentos de actuación, definirían un segundo bucle, y los dos últimos momentos de actuación definirían un tercer bucle.

Efectivamente, en un primer momento el profesorado prueba el material elaborado por la formadora y lo valida. Con este bagaje, empieza a diseñar y probar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, además de buscar y crear su propio material. Por último, durante el último trimestre de curso, cada uno de los y las maestras participantes consolida sus propias formas de hacer.

Destacamos que los objetivos iniciales previstos, general y específicos, han sido ampliamente logrados con esta experiencia de investigación-acción cooperativa, y han demostrado que es posible avanzar en esta línea educativa, y devenir el profesorado el motor del cambio educativo (Cabrera et al., 1999).

Recordamos, en primer lugar, cuál fue el objetivo general planteado a la investigación:

Iniciar una transformación del currículum del ciclo inicial de un Centro de Educación Primaria porque adelante hacia un modelo efectivo de educación intercultural utilizando como desencadenante un recurso musical.

Aparte de este objetivo general, y contando que un verdadero proceso de transformación curricular había de afectar diferentes elementos de la comunidad educativa, agrupamos los objetivos específicos alrededor del: profesorado, las estrategias metodológicas, el alumnado, el centro y el currículum.

Respeto al profesorado:

Se había planteado conseguir, a través de la formación y el traspaso de información, que las características de un verdadero modelo de educación intercultural fueran conocidas por el máximo número de miembros del profesorado, así como conocer las características del modelo de investigación-acción como mejor manera de aunar teoría y práctica.

La investigación-acción cooperativa es una vía de desarrollo profesional que propicia la formación del profesorado y la transformación social. Efectivamente, ha sido la implicación del profesorado en todo el proceso investigador el medio por el cual se ha logrado el conocimiento del modelo de Educación Intercultural y de cómo realizar un proceso de transformación curricular planteando objetivos de cariz intercultural en el currículum.

El proceso formativo vino dado por tres vías convergentes: desde el trabajo innovador de cada uno de los maestros participantes en la experiencia, desde las aportaciones de la investigadora y desde la reflexión conjunta del grupo, esta constatación corrobora las ventajas del sistema cooperativo adoptado en la investigación.

El avance de autoaprendizaje demostrado por los participantes, hasta consolidar diferentes vías de actuación y conseguir plena autonomía de trabajo, también es un indicador de las ventajas del sistema empleado. Se ha constatado un proceso de formación y de transformación de la práctica educativa de los prácticos desde la dependencia inicial de recursos y actividades facilitadas por la investigadora-formadora hasta lograr la plena autonomía de trabajo en la etapa final de la experiencia, demostrando una creatividad constante y una gran capacidad de innovación.

Entendemos, de acuerdo con las evidencias recogidas, que, efectivamente, se ha conseguido que el profesorado no sólo conozca, sino que haya obtenido una confirmación de los beneficios del modelo de educación intercultural, y un interés que facilitará la implicación del resto de profesorado de la escuela en el trabajo con este modelo, de acuerdo con los efectos positivos que la experiencia ha tenido. El convencimiento que nos permite hacer estas afirmaciones, se encuentra en el hecho de recoger y analizar las valoraciones parciales y finales del profesorado participando respecto a su participación en la experiencia investigadora. Estas valoraciones positivas de los maestros están estrechamente vinculadas al impacto del trabajo realizado en su alumnado: por el interés y participación de los niños y niñas en general, por el protagonismo logrado por el alumnado nacido en otros países, por la mejora en la valoración del grupo hacia otros compañeros y compañeras, por la motivación de los grupos por las actividades realizadas, por el clima creado durante las sesiones de intercambio cultural y por el logro de objetivos curriculares desde un modelo de educación intercultural.

Respeto las estrategias metodológicas:

Entendíamos que no se produciría una verdadera transformación si el profesorado no conseguía adoptar también innovaciones didácticas que permitieran lograr mejor los objetivos propuestos: aprendizaje cooperativo, apoyo tecnológico, trabajo con vídeos, uso de internet, creación de power-point's...

Pensamos que, en este aspecto, también el profesorado ha conseguido lograr un verdadero cambio en su práctica educativa, con una consolidación de diferentes vías metodológicas:

- Por la inclusión de las canciones en otras lenguas como eje de trabajo intercultural, en el caso de la especialista de música.
- Por la modificación de estrategias, (grupos cooperativos...), y recursos (búsqueda por internet...), priorizando los objetivos curriculares, en el caso de la tutora del grupo B.
- Por la innovación en cuanto al planteamiento global de conocimiento cultural,

participativo por el que se refiere a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, y con apoyos de personas “expertas” como recurso más empleado, en el caso de la tutora del grupo C.

- Por la búsqueda exhaustiva de materiales y la creación y presentación de montajes visuales, como eje de la transformación curricular, en el caso del tutor del grupo A.

Aunque cada uno de los maestros participantes ha adoptado diferentes metodologías de trabajo, entendemos que todas ellas han sido efectivas, y que, durante todo el proceso, el intercambio de ideas, materiales y recursos entre el profesorado, la investigadora, las familias, los “expertos culturales” y el propio alumnado ha sido una constante, lo cual revaloriza el trabajo en grupo desde su perspectiva más amplia.

Se planteó también como innovación metodológica la implicación de las familias en actividades escolares, propiciando su participación en el proceso de transformación curricular previsto. Pensamos que, efectivamente, se ha conseguido abrir la escuela a las familias dándoles una oportunidad de colaborar y participar activamente en la escuela, que en todos los casos ha superado ampliamente las expectativas que podíamos tener al respecto.

Respeto al centro:

Queríamos intentar que la escuela se hiciera eco de la experiencia y los diferentes documentos del centro, (en el segundo nivel de concreción curricular), se vieran modificados en este sentido, así como expandir e interesar en el proyecto a todo el claustro escolar, buscando la consolidación del cambio.

Creemos también haberlo logrado con éxito, puesto que se ha conseguido que el centro adopte el modelo de educación intercultural propuesto e incorpore el trabajo realizado al Centro mediante un Plan de innovación docente aprobado por el claustro. Esta constatación acontece el mejor indicador de la permanencia y cristalización del cambio que planteábamos.

La toma de conciencia de los beneficios de seguir un modelo educativo intercultural, desde la propia práctica educativa de los participantes, entendemos que será decisoria a la hora de expandir e interesar al resto del profesorado en la transformación curricular deseada para toda la escuela.

Respeto al currículum:

Evidentemente el currículum, en su tercer nivel de concreción, debía de introducir nuevos objetivos y contenidos que dieran conocimiento de otras culturas, inicialmente a través de una canción de los diferentes países representados en las clases y profundizando después en las otras materias. Podemos afirmar que, sin el menor asomo de duda, se ha conseguido:

La obtención de materiales y recursos culturales nuevos.

Pautas de desarrollo curricular para la creación y/o modificación de unidades de programación para todas las áreas.

Destacamos por un lado, el hecho de elaborar y validar varios materiales y recursos nuevos: el cancionero, los montajes visuales, los mapas, las plantillas y dibujos específicos, los murales y los listados de palabras en otras lenguas.

Por otro lado, la utilización y validación de materiales (de cariz intercultural o, simplemente, de información cultural) ya existentes, ha sido también una novedad muy provechosa: uso de vídeos promocionales de diferentes países, trabajo con cuentos populares, juegos diversos, colecciones específicas (“Yo soy de...”, “Yo vengo de...”, “Un paseo por...”) y la búsqueda y selección de información cultural mediante internet.

Respeto al alumnado en general:

Se quería promover la competencia del alumnado en múltiples culturas, reconociendo las ligaduras y semblanzas entre ellas, promoviendo el diálogo cultural desde la igualdad y apreciando la diversidad étnica y cultural como elemento positivo. Creemos que, respeto al alumnado en general, se ha conseguido:

Un mejor desarrollo de las competencias interculturales, logrado con la máxima naturalidad.

Esta afirmación se basa en la constatación que el alumnado ha mostrado, sin lugar a dudas, un gran interés por conocer otras culturas.

La participación e implicación del alumnado en todas las actividades propuestas también es un claro indicador de este logro de competencias interculturales.

Haber conseguido que la valoración de los niños y niñas nacidos a otros países haya aumentado tras la experiencia acontece otro de los efectos que nos permiten afirmar que se ha adelantado hacia un modelo de educación intercultural.

Las reacciones emocionales de satisfacción recogidas a lo largo del proceso resultan también un indicador de la bondad de la experiencia y de la naturalidad con la cual ha sido recibida.

Finalmente, hemos visto en numerosas ocasiones que el aprendizaje ha sido significativo, indicador que corrobora la efectividad de la transformación curricular planteada.

Respeto al alumnado extranjero:

Uno de los principales objetivos específicos del trabajo de investigación se centraba en estimular la autoestima del alumnado nacido en otros países, ayudando así a la creación de identidades culturales personales, fomentando a la vez su participación. Todos los indicadores recogidos nos permiten afirmar que, efectivamente, se ha conseguido:

Un “protagonismo” dirigido que les ha permitido estimular su autoestima ayudándolos a formar su propia identidad personal.

Los elementos analizados y valorados que demuestran esta afirmación, tienen que ver con la constatación de que el alumnado nacido en otros países ha demostrado una mejora de la participación dentro el grupo-clase. Su constante implicación en el desarrollo de las actividades es el indicador más palpable que el proceso investigador ha tenido efectos directos sobre el alumnado extranjero, con un notable incremento de la satisfacción personal y, consecuentemente, una mejora de la autoestima al sentirse protagonista.

Evidentemente, como comentario general, creemos que los resultados en todos los ámbitos son altamente satisfactorios, puesto que al plantear un proyecto con incidencia directa en las aulas, en un proceso continuo de formación permanente del profesorado, y con recursos específicos y constantemente reflexionados, mejorados y aplicados, los beneficios y beneficiarios han sido diversos.

Finalmente, constatar que nuestra hipótesis inicial de dar a conocer elementos culturales diversos al alumnado, propiciando el diálogo cultural desde la igualdad para conseguir un reconocimiento y un aprecio de los mismos, parece haberse confirmado ampliamente con la experiencia investigadora.

Programa de educación intercultural

De acuerdo con las nuevas necesidades que van emergiendo de la realidad, la evaluación de programas va adoptando nuevas propuestas y modelos que cubren nuevos enfoques de interés.

Con este convencimiento, entendemos que, a partir de las conclusiones y como

prospectiva del trabajo de investigación desarrollado, se puede plantear ahora un programa que adopte el modelo de *Evaluación participativa (o colaborativa)*, que supone la constitución de un grupo mixto de trabajo formado por investigadores/as y por el propio profesorado de los centros.

Patton (1997) mantiene que no hay una definición concluyente para la evaluación participativa o colaborativa, y cree que se ha de definir y adoptar el significado adecuado en cada situación que se utilice, y que sus características son:

- La evaluación se centra en la mejora de grupos e instituciones a través de una actitud reflexiva y transformadora de sus miembros.
- La evaluación promueve el aprendizaje en la realidad sobre la que actúa.
- La participación en la evaluación conduce a un nivel cada vez más fuerte de apropiación del proyecto, de cohesión del grupo, de capacidad de autorreflexión y cambio, e independencia y autonomía respecto a asesores externos.
- El evaluador se convierte en un facilitador del aprendizaje que se promueve dentro del propio proceso evaluativo.

Sus fases son: evaluación inicial, evaluación del proceso y evaluación del resultado

Adoptando pues las directrices explicitadas y validadas en nuestra propia investigación-cooperativa de transformación curricular, en cuanto a recursos, actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje, entendemos que la experiencia se puede adaptar a cualquier otro centro y nivel educativo adoptando el modelo de evaluación participativa que, finalmente, hemos conocido.

BIBLIOGRAFIA

Arroyo, R. (2000). *Diseño y Desarrollo del Currículum Intercultural: Los Valores Islámicos-Occidentales*. Granada: Universidad de Granada.

Bartolomé, M. (2002). Educar para una ciudadanía intercultural. En Bartolomé, M. (coord.). *Identidad y ciudadanía, un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea, s.a de ediciones. Págs. 131-162.

Bartolomé, M. (coord.) (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.

Aguado, M^a T. (1991). La educación intercultural: Concepto, Paradigmas, realizaciones. En Jiménez, M.C. (coord). *Lecturas de Pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson. Págs.89-104.

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.

Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En Bartolomé, M. (coord.). *Identidad y ciudadanía, un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea, s.a de ediciones. Págs.79-104

Cabrera, F., Espín, J.V.; Marín, M. A; i Rodríguez, M. (1999). La formación del profesorado en educación multicultural. A Essomba, M.A. (coord.). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó. Págs. 75-80.

Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC S.A.

Marín, M^a Á. (coord.). (2003). *Las buenas prácticas de educación intercultural*. (En línea). (Consulta: 20 abril 2003). Disponible a: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Barcelona.pdf>

Marín, M^a Á. (2001). El tratamiento de la interculturalidad en la educación primaria. En T.Pozo,R. López, B. García y E. M^a Olmedo (Coord.) *Investigación Educativa: Diversidad y escuela*. Granada: Grupo editorial universitario.

Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation*, 3rd ed. Thousand Oakes: Sage.
Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*, Bilbao: Desclée De Brouwer.

Abstract:

The transformation of the curriculum in intercultural curriculum, a basic need of the education for the citizenship.

The current society is diverse and changeable, and the school reflects also this diversity. The concept of citizenship is a complex term and his current relevancy in the school environment is given by the own dynamism of the society, that demands new educational strategies that help to form these citizens of the immediate future. The education for the citizenship in the schools appears as a need to readjust, to assimilate, to understand and to accept these changes that are taking place, bringing with it a series of lacks (loss of values, cultural shocks ...). An educational model of education for the citizenship has to be, necessarily, also intercultural, since the cultural diversity is, today, one of the factors with more incidence in the classrooms. In this communication, we'll present an experience of transformation of curriculum in an intercultural curriculum in a school of primary, detailing the impact in the major educational agents: center, teaching staff, families and student body, and, from the own investigation, there will appear the design of a program of intercultural education.

Palabras clave: Educación intercultural, Educación para la ciudadanía.

Key words: Multicultural education, Education for the citizenship.

112. FORMACIÓN DE FORMADORES EN EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA PARA ESPACIOS SOCIALES NO CONVENCIONALES EN LA VENEZUELA ACTUAL.

I. E. Peleteiro Vázquez.

RESUMEN

La intención de la presente ponencia es definir, conceptualizar y caracterizar un conjunto de experiencias prácticas en la formación de formadores en Venezuela que conducen al diseño de un programa para la reinserción social de jóvenes y adultos que se encuentran en situaciones de riesgo social y en algunas ocasiones se hallan bajo el régimen de responsabilidad de la Ley Penal. A partir de la ejecución de este programa se organiza un cuerpo de conocimientos que estructuran la génesis y la construcción de una disciplina en Venezuela que se basa en la Educación y Ciudadanía para los Espacios Sociales No Convencionales. Uno de los objetivos centrales de la presente ponencia consiste en explicar a través de una sinopsis histórica la consolidación de la Pedagogía Social como disciplina y constructo teórico que se fundamenta en el enfoque de Educación y Ciudadanía y que sirve de base para la ejecución de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. En este sentido, el constructo teórico "Educación y Ciudadanía" permite establecer una relación estrecha con una disciplina que tiene auge y extensión en otros países de Iberoamérica con especial énfasis en España. Donde se parte de la "Educación Social" y que le da consistencia a la Pedagogía Social como disciplina. Por ello es importante referir el concepto de Pedagogía Social expresado por el Dr. Sáez Carreras de la Universidad de Murcia (España) quien expresa que: ***"entiendo por Pedagogía Social el campo de conocimiento teórico y práctica educativa que tiene por objetivo la mejora de determinadas personas y grupos viviendo en situaciones específicas caracterizadas éstas como de extraescolaridad, marginación,... y demandando ayuda y asesoramiento en los procesos de prevención, promoción o reinserción que sus protagonistas en cada caso reclaman. Como ciencia la Pedagogía Social es el campo de conocimiento que organizado en una disciplina –que dará cuenta de ella a través de la enseñanza- tiene como objetivo la formación y la preparación de los profesionales de la Educación Social con la intención de que tales conocimientos remitan a la práctica y contribuyan a mejorarla"***. Esta cita hace referencia al ejercicio de una praxis vinculada con la justicia social, la equidad y la igualdad que reclama la formación de un formador con un nivel de conciencia social más solidario en la desgracia del otro y que rompa tabúes y prejuicios sociales, que permitan a la ciudadanía superar la estigma de las personas con problemas de conducta, transgresión, desempleo, baja dotación cultural y analfabetismo reconociendo en ellos su potencial y descubrir sus talentos, fortalezas y su valor humano. Los fundamentos teóricos de ésta propuesta se hallan en la obra "Pedagogía de la Autonomía" (2000) del insigne maestro Paulo Freire, quien expresa que "enseñar exige la convicción de que el cambio es difícil pero posible, enseñar exige aprehensión de la realidad, enseñar exige compromiso, competencia profesional y generosidad, toma consciente de decisiones, saber escuchar, disponibilidad para el diálogo y querer bien a los educandos"

A lo largo del artículo se parte de la "Declaración del Milenio" (2000) documento que suscribe el compromiso de todas las naciones para la superación de la pobreza, de las desigualdades sociales y para alcanzar mejores condiciones de vida en las poblaciones en situación de exclusión social. Esta declaración de las "Metas del Milenio" sustenta una serie de documentos legales y prácticas pedagógicas orientadas a la erradicación de la pobreza

extrema y la reinserción social, así como el incremento de la escolaridad y las tasas de alfabetización en la población. En este sentido, son muy diversas las experiencias efectuadas por numerosos docentes e investigadores que impulsaron estas acciones durante más de dos décadas desde la “Práctica Docente No Convencional”. Aunado a este conjunto de experiencias se fusionan los fines del Servicio Comunitario, los cuales se orientan a consolidar los conceptos de Educación y Ciudadanía a partir de los documentos legales antes mencionados. Los cuales sustentan una práctica educativa que se define como la actividad que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de Educación Superior que cursen estudios de formación profesional, aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad, para cooperar con su participación al cumplimiento de los fines de bienestar social. Éstas actividades se han venido realizando en diversos escenarios propicios para educar que traspasan las barreras del aula escolar formal como lo son: las comunidades de pobreza, los Centros de Protección Integral, los hospitales, los Centros de Tratamiento Comunitario, los Centros Penitenciarios, los Centros de Apoyo Psicosocial, los cuales perfilaron el inicio de la disciplina y su posterior conformación como carrera en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Como consecuencia de estas acciones se ha creado la **Fundación Escuela para la Educación No Convencional**, organización orientada a la ejecución de éstos programas de Educación Social en los espacios sociales no convencionales anteriormente mencionados. Las implicaciones de este programa nos permiten hacer referencia al sentido de urgencia e inmenso valor, ética e importancia de la práctica de la Pedagogía Social en el contexto venezolano actual.

Palabras Clave: Formación de Formadores, Espacios Sociales No Convencionales, Educación y Ciudadanía.

ABSTRACT:

Training of student teachers in Education and Citizenship for Social spaces unconventional in Venezuela Actual.

The object of next communication is to define, and give the meanings of a lot of practice experiences in education, and to train teachers in order to lead a reintegration program for young people and adults under social risk and be right with the penal responsibility law.

This program has a basis on creating a scheme of knowledge that would define the genesis and construction of Education and Citizenship for Social Unconventional Spaces. One of the central objects consists in explaining the historic synopsis the consolidation of Social Pedagogy, a discipline and theoretical construct based in the Community Service Law for students in Higher Education at the Universidad Pedagógica Experimental Libertador. In this way, the theoretical formulation “Education and Citizenship” allows to establish a narrow interaction with this discipline that has a great boom in Spanish countries, especially in Spain. We begin with the “Social Education” concept which is the basis of Social Pedagogy. Dr. Sáez Carrera of Murcia University states that: “we understand about Social Pedagogy the aim of knowledge and educational practice that have as main objective to improve quality of life of persons and groups whom lives under marginality, poverty, school dropout, and to request help and advise in process of prevention, promotion and reintegration this persons claims. As a science the Social Pedagogy is the context of knowledge organized through the discipline of teach, and has as the first objective, formation and training of the Social Educators in order to improve it by practicing it”. This quotation refers the exercise of a praxis related to social justice and equality which claims as a teacher with high levels of social consciousness, with solidarity in the adversity of the other, in order to overcome the tabús and social prejudices,

which leads towards increasing de human development in persons without employment, education and others. In order to recognize their talents and potential as persons with human values. The theory of this essay is based in Paulo's Freire "Pedagogía de la Autonomía" (Teaching of the Autonomy) (2000). This relevant master, express "to teach requires to think the change is possible, teach requires commitment, to know the social reality, professional competencies and generosity, wise decisions, to listen and dialogue, and love the students.

Throughout the article, it begins with "Declaración del Milenio" (Declaration of Millennium) (2000) document subscribed between all nations of the world to overcome the poverty, inequality and inequity in society in order to get better quality life in populations in avoid social exclusion. This statement called "Metas del Milenio" (Objectives of Millennium) set a great amount of documents and educational practices as well as increasing levels of alphabetization in the population. In this way, there are many experiences do by a great amount of teachers and researchers during more than two decades called "unconventional training teachers". In addition to this experiences, there is a link with the Community Service, to be oriented to state concepts as Education and Citizenship in action.

This statements support a series of educational practices in communities with higher education students in order to apply scientific, technical, sports, cultural, artistic methods and knowledge to benefit and cooperate by procuring social comfort too. This kind of activities has been doing in many places further than school class, like: hospitals, poverty communities, penitentiary, Psychology centers for people with disadvantage, poor people and others. This experiences have generated a discipline and university career at the Universidad Pedagógica Experimental Libertador. In advance we create the Social Foundation called "Escuela para la Educación No Convencional" (school for not conventional education), organization orientated to do many educational programs for the social spaces mentioned. This program leads to deduce the urgent and great value of this kind of educational practices in Venezuelan actual context.

Key Words: Training teachers, Unconventional Social Spaces, Education and Citizenship.

Introducción

El propósito fundamental de la presente ponencia consiste es explicar las características de un proyecto de Formación de Formadores en Educación y Ciudadanía para los Espacios Sociales No Convencionales en la Venezuela Actual. Para ello se efectúa un esbozo histórico sobre la génesis y el desarrollo de una disciplina cuya pertinencia social se hace cada vez mayor en el ámbito educativo venezolano actual. En este sentido el trabajo educativo se orienta hacia el logro de una conciencia colectiva y personal en torno a un problema de base estructural como lo es la pobreza, las carencias y la falta de oportunidades en sectores poblacionales socialmente desfavorecidos los cuales aumentan día a día. Los mismos se hayan sustentados en el documento titulado "Cumpliendo las Metas del Milenio" (2000). El constructo teórico "Educación y Ciudadanía" permite establecer una relación estrecha con una disciplina que tiene auge y extensión en otros países de Iberoamérica con especial énfasis en España denominada Educación Social y que le da consistencia a la configuración de la Pedagogía Social como disciplina. Por ello es importante circunscribir al lector en el concepto de Pedagogía Social: Una definición del Dr. Sáez Carreras de la Universidad de Murcia (España) expresa lo siguiente: ***"entiendo por Pedagogía Social el campo de conocimiento teórico y práctica educativa que tiene por objetivo la mejora de determinadas personas y grupos viviendo en situaciones específicas caracterizadas éstas como de extraescolaridad, marginación,... y demandando ayuda y asesoramiento en los procesos de prevención, promoción o reinserción que sus protagonistas en cada***

caso reclaman". Esta cita hace referencia al ejercicio de una praxis vinculada con la justicia social, que reclama la formación de un nivel de conciencia social más solidario en la desgracia del otro y que rompa tabúes y prejuicios sociales.

Educación Ciudadana y Servicio Comunitario:

La Educación Ciudadana y el Servicio Comunitario se plantean hoy grandes retos. Uno de ellos es la participación ciudadana, la cual se plantea inmensos desafíos en una Venezuela con altos niveles de pobreza, desempleo, escasa formación laboral en los jóvenes, exclusión social y política, con un grave desequilibrio de poderes y violaciones severas a la Constitución, justamente en los aspectos relativos a la participación ciudadana. Es así como se han creado diversas organizaciones que nacen para ofrecer herramientas para cambiar a la sociedad, para promover la descentralización, la elección personalizada local, la incorporación de los jóvenes y adultos que han sido objeto del régimen de responsabilidad penal al medio familiar, social y laboral. Es así como nace la **Fundación Escuela para la Educación No Convencional**. A través de la cual se ofrecen programas de atención educativa, laboral y acompañamiento en empresa al contingente de personas que se encuentra en situación de transición a la libertad. Esto también tiene relación estrecha con el Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior.

Sinopsis histórica de la Pedagogía Social desde la UPEL:

En los años comprendidos entre 1985-1995 se citan las experiencias comunitarias iniciadas por la Dra. Aura Leal de Ravelo en la popular comunidad de El Guarataro en Caracas en 1996. Esta experiencia consistió desde sus orígenes en la creación de un espacio para la atención educativa de los niños en edad preescolar que vivían en el Sector El Observatorio de la mencionada comunidad, los cuales fueron atendidos por las practicantes docentes de la mención Educación Preescolar. La situación de estos infantes descrita por Leal de Ravelo, en su tesis doctoral titulada *La Educación No Convencional para niños preescolares en situación de pobreza* (2000), la autora describe que no sólo su que la situación era de los niños era marginal por las deficitarias condiciones de las viviendas en las que habitaban, por la carencia de servicios básicos y la baja dotación cultural del grupo familiar, sino que además estaban imposibilitados de acceder al sistema educativo formal por su situación económica de carencia.. Como consecuencia de la presencia comprometida y de la interacción de la Universidad en esta barriada caraqueña, un grupo de habitantes del barrio –sus líderes naturales- se comprometieron con el desarrollo comunitario identificándose con la necesidad planteada por los docentes de la UPEL. Para el año 1995, estas experiencias se extendieron en esa misma comunidad de El Guarataro, hacia el Centro Comunitario "Saturna de Vásquez". El cual había venido funcionando bajo la jurisprudencia del Instituto Nacional del Menor. Le dieron continuidad al liderazgo iniciado por la Dra. Leal de Ravelo las Profesoras Rosa Figueroa de Quintero e Isabel Peleteiro, quienes bajo el enfoque de acompañamiento pedagógico y mediación, desarrollaron durante varios años experiencias con practicantes docentes de dos especialidades Ciencias Sociales y Artes, las cuales funcionaban de manera integrada afianzando los valores y la identidad cultural de la Comunidad a través de la interacción permanente con sus pobladores y líderes.

La idea según Maritza Montero es **"contar con un cuerpo de docentes que con visión de futuro se conviertan en misioneros de la nueva doctrina*, actuando sin prisas pero sin pausas, sin perder la fé en sus creencias cuando todo parezca que va a perecer y se lancen a construir o reconstruir lo que sea necesario"**.

Esta intencionalidad se demostró a través del segundo hito histórico para la

consolidación de la disciplina objeto de este artículo. El mencionado convenio se diversificó en dos sectores, uno orientado hacia la formalización de la presencia de los practicantes docentes de la UPEL en los espacios de los centros del INAM y por el otro un convenio más amplio para la formación de los maestros guías de centro y otros especialistas con participación de educadores invitados provenientes de toda Iberoamérica. Ello generó como resultante el apoyo a la práctica profesional no convencional.

Otro hito importante en la conformación de la Pedagogía Social, se refiere a las experiencias hospitalarias realizadas por los practicantes docentes del área de preescolar en diversos hospitales y centros de salud de Caracas. Se liderizaron propuestas de atención a infantes con enfermedades terminales como leucemia o con traumatismos que requerían largos procesos de hospitalización. En este sentido, la Pedagogía Social abre su campo de acción y se identifica con otra especialidad que también se haya en proceso de construcción y consolidación como lo es la **Pedagogía Terapéutica**.

La experiencia penitenciaria es otro de los ámbitos de la Pedagogía Social que merecen especial reconocimiento. Esto se debe a que los docentes de la UPEL constituyen el equipo pionero en la creación de propuestas educativas para los centros penitenciarios venezolanos. En este sentido, cabe destacar la tesonera y trascendente labor del insigne pedagogo Dr. Elio Gómez Grillo, quien acompañado de un equipo de docentes como el Profesor Iván Ramírez y el Profesor Gabino Matos, desde los departamentos de Pedagogía y de Práctica Profesional, consolidaron la presencia de un sistema educativo para las instituciones penales del país y sentaron las bases para la creación del Instituto Nacional de Estudios Penitenciarios (IUNEP). En este sentido, el penitenciarismo se plantea como una ciencia nueva que partiendo del enfoque de la interdisciplinariedad y la pluridisciplinariedad se inscribe a su vez dentro de la Pedagogía Social y al mismo tiempo se nutre de otras disciplinas como lo son: la sociología, la antropología, la psiquiatría, la filosofía, la psicología, el derecho, la pedagogía, el trabajo social y la criminalística, entre otros.

¿Porqué del término Pedagogía Social?

La Pedagogía Social como teoría o disciplina científica es muy moderna; surgió a fines del siglo XIX con la obra de Paul Natorp *Pedagogía Social*, de carácter estrictamente filosófico, tuvo pocos seguidores hasta la segunda mitad del siglo XX. Natorp fue un filósofo alemán (1854-1924) perteneciente a la escuela idealista. Este insigne pedagogo se pronunció por una educación preocupada por la integridad del hombre, pero no como individuo sino como parte de un medio social. Es en España con la presencia de las obras de Antonio Petrus, J. Fermoso, Jaume Sarramona, Gonzalo Vázquez y Antoni Colom, entre otros, se consolida el constructo teórico y el sustento epistemológico de la Pedagogía Social. Por otra parte, Luzuriaga en su obra *Pedagogía Social y Política* (1961) reivindica el término primitivo utilizado por Natorp, lo asume y lo desarrolla ampliamente. Petrus (1998), también por su parte, expresa que el campo de intervención de la Pedagogía Social es el espacio sociocomunitario, su ámbito social y su carácter pedagógico. Por ello expresa que la Pedagogía Social requiere de continuas reflexiones teórico-prácticas, necesita analizar como es su acción y cómo debe ser para no concebir una teoría desarticulada de la práctica. No obstante, en el ámbito venezolano actual hablar de Pedagogía Social es conversar sobre la Pedagogía Latinoamericana y en este sentido es imperioso destacar la obra y el compromiso social de Paulo Freire con su *Pedagogía del Oprimido*, la importancia del acto de leer, la Pedagogía de la Autonomía entre otras obras.

1) El Pedagogo Social se caracteriza por su compromiso social y su sensibilidad para atender a la grave situación de los grupos sociales en los diversos escenarios.

El Pedagogo Social construye su propio escenario de acción. En este enunciado es necesario explicar que lo “No convencional” como la palabra lo indica, se refiere a lo que se sale de lo tradicional, de lo normal, de lo que es costumbre, léase de “la escuela”. La finalidad última de la Pedagogía Social es atender las carencias sociales que padece la población venezolana.

Sus ámbitos de acción son muy diversos: el desarrollo de experiencias educativas en comunidades de pobreza, en hospitales, desde las Alcaldías, en los organismos tutelares de menores, atención a centros de adultos mayores, finalmente se hace mención al abordaje de centros penitenciarios y en este sentido es necesario resaltar el sector de la Educación Penitenciaria. La idea es descubrir y desarrollar el talento para las artes y el trabajo que poseen los adultos con el fin de elevar su autoestima, el conocimiento de sí mismos, canalizar su vocación y aprender elementos requeridos para las artes y oficios, lo cual tiene la visión de elevar su calidad de vida a través de su positiva reinserción en el medio social.

Los autores coinciden con nuestra reflexión en que resulta muy difícil delimitar la frontera entre la Pedagogía, la Pedagogía Social, la Educación Social y el Trabajo Social. Podríamos decir que la Pedagogía Social es la teoría de ese enfoque pedagógico del trabajo social. (Antonio Petrus, 1997). **2) La Pedagogía Social tiene un sustento legal extenso** : entre los documentos legales que sustentan y fortalecen el rol del Pedagogo Social se encuentran el Informe Delors de la UNESCO que plantea el aprender a Ser, aprender a Hacer, aprender a Conocer y aprender a Convivir. La Carta Magna también se pronuncia por la gratuidad y el derecho de todos a la educación, la Ley de Reinserción Social de la Pena por el Trabajo y el Estudio, el Código Orgánico Procesal Penal y en especial resalta la actual Ley de Servicio Comunitario. Todos **3) La Pedagogía Social funciona eficazmente en base a modelos de investigación donde predomina el eclecticismo.** Porque en la Pedagogía Social tiene un valor preponderante la investigación acción, el método etnográfico, el fenomenológico, las historias de vida, el estudio de casos, la investigación holística y en general el paradigma naturalista también conocido como hermenéutico o interpretativo.

Se desea hacer énfasis en la presente ponencia en el término holística del griego holos: significa “totalidad” (Weil, 1993; Hurtado, 1999), dentro del ámbito de la Pedagogía Social, el paradigma holístico se concibe como un proceso global, evolutivo, integrador, concatenado y sucesivo que hace énfasis en el paradigma etnográfico y que asume la transdisciplinariedad como uno de los enfoques que permite el abordaje del ser humano como una totalidad. **4) La Pedagogía Social es esencialmente práctica:** implica un quehacer comprometido del líder transformacional, en el cual estrategias como el “trabajo de campo” constituyen una necesidad imperiosa **5) La Pedagogía Social tiene carácter transdisciplinario:**

Es necesario destacar que dentro de la Pedagogía Social confluyen aspectos epistemológicos, praxiológicos y axiológicos propios de otras disciplinas como lo son la psicología, la pedagogía, la antropología, la sociología, el trabajo social y la filosofía, entre otros. Ello indica que la Pedagogía Social tiene un carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario.

Conclusiones:

La Pedagogía Social trata de descubrir las relaciones existentes entre la educación y la sociedad, es pertinente porque ella funciona como una disciplina integrada, en donde se elimina la fragmentación y el aislamiento entre las disciplinas, así como la dualidad y excesiva teorización entre pedagogía y sociedad, por lo tanto la pedagogía social propone repensar el

caos y la complejidad propios de la posmodernidad a la luz de una praxis docente comprometida. Por ello la Pedagogía Social tiene un inconmensurable valor interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario,

El Pedagogo Social es un actor e investigador social por excelencia, que reconoce el sentido de urgencia de educar en los ámbitos sociales problematizados, porque actúa, investiga y propone transformaciones al unísono, que indican nuevos cursos de acción como por ejemplo la atención al proceso de reinserción social en la población en privación de libertad. Los grupos sociales atendidos por el pedagogo social son muy variados y sus particularidades (adolescentes farmacodependientes, en abandono, en riesgo social, con enfermedades crónicas, adultos en situación de privación de libertad, adultos mayores y personas convalescientes en centros hospitalarios), entre otros, exigen una formación docente con especificidades y competencia, al mismo tiempo que son sectores que requieren ser investigados por parte de quienes lo dirigen.

El pedagogo social trasciende con su relación de ayuda a los modelos formales de intervención pedagógica, convirtiéndose en un sujeto más de la organización que al mismo tiempo que se hace pertenecer a ella, lideriza y protagoniza los cambios y las transformaciones. Por ello la Pedagogía Social es una disciplina en permanente cambio. Finalmente, es necesario concluir expresando que el Pedagogo Social no se detiene ante los obstáculos, fundamenta su acción y actúa. La imagen que se presenta a continuación refleja la actitud de optimismo, proactividad, perseverancia, compromiso social, sensibilidad, respeto y reconocimiento del dolor o la desgracia del otro.

Bibliografía:

Documento efectuado por la Comisión Institucional para la Implementación de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. Abril-Septiembre, 2006.

Fundación “José Félix Ribas”(2006). **Lineamientos para el diseño del taller de prevención integral en materia de drogas dirigido a multiplicadores.** Coordinación Nacional de Prevención. Caracas: Autor.

Fundación Escuela para la Educación No Convencional. Documento para el Desarrollo de Experiencias de inclusión social. Caracas.

Fundación José Félix Ribas (2006). **Modelos de Atención.** Caracas: Autor.

Gallego, J. (2006). **El Diablito: ¿Compañero o Asesino?.** Caracas: Grupo Nodo Editores.

Legendre, R. (2005). **Dictionnaire Actuel de L'Éducation.** Guerin Editor.

Ley Orgánica sobre sustancias estupefacientes y psicotrópicas. Gaceta Oficial N°. Año:

Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. Reglamento Decreto N°3.444. Gaceta Oficial N° 5.758. (2005). Caracas.

Lineamientos para la inserción y administración del Servicio Comunitario en el Currículo para la formación docente de pregrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (Sesión Ordinaria del Consejo Universitario de la UPEL, 27 y 28 de julio de 2006).

Organización de las Naciones Unidas (2004). **Cumpliendo las Metas del Milenio.** Caracas: Autor.

Peleteiro, I. (2006). **Cómo Educar e Investigar fuera del Aula Escolar.** Caracas: Fedupel.

Vygostky, L. (1979). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Cútica.

Villegas, M. (2006). **Pedagogía para la Comprensión.** Serie Modelos Didácticos N°2.

Maracay: CIEP.

Universidad Nacional Abierta (2004) . **Sociología de la Educación y Desarrollo Comunitario**. Módulo I.

Perfil Académico de la Autora: Isabel Elena Peleteiro Vázquez es Profesora de Artes Plásticas y Apreciación Plástica, Magíster en Gerencia Educativa y Doctora en Educación. Mención Pedagogía Social. Es Docente Guía del área de Didáctica y Práctica Profesional. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Departamento de Prácticas Docentes. Es Fundadora y Coordinadora de la Línea de Investigación en Pedagogía Social. Ha sido Tutora y Jurado de Tesis de Pregrado, Maestría y Doctorado. Trabaja como miembro del Comité Editorial de la Revista "Palabra y Realidad" del Doctorado en Educación. Forma parte del Programa de Promoción al Investigador PPI.

120. VALORACIÓN DE LAS MEDIDAS Y ACTUACIONES PARA LA INSERCIÓN DE INMIGRANTES A PARTIR DE LA INTEGRACIÓN SOCIOLABORAL EN LA REGIÓN DE MURCIA.

M. J. Bolarín Martínez, M. Porto Currás, R. M. Méndez García.

RESUMEN

Con esta comunicación pretendemos dos grandes objetivos. Por un lado, dar a conocer las medidas desarrolladas por el Gobierno de la Región de Murcia en materia de inmigración en el área de empleo. Y, por otro lado, compartir los resultados obtenidos en el seguimiento y evaluación de las actuaciones realizadas y financiadas por la Consejería de Trabajo y Política Social desde el Fondo de Apoyo a la Acogida y la Integración de inmigrantes, así como el Refuerzo educativo de los mismos del año 2007, a diferentes entidades valorando los proyectos subvencionados por concesión directa en dicho eje. Entendemos el empleo como uno de los factores primordiales para la integración social de los inmigrantes en el país de acogida.

El trabajo que presentamos en esta comunicación se enmarca en la investigación denominada "Seguimiento de las actuaciones socioeducativas en la acogida e integración de inmigrantes en la región de Murcia", coordinada por la Dra. Pilar Arnaiz Sánchez, y financiada por la Dirección General de Inmigración y Voluntariado.

INTRODUCCION

La sociedad del siglo XXI demanda una ciudadanía comprometida con el desarrollo de la interculturalidad, puesto que la inmigración es un fenómeno social que nos implica a todos (Arnaiz y de Haro, 2004). En este sentido, cabe destacar el importante papel a desempeñar por las comunidades autónomas en cada una de sus ciudades y municipios para gestionar la multiculturalidad presente en la sociedad y construir la convivencia.

En esta línea, la realidad social en la Región de Murcia se caracteriza, en los últimos años, por los movimientos migratorios. Para dar respuesta a esta realidad migratoria, la Administración Autonómica de la Región de Murcia, a través de la Dirección General de Inmigración y Voluntariado de la Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración, ha desarrollado y/o financiado un conjunto de actuaciones dirigidas a lograr la integración social de los inmigrantes ligadas a nueve ejes de intervención (acogida, educación, servicios sociales, empleo, vivienda, salud, participación, infancia y juventud, y codesarrollo) con el propósito de construir una sociedad intercultural.

Dichas actuaciones, contempladas en el Plan para la Integración Social de los Inmigrantes, financiadas por la Dirección General de Inmigración y Voluntariado y Otros colectivos de la Consejería de Trabajo y Política Social durante el año 2007-2008, han sido objeto de tareas y seguimiento a través de un contrato de investigación denominado: "Seguimiento de las actuaciones socioeducativas en la acogida e integración de inmigrantes en la región de Murcia", coordinado por la Dra. Pilar Arnaiz Sánchez, de la Universidad de Murcia, y financiado por la Dirección General de Inmigración y Voluntariado

En este trabajo nos centraremos, específicamente, en aportar los datos relativos de la valoración de los proyectos subvencionados por concesión directa en el eje de empleo, y desarrollados por distintas entidades que intentan dar respuesta a la situación de precariedad y explotación laboral en la que frecuentemente se encuentra la población inmigrante.

Como se refleja en la tabla 1, podemos observar que de un total de 53 proyectos

financiados en los nueve ejes de actuación existentes, 14 se enmarcan en el eje de empleo. Ello implica, que es el segundo eje con mayor nivel de intervención subvencionado por concesión directa desde la Administración Autonómica.

Tabla 1. Relación de ejes de actuación y número de proyectos financiados

EJES DE ACTUACIÓN Y MEDIDAS PRIORITARIAS	NÚMERO DE PROYECTOS
Eje 1: Eje de Acogida	15
Eje 2: Eje de Educación	10
Eje 3: Eje de Servicios Sociales	3
Eje 4: Eje de Empleo	14
Eje 5: Eje de Vivienda	3
Eje 6: Eje de Salud	0
Eje 7: Eje de Participación	3
Eje 8: Eje de Infancia y Juventud	2
Eje 9: Eje de Co-Desarrollo	3

Somos conscientes de la importancia que tiene la integración en el mercado laboral como factor primordial y condicionante para la integración sociocultural de los inmigrantes en el país de acogida, con la finalidad de evitar la marginalidad, la pobreza y la exclusión social. En cualquier caso, no pretendemos reducir la realidad migratoria al ámbito laboral, si bien consideramos que el empleo permite a los individuos gozar de los derechos y deberes básicos como ciudadanos de un país.

Las entidades valoradas desarrollan programas que pretenden promover la integración laboral en condiciones de igualdad, prevenir riesgos laborales y la mejora de las habilidades laborales de la población inmigrante.

Cuando se trata de programas socioeducativos, consideramos necesario una evaluación rigurosa, ya que ésta constituirá la garantía para conseguir lo que se pretende hacer y para continuar la actuación en base a datos fiables y válidos. Es una responsabilidad de los agentes que desarrollan el programa y que lo financian, y no es admisible la imprevisión en cuanto a lo que a su evaluación se refiere (Méndez, Bolarín y Porto, 2008).

En este sentido, se considera necesario valorar las actuaciones financiadas por la Consejería de Trabajo y Política Social desde el Fondo de Apoyo a la Acogida y la Integración de inmigrantes así como el Refuerzo educativo de los mismos del año 2007, con la finalidad de dilucidar dudas, que en casi todos los estados surgen, sobre la efectividad final y conjunta de las medidas que se aplican para integrar a los inmigrantes y, por consiguiente, la rentabilidad social de las inversiones que ellas comportan (Vallejo, 2008).

A continuación se presenta la tabla 2, con la relación de entidades valoradas y los proyectos desarrollados dentro del eje de empleo:

Tabla 2: Relación de entidades y nº de proyectos financiados en el eje de empleo:

ENTIDAD	Nº Proyectos
Asociación de Productores y Exportadores de Frutas y otros Productos (APOEXPA)	1
Asociación Murcia Acoge	1
Comisiones Obreras (CC.OO.)	1
Consortio de Entidades para la Acción Integral con Inmigrantes (CEPAIM)	1
Coordinadora de Organizaciones de Agricultores y Ganaderos (COAG)	3
Federación de Cooperativas Agrarias de Murcia (FECOAM)	1
Fundación Laboral de la Construcción	1
Fundación Sierra Minera	1
Fundación Solidaridad y Reinserción (Proyecto Hombre)	1
Producción y Exportación Hortofrutícola (PROEXPORT)	1
Unión General de Trabajadores (UGT)	1
Unión Sindical Obrera	1
Total	14

2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO:

En la Orden de 30 de marzo de 2007¹, se establece que dentro del eje de empleo serán objeto de subvención los proyectos que se ajusten a alguna de las siguientes actuaciones:

Actuación 01: Implementación de itinerarios de inserción sociolaboral (cuenta ajena, economía social, autoempleo...) de inmigrantes; mediación sociolaboral en los departamentos de empleo de la Región; apoyo a la cualificación profesional de los inmigrantes en los distintos sectores de ocupación y adecuación a la demanda laboral, con especial incidencia en mujeres.

Actuación 02: Información y formación sobre prevención de riesgos laborales en los diferentes sectores en que se incorporan los inmigrantes y promoción de la seguridad y salud en el que viven.

Actuación 03: Empleo de buenas prácticas por el colectivo de empresarios de la Región de Murcia, en relación a la acogida y empleo de los trabajadores inmigrantes temporeros contratados en origen.

La distribución de proyectos subvencionados por concesión directa entre estas tres actuaciones es la que mostramos en la siguiente tabla resumen:

¹ Boletín Oficial de la Región de Murcia de 9 de abril de 2007: Orden de 30 de marzo de 2007, de la Consejería de Trabajo y Política Social, por la que se convocan subvenciones en materia de inmigración y voluntariado Social para el año 2007 (páginas 10936-10974).

Tabla 3: Asociaciones con proyectos subvencionados en el eje de Empleo

	Actuación 01	Actuación 02	Actuación 03
A. Murcia Acoge	1 Proyecto		
APOEXPA	1 Proyecto		
CC.OO.	1 Proyecto		
CEPAIM	1 Proyecto		
COAG			3 Proyectos
F. Laboral de la Construcción		1 Proyecto	
F. Proyecto Hombre		1 Proyecto	
F. Sierra Minera	1 Proyecto		
FECOAM		1 Proyecto	
PROEXPORT		1 Proyecto	
UGT	1 Proyecto		
USO	1 Proyecto		

De esta forma podemos destacar, en primer lugar, la siguiente información:

- A. De las 12 asociaciones que tienen proyectos subvencionados por concesión directa en el eje de empleo, sólo una de ellas presentan más de un proyecto en el eje de empleo (ver Tabla 3): COAG. Llama la atención, además, que los tres proyectos subvencionados de esta asociación se enmarcan en las actuaciones dirigidas a la acogida y empleo de trabajadores inmigrantes temporeros contratados en origen, siendo la única entidad que desarrolla actividades dirigidas específicamente a esta población.
- B. Dos de estas entidades: FECOAM y PROEXPORT, presentan un proyecto con objetivos y actividades en dos de las actuaciones previstas. Así, estas organizaciones realizan una labor integral de información, asesoramiento y apoyo a la inserción laboral, organizando también cursos o charlas informativas sobre prevención de riesgos laborales y promoción de la seguridad y salud.
- C. La gran mayoría de los proyectos concedidos por concesión directa en el eje de empleo (9 de 14) desarrollan objetivos relacionados con la actuación 01. Así, se comprueba como la mediación sociolaboral, implementación de itinerarios individualizados de inserción socio-laboral, y el apoyo a la cualificación profesional de los inmigrantes son las principales prioridades dentro de este eje.

2.1. Principales líneas de actuación:

Analizados los 14 proyectos subvencionados por concesión directa en esta convocatoria dentro del eje de empleo, pudimos comprobar como, en la práctica, estas tres actuaciones se concretan de la siguiente forma:

Actuación 01: La gran mayoría de los proyectos subvencionados se centran básicamente en: intermediación con empresas, información-sensibilización del empresariado, información y orientación sobre mercado laboral, creación de trípticos y guías informativas, entrevistas y diseño de itinerarios personalizados, acompañamiento en los diferentes itinerarios, asesoramiento y acompañamiento social y educativo, derivación y apoyo para el acceso a recursos sociales, seguimiento en el puesto de trabajo, desarrollo de habilidades sociales para el empleo, derivación a cursos de formación ocupacional, formación para la iniciación a un empleo, sensibilización e información sobre derechos y deberes del trabajador, coordinación con recursos sociales y otras entidades, y la puesta en marcha de un dispositivo de acogida, información y mediación específico para mujeres extranjeras sobre cuestiones de ámbito sociolaboral.

Actuación 02: La información y formación sobre prevención de riesgos laborales se concreta, fundamentalmente, en: diseño de materiales de difusión o edición de folletos sobre medidas de prevención específicas, contacto con destinatarios, distribución de información, realización de acciones de sensibilización, charlas y cursos formativos sobre prevención de riesgos laborales, complementar la información y formación específicas que recibe el trabajador al incorporarse a la empresa, concienciación acerca de que el consumo de alcohol y otras drogas dificultan la inserción social, recogida de información sobre inmigración y drogodependencia, y sensibilización al empresario sobre la importancia de invertir recursos para la detección y solución del problema.

Actuación 03: En relación a la acogida y empleo de los trabajadores inmigrantes contratados en origen, las prácticas desarrolladas por una única entidad (la Coordinadora de Organizaciones de Agricultores y Ganaderos) se están centrando en: establecimiento de relaciones de coordinación con otros países, gestión de trámites para las contrataciones en origen, actuaciones de acogida laboral y acompañamiento al lugar de trabajo, actuaciones de asesoramiento y seguimiento de la relación laboral, orientación a los trabajadores hacia actividades formativas, gestión de bolsa de trabajos dentro del sector agrario y agroalimentario, coordinación de campañas a nivel regional, gestión; seguimiento y mediación para asegurar los derechos de los trabajadores, información a la población inmigrante de los recursos de empleo disponibles; actuaciones de recepción y acompañamiento a los alojamientos, atención y supervisión de los alojamientos para inmigrantes, actuaciones de seguimiento, control y mediación de las relaciones sociales y de convivencia en los alojamientos comunes.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

El análisis de los resultados de los proyectos evaluados, lo estructuraremos en torno a los siguientes indicadores: ámbitos de actuación, sector de la población atendida, actividades formativas específicas y valoraciones de usuarios y responsables.

3.1. Ámbito de actuación:

La mayor parte de los proyectos financiados por concesión directa dentro de este eje (10 de 14) pretenden cubrir con sus actuaciones toda la Comunidad Autónoma de Murcia. Los cuatro restantes se concentran en un radio de acción más delimitado, circunscribiéndose a los principales municipios de la Región (Murcia, Cartagena y Lorca), o bien a aquellos principalmente ligados a la explotación agraria.

3.2. Sector de población atendida:

La mayor parte de los proyectos situados en el eje de empleo (11 de los 14) están dirigidos a trabajar exclusivamente con población inmigrante. Cabe resaltar además, como de estos once proyectos, el desarrollado por la Fundación Laboral de la Construcción, atiende únicamente al colectivo de hombres inmigrantes. Los tres restantes contemplan la inclusión de población autóctona e inmigrante de forma paralela.

En cuanto a la diferencia existente entre número de hombre y mujeres que se han beneficiado de los servicios que ofrecieron los proyectos evaluados durante el año 2007, la cifra es significativa. Mientras que la cifra de hombre se aproxima a los 16.000, la de mujeres ronda los 7.500, es decir, menos de la mitad.²

² Es preciso leer estas cifras con cierta precaución, puesto que en muchos casos se trata de valores aproximativos (así explicitado por las propias entidades) y no tanto de valores reales.

Sorprende en este caso la elevada cifra de usuarios relacionados con este eje de actuación, ahora bien, hemos de tener en cuenta que la búsqueda de trabajo es el principal objetivo que arrastra a la población inmigrante a nuevos destinos.

3.3. Actividades de carácter formativo:

Hemos podido comprobar que en la mitad de los proyectos evaluados se ponen en marcha cursos, charlas o talleres de carácter informativo/formativo. Sin embargo, desde otro punto de vista, únicamente 5 de las 12 asociaciones organizan acciones formativas vinculadas a dichos proyectos.

En general, dichas actuaciones podría agruparse en tres grandes ámbitos de formación (ver tabla 4):

- La *formación orientada a la prevención de riesgos laborales*, desarrollada por varias entidades, entre las que cabe destacar la labor de FECOAM con un plan de formación compuesto por un total de 19 charlas de 5 horas de duración y 9 cursos de 10 horas de duración.
- La *formación orientada a la inserción social* en el entorno más inmediato y al desarrollo de hábitos saludables, que únicamente organiza COAG.
- Y la *formación específica orientada principalmente a la búsqueda de empleo*, y que queda representada por la labor de la Fundación Sierra Minera y por el “curso de manipulador de frutas y hortalizas” impartido por FECOAM.

Tabla 4: Actividades Formativas.

ASOCIACIONES	ACTIVIDADES FORMATIVAS
F. Proyecto Hombre	- Charlas sobre prevención y sensibilización ante el consumo de alcohol en el lugar de trabajo, como contenido del ámbito de prevención de riesgos laborales.
COAG P1: Alojamiento. P2: Integración. P3: Acogida.	- Taller sobre aproximación a los recursos de la zona (sanidad, educación y servicios sociales). - Taller sobre moneda euro y servicios bancarios. - Talleres de educación para la salud y hábitos saludables. - Talleres de prevención de enfermedades de transmisión sexual. - Talleres de decoración de alojamiento.
FECOAM	- Charlas formativas sobre prevención de riesgos laborales. - Cursos de prevención de riesgos laborales. - Cursos de manipulador de frutas y hortalizas.
F. Laboral de la Construcción	- Charlas formativas sobre prevención de riesgos laborales en la construcción.
F. Sierra Minera	- Curso de formación laboral básica: pinche de cocina. - Curso de formación laboral básica: auxiliar de comercio. - Curso de formación laboral básica: auxiliar de ayuda a domicilio.

En cuanto al diseño y desarrollo de dichas acciones cabe precisar lo siguiente:

- Las charlas o cursos de prevención de riesgos laborales se realizan en los idiomas de los usuarios, o se cuenta con intérpretes a la hora de impartirlos, e intentando tener en cuenta los horarios laborales de sus usuarios. Una adaptación más significativa la realiza la Fundación Proyecto Hombre, puesto que si bien su labor formativa se encuadra dentro del ámbito de la prevención de riesgos laborales, el hecho de acotar el contenido de las charlas al tema del alcohol en el ámbito laboral, exige la necesidad de adaptar las actividades formativas, más allá del idioma, a las culturas de procedencia. Es necesario conocer las diferentes culturas para saber cuál es el papel del alcohol en cada una de ellas.
- Los cursos y talleres dedicados a la inserción en el entorno, a la formación específica, constituyen todos ellos acciones formativas seleccionadas y adaptadas

a las necesidades e intereses de la población atendida y de la demanda laboral. El ejemplo a destacar en este caso es la labor de la Fundación Sierra Minera, que además de adaptar los cursos en función de las necesidades de los usuarios, de sus conocimientos previos, incluyen una parte práctica en cada curso dirigida a mejorar la empleabilidad.

Como complemento de estas acciones formativas, cuatro de los proyectos evaluados se plantean como objetivo la elaboración de materiales formativos como recurso para facilitar el proceso de integración laboral de la población inmigrante. Siendo así, se puede decir que la iniciativa formativa se ve reflejada en 8 de las 12 entidades mencionadas, así como en 10 de los 14 proyectos evaluados. En la siguiente tabla se presenta la relación de iniciativas en este sentido:

ASOCIACIONES	MATERIAL FORMATIVO
APOEXPA	Agenda y pasaporte formativo, orientado al registro y programación de las acciones formativas que inciden en la cualificación profesional del trabajador inmigrante.
CEPAIM	Guía intercultural, completa y actualizada, de los diferentes recursos de acogida y empleo de población inmigrante en la Región de Murcia.
F. Laboral de la Construcción	Edición de un material educativo en seis idiomas en el que se recogen las reglas generales de seguridad, instalaciones de higiene, equipos de protección individual, orden y limpieza en la obra, accesos y circulación en la obra, plataformas de trabajo, transporte de materiales, riesgos eléctricos, productos peligrosos y primeros auxilios.
PROEXPORT	"CD- Integra": material en el que se recogen temas de higiene, idioma, comunicación, género, etc.

Finalmente, y en cuanto a la oferta formativa, cabe mencionar la labor desarrollada por la entidad USO a través del proyecto "*Refuerzo de oficinas de atención a inmigrantes*". Se trata de un proyecto que, si bien contempla acciones formativas, éstas se dirigen a formar al personal encargado de atender las demandas del colectivo inmigrante.

3.4. Valoración de los usuarios:

Todas las entidades que desarrollan programas para la integración del inmigrante en el ámbito laboral (excepto dos, las cuales no ofrecen información al respecto) ponen de manifiesto que los usuarios hacen una valoración muy positiva y satisfactoria de la labor realizada en el seno de estos programas. Se reconoce, por tanto, la labor de asesoramiento, información, mediación y formación de la población inmigrante en su proceso de incorporación a un puesto de trabajo en la sociedad de acogida.

Ahora bien, a pesar de que las entidades nos ofrecen dicha información, sólo dos de ellas cuentan en sus proyectos con un instrumento de evaluación de la satisfacción de los usuarios con la labor desarrollada. Las restantes explicitan que los datos que manejan los extraen de conversaciones con los propios usuarios, o de indicadores como el incremento de demandas del servicio o la permanencia de los usuarios dentro de los programas.

3.5. Valoración de los responsables de la implantación de los proyectos:

Las valoraciones de los responsables de los proyectos también son muy positivas, y en esta línea la mayor parte de ellos hacen explícita la necesidad de dar continuidad a dichos proyectos, intentando ampliar los servicios ofertados, el radio de acción para incrementar así el número de usuarios atendidos.

Los puntos fuertes que se señalan de acuerdo con dichas valoraciones son dos: la importancia de la labor realizada (de asesoramiento, formación, mediación, etc.) en la dirección de favorecer la empleabilidad y la autonomía de la población inmigrante en la Región; y la demanda y cobertura que han tenido los proyectos.

Como puntos débiles, y por lo tanto propuestas de mejora sentidas por los responsables del proyecto, cabe mencionar:

- El idioma de los usuarios: uno de los principales problemas radica en traducir los materiales didácticos y contar con intérpretes que colaboren para el desarrollo de las charlas y cursos en diferentes idiomas, lo cual supone un gran esfuerzo por parte de las asociaciones.
- La falta de cooperación del empresario: el otro gran problema es la poca disposición de comunicación, receptividad y flexibilidad en lo que concierne a la contratación de población inmigrante. Tanto las empresas como la sociedad deben tomar conciencia de la importancia del papel de las propias empresas para facilitar la integración de los inmigrantes en las sociedades de acogida, así como del beneficio que pueden obtener a cambio.
- La participación de los inmigrantes en los cursos de formación, puesto que aunque los consideran necesarios, existe un alto riesgo de abandono y cuesta implicarlos al no ser la formación su prioridad más inmediata.
- Y, finalmente, el contar con más recursos económicos y poder disponer del libramiento de los mismo durante el desarrollo del proyecto, es un problema que afecta a entidades que carecen de infraestructuras y espacios para poder desarrollar las actuaciones, y a entidades que necesitan personal técnico de empleo para desempeñar adecuadamente el volumen de acciones que ponen en marcha.

4. CONCLUSIONES

Si observamos la distribución de proyectos por actuaciones (ver tabla 3), comprobamos que el peso fundamental de los proyectos se encuentra en la actuación 01, lo cual puede generar la impresión de que se están descuidando los objetivos a atender en las actuaciones 02 y 03.

Sin embargo, la primera conclusión a remarcar tiene que ver con el muy diferente nivel de concreción que presentan estas actuaciones, de forma que las actuaciones 02 y 03 se centran en un único ámbito: prevención de riesgos laborales/promoción de la salud y prácticas de contratación de trabajadores en países de origen, respectivamente; mientras que dentro de la actuación 01 caben proyectos que se ocupen de cuatro grandes ámbitos:

- diseño, implementación y seguimiento de itinerarios sociolaborales personalizados;
- mediación sociolaboral;
- apoyo a la cualificación profesional;
- especial atención a la integración laboral de las mujeres inmigrantes.

En cualquier caso, y analizando cada una de estas actuaciones por separado, es preciso matizar que:

En relación a la **Actuación 01**, resulta difícil diferenciar las medidas que se incluyen en este apartado, de otras adoptadas en otros ejes de intervención. Entre ellos, cabe destacar como la realización de itinerarios de inserción sociolaboral, la mediación con otros agentes o instituciones sociales, las acciones formativas como base de cualificación profesional y la atención prioritaria a mujeres, son todas ellas medidas contempladas en proyectos subvencionados también por concesión directa en el eje de acogida (Méndez, Bolarín y Porto,

2008).

Por otra parte, y a pesar de que en esta actuación se enfatiza la necesidad de prestar especial atención a la situación de las mujeres inmigrantes, comprobamos que el número de mujeres que se benefician de estos proyectos es significativamente inferior al número de población masculina. Posiblemente, e independientemente de otras variables, el hecho de que la cifra de hombres duplique la cifra de mujeres, puede estar relacionado con que en muchas de las culturas de procedencia siguen asignando a la mujer la tarea del hogar, más que la integración laboral.

Con respecto a la **Actuación 02**, es necesario llamar la atención sobre el desconocimiento que tienen las entidades sobre el grado de impacto o repercusión de las actividades formativas que ponen en marcha sobre prevención de riesgos laborales, tanto a nivel de charlas y cursos, así como de los propios materiales que elaboran *ad hoc*.

Y centrándonos en la **Actuación 03**, cabe destacar la acción desarrollada por COAG. Esta entidad no sólo se ocupa del empleo de inmigrantes temporeros desde sus países de origen, sino que realiza, entre otras tareas: asesoramiento y seguimiento de la relación laboral, orientación hacia actividades formativas, búsqueda y supervisión de alojamiento, seguimiento, control y mediación de las relaciones sociales y de convivencia, etc.

Ahora bien, y más allá del esfuerzo de esta asociación por trabajar desde una visión globalizadora, el hecho de que el destino de los inmigrantes sea el regreso a su país de origen una vez terminada la temporada, creemos que no se puede considerar como una medida comprensiva de integración sociolaboral en el país de acogida. Por supuesto, consideramos que es una alternativa de búsqueda de trabajadores garantizándoles unas condiciones dignas de vida y de empleo, pero creemos que la integración sociolaboral del inmigrante implica algo más que la consideración del inmigrante como “persona que está de paso en un trabajo temporal”, puesto que reconocemos la importancia que tiene el colectivo inmigrante en el desarrollo social, cultural y económico de la Región de Murcia.

Para finalizar, apuntamos dos líneas de actuación a considerar para la mejora de la inserción sociolaboral de los inmigrantes en la Región de Murcia:

- La necesidad de incorporar en los diseños de los proyectos instrumentos de evaluación que recojan la satisfacción de los usuarios (a medio y largo plazo). Consideramos que este dato constituye un importante indicador de la calidad de los servicios que se ofrece, así como una fuente de información significativa para adaptar los futuros proyectos a las necesidades y expectativas de los usuarios. Con frecuencia, los esfuerzos formativos que se están realizando se sitúan en una visión asistencialista, centrándose en formación específica asociada a puestos de trabajo de baja cualificación profesional. Posiblemente estas sean las principales demandas del colectivo inmigrante, pero que no siempre favorece su inserción a medio y largo plazo en la sociedad de acogida.

- Y la necesidad de incidir en la labor de concienciación de empresarios para la contratación de inmigrantes. Uno de los principales problemas detectados por los responsables de los proyectos es la reticencia por parte de los empleadores para contratar a población inmigrante. Por ello, sensibilizar y concienciar a la sociedad de acogida de la sociedad multicultural en la que nos hayamos inmersos así como romper con los estereotipos y prejuicios existentes hacia el extranjero, distinto, diferente por pertenecer a otra cultura e iniciar un proyecto de acogida mutua, sigue siendo una tarea prioritaria en la actualidad.

BIBLIOGRAFIA

ARNAIZ, P. y DE HARO, R. (2004) Ciudadanía e interculturalidad: claves para repensar la educación del siglo XXI, *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-38.

BRUNET, I y ALARCÓN, A. (2002) Racismo e integración social por medio del trabajo, *Sociología de la Educación*. 44, 75-96.

MÉNDEZ, R.M, BOLARÍN, M.J. y PORTO, M. (2008) Actuaciones de acogida a inmigrantes en la Región de Murcia: punto de partida para construir interculturalidad. Comunicación presentada en las “*I Jornadas Internacionales, VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación. El carácter Universal de la Educación Intercultural*”, celebradas los días 21 - 23 de febrero de 2008.

VALLEJO RUIZ, M. (2008) Construir la convivencia en la Región de Murcia: actuaciones educativas. Comunicación presentada en las “*I Jornadas Internacionales, VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación. El carácter Universal de la Educación Intercultural*”, celebradas los días 21 - 23 de febrero de 2008.

126. BUENAS PRÁCTICAS EN INMIGRACIÓN EN LA REGIÓN DE MURCIA: ESTUDIO DE CASOS.

R. de Haro Rodríguez, A. Ayala de la Peña, M. Vallejo Ruiz.

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación financiado para el periodo 2006-2009 por la Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración de la Región de Murcia dirigido a realizar tareas de seguimiento y evaluación de los programas o proyectos que, encaminados a dar respuesta a la realidad migratoria de nuestros días, han sido financiados por dicha administración autonómica. Son actuaciones ligadas a nueve ejes de intervención (acogida, educación, servicios sociales, empleo, vivienda, salud, participación, infancia y juventud, y codesarrollo) con el propósito de construir una ciudadanía intercultural. De esta forma, este estudio evaluativo nos ha permitido acercarnos a conocer 52 proyectos desarrollados por un conjunto de 25 entidades y organizaciones sin ánimo de lucro, destinados a desarrollar programas de intervención dirigidos a los inmigrados y a la sociedad de acogida en aras a responder a las necesidades existentes y contribuir a generar una ciudadanía intercultural. Precisamente, uno de los objetivos presentes en nuestro trabajo era detectar y dar a conocer modelos de gestión de buenas prácticas en los procesos y programas puestos en funcionamiento, en el convencimiento de que de éstos depende en buena medida que se llegue a alcanzar la integración de los inmigrados y el logro de una convivencia intercultural. Así, en este trabajo partimos de una breve clarificación conceptual que, entre otras cuestiones y matizaciones, identifica las buenas prácticas como actuaciones que resultan efectivas en sus medios sociales concretos para promover la integración estructural, cultural y social de la multiculturalidad presente y generar una ciudadanía intercultural. Con este punto de partida presentamos de forma sintética una serie de actuaciones desarrolladas por diferentes entidades que catalogamos como de buenas prácticas en la gestión del fenómeno migratorio.

Palabras clave: Inmigración, integración, buenas prácticas, impacto social, interculturalidad, ciudadanía, evaluación de programas, Región de Murcia.

INTRODUCCIÓN: LA NECESIDAD DE CONTEXTUALIZAR

No cabe duda que las diásporas migratorias plantean retos y desafíos a la sociedad del siglo XXI. Estas ejercen un impacto claro y decisivo en la economía y en la sociedad de acogida. En este sentido la adopción de unos u otros modelos de gestión favorecerán y promoverán la exclusión, el etnocentrismo y la asimilación o la inclusión y la construcción de una ciudadanía intercultural (Arnaiz y de Haro, 2004). Por ello, se precisan políticas que promuevan el desarrollo de ciudades y ciudadanos comprometidos con la construcción de una convivencia pacífica. Cabe recordar como han manifestado Checa (2003), Serra (2007) y Zapata-Barrero (2004), que los gobiernos autonómicos y locales pueden con sus actuaciones facilitar u obstaculizar esta convivencia. Precisamente, en estos ámbitos es donde se materializan y aplican las políticas migratorias europeas y nacionales existentes y donde se definen las políticas de gestión e integración de la inmigración. La implementación de estas políticas en las ciudades define un determinado modelo de sociedad y de ciudadanía. Como expresa Serra (2007, 12), *las migraciones son movimientos globales, que nacen y aterrizan en algún lugar muy concreto. Allí donde aterrizan ya hay sociedades en marcha, a menudo, muy diferentes y complejas. En estos lugares, a escala local, el reto que se plantea es construir*

la convivencia desde la diversidad de origen, de cultura, de biografía personal y de objetivos vitales... Hay que construir un modelo de convivencia en el que la diferencia no sea un problema y en el que exista la posibilidad no sólo de vivir o de sobrevivir, sino de convivir y crear comunidad.

Para lograr dicha convivencia la integración hay que plantearla en una doble dirección, implicando a la sociedad en su conjunto y ofreciendo los recursos y medios necesarios para que lo anterior sea posible. Para que resulte posible la integración es necesario comprenderla como una relación y negociación diaria entre dos partes: la sociedad de acogida y los inmigrados. Deben existir esfuerzos por ambos polos y cambios por ambas partes. En este sentido, todos debemos contribuir con nuestra labor y modos de actuar a construir una sociedad donde también todos tengamos cabida.

Lograr este objetivo requiere en primer lugar conocer la inmigración en sus múltiples dimensiones (económica, social, educativa, cultural, política, jurídica...) y en segundo lugar ofrecer los recursos y medios necesarios para atender las demandas pertinentes y lograr una verdadera integración. Con este propósito la Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración estableció un Plan para la Integración Social de las Personas Inmigrantes 2006-2009 arbitrando medidas y actuaciones destinadas a la integración solidaria de este colectivo y a las necesidades sociales que se derivan de dicho fin. Fruto del mismo se han dedicado fondos europeos, nacionales y autonómicos para financiar aquellos programas y/o proyectos considerados de interés para alcanzar los fines propuestos en este Plan. En este sentido hemos participado con nuestro trabajo a realizar un seguimiento y evaluación de 52 proyectos desarrollados por diferentes entidades con la finalidad de atender necesidades, ofrecer respuestas y lograr de manera activa y eficaz una convivencia intercultural abierta a la otredad, generadora de igualdad y equidad. Los objetivos que han guiado este trabajo han sido los que siguen:

1. Conocer las asociaciones que desarrollan programas de actuación dentro del Plan de Acción para la Gestión del Fondo de Apoyo para la Acogida y la Integración de Inmigrantes y Refuerzo Educativo, y valorar las actuaciones que realizan atendiendo a los ejes donde se desarrollan tales acciones.
2. Localizar y mostrar buenas prácticas e iniciativas de interés, con el objeto de compartir aprendizajes y dar continuidad a las mismas
3. Determinar el nivel de repercusión de los programas en la población inmigrante, así como mecanismos para valorarla.
4. Y fomentar una cultura evaluativa en el seno de las entidades con la finalidad de establecer criterios de mejora y calidad.

Este trabajo está dedicado a presentar y difundir algunas de las buenas prácticas detectadas en los 52 proyectos evaluados.

1.- LA ACOGIDA E INTEGRACIÓN DE LOS INMIGRADOS Y EL DESARROLLO DE BUENAS PRÁCTICAS

Construir una ciudadanía inclusiva e intercultural es uno de los grandes desafíos de las sociedades del siglo XXI. Una integración planteada desde la perspectiva de Heckman (2004) a cuatro niveles diferentes: estructural, social, cultural e identitario.

- *Nivel Estructural:* Punto de partida en toda interacción social coherente, comprende los marcos legislativos, la organización económica y las condiciones de vivienda y hábitat. La integración a este nivel consistiría, de acuerdo a Aparicio y Tornos (2004), en el acceso de hecho, con los derechos que le correspondan, a la participación en las instituciones nucleares de la sociedad de acogida (sistema educativo, mercado de trabajo, vivienda,...)

- *Nivel cultural*: Consistente en el dominio de saberes funcionales que posibilitan y facilitan la vida diaria (conocimientos de uso común importantes, capacidad para expresarse y comprender palabras y cosas corrientes). Fundamento subjetivo de la interacción social implica, aparte de un proceso de interacción mutua que también transforma a la sociedad de acogida, procesos de cambio cultural, comportamental y actitudinal de los inmigrantes y sus descendientes (Aparicio y Tornos, 2004).
- *Nivel Social*: Construido sobre los dos niveles anteriores, la inserción en la convivencia reflejada en relaciones privadas y pertenencia a grupos.
- *Nivel identitario*: Sentimientos de pertenencia e identificación que favorecen la autocomprensión positiva de los individuos en cuanto a su lugar en la vida social, particularmente los referidos a identificaciones de carácter, entre otros, nacional o étnico (Heckmann, 2003)

Y aunque el objetivo o la pretensión de esta ciudadanía inclusiva e intercultural parece claro, no obstante son abundantes las dudas que surgen sobre la efectividad de las políticas migratorias y las actuaciones derivadas de ellas (véase Aparicio y Tornos, 2004; Castles, 2004 y Mayeur, 1997). Por ello son muchas las voces que abogan por la instauración de una cultura evaluativa en el seno de la administración para poder determinar mejoras en las actuaciones así como modelos de buenas prácticas que permitan su difusión y posterior desarrollo.

Con este contexto de partida, un concepto como el de “buenas prácticas”, utilizado en diferentes y variados contextos, situaciones y/o realidades, precisa previo a su uso y aunque sea someramente de ciertas matizaciones que no olviden su extrapolación tardía al campo de la educación (González Ramírez, 2007). El listado de criterios que la UNESCO utilizó, a principios de los 90, para su bases de datos sobre “*Buenas Prácticas*” ha sido el punto de partida en la delimitación de cómo convendría entender general y formalmente la expresión. En este listado se establecen como rasgos generales de las buenas prácticas, los siguientes aspectos:

- *Innovadora*: una buena práctica debe plantear soluciones nuevas y creativas para problemas comunes.
- *Diferenciadora*: la buena práctica hace diferente la situación de aquellos a quienes quiere ayudar, produce un impacto real, tangible y positivo sobre sus condiciones de vida.
- *Impacto real/efecto sostenible*: una buena práctica contribuye a la eliminación estable de los problemas (exclusión, rechazo social, etc.).
- *Generalizable*: una buena práctica debe poder servir como marco de referencia para inspirar otras actuaciones.

Señala también González Ramírez (2007: 33) de su revisión de los distintos usos del término buenas prácticas que “quien implementa una buena práctica siempre tiene una visión prospectiva de la realidad y que la organización/institución en su conjunto tiene una actitud de cambio e innovación en su contexto de referencia”.

La unión de estos criterios puede constituir un adecuado marco de referencia de detección de buenas prácticas, aunque es necesario evidenciar las escasas referencias bien documentadas de las que disponemos sobre los impactos reales de las actuaciones realizadas para la mejora de inmigración en nuestro país. En este sentido, el estudio realizado contribuye a comenzar a llenar este vacío y a aportar luz, dando a conocer actuaciones que han demostrado su eficacia y efectividad y que deberían ser conocidas y generalizarse ante situaciones o realidades concretas como herramienta para alcanzar los fines propuestos. Y todo ello por un lado, no perdiendo de vista la “sana desconfianza” hacia los modelos que

erigiéndose tales olviden o pretendan olvidar la obligación y necesidad de la contextualización de cualquier actuación -los peligros de las actuaciones in vacuo, *horror vacui*- y por otro, siendo conocedores de que la integración de los inmigrantes engloba una gran variedad de aspectos y se ve condicionada por el devenir de procesos sociales muy amplios, cuyos flujos negativos sobre la integración escapan al ámbito de la exclusiva aplicación de programas (Aparicio y Tornos, 2004).

Siendo conscientes de esta realidad y la importancia de determinar aquellas actuaciones que tienen un impacto real en la mejora de la convivencia, la libertad y la integración, se plantea este trabajo como una primera aproximación a la detección de las buenas prácticas desarrolladas por las entidades murcianas que trabajan para la consecución de estos fines.

2.- BUENAS PRÁCTICAS EN LA INTEGRACIÓN DE LA INMIGRACIÓN: UNA MUESTRA DE ACTUACIONES A TENER EN CUENTA.

Identificar modelos de buenas prácticas en el desarrollo de actuaciones es una necesidad sentida desde el interior y exterior de los programas desarrollados y uno de los objetivos que nos fijábamos al inicio de esta investigación. Concretamente nos proponíamos “Localizar y mostrar buenas prácticas e iniciativas de interés, con el objeto de compartir aprendizajes”. De esta forma, las buenas prácticas se constituyen en modelos a adoptar y adaptar en diferentes entidades.

Como se desprende de los informes de evaluación elaborados en el marco de este proyecto, cabe destacar la labor realizada por diversas entidades. De esta forma, sus actuaciones representan iniciativas de interés a tener en cuenta por el resto de entidades financiadas. Destacar alguna de ellas no supone menoscabo o minusvaloración de otras actuaciones que, si bien pudieran no tener por su peculiaridad el carácter de extrapolables, han sido evaluadas como muy positivas por nuestro equipo de investigación.

De la muestra de la que partíamos, destacaremos en primer lugar las actuaciones identificadas como modelo de buenas prácticas, para continuar en el ajuste necesario a este informe de comunicación y en la pretensión de aportar en la medida de lo posible una información cualitativamente más completa de una de estas asociaciones.

En el seno del trabajo desarrollado por la asociación Columbares¹ destacamos los proyectos “Piso tutelado para padres solos con menores a cargo” o el proyecto de sensibilización “¿Quién te dijo qué?” -ambos situados en el eje de acogida-.

Así, el primer proyecto da respuesta a una necesidad imperante en los últimos años, como es la acogida e integración de los menores solos o acompañados pero en situaciones de precariedad extrema. Existe una planificación rigurosa, sistemática y muy cuidada de todos los aspectos concernientes a la vida de los adolescentes, usuarios de dicho servicio. Estos chicos no sólo disponen de un lugar donde vivir, de un techo para dormir, sino que existe una regulación de todas aquellas actuaciones que pueden convertirse en motor de arranque que facilite la integración en la sociedad de acogida.

¹La Asociación Columbares surge en el seno de los movimientos vecinales, en la década de los años setenta, como elemento aglutinador del Proyecto “Cordillera Sur”. La filosofía del citado proyecto se basa, fundamentalmente, en la participación de los ciudadanos en los procesos del desarrollo económico y social de la comunidad en que viven, dejando de ser sujetos pasivos y trabajando en la consecución de su propia identidad, a través de fomentar, promover, apoyar y desarrollar proyectos de interés sociolaboral, educativo y cultural, en beneficio de colectivos socialmente desfavorecidos y población en general. Es una organización sin ánimo de lucro con una larga trayectoria en la atención al colectivo inmigrante en particular y a la sociedad en general dado su interés por construir un mundo más justo, basado en la dignidad de todo ser humano y en el encuentro intercultural.

Hay muchos aspectos de este proyecto que representan el desarrollo de buenas prácticas en los pisos tutelados a menores inmigrantes, de los que podemos citar como ejemplos:

- La procedencia de la cuidadora (inmigrante marroquí), que se convierte en una mediadora excepcional ante la llegada, el duelo de la pérdida y el malestar psicológico de los adolescentes que acceden a los pisos tutelados;
- El desarrollo de talleres y actividades de inserción socio-laboral;
- Y el seguimiento continuo realizado en los centros educativos donde los menores son escolarizados, así como la integración en el medio social.

El segundo proyecto citado supone dar continuidad a las tareas desempeñadas por Columbares en torno a la sensibilización y concienciación de la sociedad de acogida. Para ello, han realizado un excelente documental (DVD) como es “El lobo de los cuentos. Sólo hace falta un cuento para que te hagan lobo” (2007). Como se expresa en la introducción realizada a dicho material, este documental nos lleva por un mundo simbólico y real, en el que nos muestra el papel del miedo en la configuración de cuentos y personajes con los que se justifican muchas actitudes discriminatorias. Sin duda alguna, la proyección y uso pedagógico de este documental favorece la sensibilización y concienciación necesaria para lograr una convivencia pacífica y armónica a través de la que podamos construir una ciudadanía intercultural. Una muestra de su valía es el galardón concedido en el Festival de Pamplona 2007 “el Premio Educatiff 2007” destacando su calidad y contenido argumental.

Otra entidad que, tras largos años de experiencia, lleva a cabo una serie de actuaciones que podemos denominar como buenas prácticas es Jesús Abandonado² que lleva a cabo un amplio espectro de actividades atendiendo a casi todas las necesidades primarias de la persona inmigrante o de cualquier persona que se encuentre en la calle. De este modo, se cubren necesidades de alimentación, higiene y salud entre otras.

En el ámbito de la salud este año hemos podido ser testigos de la creación, por parte de la entidad, de un carné de vacunación que reciben todas las personas que son atendidas en cualquiera de sus servicios. Este carnet favorece un mayor control sobre la salud de las personas, actuando como freno para el deterioro implacable que sufren muchas de ellas.

Otras iniciativas de interés que están surgiendo o desarrollándose corresponden por ejemplo a la red de comunicación puesta en marcha a través de un foro, por el Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de la Región de Murcia³. Dicha red tiene como objeto homogeneizar instrumentos de trabajo con la población inmigrante, facilitándose así la tarea de los trabajadores del área de inmigración de diferentes zonas de la Región.

² Fundación “Jesús Abandonado” de Murcia: Tiene su origen en Andalucía. Se trata de una iniciativa cristiana ante la aparición de personas en la calle, que en teoría no son campo de nadie y que tienen una connotación común, el abandono. La iniciativa tiene como fines: crear y servir residencias en las que acoger a todo tipo de abandonos y brindar una experiencia de tipo comunitario, temporalmente al que lo desee.

³ Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de la Región de Murcia: es una corporación de derecho público, amparada por la Ley y reconocida por el Estado, con personalidad jurídica propia y plena capacidad de obrar en el lícito cumplimiento de sus fines. Entre ellas cabe citar, la ordenación del ejercicio de la profesión en el ámbito estrictamente corporativo; la representación exclusiva de la misma en la Región de Murcia; la observancia de los principios jurídicos, éticos y deontológicos en la actuación profesional; la formación permanente de los colegiados; la defensa de los derechos e intereses profesionales de los mismos y la colaboración con las administraciones públicas en la Región de Murcia, en el ejercicio de sus competencias, y en los términos previstos por las leyes.

Así mismo las rutas de observación e intervención en calle diseñadas por la Fundación RAIS⁴, que tienen como objetivo contactar con personas sin hogar. A partir de estos contactos, se diseñan itinerarios personalizados de inserción social y laboral, realizando además asesoramiento y atención psicológica a los usuarios que así lo demanden. Entre la población atendida se encuentran personas inmigrantes que, tras un largo período de permanencia en España, y después de haber pasado por diferentes recursos, siguen en situación o riesgo de exclusión social.

De igual forma, destacamos la iniciativa desarrollada por ATIME⁵ dirigida a personas inmigrantes marroquíes. El proyecto llevado a cabo, tiene como finalidad asesorar y formar sobre la importancia que tiene la intervención de estos inmigrantes como agentes de desarrollo en su país de origen, así como la búsqueda de infraestructuras necesarias para la puesta en práctica de esta acción en Marruecos.

Finalmente, en este breve recorrido destacamos numerosas actuaciones llevadas a cabo por el Consorcio CEPAIM⁶, entre ellas los proyectos “Participación e Interculturalidad” y “Acogida e Integración de Inmigrantes”. En el primero de ellos, las actuaciones desarrolladas para alcanzar los objetivos propuestos se concretan en la realización mensual de los Jueves Orilleros como espacios monotemáticos de encuentros entre culturas; las vacaciones interculturales con talleres formativos destinadas a niños de siete a doce años; los talleres lúdico-artísticos destinados a la reflexión común sobre una disciplina artística y finalmente una jornada formativa sobre estrategias y democracia participativa destinada a los profesionales del ámbito local. En el segundo “Acogida e integración de inmigrantes” son muy numerosas las actividades propuestas para llevar a cabo estos objetivos. Entre ellos destacamos la realización de itinerarios sociolaborales individualizados, la realización de charlas destinadas a reducir estereotipos y prejuicios en el sector empresarial, las medidas de captación y ubicación de familias inmigrantes en el medio rural, la integración de las personas en situación de vulnerabilidad en los CAT (Centros de acogida temporales), las gestiones diversas de manutención, asesoramiento e inicio de procesos de inserción laboral de la población inmigrante procedente de Ceuta, Melilla y Canarias, y un largo etcétera.

A continuación nuestro foco de atención se dirige a explicar de forma más detallada algunos de estos proyectos identificados, en concreto los correspondientes a la primera asociación mencionada, Columbares.

⁴ Fundación RAIS: la Red de Apoyo a la Integración Sociolaboral nace en Madrid en 1998, de la mano de un grupo de profesionales de distintas áreas de lo social y de colaboradores voluntarios, con la idea de ayudar a la inserción de las personas “sin hogar”, o en situación de exclusión. Desde su fundación, el objetivo principal de RAIS ha sido la creación de redes sociales que favorezcan la integración de las personas con las que trabaja

⁵ Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes en la Región de Murcia (ATIME): ATIME debe ser entendida como una “asociación de inmigrantes” creada, gestionada y dirigida por los propios inmigrantes. ATIME se crea por la necesidad de un grupo de personas unidas tanto por la amistad como por una situación personal común: ser nacionales marroquíes que por circunstancias económicas y/o políticas tuvieron que abandonar su país y trasladarse a España en condición de emigrantes económicos o de refugiados políticos. Nace, por tanto, con una vocación de servicio, de atender a las demandas de un colectivo cada vez mayor.

⁶ Consorcio de Entidades para la Acción Integral con Inmigrantes (CEPAIM): emprende su camino con personalidad jurídica propia en Mayo de 1994, desde la filosofía de consolidarse como un instrumento de coordinación entre entidades de diversa naturaleza, tanto pública como privada. Es un espacio para la innovación y la definición de nuevas estrategias que favorezcan los procesos de mediación intercultural, la inserción sociolaboral de las personas inmigrantes y la sensibilización social, la lucha contra el racismo la defensa de la igualdad de oportunidades. En estos momentos está compuesto por siete organizaciones con una larga trayectoria y saber hacer acumulado en el campo de las migraciones, contando con un especial bagaje en el campo de la mediación intercultural.

De esta forma el “Proyecto para la integración sociolaboral de mujeres inmigrantes en riesgo de exclusión social” facilita la acogida de mujeres inmigrantes solas, con menores a su cargo o gestantes que se encuentran en riesgo de exclusión social. De igual modo, promueve la integración social y laboral a través de un conjunto de actividades formativas. Su ámbito geográfico de actuación abarca toda la Región de Murcia, localizándose físicamente los pisos de acogida en Fuente Álamo Abarán y Murcia (El Palmar).

Sus objetivos son:

- Facilitar la integración de las destinatarias del proyecto en la sociedad de acogida.
- Orientar y apoyar en la búsqueda activa de empleo y de una vivienda digna.
- Facilitar el acceso a la formación.
- Información a las usuarias sobre los recursos existentes en los municipios de acogida.
- Y facilitar la tramitación de la documentación para la reagrupación familiar.

Para el desarrollo de estos objetivos se han realizado 65 actuaciones de acompañamiento y 40 de mediación. Se han realizado 8 cursos formativos y se han establecido 25 contactos con empresas que han fructificado en 8 empleos estables. Del mismo modo se han desarrollado 10 sesiones informativas y se han tramitado 5 expedientes junto a la resolución de aspectos de la vida diaria puntuales.

El segundo proyecto “Piso tutelado para padres solos con menores a su cargo” atiende a una realidad en aumento en los últimos años como viene siendo el ofrecer ayuda y acogimiento a aquellos menores que se encuentran en una situación de extrema gravedad. Adolescentes que emprenden el proceso migratorio y una vez llegados a la Región, sus familiares no pueden hacerse cargo de ellos ya que su forma de vida, o la vivienda que habitan no reúne las condiciones adecuadas para vivir un menor. Sobre dichos usuarios se realiza un programa individualizado de seguimiento y se facilitan todos los recursos precisos para atender la realidad y problemática de cada sujeto.

Sus objetivos son:

- Identificar los núcleos familiares con menores a cargo.
- Garantizar la incorporación de los menores a un proceso educativo.
- Mejorar la educación para la salud de los menores y sus familias.
- Realización de actividades de ocio y tiempo libre.
- Facilitar la reagrupación familiar.
- Orientar y apoyar en la búsqueda de una vivienda digna.
- Y facilitar la integración de los menores usuarios del proyecto.

Estos objetivos están plasmados a través de la realización de múltiples actuaciones. Todas ellas implementadas en su totalidad. Cabe destacar la red creada entre los trabajadores del proyecto que redundan en el buen funcionamiento del mismo.

Y por último el tercer proyecto hace referencia a la campaña de sensibilización “¿Quién te dijo que...?” ofrece un espacio de encuentro y reflexión a través del documental creado “El lobo de los cuentos. Sólo hace falta un cuento para que te hagan lobo” que se dirige a sensibilizar y concienciar a la sociedad de acogida sobre el fenómeno migratorio. Basta decir que este documental ha sido visto por 12.000 personas. Se dirige a la sociedad en general y en especial a la población joven. Sus objetivos específicos hacen referencia a:

- Desarrollar una campaña mediática y formativa en centros docentes y culturales.
- Realizar jornadas, talleres y encuentros interculturales donde se aborde el tema de la discriminación, dirigidos a estudiantes de secundaria y universitarios.
- Y producir herramientas didácticas y metodológicas para la difusión de la campaña.

A través de las entrevistas mantenidas con los responsables y personal contratado en estos proyectos así como de otra serie de documentos (programaciones establecidas, controles de asistencia, ejecución de actividades, valoración de la satisfacción de los usuarios, etc.) hemos podido cerciorarnos de la calidad y valía de las actuaciones desarrolladas en cada uno de ellos. A modo de reflexión re incidimos en la necesidad de evaluación y análisis de las buenas prácticas como elemento fundamental en los procesos de valoración del impacto real de las actuaciones acometidas para la integración de los inmigrados.

Cabe concluir afirmando la necesidad de tener en cuenta, conocer y difundir estas buenas prácticas en pro de la integración de los inmigrados en las sociedades receptoras, no sin advertir que su valoración como tales se fundamenta en ocasiones más en una coincidencia de criterio valorativo cualitativo que en un contraste cuantitativo de resultados.

BIBLIOGRAFÍA

Aparicio, R. y Tornos, A. (2004). *Buenas prácticas de integración de los inmigrantes. Estudio exploratorio en la Comunidad de Madrid, Cataluña, Andalucía y Comunidad de Murcia*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. Disponible en: <http://www.seg-social.es/imsero/investigacion/estud2004/bpintinmig.pdf>

Arnaiz, P. y de Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para repensar la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-38.

Bañón, A.M. (2002). *Discurso e Inmigración. Propuesta para el análisis de un debate social*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia

Castles, S. (2004). Por qué fracasan las políticas migratorias. *Revista Migraciones*, 15, 147-184.

González Ramírez, T. (2007). El concepto de "buenas prácticas": origen y desarrollo. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 222, 32-35.

Heckman, F. (2003). The integration of immigrants in European societies. En Kilton, T. y Birkhead, C. *Migrations in Society, Culture and the library* (pp.14-23). Paris: Wess European Conference.

Mayeur, C. (1997). Discursos y prácticas migratorias: contradicciones, hipocresías y efectos perversos de las políticas actuales. *Revistas Migraciones*, 2, 9-26.

Serra, A. (2007). La dimensión local de la inmigración en Europa y España: Datos básicos. En VVAA. *Inmigración y gobierno local: experiencias y retos*. (pp. 9-28). Barcelona: Fundación CIDOB.

Zapata-Barrero, R. (2004). *Multiculturalidad e Inmigración*. Madrid: Editorial Síntesis.

143. LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DE LA ARMONÍA INDIVIDUAL Y SOCIAL.

M. A. Pujol Maura, J. Santibáñez Velilla.

RESUMEN

Este trabajo trata de reflexionar sobre un sistema de evaluación de control sobre el propio destino con el fin de desarrollar recursos claves de educación para la convivencia y la ciudadanía dentro de la armonía individual y social. Se abarcan los valores más profundamente arraigados y contenidos en muchas culturas, respetando los derechos de los individuos a ejercitar su propia autonomía y libertad, para que ese desarrollo se produzca dentro de un contexto de mejora personal y de reforma social. El principio fundamental que une estos valores contenidos en el control sobre el propio destino radica en que las personas tienen derecho a participar en los cambios que afectan a sus vidas, ellas tienen el derecho a la autonomía y libertad dentro de su capacidad de acción en igualdad de oportunidades. Se estudia el concepto de libertad como el derecho a ejercitar los valores individuales en armonía con el conjunto de los valores sociales.

ABSTRACT

This work tries to think about an evaluation system of the capacity of each person to control its own fate. The purpose of this analysis is to develop educational resources that could play a key role in the education for coexistence and citizenship through the search of individual and social harmony. It considers deep-seated values which are shared by many cultures respecting the right of each person to exercise its own autonomy and freedom, in order to foster personal development in a context of self-improvement and social reform. The fundamental principle that unifies the values related to the control of the own fate is that people have a right to participate in the changes that affect their life, that is, they have a right to exercise their autonomy and freedom within the limits of their own capacity of acting in a society with equal opportunities. It studies the concept of freedom as the right of every person to realize its individual values respecting a shared set of social values.

Palabras clave: Educación, derechos humanos y valores.

Keywords: Education, human rights and values.

1. INTRODUCCIÓN.

Valorando el tema del propio congreso dedicado a la Ciudadanía y Convivencia y muy en especial la diversidad y sentido social que debe reflejarse en la educación, hemos creído oportuno plantear unas reflexiones que a partir del contacto, tanto con nuestro alumnado universitario como con los docentes y alumnado de la escuela, sin olvidar la realidad social de nuestro entorno, hemos ido elaborando y creando un corpus para poder considerar cuales deben ser las posturas que ayuden a mediar en estas difíciles situaciones. La nueva situación social, multicultural, multiétnica y tecnológica, está transformando tanto los países como el mundo entero. Este fenómeno social es de una importancia capital para la educación, que desde sus diferentes ámbitos trata de potenciar y desarrollar actitudes multiculturales, antirracistas, interculturales e igualitarias en la aldea global del siglo XXI.

Los informes internacionales de los últimos años vienen a coincidir y destacan el papel que está llamada a desempeñar la educación como clave de promoción de educación para la convivencia y la ciudadanía en la sociedad tecnificada y del conocimiento.

La educación desde su categoría programática de la política pedagógica intenta dar respuesta a la convivencia pacífica en contextos multirraciales y multiculturales, a través de la educación en los derechos humanos desde sus diversas perspectivas: educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía, el respeto mutuo, la igualdad, entre otras., cuyo objetivo fundamental es la construcción de un mundo mejor. Pero, la preparación para vivir en una sociedad democrática, requiere capacitar a las personas en valores básicos como son: la libertad, la justicia, la autonomía y la solidaridad. El punto de partida de estos valores descansa en el reconocimiento de la dignidad de la persona humana y de sus derechos iguales e inalienables. En nuestra *“sociedad actual pluralista y tecnológica, se propugna una cultura para la paz modificando paulatinamente creencias y valores sociales que utilizan la violencia para conseguir poder, prestigio, seguridad, etc.”* (Santibáñez, 1998:470). Nuestra responsabilidad, por tanto, como docentes nos lleva a tener en cuenta estos valores básicos.

Estudios actuales consideran que la paz no debe ser examinada tan sólo en su aspecto negativo de ausencia de guerras y violencia, sino también en el sentido positivo y solidario para mejorar la calidad de vida de todas las personas. Ante la ausencia de guerras se propugna la armonía individual y social a través de la justicia, la libertad, la autonomía y la solidaridad.

Es desde el desarrollo del sujeto en su dimensión personal y social, es decir, desde la relación pacífica y armónica de la persona consigo misma y con los demás, que debemos conseguir estos valores básicos, y por ello es preciso reflexionar sobre la autorrealización, en el contexto de la educación para la convivencia en la sociedad de formatos tecnológicos y políticos como elemento clave en programas educativos a nivel de las estructuras sociales unidas por lazos humanos reales.

La economía, la política, la innovación, la gestión del conocimiento, entre otros, nos muestra que toda la realidad que se está iniciando ya en nuestros días depende y dependerá de la educación. La gran aventura del futuro se debe asentar ahora más que nunca en la educación, en ella basculará el fracaso o el éxito de la humanidad ante los nuevos retos y posibilidades que la propia humanidad, con los nuevos saberes, ha ido descubriendo.

2. ANÁLISIS INDIVIDUAL DE AUTOMEJORA EN LA EVALUACIÓN DEL PROPIO DESTINO.

Creemos que uno de los objetivos de la autoevaluación de análisis individual, supone la automejora del sujeto y ello se consigue mediante estrategias que comparan a la persona con ella misma en sus intentos de superar y desarrollar eficazmente la capacidad de conducta para conseguir y desempeñar satisfactoriamente su misión en la vida con medios que sean compatibles con sus necesidades, intereses y habilidades.

En las instituciones educativas la evaluación de autocontrol aplica técnicas de tutoría de apoyo que ayudan tanto a profesorado y alumnado como a familias y participantes en la comunidad educativa a relacionar y coordinar los conocimientos, necesidades, intereses y habilidades del alumnado con los medios y fines que definen los objetivos, las actividades curriculares y el propósito educativo de la institución educativa. Para Medina Rubio: *“En esta línea de valoración de las posibilidades de desarrollo y perfeccionamiento de la expresión más íntima y profunda de la personalidad humana, es preciso destacar el papel de la vida familiar en el desarrollo de la autonomía personal”*. (Medina Rubio (1992:180).

Hemos visto que el concepto participación en el control de sí mismo es fundamental para valorar la justicia social en libertad para todos, así como lo es para evaluar la efectividad y calidad organizativa mediante la participación voluntaria de todos. Para comprender la

conexión entre justicia y efectividad, necesitamos pues, recordar que en ambos casos los participantes deben sentirse apoyados hasta el punto de que ellos se consideren y se sientan autónomos. La participación en el control sobre sí mismo en niveles sociales y culturales, está implicada en un proceso que determina claramente la probabilidad de conseguir los fines autodefinidos como más satisfactorios para la vida del sujeto.

La participación individual y social en los proyectos organizativos, didácticos, orientadores y curriculares en las instituciones educativas, cuando son elaborados por la comunidad educativa, constituye una forma visible de este enfoque democrático y actúan como refuerzo. Es preciso evaluar programas socio-comunicativos-curriculares que se desarrollan durante la interacción didáctica del docente con el discente en la institución educativa, así como recoger información sobre el progreso en la acción de enseñar-aprender para alcanzar los fines y objetivos programados. El fomento en el alumno de su autocontrol y autoevaluación, estimula un compromiso en la tarea y la visión de iniciativa para llegar más allá en busca de la calidad. La evaluación de control sobre el propio destino se refuerza cuando evalúa revisando las variables intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el feed-back o retroalimentación pone orden de control y rectificación, más que emitir juicios de valor y remedios desde el profesor evaluador, la evaluación de control sobre el propio destino refuerza la autoevaluación y autodirección desde el propio alumnado. Crea entornos de confianza y amigables capaces de utilizar la motivación intrínseca hacia el progreso, en vez de fomentar situaciones defensivas y adversas que contraponen intereses y situaciones. Requiere buena voluntad de las partes que participan en el proceso, ya que la evaluación sobre el propio destino comienza con una comunicación inicial abierta de las experiencias previas, y para ello se especifican y se orientan los criterios de evaluación que serán utilizados para corregir o modificar a través de la autoevaluación aquello que no funciona. Educar no solamente es inculcar saber; consiste en despertar el enorme potencial de creación que cada una de las personas encierra, para que cada uno de nosotros esté en condiciones de abrirse y aportar su mejor contribución a la vida en sociedad.

Muchas veces observamos que el individualismo es la característica de la futura sociedad. La existencia de los pueblos dependerá más de los intereses propios que de las solidaridades y de la convivencia de épocas pasadas. Al desaparecer el lazo comunitario, al ser el otro exclusivamente otro yo, la necesidad de la representatividad desaparece, siendo efectivamente cada uno representante de sí mismo. Como se ve, las condiciones sobre las que surge la ideología se asentarán cada vez más en la valoración del individuo y en su autosuficiencia.

En todo caso, la postura puede tacharse de intentar introducir la razón en el devenir de una realidad asentada en los valores individuales y que, en consecuencia, refrenda los fundamentos poco solidarios y poco humanitarios propios de la ideología dominante de nuestra vida cotidiana.

3. JUSTICIA PARA TODOS UN CRITERIO DE VALOR MORAL PARA LA CONVIVENCIA.

Pensamos que toda persona merece una oportunidad razonable de comprometerse y conseguir los objetivos de su vida que estén de acuerdo con sus intereses, necesidades, y habilidades. Esto es lo que nosotros entendemos por justicia para todos. Es un ideal universal y como consecuencia ha llegado a ser un criterio de valor moral en la sociedad. Como afirma Quintana Cabanas: *“La justicia está fundada en el derecho, por eso el derecho constituye su objeto. Consiste en respetar los derechos de los demás, cosa exigida por el respeto debido a su persona.....Existe hoy en día una tendencia a identificar la moral con la justicia. Contra semejante reduccionismo queremos dejar bien sentado que la justicia al no ser más que una*

de las cuatro virtudes cardinales, regula sólo una parte de la moral, la moralidad exige otras cosas además de la práctica de la justicia. Cuando se ha evitado el mal, falta todavía hacer el bien (la práctica de la justicia impide que el hombre sea malo, pero el ideal es que sea bueno” (Quintana Cabanas 1995:208-209).

En el Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, podemos observar que considera que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana. En la educación para la convivencia y la ciudadanía de acuerdo con Pérez Serrano: *“es necesario velar por todos los derechos, si bien en esta ocasión hacemos especial hincapié en el derecho a la educación. Esto implica el derecho que el individuo tiene que desarrollar todas sus posibilidades y la obligación de la sociedad de transformar esas posibilidades en relaciones efectivas y útiles”.* (Pérez Serrano, 1998:9).

La aplicación del principio de expectativas óptimas en beneficio de individuos con necesidad y derecho de satisfacción social da lugar a relacionar justamente la oportunidad con la capacidad. Estas relaciones ajustan los pensamientos y acciones de esas situaciones al autocontrol sobre el propio destino de la persona para aumentar la propia capacidad y mejorar las propias oportunidades con el fin de vivir una existencia con autonomía. Importa poco si las personas que han de controlar su propio destino son minusválidas, discapacitadas, necesitadas o se encuentran en cualquier otra situación de desventaja social, porque el objetivo es el mismo para todos, la obligación de retar la oportunidad de conseguir las metas deseadas en la vida. De hecho, este ha sido el objetivo y el contenido, de políticas compensatorias procedentes de programas de igualdad de oportunidades diseñados para mejorar las expectativas de individuos con desventaja y minusválidos en las décadas pasadas. Las decisiones judiciales y las disposiciones legislativas se centran en desarrollar la capacidad para aprender mediante aprendizaje guiado aquellas personas con desventajas, mediante el diseño y la aplicación de proyectos educativos y de instrucción individualizados para todas aquellas personas con desventajas sociales y necesidad de especial atención. La intención de las primeras experiencias es mejorar las expectativas para lograr una oportunidad adulta y permanente. El Sistema Educativo promoverá compensación social y un incremento de las oportunidades de formación permanente. Nosotras creemos que solamente con una educación que potencie la capacidad de autonomía hacia el propio desarrollo personal y educativo será capaz de acceder de forma exitosa a una forma de hacer más solidaria, respetuosa y responsable.

4. JUSTICIA Y PAZ SOCIAL EN IGUALDAD DE OPORTUNIDADES.

Vemos que las experiencias realizadas desde las políticas de derecho social en beneficio de las personas con menos ventajas en la sociedad, se fundamentan en una concepción de la persona y de la oportunidad diferente a la de épocas pasadas, aunque nuestras formas de medida y de valoración de dichas personas y sus oportunidades quizás no. Para comprender la relación entre capacidad y oportunidad idónea para producir variación en la experiencia de autodirección, debemos formar un concepto de persona teniendo en cuenta que la variable capacidad funciona debe ir extendiéndose y construyéndose en el tiempo, dependiendo de lo favorable que sea la oportunidad, la circunstancia social y física, en la cual la elección y la acción deben realizarse.

Es preciso pues, hacer cambiar de opinión a los sujetos que consideran entidades estáticas a las personas de distinto color, a los que sufren discapacidad física, a los que tienen bajos coeficientes intelectuales y a los que tienen una baja condición económica o social, en vez de considerarlas como sujetos con entidades dinámicas, aptos para desarrollar la capacidad de crear unas circunstancias más favorables y conseguir sus objetivos en la vida

como ciudadanos con deberes y derechos. Debemos formar un concepto de persona como una entidad con capacidad variable que se extienda y se desarrolle de acuerdo a las oportunidades que le ofrece la vida para que pueda comprometerse cuando se expresa esa capacidad.

El gran reto del futuro se va a plantear ahora más que nunca desde la educación, de ella dependerá el fracaso o el éxito de la humanidad ante los nuevos retos y posibilidades que la propia humanidad, con el saber, ha ido descubriendo.

5. LA LIBERTAD EN ARMOMÍA CON LOS VALORES INDIVIDUALES Y CON LOS VALORES SOCIALES.

El análisis reflexivo del desarrollo armónico personal y social a través de la justicia en la libertad para todos en el proceso por el cual la persona llega a ser autónoma, es tan importante valorar las expectativas para la autodirección como lo son los resultados producidos por varios objetivos conseguidos. Cabe tener en cuenta que las expectativas favorables para la autonomía, mejoran la capacidad, aumenta la oportunidad de llegar a ser más favorable el éxito y de esa forma la persona se puede comprometer con esa oportunidad.

El progreso para la convivencia deberá incluir los indicadores siguientes:

- a) Medidas de capacidad individual.
- b) Medidas del provecho de la oportunidad social con respecto a la capacidad individual.
- c) Medidas de compromiso individual de oportunidad para metas autodefinidas.

Estos tres indicadores proporcionan un criterio para dirigir el proceso hacia la justicia y la convivencia. Cuando los indicadores de capacidad indican crecimiento en el tiempo, cuando los beneficios de la oportunidad son juzgados para ser incrementados por las personas con necesidad de compensación social y cuando el compromiso en objetivos personales está aumentando en aquellos con menos probabilidad de éxito en la vida, entonces la discrepancia entre el derecho y la experiencia de autonomía disminuye para los individuos peor situados en la sociedad.

Estas medidas tradicionales de desigualdad en la existencia del problema de expectativas desiguales para la libertad describiendo la discrepancia entre el derecho y la experiencia de autodesarrollo, no miden el proceso por el cual los individuos ganan y pierden la capacidad y la oportunidad para la autodirección, ni tampoco miden estas variaciones que afectan al compromiso de la oportunidad y a la búsqueda de metas autodefinidas en la vida. Podemos observar que los indicadores del proceso de libertad, capacidad, oportunidad y compromiso, reflejan los medios empleados en las experiencias autodeterminadas por las personas mientras que los indicadores de resultados utilizados por las naciones reflejan la distribución de ventajas y desventajas entre los diferentes miembros que varían en su experiencia de libertad. En este sentido, los indicadores del proceso de libertad proporcionan una respuesta a algunos de los mayores problemas de medida que Gray (Gay, 1991) identificó en su libro *Fredoom*. Se requiere más investigación si vamos a buscar el progreso personal y social aplicando el concepto de libertad y convivencia. En particular, es necesario un considerable trabajo analítico y empírico para clarificar nuestra comprensión de las formas en las cuales la libertad sea medida y distribuida. La literatura actual abunda en la discusión del significado de libertad, hay un interés creciente en la materia de justificación de la libertad. Un esfuerzo menos apreciado se ha dedicado a las cuestiones de la medida y la distribución de la libertad.

Los indicadores del proceso generalmente son similares a los empleados en los proyectos de investigación desarrollados por la oficina de Programas de Educación Especial

de Departamentos de Educación de los Estados Unidos. La definición válida de autonomía aceptada por esos proyectos fue elegir y hacer elección del control de la vida de uno mismo con la máxima extensión posible, basada en conocerse y valorarse a uno mismo en busca de las necesidades, intereses y valores de uno mismo. El supuesto apoyo a esta iniciativa de valorar niveles de autonomía consistió en que las personas con discapacidades necesitaban más posibilidades de autodirección para alcanzar sus objetivos en la vida. Algunos de los proyectos desarrollaron medidas de autonomía que incluían como variable el contexto escolar para desarrollar la capacidad al resolver problemas mediante la autorregulación más efectiva hacia el logro de metas en la vida, además de considerar el componente de oportunidad para la expresión de esa capacidad mediante la búsqueda de formación vocacional, colocación profesional y vida independiente.

La educación, por tanto, bajo el contexto social, económico, tecnológico deberá transformarse y cambiar, a fin de que los nuevos modelos de sistema educativo se adapten a las necesidades y condiciones de la sociedad. Ello implica afirmar que los objetivos de la educación tienen como finalidad esencial el aumento de la capacidad de adaptación del individuo al cambio continuado. La sociedad está precisando cada vez más personas capaces de adaptarse a la multiplicidad de situaciones que la actual vida contemporánea va diseñando, así como a la constante innovación tecnológica que poco a poco va cambiando rutinas, hábitos y costumbres; el alumno bien formado deberá ser aquella persona capaz de controlar estos cambios al mismo tiempo que lleva a cabo otros nuevos para así dar soluciones a problemas emergentes.

La educación para el cambio implica profundizar en la individualización, para llegar a la socialización ya que las soluciones de adaptación se encuentran en los propios recursos mentales e intelectuales del sujeto, más que en estrategias generalizadas o en viejos modelos, esquemas y valores externos al sujeto, como los tests de inteligencia, que han sido hasta ahora las grandes guías y los grandes orientadores de la acción educativa.

Es menester plantearse una cultura educativa que mire fundamentalmente al porvenir. La educación no debe ser ya tan sólo la transmisora de la cultura del pasado y la conservadora de la historia en las nuevas generaciones. Tampoco debe ser comprensiva del presente ya que éste no es perdurable; el presente, el momento, debe servir como mecanismo didáctico para explicar el cambio y conseguir así el objetivo prioritario de la educación que es la movilidad, la adaptación a lo nuevo, a lo cambiante, por lo que la educación se plantea como el instrumento y guía que oriente a las generaciones sobre las previsiones del futuro.

6. AUTOCONOCIMIENTO Y AUTODIRECCIÓN DE NECESIDADES PERSONALES.

La experiencia que hemos conocido, realizada con el deseo de desarrollar la autodirección de los alumnos peor situados escolar y socialmente en centros educativos estadounidenses nos ha abierto caminos. Esta experiencia consistió en orientar a los educadores para enseñar las habilidades y comportamientos necesarios para que los estudiantes llegasen a ser más autónomos tanto en la escuela, como en casa y en su comunidad. El instrumento evaluador desarrollado por los Institutos Americanos para la Investigación y la Universidad de Columbia (American Institutes for Research and Teachers College, AIR-TC), valoró la capacidad y oportunidad de autonomía de los estudiantes y asignó las puntuaciones correspondientes en estas dos dimensiones para obtener los niveles de autonomía de los estudiantes. Este método permitió observar variaciones en la capacidad y oportunidad de producir niveles comparables de autodirección en diferentes estudiantes. Por ejemplo, algunos estudiantes con una capacidad mayor y una oportunidad menor a la de otros estudiantes con puntuaciones de capacidad más bajas, pero una oportunidad más favorable tendrían niveles de autonomía equivalentes. Ello nos muestra el gran valor que tiene una

educación compensatoria y potenciadora de las capacidades de cada persona.

El componente capacidad del instrumento de AIR-TC se centró solamente en dos de los tres campos de la capacidad autoconocimiento y autocontrol. El componente recurso no fue incluido. Los componentes autoconocimiento y autodirección incluían detalles de pensamiento, actuación y modificación de la oportunidad para conseguir objetivos autodefinidos. Los estudiantes respondieron a estos indicativos de la forma siguiente:

1. Identificaban y expresaban sus propias necesidades, intereses y habilidades,
2. Fijaban expectativas y objetivos para satisfacer esas necesidades e intereses.
3. Hacían elecciones y planes para satisfacer los objetivos y expectativas.
4. Tomaban medidas para completar los planes.
5. Evaluaban los resultados de las actuaciones.
6. Alteraban planes y acciones necesarias para satisfacer los objetivos de una forma más efectiva.

El componente oportunidad de la valoración, exigía que los estudiantes indicaran con qué frecuencia y con qué alcance experimentaban circunstancias en casa y en la escuela que les permitían o animaban a representar cada uno de estos seis comportamientos.

El proyecto de los AIR-TC que investigaba y validaba este instrumento de autonomía autocontrol en 484 estudiantes con y sin discapacidades oscilando en edades entre 6 y 25 años. Obtuvieron los resultados siguientes:

a) Los estudiantes masculinos y femeninos no presentaban de forma significativa diferentes puntuaciones de autonomía.

b) Estudiantes Americanos Africanos, Hispanos o blancos no presentaban de forma significativa diferentes puntuaciones de autonomía.

c) Estudiantes desaventajados económicamente presentaban de forma significativa puntuaciones de autonomía más bajas que las de otros estudiantes.

d) Estudiantes matriculados en programas de educación especial presentaban significativamente puntuaciones de autodeterminación más bajas que las de los estudiantes no matriculados en educación especial.

e) Los estudiantes con discapacidades leves presentaban de forma significativa puntuaciones de autonomía más altas que los estudiantes con discapacidades moderadas a severas (Wolman, Campeau, DuBois, Mithaug y Stolarski, 1995)".

Aunque los resultados obtenidos esperaban diferencias entre estudiantes aventajados y desaventajados y entre estudiantes con y sin discapacidades, un descubrimiento adicional indicó que los estudiantes más mayores con discapacidades tenían mayores puntuaciones de autocontrol que los estudiantes más jóvenes con discapacidades. Este descubrimiento está de acuerdo con las consideraciones anteriormente expresadas, dónde la capacidad y la oportunidad para autodirigirse no son entidades fijas funcionando como resultado de medidas de tests psicométricos de inteligencia. En cambio, hay una interacción para producir diferentes expectativas para la autonomía. El avance hacia la vida autónoma no es una simple función de actuación académica, aunque la mejora, no hay duda que tendrá efectos positivos en la vida futura del sujeto.

7. INTERVENCIONES EDUCATIVAS QUE CONSTRUYEN LA CAPACIDAD PARA OPTIMIZAR LA OPORTUNIDAD.

El beneficio académico no es más que una de las variables en el aumento de la capacidad que ayuda a los estudiantes a optimizar las oportunidades de conseguir lo que ellos necesitan y lo que quieren en la vida. También, el hecho de que el instrumento de los

AIR-TC sólo medía dos de los tres campos de la capacidad autoconocimiento y autodirección limita sus posibilidades para reflejar las expectativas de un estudiante para la autonomía en general.

Para Touriñan: *“Todos los educadores, incluso aquellos que no se han preocupado de investigar los principios que fundamentan la tarea docente, reconocen que la libertad es una de las metas o fines de la educación, porque, de algún modo, son conscientes de la necesidad de conquistar, es decir, de aprender a usar, la libertad. (Touriñan, 1979).*

Una completa valoración de la capacidad individual de autonomía incluiría información en la variedad y profundidad de los recursos que el sujeto utiliza tanto personales, familiares, escolares, sociales, económicos y tecnológicos.

Vemos pues que en la participación del control sobre el propio destino se fomenta la regulación de los problemas personales, sociales resolviéndolos hacia el logro de esas metas valiosas y meritorias en el proceso de orientación del talento y de la energía de todos para resolver el problema, se crea el sentido de comunidad que es necesario para potenciar y desarrollar el crecimiento hacia un bien común y la convivencia.

En el mundo prima la dimensión de una concepción de la realidad social como el conjunto de relaciones interpersonales inmediatas, a fin de que los estudiantes tengan, en este sentido, la opción personal ante la diversidad. Existe un contexto innovador que ha ido modificando las relaciones docentes y discentes creando una tecnocultura, de aproximación a una realidad virtual de un futuro cada vez más próximo.

Para Colom y Mélich (1994) los nuevos diseños relacionales, o la nueva perspectiva social y comunitaria, requieren y exigen nuevas perspectivas educativas. La realidad ha obligado a plantear una nueva idea de educación, centrada en considerarla como una verdadera tecnología, capaz de aplicarse para crear artefactos y resolver problemas. Una educación cada vez más fundamentada en la tecnología nos propicia a su vez una concepción de la educación como verdadera tecnología cognitiva. Las realidades artificiales son capaces de desarrollar innovadoras perspectivas en el campo del conocimiento. Con los ordenadores, los estudiantes no sólo aumentan o mejoran el conocimiento, además lo transforman.

Debemos considerar una concepción de la educación desarrollada en el seno de nuevos ambientes educativos, lo que supone comenzar una tarea de alfabetización ya que los sujetos pueden aprender a educarse ellos mismos gracias a los nuevos instrumentos y sistemas de ordenadores. La alfabetización informática básica que será tan importante como saber leer y escribir, los ciudadanos la necesitarán, sea la que fuere su futura ocupación o cómo empleen su capacidad. Esta revolución ha comenzado, se trata de un principio muy simple de posibilitar el aprendizaje al ritmo adecuado y en función de las personalidades individuales de los alumnos, eliminando la rigidez de clases, horarios, subjetivismos docentes y metodologías atrasadas e ineficaces. La revolución del conocimiento no es simplemente una expresión, sino un fenómeno preciso que debemos comprender.

8. CONCLUSIÓN.

Creemos que el nivel de autoconocimiento del individuo y la autoconciencia de las necesidades personales, intereses, y habilidades modifica su conducta. Cuando la persona es consciente de sí misma y actúa como consecuencia de ese conocimiento progresa eficazmente en los objetivos que son compatibles con esa consciencia de sí misma. Más aún, hemos podido observar que la variación en el concepto de sí mismo afecta a su motivación para buscar la capacidad esencial autodirigida que sea compatible con su autoconocimiento y autoconciencia. Esta perspectiva se ajusta a las características que Nathan Branden (1994) indica en la autoestima:

a) Confianza en nuestra *habilidad para pensar*.

- b) *Confianza en nuestra habilidad para hacer frente a retos básicos de la vida.*
- c) *Confianza en nuestro derecho para tener éxito y felicidad.*
- d) *Sentimientos de ser respetable, merecedor y poseedor del derecho a hacer valer nuestras necesidades y deseos, alcanzar nuestras metas, y disfrutar de los frutos de nuestros esfuerzos.*

Aquellos que son hábiles en su autodirección y autocontrol, quienes han adquirido información sobre cuándo y cómo usar sus habilidades eficazmente, y quienes están motivados para aplicar esas habilidades y conocimiento, persistente y continuamente, consiguen más éxitos que aquellos que muestran deficiencias en estas consideraciones.

Esta concepción de persona sugiere una estrategia distinta para medir la capacidad de autonomía. Sugiere también un criterio que valora un autoconocimiento, autodirección individual y los recursos disponibles. Si además existe un método que determina como estos tres campos se interaccionan para producir un efecto en el entorno de un cambio favorable de la oportunidad para alcanzar un objetivo deseado, habremos realizado una aportación para conseguir una ciudadanía planetaria eficaz y responsable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDENB N. (1 994). *Six pillars of self-esteem*. New York: Batitati.
- COLOM, A. Y M.ELICH, J.C, (1994): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Paidós. Barcelona. Pp.70-72.
- GRAY, T. (1991). *Freedom*. Atiantic Highlands, N: Humanities Press.Pp.73.
- HUMANA, C. (1 992): *World human rights guide* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- MEDINA RUBIO, R. (1992): "La comunidad familiar y la educación". En "*Teoría de la Educación*". Madrid. UNED.
- PÉREZ SERRANO, G. Y OTROS. (1998). *Contexto cultural y socioeducativo de la educación social*. Sevilla. Universidad de Sevilla. Pp. 9.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1995:208-209): *Pedagogía Moral. El Desarrollo Moral Integral*. Madrid. Dykinson. pp. 208-209.
- SANTIBÁÑEZ, J. (1998): "Escuelas de alto rendimiento". En V Congreso Interuniversitario de Instituciones Educativas. Madrid. UCM y UNED. 470-471.
- TOURIÑAN LÓPEZ, J.M. (1979): *El sentido de la libertad en educación*. Madrid. E.M.S.A. pp. 100.
- WOLMAN, J. M., CAMPEAU, P. L., DUBOIS, P. A., MITHAUG, D.E. Y STOLARSKI, V.S. (1995). *AIR Self-Determination Scale and user guide*. Palo Alto, CA: American Institutes for Research. Pp. 43-44.

147. COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA: DETECCIÓN Y DISEÑO FORMATIVO.

T. Donoso Vazquez, A. Aneas, F. A. Cabrera Rodríguez.

1. INTRODUCCIÓN

A raíz de los cambios en el escenario mundial que lleva a las organizaciones a tomar más en cuenta las necesidades y el impacto del entorno, surge en las últimas décadas del siglo XX un marcado interés por las competencias profesionales. Estas competencias se han ido convirtiendo en una valiosa herramienta para el desempeño profesional (Echeverría, 2002; Donoso y Rodríguez, 2007). Además, el desarrollo de las sociedades como escenarios de convivencia intercultural otorga especial importancia al dominio de competencias interculturales en el ámbito laboral (Aneas, 2003; Aneas et. al 2005). La administración pública debe dar respuesta a esta realidad cultural, ya sea con nuevos servicios que atiendan las necesidades de la ciudadanía multicultural o desarrollando la competencia del personal de dicha administración. Es en esta área problemática en la que cabe situar el presente trabajo, que presenta el diagnóstico de Competencias Interculturales en la administración pública realizado por el Grupo de Investigación en Educación Intercultural de la Universidad de Barcelona (GREDI) en colaboración con la Escuela de Administración Pública de Cataluña y el Departamento de Trabajo de la Generalitat.

Esta investigación plantea como objetivos principales la detección de competencias interculturales por parte del personal que presta atención al público en las Oficinas de Trabajo de la Generalitat de Catalunya y la propuesta de un programa de formación para el desarrollo de las mencionadas competencias. Ello representa la continuación de una línea de trabajo sobre el desarrollo de competencias interculturales en el mundo laboral que el GREDI viene trabajando desde el año 1998 tal y como muestran las siguientes publicaciones: Cabrera, 1998; Bartolomé y Cabrera, 2003; De Santos 2004; Donoso y Aneas, 2004; Aneas y Donoso, 2008, Aneas y Santos, 2007. Las competencias interculturales son las competencias profesionales específicas que se derivan de los contextos profesionales interculturales. En los estudios realizados para conocer el perfil del profesional que requieren las organizaciones del futuro en el nuevo ámbito global, la competencia intercultural se ha identificado como una de las ocho competencias clave para el futuro (Satterlee, 1999) o como uno de los cuatro atributos requeridos para los graduados del futuro (Gow, 2000). La Competencia Intercultural es un constructo de reciente creación y que ha sido estudiado desde varias disciplinas como la educación, la psicología o las relaciones laborales (Chen, 1989, 1990). Las cinco áreas dónde se encuentra una mayor concentración de estudios sobre competencias interculturales son los negocios internacionales, la educación, el marketing, los recursos humanos y las tecnologías de la información (De Santos, 2004). Aneas ha definido la competencia intercultural cómo:

“aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten ser conscientes de los aspectos personales y los requerimientos generados por la diversidad cultural. Permiten negociar, comunicarse y trabajar en equipos interculturales y dar respuesta a las incidencias que surgen en la organización intercultural mediante el autoaprendizaje intercultural y la resolución de problemas que consideren a las otras culturas” (2003:184)

Las competencias interculturales resultan de la integración de un conjunto de conocimientos, aptitudes y actitudes necesarios por dar respuesta a las necesidades y

especificidades del trabajo desarrollado en interculturalidad. Estas competencias se caracterizan por manifestarse en comportamientos observables y ser ampliamente generalizables y transferibles. La pertinencia de la competencia intercultural se justifica por el contexto afectivo inherente a toda interacción intercultural; la no familiaridad con la otra cultura y con el comportamiento de otras personas, la preocupación por entender mal las cosas, la ambigüedad sobre el contenido real y el significado del flujo de información y un deseo de controlar la interacción... todo esto transpira y genera ansiedad (Rodrigo, 1999; Downing y Husband (2002) Además, esta ansiedad probablemente interactuará con sentimientos y estereotipos entre grupos y fomentará una “postura entre grupos” determinada, que acaba generando una percepción de identidades étnicas diferentes a través de un filtro del tipo ‘nosotros contra ellos’. Los estereotipos no solamente reducen drásticamente la ambigüedad sobre el que puede esperarse de otra persona, sino que, recíprocamente, hace relevante la propia identidad del individuo y ofrece una certeza falsa sobre los valores y creencias propios. Por esto el desarrollo de una competencia intercultural, señala Kim, exige de una autoconciencia crítica reflexiva. En palabras del autor

“...las personas que desean realizar interacciones interculturales efectivas deben equiparse con un conjunto de habilidades para poder entender y tratar con la dinámica de la diferencia cultural, la postura intergrupal y la inevitable experiencia del estrés.”
(Kim 1989 : p. 284)

Desde esta perspectiva, la competencia intercultural comprende las tres dimensiones básicas de toda competencia: la cognitiva, la afectiva y la comportamental. En relación con el aspecto cognitivo, Kim expresa la necesidad de un conocimiento cultural que implique disponer de información relevante específica sobre la historia, valores culturales, sistemas institucionales y conductuales de la cultura no propia. La esencia del etnocentrismo radica en la asunción que el comportamiento y los valores de la propia cultura son una norma universal y histórica que puede aplicarse en todas las otras culturas, o que puede ampararse para juzgarlas. De esta manera, la adquisición de un conocimiento cultural específico tiene dos ventajas. Proporciona la representación precisa de esta cultura y su gente, y proporciona la experiencia concreta de la diferencia que aporta la práctica de la competencia intercultural. En la dimensión afectiva la competencia intercultural requiere el desarrollo de la empatía hacia el otro. Ir más allá del conocimiento del otro y llegar a la comprensión emocional de sus necesidades y experiencias vitales. Así como una actitud de apertura y flexibilidad mental respeto a lo diferente, la incertidumbre o la ambigüedad, elementos todos ellas necesarios para relacionarse con personas con otros valores e identidades culturales diferentes a las propias y que incluso pueden entrar en contradicción. En la dimensión comportamental se aspira que la persona se encuentre cómoda en su relación con personas de diferentes culturas con independencia de la distancia cultural entre ellas. Se pretende conseguir una adaptabilidad activa en el repertorio de los comportamientos con objeto de buscar el entendimiento y la tolerancia mutua.

El desarrollo de competencias transversales necesita de la creación de contextos o entornos formativos específicos (Tessaring-CEDEFOP, 1998). Respondiendo a esta postura se han identificado cuatro grandes enfoques en la formación de competencias interculturales transversales: la educación intercultural (Bartolomé, 1997, 2002); la educación internacional/global, (McFadden y Merryfield, 1997 y Saliba, 1997); la formación intercultural, (Brislin y Yoshida, 1994) y la formación para la diversidad (Cox, 1994, 2001). En nuestra realidad, fundamentalmente, se han aplicado e investigado programas de educación intercultural en el contexto de la educación básica y secundaria, (Vilà; 2005) y programas de formación intercultural en contextos empresariales y universitarios (Aneas, 2003 y De Santos, 2004). Como señalan Kim 1989, Rodrigo,1999, y De Santos, 2005 la elaboración de una

competencia intercultural genérica exige que el individuo se interrogue sobre la especificidad de su propia identidad y cultura y desarrolle una comprensión reflexiva crítica de las estructuras de sus creencias y sentimientos que utiliza en sus relaciones con diversidad étnica. Del mismo modo, debería poder reflejar la adecuación de su propio repertorio conductual para interactuar de manera efectiva entre una serie de escenarios culturales. Sobre estas condiciones, el desarrollo de la competencia intercultural requiere que los diseños formativos incluyan contenidos y actividades relativas al conocimiento cultural, el contenido emocional de la relación intercultural y la resolución de problemas de diversa naturaleza (comunicativo, emocional, funcional, etc.). En un intento de describir las dimensiones y componentes de las competencias interculturales en el escenario de las organizaciones, Aneas (2003) propuso el Modelo CIT de Competencias Interculturales Transversales

Tabla 1: Modelo CIT de Competencias Interculturales Transversales. Aneas 2003.

Modelo de Competencias Interculturales Transversales	
Diagnosticar	Los aspectos personales de la organización: -Diagnosticar interculturalmente a las personas de la organización (a uno mismo y a los otros) -Diagnosticar interculturalmente la dirección y la jerarquía -Diagnosticar interculturalmente las normas de la organización Los requerimientos del trabajo o función Los determinantes del entorno
Relacionarse	Comunicación intercultural Trabajo en equipo intercultural Negociación intercultural
Afrontar	Mediante el aprendizaje intercultural Resolviendo problemas Considerando las otras culturas

Este modelo señala que la persona competente interculturalmente hace un diagnóstico de su escenario profesional intercultural atendiendo a los aspectos sociales, funcionales y contextuales, es capaz de relacionarse comunicándose, negociando y trabajando con personas de cultura diferente a la propia y es capaz de hacer frente a los diversos retos y situaciones que se deriven de la naturaleza intercultural. Obviamente, al diagnosticar, relacionarse y afrontar la persona competente interculturalmente integra y aplica las dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales propias de la competencia intercultural. El Modelo CIT ha sido la base conceptual que ha fundamentado el diagnóstico de las competencias interculturales y ha orientado el diseño de la propuesta formativa efectuada para la Administración Pública de Catalunya

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Las Administraciones Públicas, caracterizadas por su inclusión en el marco estructural (demográfico, legal, laboral, etc.) y sometidas a los requerimientos técnicos y sociales, deben dar respuestas a una serie de retos que generan la naturaleza multicultural de nuestra sociedad. En el mismo sentido y de acuerdo a lo establecido por el Plan de ciudadanía e

inmigración (2005-2008), deben ser las Administraciones Públicas las que, especialmente, fomenten la plena participación cívica de las personas inmigrantes. En este contexto general consideramos plenamente justificado la pertinencia e interés de los resultados obtenidos con el presente proyecto pues plantea una vía operativa por dotar de competencias profesionales interculturales al personal de la Administración Pública.

Los objetivos del presente estudio son los siguientes:

1. Identificar las necesidades formativas para el desarrollo de Competencias Interculturales en el personal de la Administración Pública.
2. Desarrollar una propuesta de formación en Competencias Interculturales para el Servicio de Ocupación de la Generalitat de Catalunya

Para la realización de la investigación se ha contado con la colaboración directa de la Escuela de Administración Pública de Catalunya (EAP), la ayuda de la Secretaría para la Inmigración y el Servicio de Ocupación de Catalunya.

3. LA METODOLOGÍA

La metodología de la presente investigación es la propia de un estudio descriptivo/compreensivo, en el que se han combinado estrategias cualitativas y cuantitativas que atiendan a los diferentes objetivos específicos de la investigación. El estudio se ha llevado a cabo según el siguiente diseño:

FASE PRIMERA. Estudio Diagnóstico con un diseño propio de estudio por encuesta con la finalidad de identificar las necesidades formativas.

a) Un estudio cualitativo mediante entrevistas a los Jefes de Servicios territoriales de la Generalitat de Catalunya. La finalidad de este estudio ha sido acercarnos a la realidad de la Administración Pública en un tema que resultaba, una vez realizado los primeros contactos, muy nuevo y que casi nose había planteado. La estrategia de recogida de información de esta fase fue le entrevista semiestructurada. A partir de los resultados de este estudio se obtuvo un primer listado de necesidades de formación en competencias interculturales y de las actitudes del personal hacia esta formación.

b) Un estudio cuantitativo más extensivo mediante cuestionario a directores/as de las oficinas de trabajo de la Generalitat con el fin de validar las necesidades detectadas en el primer estudio en un contexto más amplio. En esta fase se aplicó un cuestionario elaborado ad hoc.

c) La triangulación de la información obtenida con los dos estudios anteriores y su contraste con el marco teórico que sustenta esta investigación ha proporcionado el diagnóstico de las necesidades de formación del personal del Servicio de Ocupación de la Generalitat de Catalunya.

FASE SEGUNDA: Propuesta de intervención.

Las necesidades formativas identificadas en la primera fase han traducido a objetivos de formación de Competencias Interculturales y se ha realizado un planteamiento de programa de formación que diera respuesta a los objetivos formativos establecidos.

La muestra del estudio ha sido los directores de los servicios territoriales del Servicio de Ocupación y los directores de oficina de empleo de toda Catalunya. El análisis de los cuestionarios se realizó con el paquete estadístico SPSS utilizando análisis descriptivos y de contraste. Las entrevistas fueron analizadas mediante la metodología del análisis de contenido (ver por ejemplo Krippendorff, 1990) .

4. RESULTADOS

4. 1. NECESIDADES FORMATIVAS EN COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Los resultados de la primera fase diagnóstica, en la que se planteaba la identificación de las necesidades formativas en Competencias Interculturales se han estructurado en los tres apartados:

4.1.1. Estrategias para adecuarse a la realidad intercultural

Tanto los jefes de servicio como los y las directores de las OTGs¹ y los CIFOs² han considerado la formación como una de las estrategias de mayor utilidad y necesidad para que el personal funcionario se adecue a la nueva realidad del servicio, de manera que pueda atender adecuadamente a los diferentes tipos de usuarios. En esta formación se han destacado como importantes las siguientes áreas: a) Formación al personal funcionario con respecto a la atención al público de procedencia multicultural. b) Formación al personal funcionario en idiomas clave (inglés, francés, árabe y alemán) c) Formación administrativa-técnica (sistemas informáticos, normativa) al personal funcionario.

Es destacable que en el desarrollo de esta fase se han identificado cuatro posturas de acercamiento a la gestión de la diversidad cultural, sea por parte de las empresas usuarias del Servicio o de los funcionarios del Servicio de Empleo. Así se ha identificado una primera posición de rechazo, sobre todo por parte de las empresas que no desean personal de minorías culturales, o de alguna minoría en particular. Una segunda postura de asimilación en cuanto que se considera que no es necesario realizar nada especial y que si los usuarios extranjeros aprendieran el idioma todo sería más fácil, se integrarían y no habría problemas. Una tercera posición de mediación o equilibrio dónde se reconoce que hace falta aceptar al otro y tener competencia para relacionarse y actuar con él y, una última posición integradora con el fin de lograr un ambiente cohesionador y de superación de conflictos. Y finalmente, una cuarta una posición de paternalismo que percibe al inmigrante como víctima o al que se acoge con una actitud "salvadora". El estudio ha constado que, al parecer, existe una tendencia en los Servicios hacia la postura de equilibrio o mediación que convive con una postura de asimilación a los que vienen de fuera. Consideramos de especial relevancia el trabajar estos posicionamientos desde la formación ya que se reconocen como percepciones inconscientes.

4.1.2. Conocimientos que se poseen y necesidades sentidas

En el estudio mediante cuestionario a directores y directoras se realizó un contraste entre el nivel de importancia que estos atribuían a cada una de la competencias interculturales clave y el nivel de dominio que consideraban que tenían sobre ellas. De este contraste se identificaron las necesidades formativas más importantes, ya que cuanto más se valorara la importancia de una competencia y menor fuera el dominio sobre ella, más significativa sería la necesidad de formación sentida por la persona. El siguiente cuadro muestra los resultados obtenidos:

¹ Oficina de Trabajo de la Generalitat de Catalunya.

² Centro de Información y Formación Ocupacional de la Generalitat de Catalunya.

Tabla 2: Conocimientos que se poseen y necesidades sentidas

	Carencia					Superávit			
	4	3	2	1	0	+1	+2	+3	+4
Conocimiento cultural			1.57						
Estereotipos y prejuicios				0.86					
Incidencia fenómeno inmigración		1.3							
Gestión trámites extranjería		1.97							
Habilidades de comunicación Inter.		1.71							
Gestión positiva del conflicto		1.91							

Cómo puede apreciarse las necesidades más relevantes son: a) Gestión de trámites de extranjería (- 1.97), b) Gestión y solución de conflictos interculturales (- 1.91), c) Habilidades de comunicación y relación con personas de diferentes culturas (- 1.71), d) Conocimiento cultural que permita conocer tanto la propia cultura como las diferencias y similitudes con otras culturas (- 1.57), e) La incidencia social y económica del fenómeno de la inmigración en nuestro contexto (- 1.3), f) El papel de los estereotipos y prejuicios en las relaciones (- 0.86)

Cuando se analiza esta información general, se observa que existe una gran coincidencia entre todas las personas que han participado en la investigación respecto a la necesidad formativa más urgente, la referente a la gestión de trámites de extranjería. Pese a no constar entre las responsabilidades del personal del Servicio de Ocupación, los encuestados consideran que este conocimiento podría ser un apoyo importante en la labor de orientación que realizan ya que un porcentaje importante de las personas que acceden al servicio desconocen total o parcialmente estos trámites y para la mayoría de ellos esta circunstancia es motivo de preocupación constante y potencial obstáculo para su integración laboral y social.

En relación a los núcleos formativos más relacionados con competencias interculturales, las necesidades formativas sentidas por los directivos de las oficinas y los jefes de Servicio se centran en a) Gestión y solución de conflictos interculturales, b) Habilidades de comunicación y relación con personas de diferentes culturas, c) Conocimiento cultural, d) La incidencia social y económica del fenómeno de la inmigración y f) El papel de los estereotipos y prejuicios en las relaciones interculturales. Es necesario comentar que este último tema, referente a los estereotipos y prejuicios, fue objeto de precisión por parte de una de las personas encuestadas en el sentido de alertar sobre la importancia de la modificación de actitudes en el personal de la Generalitat puesto que “hay cierta reticencia, incluso, en algunos casos actitudes xenófobas latentes o explícitas hacia la población inmigrada”.

En la adquisición de conocimientos sobre la cultura se puntualizó la importancia de conocer “la actividad económica y laboral de los diferentes países” como un elemento que permitiera contextualizar mejor las representaciones mentales en el mundo laboral de las distintas minorías culturales. También cabe señalar como conclusión relevante de esta triangulación que tanto los jefes de servicio así como los directores y directoras ponen el acento de la formación en el desarrollo de actitudes y habilidades, aunque reconozcan la necesidad de un formación de conocimientos. Se trata de un resultado importante a tener en cuenta a la hora de realizar el diseño formativo intercultural, en el que, sin olvidar la parte teórica, se deberá partir de un enfoque principalmente práctico, aunque siempre fundamentado en los conceptos y modelos teóricos pertinentes.

4.1.3. Modalidad de formación

Para todos los participantes la modalidad de formación preferida es la formación presencial como primera opción y una formación mixta (presencial además de virtual) como segunda opción. La alternativa de sólo formación virtual (e-learning) sólo la contemplan como

interesante los jefes de Servicios para la formación dirigida al personal de los CIFOS.

Por otra parte, a la preferencia o conveniencia de una formación intensiva, la mayoría de los directores y directoras mostraron preferencia por la opción intensiva desarrollada en cortos periodos de tiempos. Respeto la duración, señalaron que un programa de formación adecuado podría ocupar entre las 20 y las 50 horas, aunque esto dependería del programa y de los contenidos. En el caso de los jefes de Servicios no se observa ninguna tendencia hacia un u otro formato de formación.

En relación a la metodología, los entrevistados mencionan unánimemente una formación con las siguientes características: a) . Dinámica experiencial / práctica b) . Partir de casos o situaciones reales c) Que los formadores tengan experiencia vital en el tema

Pese a estos resultados, se señala la importancia que la formación esté adaptada al trabajador y a la operativa de las oficinas, es decir, que se realice lo más cerca de dónde está el trabajador, que le implique el menor esfuerzo posible y en horarios de trabajo, ya que la oficina no puede quedar desatendida. Del mismo modo es interesante reseñar algunas consideraciones realizadas por los entrevistados sobre las condiciones necesarias para que un programa de formación para los funcionarios sea viable y efectivo: a) Que exista implicación de los directivos antes de ofrecer la formación a todos los funcionarios b) No hacerla como una formación impuesta, sino consensuada y c) Que la formación esté relacionada con algún tipo de mejora profesional.

4.2. PROPUESTA FORMATIVA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN EL PERSONAL DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA.

Cuando se trata de desarrollar las competencias interculturales en las organizaciones, en general, o en el Servicio de Ocupación estamos hablando precisamente de cambios de ciertas creencias, valores y actitudes que permitan que la convivencia diaria en el trabajo y el servicio que se ofrece a personas de diferente origen cultural sea personalizada y con altos estándares de calidad. Considerando las motivaciones del personal funcionario, tal y como se han comentado anteriormente, el énfasis de la propuesta formativa tendrá como objetivo básico la sensibilización de este personal, apoyado por ciertos elementos de formación – comunicación – liderazgo del contexto institucional.

Con objeto de responder a las necesidades detectadas, a la demanda creciente del entorno, así como a las condiciones actuales del Servicio de Ocupación y sus funcionarios es necesario promover ciertas estrategias formativas que desarrollen las competencias interculturales en dos ámbitos: a) en el contexto institucional del Servicio y b) en las personas que trabajan en el Servicio de Ocupación en sus diferentes niveles de responsabilidad.

En el ámbito del presente trabajo se va a presentar la propuesta formativa para el desarrollo de competencias interculturales para el personal que trabaja en el Servicio de Ocupación que consiste en un curso denominado “Ser competente en un mundo global y diverso”.

4.2.1. Objetivos generales

El curso diseñado plantea como objetivos generales:

a) Sensibilizar al personal del Servicio respecto a la necesidad de enriquecer las propias competencias profesionales con otras capacidades que les preparen para trabajar y relacionarse en sociedades multiculturales; gestionando eficazmente la atención de los usuarios de diferente origen cultural.

b) Posibilitar que el personal de la Administración Pública responda diferenciadamente a las necesidades de cada grupo cultural; facilitando la comunicación con un amplio abanico de personas de diversa procedencia.

c) Prevenir situaciones de conflicto de origen cultural.

4.2.2. Diseño

En el siguiente cuadro se ilustran la estructura con los objetivos específicos, contenidos y duración de cada módulo.

Cuadro 1. Diseño de la propuesta formativa

Módulo	Objetivos específicos	Contenidos	Horas
1. Diversidad humana	Sensibilizar sobre la presencia y uso de estereotipos y prejuicios asociados al ser diferente. Concienciar sobre como los estereotipos y los prejuicios son barreras que obstaculizan la valoración de la diversidad que pueden conducir a la discriminación.	1.1. Concepto diversidad y sus dimensiones. 1.2. Estereotipos, prejuicios y discriminación. 1.3. El proceso de aprendizaje sobre la diversidad.	4 – 6
2. El fenómeno de la migración	Reflexionar sobre el pensamiento personal y colectivo del fenómeno migratorio y desmitificar este fenómeno a través de la revisión de información clave	2.1. Mitos sobre la migración. Imaginario colectivo. 2.2. Fenómeno mundial: causas y motivos. 2.3. Fenómeno en España: de un país emisor a un país de acogida.	4 – 6
3. Cultura y comportamiento humano	Conocer la importancia de la cultura, el etnocentrismo, así como la identidad cultural propia y su impacto en el comportamiento humano. Favorecer el desarrollo de la conciencia del propio punto de vista etnocentrista en la búsqueda de un cambio de visión hacia otras culturas. Favorecer una mayor comprensión de las bases culturales de otros pueblos. Sensibilizar sobre los procesos de choque cultural y aculturación en las sociedades multiculturales.	3.1. Concepto de cultura, supuestos culturales básicos y etnocentrismo. 3.2. Identidad cultural propia y múltiples pertinencias. 3.3. Choque cultural y aculturación.	8 – 10
4. Comunicación: el puente clave para la valoración de la cultura y la diversidad	Favorecer la capacidad de crear una relación de empatía con otros diferentes. Obtener recursos que permitan mejorar las relaciones interpersonales e interculturales, a través de la mejora en la habilidad de escucha activa y la asertividad.	4.1. Comunicación no verbal. 4.2. La escucha empática y la asertividad.	4 – 6
5. Habilidades comunicativas interculturales	Mejorar las relaciones interpersonales interculturales, a través de la comprensión de las dimensiones de la cultura y la mejora en la habilidad.	5.1. Dimensiones base de la cultura en las organizaciones. 5.2. Estilos de comunicación y gestión del tiempo.	8 – 10
6. Ciudadanía global e intercultural	Favorecer el desarrollo de una nueva visión del concepto de ciudadanía que permita el diálogo intercultural así como la asunción de los derechos y responsabilidades que implica	6.1. Ciudadanía: concepto y niveles 6.2. Diálogo intercultural. Diferentes? similares? 6.3. Derechos y responsabilidades de la ciudadanía intercultural	2 – 4

4.2.3. Metodología

Se seguirá una metodología de tipo vivencial -experiencial, tanto de forma individual como grupal, a través de ejercicios de auto evaluación, resolución de casos o incidentes críticos, simulaciones o juegos de roles y ejercicios grupales. Por tanto, la participación será la clave durante el curso.

En síntesis, la metodología que se propone es una metodología práctica, participativa y activa, en la que lo más importante es la inclusión de cada uno de los participantes en la dinámica del curso, no sólo a nivel racional, sino sobretodo a nivel emocional.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

La detección de competencias interculturales a la Administración Pública ha puesto de manifiesto cómo la presente realidad social demanda nuevas competencias a los trabajadores y trabajadoras públicos. La percepción de necesidad expresada por los diversos niveles investigados tienen en común la preocupación sobre cómo responder a las necesidades de los nuevos usuarios extranjeros que accederán a las Oficinas de Trabajo de la Generalitat de Catalunya. Desde esta perspectiva puede afirmarse que se valora la necesidad de una formación en competencias interculturales. Esta investigación ha abierto muchas interrogantes y posibles líneas de trabajo futuro. En primer lugar, no podemos olvidar la necesidad de crear materiales didácticos específicos para la formación de las competencias interculturales en la Administración Pública. Relacionada con esto y con toda propuesta de formación intercultural es necesario profundizar en la evaluación de la formación, ya sea mediante indicadores indirectos como la autoestima, la estabilidad emocional o con otros más directos como las propias competencias interculturales aplicando instrumentos diseñados a tal efecto (Aneas, Cabrera, Donoso y Manzano, 2007). Otra línea que sería interesante continuar es la replicación de este estudio en otras áreas de la Administración como la Sanidad, los Servicios Sociales o la Seguridad ciudadana para contrastar y seguir triangulando el perfil de competencias interculturales requeridas para el trabajo intercultural. Así mismo consideramos que sería relevante realizar algún estudio comparativo en otras comunidades y con otros países que permitiera evaluar la transversalidad de las competencias identificadas así como la efectividad de diversos modelos de formación intercultural.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEAS, M.A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas*. Barcelona. Universidad de Barcelona (tesis doctoral).

ANEAS, A. y DONOSO, T. (2008) Estudio sobre los procesos de integración socio-laboral de los inmigrantes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 19, 1, 51-50

ANEAS, A y SANTOS de, J. (2007). *Formación Intercultural para profesionales de los Medios de Comunicación*. Madrid: Fundación Atman.

ANEAS, A. ; CABRERA, F.; DONOSO, T. AND MANZANO, J. (2007) Globalization and job performance: intercultural competencies. *5th Conference International Academy for intercultural Research*, Groningen, July 9-12.

BARTOLOMÉ, M. (1997). Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa* 15(1): 7-28.

BARTOLOMÉ, M (2002). El reto de las migraciones en sociedades multiculturales desde la perspectiva de la educación. En C. MORANO (ED.). *Fe y Cultura: encuentros, desencuentros y retos actuales*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

- BARTOLOMÉ, M. Y CABRERA, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*. Nº. extraordinario 2003, 33-56.
- BRISLIN, R.W. & YOSHIDA, T. (1994). *Improving intercultural interactions. Modules for Cross-Cultural Training Programs*. Sage Publications.
- CABRERA, F.A. (Coord.) (1998). *Evaluación del proyecto Epikouros*. Informe técnico. Ajuntament de Barcelona.
- CHEN, GUO-MING (1989). Relationships of the dimensions of intercultural communication competence. *Communication Quarterly*. 37, 118-133.
- CHEN, GUO-MING (1990 b). Intercultural communication competence: some perspectives of research. *The Howard Journal of Communication*, 2, 243-261.
- CHITORAN, D. & SYMONIDES, J. (1995). UNESCO's approaches to promoting international education at the level of higher education. En CALLEJA, J. (Eds.) *International Education and the University* (pp. 9-22). UNESCO Publishing.
- COX, T. JR. (1994). *Cultural Diversity in Organizations*. Theory, Research & Practice. San Francisco, CA. Berret-Koehler Publishers.
- COX, T. JR. (2001). The multicultural organization. En ALBRECHT, M.H. (Ed). *International HRM. Managing diversity in the workplace*. (pp. 245-260). Blackwell Publishers Ltd.
- DE SANTOS, J.(2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- DONOSO Y ANEAS (2004) Multiculturalitat a l'empresa. Emergencia de la formació Intercultural. *Temps d'educació*, 27, 105-117.
- DONOSO, T. Y FIGUERA, P. (2005). Niveles de diagnóstico en los procesos de Inserción y de Orientación profesional. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa/electronic journal of research in educational psychology* Nº11 Vol. 5 (1), Abril de 2007
- DONOSO, T Y RODRIGUEZ MORENO, M.L. (2007). El análisis de las competencias genéricas de profesionales de la psicopedagogía en activo: Un ejemplo de formación permanente. *Revista portuguesa de Pedagogía*, 41,3, 77-101
- DOWNING, J. Y HUSBAND, CH. (2002). *Comunicación intercultural, multiculturalismo y desigualdad social*. Ponencia para debatir en las sesiones especiales del Congreso de la IAMCR 2002 sobre Comunicación Intercultural. Barcelona.
- ECHEVERRÍA, S. B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación educativa*. Vol. 20, no. 1, 7-43
- GOW, K. Y MCDONALD, P. (2000). Attributes required of graduates for the future workplace. *Journal of Vocational Education & Training: The vocational aspect of education*. v52 , n3, 373-394.
- KIM, Y. (1989). Intercultural Adaptation. En M. K. Asante y W. Gudykunst (Eds.). *Handbook of International and Intercultural Communication* (pp. 275-294). London: Sage.
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Piados.
- MCFADDEN, J. Y MERRYFILED, M. (1997). *Multicultural & Global/International Education: Guidelines for Programs in Teacher Education*. American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) publications, Washington, D.C. ERIC No. ED405301.
- RODRIGO, A. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona:Anthropos.
- SALIBA, M. (1995). An institutional framework for international education. En Calleja, J. (Eds.) *International Education and the University* (pp. 58-66). UNESCO Publishing.
- SATTERLEE, B. (1999). The acquisition of key executive skills and attitudes for international business in the third millennium. *Graduate & professional Studies*. Averett College

(VA). ERIC#: ED432175.

TESSARING, M. (1998). *Formación para una sociedad en cambio*. Informe acerca de la situación actual de la investigación sobre la formación profesional en Europa. Salónica, Grecia: CEDEFOP.

VILÀ, R. (2005) *La Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*, Barcelona. Universidad de Barcelona (tesis doctoral).

155. LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA, METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN POPULAR.

S. Gómez Rodríguez.

Los principios educativos y la metodología de la Educación Popular, la Investigación-Acción Participativa, adquieren hoy un gran valor pedagógico debido a las características que definen la sociedad actual. Una sociedad definida por valores individualistas y consumistas, que van eliminando prácticas culturales comunitarias de épocas anteriores caracterizadas por la toma de decisiones colectiva, el compromiso, la comunicación social y la participación, dando lugar a una dismoción significativa del control de las personas sobre su propia cultura y del protagonismo de éstas en la sociedad. En este sentido, la investigación-acción participativa permite recuperar estos elementos y actuar, desde el compromiso con los grupos, en la mejora de la calidad de vida de las personas.

A continuación vamos a realizar un breve análisis sobre los principios educativos y la metodología de la educación popular, para posteriormente comentar dos proyectos actuales que utilizan y ponen en práctica la investigación acción participativa.

1. EDUCACIÓN POPULAR Y CULTURA POPULAR

La Educación Popular fue un movimiento educativo y social que apareció a finales del siglo XIX ofreciendo un mayor acceso y participación en la cultura a las personas adultas. En aquella época, la educación popular como ámbito de intervención socioeducativo surgió debido a las características sociopolíticas y económicas del momento, tales como analfabetismo, economía del primer sector, políticas dictatoriales, etc. Poco a poco la sociedad ha ido cambiando hacia una democracia basada en la igualdad de derechos, por lo que han ido surgiendo nuevas perspectivas de análisis. En este sentido, el lenguaje sociocultural también ha evolucionado y en los últimos años se habla, no de dominación y opresión, sino de exclusión y marginación, y no tanto de educación popular, sino de animación sociocultural. Sin embargo, el modelo pedagógico y la metodología de la educación popular siguen vigentes, formando parte en la actualidad del ámbito de la Educación de Personas Adultas dentro del marco de la Educación Permanente.

La Educación Popular puede considerarse, por su extensión, un concepto universal, ya que se ha desarrollado en la mayoría de los países del mundo, generándose diversas tendencias en función de las características de cada país. De tal forma que en Norteamérica, la educación popular se ha relacionado con el desarrollo físico, mental y moral de individuos y grupos a través de todo tipo de actividades. En Latinoamérica, por el contrario, ha supuesto, y supone aún en la actualidad, la toma de conciencia crítica de la realidad para la solución de los problemas y la mejora de la comunidad. Consiste en un proceso de formación y capacitación desde la perspectiva de compromiso con el pueblo para que éste, a través de su acción organizada logre construir una sociedad nueva de acuerdo a sus intereses (Bustillos, G., Vargas, L., 2001).

Esta definición implica considerar la educación como un **proceso participativo transformador** con el fin de contribuir a la construcción de una democracia real, y no solo formal, "en la que todas las personas y pueblos tengan la capacidad y posibilidad efectivas de participar en condiciones de igualdad" (Eizaguirre, M. 2000). Implica también la existencia de un compromiso de la gente en la solución de problemas, y, por último, supone un aprendizaje y un análisis crítico de la realidad existente. Esta tendencia ha sido originada en la educación emancipadora de Freire, desarrollada en el siglo pasado, y suele ser considerada

la esencia definitoria de la educación popular que posteriormente se ha extendido a otros países.

Otro aspecto esencial de la educación popular es el vínculo que establece entre el **individuo y la cultura** (Sanabria, 1965:122):

“El hombre es producto de su herencia biológica, pero también y principalmente de su herencia cultural, depositada por tradición y transmitida por educación. De este modo, el hombre se ve dotado de medios precisos para conocer su entorno, para enfrentarse lúcidamente al mundo, para enriquecerse y dar plenitud a su vida.”

Desde la cultura las personas pueden satisfacer sus necesidades y aspiraciones, tomar conciencia de su contorno y de la relación en que se halla con él. En este sentido la educación popular, como modelo pedagógico que busca el principio de igualdad en el campo cultural, trabaja con la **cultura popular** por representar la creación cultural por parte del pueblo, de la gente que no detenta el poder económico, político y social. Se trata de una forma de expresión, un instrumento de democracia, que le sirve de defensa a aquellos que, individualmente, carecen de cualquier tipo de poder. La cultura popular permite a los trabajadores y trabajadoras continuar viviendo en redes sociales y ser visibles.

Actualmente, los lugares de expresión de la cultura popular se han reducido considerablemente, ocupando la mayor parte del espacio el marketing, la publicidad, el consumo y la televisión. Las gentes asumen un papel pasivo en cuanto a la cultura y la desorientación y la explotación forma parte de un diario. Con el fenómeno de la globalización los límites de las culturas se desdibujan y los valores capitalistas se conforman como protagonistas de la sociedad. En este sentido, la educación popular se concentra en los objetivos siguientes:

En países “no desarrollados”

a) atender a los problemas relativos a necesidades de la población iletrada o semiletrada, es decir, alfabetización de adultos; y b) animar a los grupos a la organización y asociación para el establecimiento de mutuas normas para la superación de sus necesidades sociales, educativas y culturales.

En países “desarrollados”

La educación popular, considerada educación de adultos, ya no consiste solo en la educación compensatoria, sino que responde fundamentalmente a dos causas: a) a la extensión al campo cultural del principio de igualdad; y b) al desarrollo de una política de empleo útil del ocio

a) El principio de igualdad en el campo cultural

La cultura como bien que implica elevación del hombre, posibilidad de autodeterminación; y un arma valiosa de defensa en la lucha por la vida y expresión, frente a las limitaciones múltiples que derivan de la ignorancia, de la enajenación al trabajo, de la esclavitud impuesta por una sociedad tecnificada y compleja, de la opresión de los grupos y de la tiranía de la masificación.

Por tanto, los principios y la metodología de la educación popular son instrumentos necesarios para hacernos comprender y criticar la complejidad de la sociedad actual y para revelarnos valores en el dominio de la literatura, las bellas artes y la filosofía de la vida.

b) La política de empleo útil del ocio

El ocio importa aquí como condición y marco de la educación popular, es decir, como espacio libre de obligaciones reservado para la iniciativa personal. La civilización técnica ha

democratizado el ocio, pero el ocio, sin ser un bien material, ha seguido sus leyes y actualmente existen dos problemas derivados de ello, por un lado, insuficiencia de un ocio pleno y, por otro, un derroche de ocio vacío.

El ocio vacío se caracteriza por la evasión, que conduce hacia el embrutecimiento; este ocio es el producto de sociedades llenas de utilitarismo total, homogeneización laboral y evasión colectiva. Para ello, son necesarias actividades educativas, culturales, para reducir la tensión, mantener la salud física y mental, elevar el espíritu, asegurar las aportaciones creadoras y devolver a la persona su dignidad.

Actualmente en España la educación popular se desarrolla desde dos perspectivas diferentes y complementarias. Una de ellas influida por la tendencia latinoamericana desarrollada por Freire y alude a aquella práctica educativa orientada a la superación de situaciones de injusticia y marginación que debe entenderse como una actividad participativa y una herramienta para la transformación social. Es decir, un instrumento de concientización y de autodesarrollo personal y comunitario.

La segunda tiene su origen a principios del siglo XX en los movimientos de capacitación y formación de la gente obrera con la finalidad de elevar el nivel cultural del pueblo. En este sentido la educación popular se define como una acción socio-cultural orientada a promover la participación en los bienes de la cultura de las personas adultas y favorecer el desarrollo de valores comunitarios.

Las Instituciones que trabajan en la actualidad desde estas tendencias respectivamente son las Escuelas y las Universidades Populares, proyectos que comentaremos detenidamente en la parte final del trabajo.

Como características generales de la educación popular en España podemos señalar las siguientes:

- se sitúa fuera de lo escolar, dentro de la Educación de Personas Adultas y es esencialmente no formal
- persigue objetivos sociales, aunque a veces se apoye en acciones individuales
- y quiere ser integrante e integradora

Como ámbitos de la educación popular se contemplan los siguientes:

- sectores en situación de marginación y exclusión
- sectores no excluidos para generar conciencia de situaciones de injusticia y desigualdad.

2. LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN PARTICIPATIVA COMO METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN POPULAR

La investigación-acción como modelo de investigación pretende salvar la distancia entre la teoría y la práctica. Esta metodología aparece vinculada a un proyecto democrático orientando a permitir que las personas adquieran un papel activo a la hora de mejorar sus condiciones de vida. En la actualidad existen diversas tendencias sobre investigación-acción, según el ámbito en el que se desarrollen. Así, la investigación acción suele estar relacionada con la enseñanza y la investigación acción participativa (IAP) toma especial relevancia en el ámbito de la educación de personas adultas.

Esta metodología surge a partir de diversos estudios desarrollados por Fals-Borda, Bonilla y Castillo (1982) basados en: a) la inserción del investigador en la comunidad; b) el análisis de las condiciones históricas y la estructura social de la misma; y c) el desarrollo del nivel de conciencia de sus miembros y de organizaciones políticas y grupos de acción caracterizados por su compromiso en la solución de problemas de la comunidad. En este

sentido, la investigación acción participativa ha sido conceptualizada como un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad recogen y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones (Balcazar, 2003). De esta definición se derivan varias implicaciones:

- Los grupos que desarrollan el proceso de IAP experimentan diversas problemáticas, entre ellas la falta de oportunidades, falta de control sobre su cultura y, en algunos casos, violencia.
- Los grupos que participan, independientemente de su grado de educación y posición social, contribuyen de forma activa al proceso de investigación. Esta posición está influenciada por la pedagogía del oprimido de Freire (1970) la cual señala que la experiencia de todas las personas es valiosa y les puede permitir contribuir al proceso.
- La investigación se enfoca a generar acciones para transformar la realidad social de las personas involucradas.

Este proceso les permite a los participantes de la comunidad aprender a conducir una investigación y valorar el papel que puede jugar en sus vidas. Desde el compromiso, las personas aumentan sus conocimientos sobre los problemas que les afectan y aprenden a solucionarlos de forma controlada, asumiendo un papel activo como generadores de cambio y no como víctimas o espectadores pasivos. Para esto es necesario (Quintana, 1986):

- popularizar las técnicas de investigación
- esforzarse en mantener el proceso de acción-reflexión sobre el trabajo
- reconocer la ciencia como elemento cotidiano de la población y
- aprender a escuchar

La investigación acción participativa, como hemos señalado anteriormente, se constituye como un modelo educativo transformador en el que los individuos desempeñan un papel activo permitiéndoles “aprender a aprender”. Esta visión destaca que los participantes pueden desarrollar su capacidad de descubrir su mundo con una óptica crítica que les permita desarrollar habilidades de análisis que puedan utilizar posteriormente en cualquier situación.

Las cuatro tareas esenciales del proceso de investigación-acción son: **planificación, acción, observación y reflexión** (Kemis y McTaggart, 1992), actividades que se repiten de forma cíclica durante todo el proceso dando lugar a un diálogo permanente entre acción y reflexión. Para el desarrollo de estas cuatro fases son necesarios además otros elementos como la creación de grupos o la realización de un diagnóstico. En este sentido, la investigación acción participativa se compone de las fases siguientes:

- 1) **Creación de grupos:** el grupo es fundamental en los procesos de investigación acción participativa, ya que de ello depende la calidad de la acción y de la investigación. El grupo está formado por los miembros de la comunidad, seleccionados en relación a actitudes de compromiso, esfuerzo y dedicación, y teniendo en cuenta que han de ser protagonistas de los conflictos principales de la comunidad; y por profesionales investigadores que actúan como apoyo metodológico, adquiriendo al principio un papel protagonista y disminuyendo a medida que el proceso va adquiriendo el sentido deseado, pasando a ocupar posteriormente un papel de animadores. Los profesionales adquieren una relación horizontal con los demás miembros del grupo, implicándose en sus problemáticas y en la solución de las mismas. En este sentido los verdaderos dueños de la investigación acción participativa son la gente del barrio.
- 2) **Análisis o conocimiento del medio:** tras la formación del grupo, los participantes en el proceso toman un papel activo en documentar la historia de su experiencia o

- su comunidad, analizar de forma sistemática las condiciones actuales de su problemática y las consecuencias ante el cambio. Para ello se utilizan estrategias participativas, como por ejemplo el “análisis de necesidades”, que consiste en elaborar un listado de las mismas y posteriormente establecer prioridades, organizando después grupos de acción para planificar de forma sistemática el proceso de solución de los problemas señalados.
- 3) **Planificación de la investigación-acción:** el grupo, de forma conjunta, establece la estructura de la investigación y de la acción a partir de los temas señalados como prioritarios. Para ello, lo primero es definir la problemática a través de preguntas, que darán lugar posteriormente al establecimiento de hipótesis de acción, que serán como pistas de investigación. A continuación, diseñar estrategias de intervención y elaborar los instrumentos que serán utilizados después en la observación y la reflexión de la propia acción.
 - 4) **Acción:** los participantes implementan soluciones prácticas a sus problemas utilizando sus propios recursos o en colaboración con otros grupos. Se aplican los instrumentos diseñados previamente, a la vez que se observa y se reflexiona sobre el desarrollo de la acción.
 - 5) **Observación:** estudio sistemático de la propia acción e investigación, orientado a la recogida de información sobre las situaciones que se originan tras la implementación de soluciones, con el fin de generar reflexión, que es la siguiente fase del proceso. La observación ha de realizarse sobre el funcionamiento del propio grupo y sobre el resto de los grupos de la comunidad. Las técnicas utilizadas pueden ser entrevistas, anecdóticos, etc., y han de estar previamente diseñadas en la fase de planificación.
 - 6) **Reflexión:** consiste en pensar críticamente sobre la propia acción e investigación a partir de la información recogida desde la observación, con el objetivo de obtener teorías, ideas y conclusiones que propicien el inicio de nuevas implementaciones de acción, dando lugar al proceso cíclico de espiral señalado anteriormente. Tanto la observación, como la reflexión se dan desde el principio del proceso de investigación acción participativa, desarrollándose de forma simultánea a la acción.

La investigación-acción participativa (IAP) sigue este proceso de formación permanente y de diálogo entre acción y reflexión, en el que los participantes aprenden a desarrollar una conciencia crítica que les permite descubrir su propio potencial para actuar. Todo ello desde un proceso de educación permanente orientado a liberarse de estados de dependencia y de pasividad previos, comprendiendo que la solución se halla en el esfuerzo que ellos mismos puedan tomar para cambiar el estado de la situación.

Este proceso es dirigido por unas estrategias metodológicas participativas y de contacto permanente con los destinatarios – protagonistas de la comunidad y con sus problemáticas. La participación se configura como elemento esencial en la mejora de la calidad de vida de las personas, siendo indispensable para el desarrollo y la educación, que son objetivos primordiales de la IAP. Ello supone el abordar los problemas desde el interés colectivo, para lo que es necesaria una participación, no solo cuantitativa, sino de calidad orientada a aprender a gestionar los problemas y a tomar parte en la solución de los mismos.

La participación alude al poder real de tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso de todos los que intervienen en la investigación-acción (Quintana, 1986). Significa que todas las personas de la comunidad tienen derecho a “decir su palabra y a decidir sobre su propio destino” (Ander-Egg, 2000: 423). En este sentido, la toma de decisiones es la clave de la participación, y ha de ser tanto en aspectos accesorios del proceso, como en momentos esenciales del mismo. Para ello, es fundamental respetar las diferencias individuales, tanto

personales como culturales, y escuchar la palabra de todos y todas, estableciendo cauces de información y comunicación reales entre todos los componentes. Hablamos en este sentido del diálogo, que alude a la permanente búsqueda de respeto hacia los demás (Ander-Egg, 2000).

3. EXPERIENCIAS ACTUALES: UNIVERSIDADES Y ESCUELAS POPULARES

3.1. Las Universidades Populares

Las Universidades Populares (UUPP) en España tienen su origen ligado a la Institución Libre de Enseñanza y el movimiento de Extensión Universitaria en 1901 (Oviedo), que defendían un modelo pedagógico innovador. Aparecieron vinculadas a intelectuales relevantes de la cultura y la política como Blasco Ibáñez, Antonio Machado y Carmen Conde entre otros. Poco a poco comenzaron a extenderse y en 1937 multitud de trabajadores asistían a estas instituciones populares, situadas algunas de ellas en Segovia, Cartagena y Ciudad Real.

Durante el franquismo las UUPP desaparecieron. Tras finalizar la dictadura se producen algunas iniciativas nuevamente como la de la Universidad Popular de Rekaldeberri en Bilbao. A partir de 1981 con el desarrollo de los ayuntamientos democráticos se inicia una nueva etapa de implantación de UUPP, dando lugar en 1982 a la creación de la Federación (FEUP). A lo largo de la historia estas instituciones españolas han recogido la experiencia e influencia de los modelos de Universidades Populares francesas y alemanas, así como de la pedagogía de Paulo Freire y otros autores latinoamericanos.

Actualmente son una oferta de aprendizaje y educación diferenciada, en un proyecto de base territorial con extensión local, regional, nacional e internacional, para el desarrollo personal y social, cultural y del sistema de valores, con un compromiso colectivo de aprendizaje y educación en una sociedad democrática y globalizada. “Un modelo alternativo de educación de personas adultas, en donde las personas adultas comparten sus experiencias vitales en procesos de participación, educación, enseñanza y aprendizaje, para desarrollarse, integrarse y ser más productivas socialmente en su propio entorno” (FEUP, 2004: 8).

En el VII Congreso de la FEUP, Albacete, enero del 2000, las Universidades Populares se definieron de la siguiente manera:

“son un proyecto de Desarrollo Cultural, que actúa en el Municipio, cuyo objetivo es promover la Participación Social, la Educación, la Formación y la Cultura, para mejorar la calidad de vida de las personas y de la comunidad”.

Se desprende de esta definición lo siguiente:

- se trata de un proyecto, no de un centro delimitado por un espacio, que se lleva a cabo en un lugar determinado. Este proyecto parte de tres elementos esenciales: una idea original, unas personas y unos recursos
- el eje que guía la planificación es el desarrollo cultural a través de proyectos, basado en el diálogo, la pluralidad y el respeto mutuo
- la zona de acción es el municipio, ya que constituye el nivel de la Administración más cercano al ciudadano. En este sentido, el municipio está obligado a ofertar una educación, formación y cultura para todos.
- La participación social es considerada un objetivo prioritario en la UUPP. Se entiende por la misma el sistema de medios y de medidas que tiene por finalidad asegurar el acceso de todos y todas al proceso de toma de decisiones. Para ello se lleva a cabo una pedagogía que propicie la creación de estructuras participativas.
- Promover la educación, la formación y la cultura son el resto de objetivos que forman parte del proyecto de Universidades Populares, enmarcados la educación

- permanente
- El fin último es mejorar la calidad de vida, concepto que alude al bienestar físico, mental y social.

Las Universidades Populares, por lo tanto, son proyectos que se desarrollan en distintos puntos de la geografía española y comparten el mismo enfoque, estructura y organización. Dicha organización se desarrolla en red, con asociaciones territoriales en el ámbito regional, provincial o comarcal y una Federación en el ámbito nacional. La función que desarrollan las UUPP es de mediación entre la administración y los ciudadanos garantizando el derecho a la cultura.

Las actividades que se llevan a cabo en una universidad popular se encuentran enmarcadas en dentro de las objetivos señalados anteriormente. Entre las que se ofertan se pueden citar las siguientes:

- Alfabetización
- Preparación acceso a la universidad para mayores de 25 años
- Ampliación cultural
- Informática, idiomas, contabilidad
- Talleres diversos de fotografía, educación física, animación a la lectura
- Formación para el empleo
- Actividades culturales
- Actividades de desarrollo personal, como resolución de problemas, autoestima
- Actividades de temas sociales, como educación ambiental, de género, tradiciones culturales
- Etc

Para participar en estas actividades es necesario realizar una matrícula y el pago de la misma. Hay plazas limitadas, por lo que la gente se inscribe con bastante antelación.

Los destinatarios son especialmente las personas adultas y aquellas que se encuentran en dificultad social, como son las mujeres, personas mayores, jóvenes, inmigrantes y, desde hace unos años, menores.

Por último, respecto a la metodología, los profesionales que trabajan en las UUPP utilizan la metodología de investigación acción participativa, que se lleva a cabo desde el análisis de necesidades y la planificación de proyectos integrales, caracterizados por el diálogo, la reflexión, el trabajo en equipo y la participación activa y crítica, estableciendo como eje principal de esta metodología el encuentro entre personas.

3.2. Las Escuelas Populares: Escuela Popular “Prosperidad”

Las Escuela Populares son organizaciones de base para la educación de adultos/as, el aprendizaje colectivo y la transformación social. Centros de cultura popular compuestos por un colectivo amplio y abierto de personas que desarrollan una serie de actividades. Es un lugar en el que todos los miembros aportan, reciben y crean de forma solidaria trabajando juntos en la consecución de objetivos comunes. Los participantes son la gente del barrio, es decir, trabajadores y trabajadoras, amas de casa, jóvenes, inmigrantes, etc., todos aquellos que se encuentran inmersos en una realidad problemática carente de oportunidades y deciden comprometerse en la solución de sus problemas. En este sentido, la participación de cada uno es fundamental para el desarrollo de la escuela.

Como ejemplo de Escuela Popular se encuentra “La Prospe”, una escuela situada en un barrio de Madrid que lleva más de treinta años trabajando por una democracia real. La Escuela Popular Prosperidad comenzó en 1973 en un local cedido por la parroquia “San Juan de Ribera” con el objetivo de trabajar “en la progresiva toma de conciencia en y para la

transformación de la sociedad en la que vivimos”. (Documento Base de la Escuela, 2006). Más tarde pasaron a otros centros y posteriormente han luchado por mantener sus objetivos pedagógicos y la escuela.

Como hemos señalado anteriormente, la escuela popular es un centro de cultura popular. La “Prospe” trabaja en este sentido desde una perspectiva crítica y de análisis estableciendo los rasgos de cultura popular que defienden frente a aquellos que caracterizan actualmente la “cultura capitalista”. Algunos de ellos son (Documento de base):

Libertad	frente a	opresión
Igualdad		jerarquía, elitismo
Integración		marginación
Iniciativa		pasividad
Curiosidad		indiferencia
Espíritu crítico		dogmatismo
Respeto		intolerancia
Aprovechamiento de recursos		despilfarro
Creatividad		repetición
Diversidad		uniformidad

Estos valores impregnan toda la actividad de la escuela. Lo mismo sucede con los objetivos establecidos, que están presentes en las reuniones, en el espacio físico a través de carteles, en el sistema de organización del centro, etc. Entre los objetivos que persiguen se encuentran los siguientes:

“1. Adquirir conocimientos, técnicas, métodos de trabajo, formas de expresión, experiencias organizativas, información, títulos... que nos permitan defendernos, analizar lo que nos rodea y crear cosas nuevas.

2. Fomentar y ampliar la curiosidad de cada cual

3. Dar posibilidades a la comunicación entre personas y fomentarla

7. Integrar la actividad manual y la actividad intelectual, criticar la diferente valoración social de ambas.

8. Llegar a una situación real de igualdad entre todas las personas de la Escuela, hagamos lo que hagamos en ella, como base para conseguir los demás puntos. El paso fundamental consiste en superar la diferencia alumna/o monitor/a.

10. Fomentar y desarrollar el espíritu crítico frente a todo y reflexionar acerca de la propia realidad individual y de la común realidad social.”

Para conseguir estos objetivos, la escuela se organiza a través de un sistema autogestionario. Esto implica la autonomía respecto a cualquier partido u organización ideológica determinada, lo cual no impide la toma de postura y participación en movimientos sociales. Los órganos autogestionarios que conforman la escuela son cuatro: Asamblea General de Escuela; Asambleas de curso, grupo, colectivo...; Coordinadora de Escuela; y Comisiones de Trabajo.

La **Asamblea General** es la responsable de revisar y evaluar todos los aspectos de la Escuela. Mediante reuniones mensuales se ponen en cuestión todas las experiencias del curso y el “documento base”, que es aquel que recoge los principios, metodología, objetivos y organización del centro. Las asambleas son preparadas rotativamente por cada uno de los grupos que componen la escuela, informando de ello en un lugar visible para facilitar el previo debate a las mismas.

Las **Asambleas de Curso**, grupo, colectivo... están orientadas a analizar, discutir y

decidir sobre todos los temas que afecten a ese curso. Otra finalidad es promover debates para las posteriores asambleas generales, por lo que en estas asambleas se requiere la participación del mayor número de personas de la escuela.

La **Coordinadora de Escuela** es el órgano gestor y coordinador de las decisiones asamblearias. Puede tomar decisiones siempre y cuando estén en concordancia con los marcos establecidos por las asambleas y dichas decisiones pueden ser revocadas por éstas. Las reuniones son semanales y en ellas participan alumnos/as y monitores/as.

Por último, las **Comisiones de Trabajo** son responsables de gestionar todas las áreas que conforman la escuela: recursos, talleres, biblioteca, excursiones, limpieza y mantenimiento, burocracia, relaciones exteriores, etc. Las comisiones han informar de su actividad trimestralmente.

Como vemos, para fomentar y mantener las estructuras de participación de la escuela, todas las semanas tienen lugar reuniones y debates por parte de todos los miembros de la centro. Además, las conclusiones obtenidas de dichas reuniones y asambleas, se colocan diariamente en el tablón de anuncios, de tal forma hay un acceso permanente a la información de todas las problemáticas y experiencias que rodean a la escuela.

Otro aspecto a señalar es la metodología de análisis permanente que desarrollan desde una perspectiva crítica y de reflexión sobre los miembros del centro, el entorno próximo y la sociedad en general. De este análisis e investigación surge toda la actividad de la escuela, talleres, manifestaciones, excursiones, etc., manteniéndose en permanente redefinición el documento teórico que sustenta todo lo realizado por los miembros de la escuela. La investigación acción participativa se conforma, por tanto, como instrumento metodológico fundamental en la defensa de los derechos de la gente del barrio y de instauración de una democracia real.

4. CONCLUSIONES

A medida que hemos ido avanzando en el análisis hemos podido conocer qué aspectos son fundamentales en la metodología participativa de la educación popular. Algunos de ellos son el compromiso, el diálogo, la formación permanente, la reflexión, la acción, la investigación y la participación de los grupos. Estos elementos, llevados a la práctica, hacen posible que las personas adquieren protagonismo en la solución de sus problemas y en la sociedad, todo ello desde el respeto y la cooperación. En las Universidades Populares las personas encuentran una opción para desarrollarse y aumentar su participación social. Por otro lado, desde las Escuelas Populares la gente del barrio recobra la esperanza en la construcción de un mundo mejor. Sería conveniente, por tanto, que estas experiencias se extendieran a todos los municipios de tal forma que todas las personas pudieran decidir sobre su propio destino y el de la comunidad, mejorando, con ello, sus condiciones de vida.

5. BIBLIOGRAFÍA

Ander-Egg, E. (2000): Metodología y práctica de la Animación Sociocultural. Madrid: CCS.

Balcazar, F. (2203): Investigación acción participativa: Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en Humanidades: nº 7-8/ págs. 59-77.

Bouché, H., Garcia Aretio, L. y otros. (1987): Teoría de la educación. Temas actuales. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

VIII Congreso de la Federación Española de Universidades Populares (2004): Aprendizaje y Globalización. Puerto de La Cruz, Tenerife (Canarias).

Gelpi, E. (1995): Trabajo, educación y cultura. Valencia: Nau Llibres.

- Gutiérrez, F. (1993): *Pedagogía de la comunicación en la educación popular*. Madrid: Popular.
- Henry, A. (2008): *Pasado, presente y futuro de la Educación Popular en Francia*; en <http://quadernsanimacio.net>; nº 7; enero de 2008; ISSN 1698-4044.
- Jares, X.R. (2ª ed.) (2005): *Educación para la verdad y la esperanza, en tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*. Madrid: Popular.
- Juliano, Mª.D. (1986): *Cultura popular*. Barcelona: Editorial del Hombre.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992): *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Lipovetsky, G. (4ª ed.) (2006): *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- López-Barajas, E. y Sarrate, Mª L. (coord.) (2002): *La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo*. Madrid: Dykinson.
- López de Ceballos, P. (1987): *Un método para la Investigación-acción participativa*. Madrid: Editorial Popular.
- López Noguero, F. (2005): *La Educación Popular en España, retos e interrogantes*. @gora digital. Revista electrónica., 6.
- Maíllo, A. (1967): *Cultura y educación popular*. Madrid: Mundo Científico.
- Marí Sáez, V.M. (2005): *Movimientos sociales y Educación Popular en tiempos de globalización*. Revista de Educación, nº 338, pags. 177-192.
- Mejía, M.R. (1998): *Reconstruyendo la transformación social. Movimientos sociales y educación popular*. La Paz: Cebia.
- Ortega, F. (coord.) (2002): *Fundamentos de sociología*. Madrid: Síntesis.
- Perea Quesada, R. (2004): *Educación para la salud. Reto de nuestro tiempo*. Madrid: Díaz de Santos.
- Pérez Serrano, G. (1990): *La investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Quintana, J.Mª. (Coord) (1986): *Investigación Participativa. Educación de Adultos*. Madrid: Narcea.
- Sanabria Martín, F. (1965): *La educación popular: panorámica de un fenómeno socio-cultural moderno*. Revista de estudios sociológicos: nº141-142/ pags. 115-182.
- Storey, J. (2002): *Teoría cultural y cultura popular*. Barcelona: Octaedro.
- Uría, J. (Ed.) (2003): *La cultura popular en la España contemporánea. Doce estudios*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zubieta, A.Mª. (direcc.) (2000): *Cultura popular y cultura de masas. Conceptos, recorridos y polémicas*. Argentina: Paidós.

163. LA CONVIVENCIA EN EL MARCO EDUCATIVO DE GALICIA.
M. D. Mato Vázquez, E. R. Rodríguez Machado, E. J. Veiga Río.

RESUMEN:

La presente comunicación versa sobre las intenciones y las características de la puesta en marcha de los planes de mejora de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Galicia. La educación para la convivencia, así como el trabajo a favor de la acción democrática y los derechos humanos en los centros educativos, precisa de fórmulas y herramientas que conduzcan a una verdadera mejora. Así la constitución de los observatorios para la convivencia brindan a la comunidad en general y a los centros educativos en concreto una magnífica vía para afrontar la responsabilidad y el reto educativo que la ciudadanía demanda.

1. INTRODUCCIÓN.

Una de las percepciones más extendidas y que ha quedado recogida en numerosas consultas al profesorado hace referencia al progresivo incremento de los problemas de convivencia en los centros educativos y, de forma especial, en los de educativos no universitarios.

Aunque las situaciones de indisciplina o de acoso entre escolares han existido siempre, parecen haber cobrado una mayor relevancia en los últimos años en los ambientes escolares (figura 1).

Aunque las situaciones de indisciplina o de acoso entre escolares han existido siempre, parecen haber cobrado una mayor relevancia en los últimos años en los ambientes escolares (figura 1). Por una parte, han aumentado los problemas y dificultades para poder impartir las clases y llevar a cabo el proceso de enseñanza, lo que en términos generales se conoce como *disrupción en el aula*; se trata de un fenómeno con incidencia directa en el profesorado, en su motivación, en el clima del aula y en las relaciones con sus alumnos. Por otra parte, han aparecido conductas de agresión entre compañeros, que adoptan formas muy diversas, desde la agresión física directa hasta la psicológica más sutil, llamando la atención por su gravedad los casos que se conocen con el nombre de *bullying*.

El plan Integral de Mejora de Convivencia Escolar en Galicia quiere ayudar a propiciar cambios positivos en los centros educativos y en el profesorado, en los modelos de organización escolar y en la formación permanente. En este contexto, tendrá una relevancia especial la elaboración y puesta en marcha de planes de convivencia escolar en cada centro que adapten a su respectivo ámbito los objetivos, medidas e iniciativas que diseña e impulsa el Plan Integral de Mejora de Convivencia Escolar de Galicia.

2. PLAN INTEGRAL DE LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA

La Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, consciente de sus responsabilidades y de su compromiso inequívoco con la convivencia democrática y la solución pacífica de conflictos, quiere promover el Plan Integral de Mejora de la Convivencia Escolar en Galicia, informado por el Consejo Escolar de Galicia, sobre la base del diálogo y el consenso entre los diversos sectores de la comunidad educativa y de acuerdo con las diferentes instituciones y administraciones directamente involucradas en cuestiones de



convivencia, con el fin de promoverla y fomentarla activamente en toda la sociedad y, de manera especial, en el sistema educativo.

Algunos de sus **puntos fundamentales** son:

- Desenvolver en los centros educativos de la comunidad los valores y la práctica de una ciudadanía responsable, asentada en los hábitos democráticos de convivencia así como en una cultura cívica y en los valores de respeto y de tolerancia, integrando las aportaciones de otras culturas.
- Promover la sensibilización de los distintos sectores que intervienen en la educación sobre la importancia de la convivencia como parte fundamental para el desarrollo personal y social del alumnado.
- Fomentar la coordinación entre los distintos niveles de la administración educativa y con otras instituciones directamente implicadas en temas de convivencia, desde una perspectiva de prevención e intervención interdisciplinar.
- Promover la investigación sobre el estado actual de la convivencia en los centros educativos, para mejorar el conocimiento real del fenómeno de la violencia escolar así como para evaluar las iniciativas y la intervención que se emprendan.
- Tomar conciencia de la existencia de los conflictos en todos los ámbitos de la vida y de la necesidad de afrontarlos de modo no violento, impulsando la adquisición de competencias e habilidades sociales que favorezcan su resolución pacífica.
- Proporcionarles a los profesionales de la educación la formación que les permita avanzar en la comprensión de la naturaleza de este fenómeno y en el conocimiento de procedimientos y estrategias que contribuyan a su mejora.
- Impulsar programas de prevención de la conflictividad y de la violencia en los centros docentes, promoviendo la puesta en práctica de acciones educativas que redunden en la mejora del clima escolar; favoreciendo su difusión, el intercambio de experiencias y el aprovechamiento de materiales y de recursos.
- Los consejos escolares de todos los colegios e institutos de secundaria de Galicia crearán un observatorio que se reunirá semanalmente para dar cuenta de la indisciplina que se haya producido en los últimos días, desde peleas entre estudiantes hasta rebeliones contra los profesores o destrozos vandálicos.
- Los inspectores de Educación supervisarán los reglamentos disciplinarios de los centros y permitirán que los alumnos cambien los castigos que les impongan por “servicios a la comunidad”, seminarios o programas para mediar en conflictos.
- Los reglamentos internos de cada centro serán revisados periódicamente con la supervisión de los inspectores educativos y negociados con los estudiantes.
- Dinamización de las asociaciones de madres padres y exigirles más responsabilidad a las familias en los estudios de los niños.
- Creación de módulos formativos para que los docentes aprendan “habilidades sociales y de comunicación”, “resolución de conflictos”, mediación escolar, “inteligencia afectivo y emocional” y “educación en valores”.
- Cada colegio e instituto de secundaria de Galicia tendrá que elaborar un plan de convivencia propio a partir de este curso. El documento, que se redactará en el primer trimestre, incluirá un diagnóstico sobre los conflictos del recinto y diseñar una estrategia para mejorar la situación que recoja objetivos, medidas y plazos.

3. LA PÁGINA WEB DEL PLAN GALLEGO DA CONVIVENCIA ESCOLAR. (<http://www.edu.xunta.es/convivencia>)

En este espacio creado como una de las actuaciones dentro del Plan Integral de la Mejora de la Convivencia Escolar en Galicia, se quiere ofertar a la comunidad educativa materiales y recursos, que ayuden en el trabajo escolar para el fomento de la cultura y la paz. Se puede encontrar en esta web materiales y orientaciones didácticas, legislación, materiales, webquest, videos y películas, juegos, artículos, documentos, bibliografía y enlaces de interés sobre la convivencia escolar.



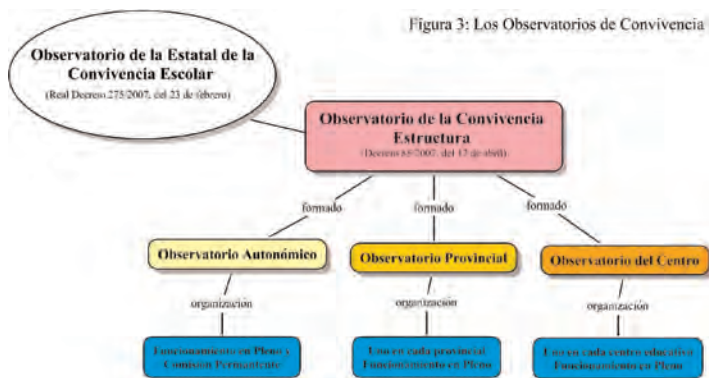
4. EL OBSERVATORIO DE CONVIVENCIA (OC).

El Observatorio de Convivencia es un órgano creado para la gestión de la convivencia en el centro cuya finalidad es promover el establecimiento de relaciones positivas, y construir una convivencia saludable.

El objetivo es que todas las personas se sientan valoradas, escuchadas, partícipes y responsables en la toma de decisiones y parte activa de la vida del centro.

El OC trasciende la comisión de convivencia ya que, por más que se haya insistido en su faceta positiva, se sigue, en muchos casos, entendiendo como disciplinaria, punitiva y sancionadora.

Se crea para promover prácticas democráticas que eliminen todos los esquemas de dominio-sumisión y fomenten el desarrollo de relaciones igualitarias, en las que todas las personas puedan tomar sus propias decisiones en un marco de respeto, diálogo igualitario, negociación y consenso.



a. EL OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

Regulado por el Real Decreto 275/2007, es un órgano colegiado interministerial al que corresponde asesorar, basado en el principio de cooperación territorial y colaboración institucional, sobre situaciones referidas al aprendizaje de la convivencia escolar, elaborar informes y estudios, hacer un diagnóstico en materia de convivencia escolar, y proponer medidas que ayuden a elaborar las distintas políticas estatales, fomentando las actuaciones que faciliten la mejora del clima escolar y la convivencia en los centros educativos.

Serán funciones del Observatorio Estatal:

- a) Actuar como órgano de asesoramiento, análisis y difusión de información periódica relativa a la situación de la convivencia en los centros escolares.
- b) Recoger y analizar información sobre medidas y actuaciones puestas en marcha desde las diferentes instancias, públicas y privadas, para prevenir, detectar y evitar las situaciones contrarias a la convivencia escolar.
- c) Difundir las buenas prácticas educativas favorecedoras de la convivencia escolar.
- d) Promover la colaboración entre todas las instituciones implicadas en materia de convivencia escolar.
- e) Actuar como foro de encuentro interdisciplinar entre organismos públicos y organismos privados acerca del aprendizaje de la convivencia escolar y de la convivencia social.
- f) Formular propuestas de actuación tendentes a mejorar la convivencia en los centros educativos y, en general, a la consecución de los fines previstos en el artículo 2 de la Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación, relativos a la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- g) Elaborar informes periódicos para el Consejo Escolar del Estado y otras instituciones sobre la evolución de la convivencia en los centros educativos y las medidas adoptadas para su mejora.
- h) Realizar cuantas otras actuaciones le sean encomendadas para el mejor cumplimiento de sus fines.

Destacar El Portal de Convivencia del Ministerio de Educación y Ciencia (<http://www.convivencia.mec.es/>) que pretende fomentar el acceso a todos los agentes implicados en el mundo educativo, profesores, alumnos, padres y madres... e información y servicios relacionados con la mejora de la Convivencia en los Centros Educativos.

b. EL OBSERVATORIO GALLEGO DE CONVIVENCIA ESCOLAR (OCG).

Regulado por el Decreto 85/2007 se crea el Observatorio Gallego de la Convivencia Escolar como un instrumento destinado para aplicar las medidas que para el ámbito educativo establece la Ley 27/2005 del fomento de la educación y de la cultura para la paz, con el fin de promover la cultura de paz y no violencia en nuestra sociedad.

El observatorio se organiza en tres niveles: autonómico, provincial y de centro educativo.

Objetivos generales:

- a) Asumir por todos los miembros de la comunidad educativa que el fomento de la convivencia y el logro de un clima positivo en el Centro es responsabilidad y tarea de todos, en cualquier lugar, con cualquier alumno y en cualquier momento ("todos somos tutores de todos").
- b) Tomar conciencia de que la mejora de la convivencia y el logro de un buen clima educativo facilita la tarea de enseñar y aprender.
- c) Ayudar a los alumnos a formarse una imagen ajustada de sí mismos, de sus características, posibilidades y limitaciones que le permita encauzar de forma equilibrada su actividad (escolar, de ocio, relaciones afectivas etc.) y contribuir a su propio bienestar.
- d) Fomentar la colaboración entre el Centro, la familia y otras instituciones, en un clima

de confianza y respeto.

e) Prevenir las conductas problemáticas contando con mecanismos de detección de dichas conductas y con estrategias de prevención para evitarlas.

f) Intervenir ante los conflictos mediante una actuación mediadora y reglamentaria.

- Gestión de la convivencia
- Análisis y mejora del clima
- Formación del profesorado
- Promoción y facilitación de recursos
- Participación y responsabilidad
- Plan anual de la convivencia

• Funciones:	• Componentes:	Funcionamiento:
<ul style="list-style-type: none"> • Impulsar el Plan de Convivencia. • Impulsar la mediación escolar. • Garantizar la participación. • Potenciar el sentido de pertenencia. • Proponer actividades para fomentar relaciones positivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • La dirección del centro. • Jefatura de estudios. • De 1-4 profesores del claustro. • El orientador/a. • Un representante del alumnado. • Un representante de padres/madres. • El responsable de coeducación del Consejo Escolar. • Un representante del personal no docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • En pleno y comisiones. • Paridad entre hombres y mujeres. • Una reunión por trimestre de carácter ordinario. • Las precisas de carácter extraordinario. • Conocer, analizar, reflexionar, proponer, llevar a la práctica, evaluar

5. EL PLAN DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS.

Todos los centros educativos elaboraran su Plan de Mejora de la Convivencia. La necesidad de elaborar un Plan de Convivencia del Centro, como requisito indispensable, no sólo para cubrir un aspecto legal de obligado cumplimiento, sino para la mejora de la calidad de la educación, también para impulsar la formación integral de los alumnos como buenas personas y favorecer su transición desde el instituto a otros centros docentes de formación superior o a la vida laboral.

Para desarrollar un plan de estas características no puede hacerse sin contar con la implicación de los principales destinatarios: los profesores, los alumnos, sus familias, los servicios municipales, el personal de administración y servicios del instituto y en general, se requiere la total implicación de toda la comunidad educativa impulsando medidas formativas y desarrollando actitudes responsables y respetuosas.

El plan de convivencia tiene por finalidad favorecer propuestas educativas que ayuden al centro a conseguir una formación en el respecto de los derechos y libertades fundamentales, así como en el ejercicio de la tolerancia y libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, a desarrollar la motivación del alumnado por el aprendizaje, la mejora de cohesión y las relaciones internas de cada grupo.

Figura 4: El Plan de Convivencia

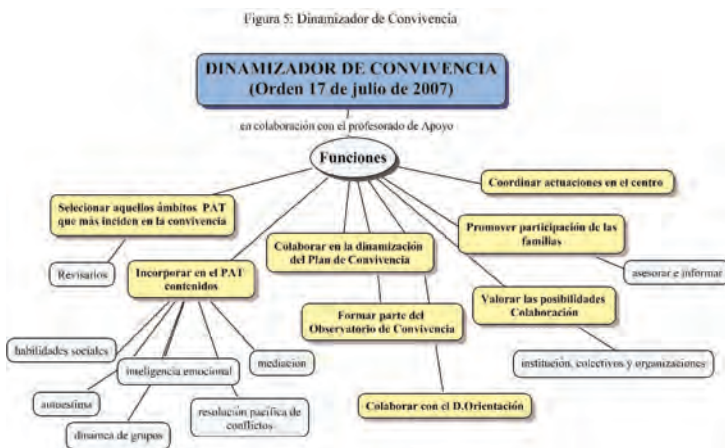


6. EL DINAMIZADOR DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS.

La figura del Dinamizador de Convivencia se ha implantado en los centros educativos no universitarios a partir de este curso académico 2007-08 para que puedan ayudar en lo posible a realizar estos planes, viene regulado por la Orden del 17 de julio de 2007 en el que se regula la percepción de componente singular del complemento específico por función tutorial y otras funciones docentes.

La persona dinamizadora de la convivencia coordinará la mejora del clima escolar, a través de la función tutorial, proponiendo acciones cooperativas. Asesora al resto del profesorado en la introducción de dinámicas de aulas, que propicien la mejora de la convivencia y resolución pacífica de conflictos.

En el siguiente mapa conceptual (figura 5) presentamos las funciones del Dinamizador de Convivencia en un centro educativo no universitario:



7. A MODO DE REFLEXIÓN.

La necesidad de un debate social sobre el modelo de convivencia en una sociedad democrática

En el desarrollo de las funciones que las normativas de los Observatorios recogen, destacamos un marcado interés por aquellas que inciden en la prevención, desde el trabajo de investigación, el asesoramiento y la formulación de propuestas tanto de formación como de medios para el tratamiento de conflictos, y los fenómenos de violencia. Parece adecuado trabajar sobre estos conceptos, y para ello nada mejor que tratarlo desde un punto de vista científico. De esta manera deberíamos colaborar a conformar un cuerpo teórico común sobre prevención de la violencia, al que referirnos y hacer aportaciones desde diferentes ámbitos. Una vez establecido un acuerdo sobre Modelo de Convivencia democrática, que supere estrategias excesivamente punitivas, e integre el modelo contractual, relacional, estaríamos en condiciones de ensayar nuevas estrategias de prevención y contención de la violencia, de forma que se vayan analizando los resultados de mejora. En cualquier caso hablamos de que será necesario apostar por un proceso en el tiempo que ahora va tomando cuerpo, y que huye tanto de modelos muy coercitivos que estigmatizan los conflictos y acorralan a sus autores, como de los permisivos y falsamente relacionales que no establecen límites ni facilitan procesos de participación real. Esta apuesta por debatir sobre un modelo de convivencia democrática, que integre formas llamadas más “duras” de rescate de la autoridad con otras

denominadas “blandas”, debería apostar por un lugar de encuentro en los modelos relacionales que fijen norma y límite por acuerdo democrático. Esta tarea, que encomendamos seriamente a los Observatorios, les daría perspectiva global y les impedirá atezarse en datos y datos sobre conflictos y tipologías, sin atender a un objetivo prioritario: el aprendizaje de la ciudadanía desde y en los conflictos.

REFERENCIAS.

- ALZATE, R. (2000). *Resolución del conflicto. Programa para Secundaria y bachillerato*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- ARMAS CASTRO, M. (2005). *Alumnado con problemas de conducta*, Santiago de Compostela: Consellería de Educación. Xunta de Galicia.
- ARMAS CASTRO, M. Y ARMAS BARBAZÁN, C. (2005). *Violencia escolar (12-16 años)*. Vigo: Nova Galicia Edicións.
- ARMAS CASTRO, M. Y ARMAS BARBAZÁN, C. (2006). *Violencia escolar (8-11 años)*. Vigo: Nova Galicia Edicións.
- ARMAS CASTRO, M. (2007). *“Prevención e Intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- BARTOLOMÉ, M. (2007). *Construcción de una Ciudadanía intercultural y responsable: guía para el profesorado de secundaria*. Madrid: Narcea, S.A de ediciones.
- BAZARRA, L; CASANOVA, O; G. UARTE, J. (2007). *Profesores, alumnos y familias: 7 pasos para un nuevo modelo de escuela*. Madrid: Narcea.
- BOQUÉ, TORREMORELL, M.C. (2004). *Guía de la mediación escolar*. Barcelona: Octaedro.
- BOQUÉ TORREMORELL, M.C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: CEAC.
- CARRERAS, LL. (1999). *Cómo educar en valores: materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea.
- CASAMAYOR G. Y OTROS. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Ed. Grao.
- CEREZO RAMÍREZ, F. (2002). *Conductas agresivas en la edad escolar: Aproximación teórica e metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide/Anaya.
- COLL C. Y ONRUBIA, J. (2002). *Evaluar en una escuela para todos. Cuadernos de Pedagogía*, nº 318.
- Decreto 85/2007, do 12 de abril, por lo que se regula el Observatorio Gallego de la Convivencia Escolar (DOGA del martes 8 de mayo).
- Instrucciones sobre la constitución do Observatorio de la Convivencia en los centros educativos y para la elaboración del Plan de Convivencia.
- DEFENSOR DEL PUEBLO. (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- DÍAZ AGUADO, M. J. (2006): *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*, Madrid: Pearson.
- DELORS, ET AL. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- DIOS DIZ, M. (2002). *Educar para a Paz, globalmente. Memoria dunha experiencia educativa*. A Coruña: Toxosoutos.
- DIOS DIZ, M. (2004). *Educar nos afectos, frear a violencia*, Santiago de Compostela: SGEP.
- DURÁN, D. Y MIQUEL, E. (2003). *Cooperar para enseñar y aprender. Cuadernos de Pedagogía*, nº 331.
- ESTEVE, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Ed. Paidós.

- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. COORD. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Praxis
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI editores.
- GARCÍA, J.E. (2002). Los problemas de la Educación Ambiental ¿es posible una Educación Ambiental integradora? *Investigación en la Escuela*, nº 46, p. 5-27.
- JARES, X. R. (1999). *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*, Madrid: Popular.
- JARES, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Madrid: Popular.
- JARES, X. R. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Bakeaz.
- JARES, X.R. (2005). *Educar para la verdad y la esperanza*, Madrid: Popular.
- JARES, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. (BOE 29/12/2004).
- LEY 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. (BOE 1/12/2005).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 4/05/2006)
- MARINA, J.M. (2004). *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Anagrama.
- ORTEGA RUIZ, R. (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia*, Madrid: Machado Libros.
- ORTEGA, R. Y DEL REY, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de intervención. Capítulo 2 Afrontar la conflictividad proyectando la convivencia*. Barcelona: Graó.
- ORTEGA, R. Y DEL REY, R. (2004). *Construir la Convivencia*. Madrid: Edebé.
- PÉREZ ESCLARÍN, A. (2004). *Educar para humanizar*. Madrid: Ed. Narcea.
- REAL DECRETO 275/2007 por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. (BOE 15/03/2007).
- SEMINARIO GALEGO DE EDUCACIÓN PARA A PAZ. (2006) *Educar para desaprender la violencia*, Madrid: Los libros de la Catarata.
- SALAS GARCÍA, B. (2003). *Diccionario de la Pentacidad*, Ed. Octaedro-Eub-Grupo Pentacidad.
- SALAS, B. SERRANO, I. (2003). *Convivencia, aprendizaje y tutoría*, ED. Octaedro-Eub-Grupo Pentacidad (libro primaria y secundaria)
- SALOMON, GAVRIEL. (2002). "Peace Education. The Concept, Principles, and practices around the World". London: Lawrence Erlbaum Associates.
- SEGURA, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos*. Bilbao: Desclée de Brouwe.
- TORREGO, J.C., E MORENO, J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza ensayo.
- TORREGO, J.C. (coord.) (2006): *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- VAELLO ORTS, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.
- VAELLO ORTS, J. (2005). *Habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- VAELLO ORTS, J. (2007). *Como dar clase a los que no quieren aprender*. Madrid: Santillana.
- VIVAS, M, GALLEGO, D.J, GONZÁLEZ, B. (2006). *Educar las Emociones*. Madrid: Editorial Dykinson, S.L.
- XUNTA DE GALICIA (2005). *Programa de sensibilización sobre o maltrato entre iguais*. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

166. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO GUIADO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LAS TITULACIONES DE MAESTROS.

A. C. Flecha Garcia.

Resumen

El propósito del presente trabajo es contribuir a difundir una experiencia de innovación docente diseñada conforme a las propuestas del EEES. La explicación cognitiva y constructiva del aprendizaje es la más coherente ya que su finalidad es aprender con sentido, obtener un aprendizaje significativo a partir de lo que se conoce, activo y con tareas reales como garantías de un aprendizaje duradero. El aprendizaje por descubrimiento es una técnica docente de las propuestas para la formación de competencias, donde se fomenta el aprendizaje activo y, a través del que se cree, que se obtiene un mayor aprovechamiento por parte del alumno. En esta comunicación se describe una experiencia de aplicación continuada, durante seis cursos escolares, de dicha técnica a la asignatura Interacción Social en Contextos educativos. En el presente trabajo se expone los aspectos fundamentales de la planificación docente, las fuentes teóricas que lo justifican y los resultados obtenidos a través de dos instrumentos de evaluación: un cuestionario elaborado por la propia universidad que recoge la opinión del alumnado sobre la docencia del profesorado, y un cuestionario elaborado por el profesor para comprobar la percepción de los estudiantes sobre la eficacia del plan desarrollado respecto a los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas. Los resultados obtenidos permiten concluir que atribuyen una alta valoración del plan docente llevado a cabo, de las competencias conseguidas y de su propio progreso personal.

Palabras clave: Innovación del plan docente, Aprendizaje por descubrimiento, Formación de Maestros, Interacción Social en Contextos Educativos, EEES.

Abstract

The aim of the present paper is to contribute to diffuse an experience of educational innovation designed according to the proposals that arise from the European Space for Higher Education. The constructive and cognitive explanation of learning is the most coherent one since its purpose is to learn with sense, to obtain a significant learning from what is known, active and with real tasks as guarantees of a lasting learning. Discovery learning is a method of instruction proposed for the training in competences, where active learning is promoted and, is believed to be the way to obtain a greater student achievement. Through the following paper it is described an experience of a continued application of that method, during six school courses, to the subject/course Social Interaction in Educational Contexts. As an example, we will find exposed the fundamental aspects of the educational planning, the theoretical sources that justify it and the results obtained through two instruments of evaluation: a questionnaire developed by University that collects the opinion of the students on faculty members teaching, and a questionnaire developed by the lecturer to verify the students' perception on the efficacy of the presented plan regarding knowledge, abilities and attitudes acquired. The obtained results make possible to conclude that they attribute a high value to the educational plan carried out, to the competences obtained and to their own personal progress.

Keywords: Innovation of the educational plan, Discovery Learning, Teachers Instruction, Social Interaction in Educational Contexts, European Space for Higher Education

1. INTRODUCCIÓN: Problemática y Objetivos

La problemática de la cual partimos tiene como eje central la necesidad de un planteamiento metodológico coherente con las competencias y habilidades propuestas para la asignatura y, de las competencias transversales de las nuevas titulaciones. Las carencias detectadas (MEC, 2006), conforman aspectos que de forma reiterada se han venido señalando tanto por los profesores como por los investigadores preocupados en detectar y analizar estas carencias en la formación del alumnado universitario. Tomando como referencia la síntesis que de esta problemática realiza Fabio Hernández (1988) destacamos, el bajo nivel de conceptualización alcanzado, la tendencia a la memorización en contra de la comprensión, el espíritu conformista ante el conocimiento, la falta de implicación activa de los alumnos en su aprendizaje, el desconocimiento de su influencia en el desarrollo de su profesión etc.

La propuesta de partida fue la planificación docente basada en un modelo de aprendizaje activo, significativo y de construcción del conocimiento. Este planteamiento supuso una renovación metodológica acorde con estos planteamientos, y que adquiría mayor significación debido a la propia naturaleza de la asignatura, "Interacción Social en Contextos educativos" y de las titulaciones en que venimos impartiendo, la formación de maestros.

El plan se fue diseñando paulatinamente desde que comenzó la docencia de la asignatura (curso 2000/01). Al ser de carácter optativa nos pareció más coherente diseñarla con una orientación preferente hacia objetivos del "saber hacer" y "saber ser/estar"; además, el propio descriptor y contenidos propios de la asignatura imponía la necesidad de una coherencia entre los conocimientos teóricos a adquirir con el diseño metodológico y el plan de evaluación a utilizar. Por otro lado, el hecho de conformar parte del plan de estudios de Magisterio hizo que relevante que fuera el propio alumnado tuviese la oportunidad de vivenciar que el aprendizaje se facilita a través de las interacciones sociales y la comunicación con otras personas en ambientes diversos (en edad, cultura, antecedentes familiares y demás) e instructivos.

2. BASES TEÓRICAS DEL PLAN DOCENTE DESARROLLADO

La formación no es sólo acumular conocimientos. Las competencias hablan de conocimientos aplicados. El aprendizaje de competencias supone conocer, comprender y usar pertinentemente (De la Cruz, 2005).

Como teoría explicativa de este aprendizaje, la explicación cognitiva y constructivista del aprendizaje es la más coherente con la naturaleza de las competencias. Desde esta perspectiva, las exigencias del aprendizaje eficaz propuestas por este enfoque se caracterizan por ser un proceso constructivo, activo, contextualizado, social y reflexivo. Aprender con sentido, aprendizaje significativo, a partir de lo que se conoce, activo y con tareas reales, serán las garantías de un aprendizaje duradero. (Fernández March, 2006)

2.1.-Elementos comunes de las perspectivas cognitivas

Nos centraremos en las implicaciones que tienen las teorías cognitivas en la práctica cotidiana de la enseñanza. Hay muchos modelos de aprendizajes cognitivos, pero la mayoría comparte seis características (Woolfolk, 2006):

- Los estudiantes observan a un experto (por lo general, al profesor) *modelar* la ejecución.
- Los estudiantes reciben apoyo externo mediante el *entrenamiento* o la tutoría (incluyendo sugerencias, retroalimentación, modelos y recordatorios).
- Los estudiantes reciben *andamiaje* conceptual, que se desvanece de manera

- gradual conforme se vuelven mas competentes y hábiles.
- Los estudiantes *articulan* sus conocimientos de forma continua, expresando con sus propios términos su entendimiento de los procesos y el contenido que están aprendiendo.
- Los estudiantes *reflexionan* acerca de su progreso, comparando su solución de problemas con el desempeño de un experto y con sus propias ejecuciones anteriores.
- Se requiere que los estudiantes *exploren* nuevas maneras de aplicar lo que están aprendiendo (las cuales no han practicado al lado del experto).

2.2.- Aportaciones de Bruner

Jerome S. Bruner es uno de los principales representantes del movimiento cognitivo y uno de los que promueven el cambio de modelo instruccional, desde el enfoque de las teorías del aprendizaje, propias del conductismo, a un enfoque más cognoscitivo y simbólico. Propone una teoría de la instrucción que intente exponer los mejores medios de aprender lo que se quiere enseñar; relacionada con mejorar más bien que con describir el aprendizaje (Bruner, 1965).

La obra de Bruner se inicia en la década de los cincuenta con “El proceso mental en el aprendizaje” (Bruner, Goodnow y Austin, 1978), destacando entre sus obras principales “El proceso de educación” (1972) y “Hacia una Teoría de la Instrucción” (1972). En estas obras ya se vislumbra un interés especial por el proceso de instrucción basado en una perspectiva cognitiva del aprendizaje. Recibe la influencia de Dewey (al considerar que la educación puede dirigir el desarrollo y el progreso y que es el camino fundamental para el cambio), de Piaget (las estructuras constituyen la esencia del conocimiento, madurez para el aprendizaje,...) y de Herbart (asociación, sistematización y método o aplicación). Así Bruner se interesó por el estudio de diversas áreas de la psicología, como el aprendizaje, el desarrollo, la adquisición del lenguaje y, sobre todo, la educación. Afirma que el desarrollo psicológico no es independiente del medio ambiente social y cultural y, como Vygotski, defiende que la educación tiene la función de mediar entre el individuo y el medio histórico-cultural en el que éste se desarrolla.

La adquisición del lenguaje y la capacidad de razonar, o, lo que es lo mismo, el proceso de humanización, sólo es posible, dice Bruner, mediante “la exposición al medio especializado de una cultura”; o, como recientemente ha vuelto a defender (Bruner, 1997), hacerse humano es algo muy distinto de llegar a ser chimpancé, la interacción social no puede ser explicada a través de mecanismos instintivos; es algo mucho más complejo, que requiere el aprendizaje de mecanismos “protésicos” inventados culturalmente, principalmente el lenguaje.

Las investigaciones de J. Bruner sobre el pensamiento, despertaron su interés por los métodos educativos que fomentan el aprendizaje de conceptos y el desarrollo del pensamiento. Su trabajo resaltó la importancia de comprender la estructura de la materia que se estudia, la necesidad de un aprendizaje activo y el valor del razonamiento inductivo en el aprendizaje.

Los rasgos esenciales de su teoría se refieren a:

1. Importancia de la Estructura: El alumno debe descubrir por sí mismo la estructura de aquello que va a aprender. Esta estructura está constituida por las ideas fundamentales y las relaciones que se establecen entre ellas. Tales estructuras estarán constituidas por una serie de proposiciones básicas bien organizadas que permiten simplificar la información. Estructuras que deben adecuarse a la capacidad intelectual y a los conocimientos previos del alumno, mediante una secuenciación adecuada. La mejor manera de organizar los conceptos

es encontrar un sistema de codificación que permita llegar a la estructura fundamental de la materia que se estudia.

Además, la comprensión de la estructura de cualquier materia es requisito para la aplicación a nuevos problemas que se encontrará el alumno fuera o dentro del aula o a través del curso de formación (Bruner, 1963). Recomienda que los profesores fomenten los atisbos mediante el “pensamiento intuitivo”.

2. Propuesta de un diseño del currículum en espiral: Un plan de estudios ideal es aquel que ofrece materiales y contenidos de enseñanza a niveles cada vez más amplios y profundos, y al mismo tiempo, que se adapten a las posibilidades del alumno definidas por su desarrollo evolutivo. Por tanto, el currículum debe ser en espiral y no lineal, volviendo constantemente a retomar y a niveles cada vez más elevados los núcleos básicos o estructuras de cada materia.

Por tanto, su concepción del desarrollo está dentro de la línea constructivista, en la que el sujeto toma parte activa en la construcción del conocimiento, transformando y asimilando la información a través de tres sistemas o modos de representación según el modo que predomine en el alumno de asimilar la realidad, sea la acción, la intuición o la conceptualización (Bruner, 1972):

- a) enactivo: el conocimiento se obtiene a través de la acción y la manipulación, que corresponde al estadio sensoriomotor de Piaget.
- b) icónico: a través de las imágenes y esquemas especiales, que corresponde a la etapa preoperativa y,
- c) simbólico: supone el uso del lenguaje, necesario para la formación de conceptos, que corresponde a las etapas lógico concreta y lógico abstracta.

Esta organización de las materias de enseñanza refleja su opinión de que el aprendizaje procede de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto y de lo específico a lo general, de forma Inductiva.

3. Aprendizaje por Descubrimiento: El aprendizaje debe ser descubierto activamente por el alumno más que pasivamente asimilado. Los alumnos deben ser estimulados a descubrir por cuenta propia, a formular conjeturas y a exponer sus propios puntos de vista. Como se dijo, recomienda el fomento del pensamiento intuitivo.

Entre las ventajas del aprendizaje por descubrimiento se encuentran:

- Enseña al alumno la manera de aprender los procedimientos.
- Produce en el alumno auto-motivación y fortalece su auto-concepto.
- Desarrolla su capacidad crítica al permitirle hacer nuevas conjeturas.
- El alumno es responsable de su propio proceso de aprendizaje.

Pero se señalan ciertas desventajas:

- Difícil de utilizar con grandes grupos o con alumnos con dificultades.
- Se necesita gran uso de material para desarrollar las actividades.
- Puede provocar situaciones de bloqueo en alumnos que no son capaces de encontrar soluciones nuevas.
- Requiere de mucho tiempo por parte del profesor.

La utilización del descubrimiento y del pensamiento intuitivo es propuesta por Bruner en razón de una serie de ventajas didácticas como son: un mayor potencial intelectual, motivación intrínseca, procesamiento de memoria y aprendizaje de la heurística del descubrimiento (Bruner, 1972).

2.3. El aprendizaje cooperativo

Los fundamentos teóricos del aprendizaje por colaboración se sitúan en los principios de que el aprendizaje mejora en grupos cooperativos mediante el ensayo y la elaboración (teorías del procesamiento de la información), la creación y la resolución de un desequilibrio cognitivo (teoría de Piaget), o el andamiaje de procesos mentales superiores (teoría de Vygotsky).

En la actualidad, los enfoques constructivistas del aprendizaje sustentan el interés en la cooperación y el aprendizaje por colaboración, de manera que hay un gran interés en “las situaciones en las que el replanteamiento, la interpretación, la explicación y la argumentación están integradas ala actividad del grupo, y en las situaciones en que otros individuos apoyan el aprendizaje”. (Woolfolk, 2006)

Se denomina aprendizaje cooperativo a aquellas “Estrategias de enseñanza en las que los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y son evaluados según la productividad del grupo”. Se puede considerar como un método a utilizar entre otros o como una filosofía de trabajo.

Es importante trabajar adecuadamente la formación de los equipos, el diseño claro y preciso de las tareas o actividades a realizar, motivar a los alumnos hacia la cooperación y trabajar las diferentes habilidades de la cooperación. También es necesario aplicar correctamente los cinco elementos que definen el verdadero aprendizaje cooperativo (D. y R. Johnson, 1999):

- a. Inter-dependencia positiva: los miembros del grupo necesitan el apoyo, las explicaciones y la guía de los demás.
- b. Responsabilidad individual: aun cuando trabajan juntos, cada miembro del grupo deben demostrar al final su propio aprendizaje mediante la evaluación.
- c. Interacción cara a cara: juntos y no dispersos por el aula.
- d. Habilidades interpersonales y de colaboración: importantes para el funcionamiento de un grupo eficaz (como dar retroalimentación constructiva, o lograr un consenso y hacer participar a cada miembro del grupo).
- e. Reflexión del grupo: los miembros supervisan los procesos y las relaciones grupales para asegurarse de que están trabajando de manera eficaz y para aprender acerca de la dinámica de grupos.

El papel del profesor se centra en ayudar a resolver situaciones problemáticas en las tareas y en las relaciones, observa sistemáticamente el proceso de trabajo, y da retroalimentación propiciando la reflexión del equipo. El alumno gestiona la información de manera eficaz, desarrolla estrategias de conocimiento de su modo de aprender, se conoce a sí mismo e intenta ponerse en el lugar de los demás para que todos los miembros del equipo se sientan bien y trabajen conjuntamente.

Las principales ventajas que múltiples estudios atribuyen al aprendizaje cooperativo son:

1. Permite desarrollar competencias académicas y profesionales.
2. Desarrolla habilidades interpersonales y de comunicación.
3. Permite cambiar actitudes.
4. Surten un efecto positivo en la empatía, la tolerancia, los sentimientos de aceptación y la confianza personal.

McCaslin y Good (1996) señalan algunas desventajas que pueden darse:

1. los estudiantes a menudo valoran más los procesos y los procedimientos que el aprendizaje mismo. El hecho de terminar antes predominan sobre la reflexión y el aprendizaje.

2. La socialización y las relaciones interpersonales podrían dominar sobre el aprendizaje.
3. En vez de desafiar y corregir las ideas erróneas, los estudiantes apoyan y refuerzan malos entendidos.
4. En vez de disminuir, podrían incrementarse las diferencias de estatus. Algunos alumnos aprenden a “vaguear” porque el equipo progresa con sus contribuciones o sin ellas. Otros pueden desarrollar la idea de que son incapaces de entender sin el apoyo del grupo.

3. DISEÑO DOCENTE Y METODOLÓGICO DE LA ASIGNATURA

Los aspectos principales que caracterizan la estructura del plan docente desarrollado son los siguientes:

3.1. Datos descriptivos de la materia y de su docencia.

Asignatura: Interacción Social en Contextos Educativos. Tipo de materia: Optativa.

Curso: Indiferente. Créditos teóricos: 3 Créditos prácticos: 1.5

Departamento: Psicología Evolutiva y de la educación

Prerrequisitos:

- Aunque no es requisito, es recomendable haber superado previamente haber cursado las asignaturas Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación.
- La metodología de la asignatura hace imprescindible la asistencia a las clases.

3.2. Sentido de la materia en el plan de estudios.

La psicología estudia la conducta humana considerada de forma individual; otra forma de análisis es la que ofrece la psicología social cuando trata de entender la conducta en el contexto social, estudiando las formas en que las personas influyen y son influidas por sus congéneres. Las investigaciones psicológicas actuales sobre procesos educativos se han desplazado en la unidad de análisis, desde el individuo a la interacción social en su contexto. El tema de la interacción social ha adquirido una indudable relevancia para el conocimiento del ser humano y para el quehacer de los docentes. El aprendizaje se facilita por las interacciones sociales y la comunicación con otras personas en ambientes flexibles, diversos (en edad, cultura, antecedentes familiares, y demás), e instructivos para la adaptación.

La formación en psicología del maestro pretende el conocimiento y aplicación de los principios, filosofías y teorías psicológicos en la educación, acentuando las implicaciones y aplicaciones educativas de la investigación sobre el desarrollo infantil, el aprendizaje y la enseñanza.

La asignatura de Interacción Social en Contextos educativos va dirigida a quienes deseen profundizar en el tema de la interacción social, su organización, mecanismos y efectos en el sistema escolar. Toda conducta y todo aprendizaje siempre se producen en un contexto social y dentro de un grupo. Por lo tanto, pretende enriquecer al docente en su quehacer diario, ya sea en la escuela o en otros contextos educativos menos formales. Contribuye a la formación del futuro maestro en la organización del ambiente social y físico del aula para establecer y mantener un ambiente de aprendizaje positivo que permita la consecución de sus metas de aprendizaje y sus métodos de enseñanza.

3.3. Objetivos de la Materia.

El sentido de los objetivos es hacer explícitas tanto las metas que los alumnos pretendemos que alcancen como las condiciones en las que deseamos que lleven a cabo en el proceso de aprendizaje. Así, los objetivos deben hacer explícitos los conocimientos,

habilidades y valores/actitudes que deben alcanzar los estudiantes.

Competencias específicas

Cognitivas (Saber)

- Conocer y comprender la aportación teórica de Piaget y de Vygotsky respecto a la importancia de la interacción entre iguales en el desarrollo cognitivo de los alumnos.
- Conocer las principales líneas de investigación existentes sobre el aprendizaje entre iguales, los conceptos teóricos que manejan y sus limitaciones
- Comprender y reflexionar sobre la influencia del adulto y de los iguales en la consecución de las metas educativas.
- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.
- Conocer y comprender las ventajas del aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales frente a otros modos de aprender.
- Conocer los distintos componentes cognitivos, motivacionales y afectivo-relacionales implicados en las relaciones psico-sociales en el aula.
- Conocer y ser capaz de analizar los distintos elementos que componen la estructura formal e informal del aula.
- Conocer la dinámica interna del grupo-clase para poder intervenir en él y maximizar las ventajas del ambiente físico y humano del alumno.

Instrumentales (Saber hacer)

- Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-12 años.
- Resolver conflictos interpersonales en el aprendizaje aplicando los pasos para la resolución de problemas.
- Reconocer los pasos necesarios para promover aprendizaje inductivo.?
- Aplicar distintas técnicas de aprendizaje cooperativo adaptándolo a un contenido de aprendizaje para el ciclo de infantil o primaria.
- Planificar un tema de enseñanza conforme al aprendizaje por descubrimiento y al aprendizaje cooperativo para su aplicación en aulas de Infantil y Primaria.

Actitudes y Valores (Saber Estar)

- Capacidad de relación y comunicación, así como equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.
- Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo conocimientos y experiencias.
- Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma cooperativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales.
- Capacidad de atención continuada y esfuerzo, adaptación al cambio y disposición al aprendizaje continuo mediante la auto-evaluación de la propia práctica.
- Capacidad de reflexión y toma de decisiones responsable y creativa ante la incertidumbre.

Actitudes y Valores (Saber Ser)

- Capacidad de colaboración y solidaridad.

- Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones...
- Capacidad de autocrítica y refuerzo de la autoestima.
- Asumir la importancia de la deontología propia de todo profesional de la educación.

3.4. Contenidos de la Materia.

Bloques temáticos

- 1.- Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar.
 - 1.1 Estructuras de aprendizaje y relaciones psicosociales.
 - 1.2 Procesos cognitivos, motivacionales y afectivo-relacionales en las relaciones psicosociales.
 - 1.3 Ventajas del aprendizaje cooperativo.
 - 1.4 La observación psico-social en el aula.
 - 1.5 Aprendizaje cooperativo: estrategias y técnicas en el aula.

- 2.- Estructura formal e informal del aula.
 - 2.1 Conducta escolar y medio ambiente.
 - 2.2 Cohesión grupal y efectos del grupo sobre sus miembros.
 - 2.3 Comunicación y diálogo.
 - 2.4 Los conflictos escolares.
 - 2.5 Habilidades sociales.

- 3.- Perspectivas teóricas e investigación sobre el papel de la interacción social: perspectiva de Piaget y Vygotsky.
 - 3.1 Influencia entre iguales en el desarrollo cognitivo.
 - 3.2 La tutoría entre iguales.
 - 3.3 Piaget, el conflicto socio-cognitivo.
 - 3.4 Perspectiva de Vygotsky.

3.5. Metodología y recursos disponibles.

Nuestro diseño metodológico parte de la premisa de considerar al alumno un elemento activo en su proceso de formación, que a menudo debe ampliar y reestructurar sus conocimientos para poder hacer frente a las problemáticas que se le presentan. Para ello, la enseñanza debe proporcionar entornos de aprendizaje ricos en recursos educativos (información bien estructurada, actividades adecuadas y significativas) en los que los estudiantes puedan desarrollar proyectos y actividades que les permitan descubrir el conocimiento, aplicarlo en situaciones prácticas y desarrollar todas sus capacidades (experimentación, descubrimiento, creatividad, iniciativa...), haciendo posible el desarrollo de estrategias de reflexión que promuevan un aprendizaje cada vez más autónomo.

Las indicaciones sobre la metodología vienen a clarificar y hacer explícita nuestra "coreografía didáctica": la forma en que vamos a organizar los dispositivos en nuestra mano para propiciar el aprendizaje de nuestros alumnos en la universidad. (Zabalza,2003)

· Principios generales de nuestra metodología son:

1. Partir de los conocimientos previos del alumno. La activación explícita de estos conocimientos ayuda a la comprensión de los nuevos que va a aprender.
- 2.- Aprendizaje por descubrimiento guiado de J.S.Bruner: perspectiva que atribuye una gran importancia a la actividad directa de los estudiantes sobre la realidad.
- 3.- Práctica de la inducción: de lo concreto a lo abstracto, de los hechos a las teorías.
- 4.- Facilitar el aprendizaje autorregulado, a través del cual los estudiantes participan

activamente en su propio proceso de aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y de acción.

5.- Promover un aprendizaje significativo: El alumno, experimentando, descubre y comprende lo que es relevante, la estructura y/o los conceptos principales de la asignatura.

6.- Práctica del aprendizaje cooperativo: interacción permanente alumno/alumno, a través del intercambio de puntos de vista y de la reflexión, como medio de construcción de significados.

7.- Utilización de estrategias heurísticas, pensamiento divergente.

8.- Experimentación directa sobre la realidad, aplicación práctica de los conocimientos y su transferencia a diversas situaciones.

9. Crear un clima cálido de aprendizaje como prerrequisito para que el estudiante se interese e implique en las diversas tareas de aprendizaje.

10.- Currículum en espiral: revisión y ampliación periódica de los conocimientos adquiridos.

· Distribución semanal de la actividad presencial en las clases

Consta de dos sesiones de 1:30h. Cada una plantea un tipo de actividad distinta:

1ª sesión: incluye al menos la experiencia con una nueva técnica grupal, un documento base cuyo contenido plantea un problema relativo a un tema del programa, la discusión entre los componentes del grupo para poder responder a las preguntas planteadas, y la exposición argumentada de los resultados obtenidos al resto de los alumnos(45'). Se abre un debate en el que se produce la discusión de ideas y argumentos, actuando el docente como moderador, lanzando preguntas y, parafraseando los principios acordes con la teoría del tema tratado (30'). Los últimos 15', se abre un diálogo sobre la técnica grupal experimentada, y se les entrega un documento con los contenidos teóricos del tema tratado y, otro documento, cuyo contenido describe las características de la técnica de grupo experimentada.

2ª sesión: planifican, en grupos de 5-6 alumnos, un tema para la etapa infantil o primaria, mediante una metodología cooperativa y aplicando la técnica grupal experimentada en la primera sesión. El docente entrega como recurso añadido un guía de aplicación.

· Temporalización de Contenidos y Actividades (Semanas:11 Sesiones:22)

Semana	Contenido teórico	Técnica grupal/Actividad
1ª	Concepto de Interacción social en contextos educativos. Presentación de la asignatura.	Lluvia de ideas o Brainstorming
2ª	Aprendizaje individual/Aprendizaje cooperativo. Toma de decisiones por mayoría y por consenso.	Crear y acordar. Actividad: consenso grupal respecto a creencias de aprendizaje. Debate en gran grupo.
3ª	Procesos cognitivos, motivacionales y afectivo/relacionales en las relaciones psico-sociales del educando. Observación del grupo	Estudio de casos: un caso de fracaso escolar. Actividad: analizar las causas y pautas de intervención. Debate en gran grupo
4ª	Ajustes y papeles grupales. Etapas en la formación de los grupos. Cohesión grupal y efectos del grupo sobre sus miembros.	Phillips 6/6. Actividad: poner ejemplos de ajustes y papeles grupales Debate en gran grupo
5ª	Monólogo y diálogo. Tipos de diálogo. Características y actitudes para un diálogo eficaz. Asertividad, empatía.	Texto: Monólogo. Actividad: transformarlo en un diálogo. Discusión dirigida.
6ª	El diálogo como principal elemento de interacción social. Habilidades sociales.	Evaluación individual y grupal sobre la capacidad de diálogo. Puesta en común.
7ª	Resolución de problemas. Pasos para la resolución de problemas. Relación esfuerzo/consecuencias de la tarea	Técnica del rompecabezas.
8ª	Los conflictos escolares: principales tipos y resolución de los mismos.	Role-playing. Debate en pequeño y gran grupo.
9ª	Piaget, el conflicto socio-cognitivo Vygotsky, el lenguaje como mediador y la enseñanza recíproca	Seminario.
10ª	Influencia entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas Piagetiana y Vygotskiana.	Seminario.
11ª	El aprendizaje entre iguales: aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales	Seminario.

· La actividad de los alumnos

Las actividades que se llevan cabo se han seleccionado en base a la variedad tanto en los criterios de agrupamiento, en la organización de los tiempos, como en los contenidos y recursos.

1. Participación activa e implicación en el trabajo grupal.
2. Estudio independiente de cada alumno.
3. Lectura de textos para comprender los aspectos que se van tratando.
4. Búsqueda de información complementaria.
5. Realización individual de un dossier que contenga las actividades y los trabajos realizados, la documentación teórica proporcionada y, una reflexión de su progreso hacia las metas de aprendizaje.

3.6. Criterios de evaluación del alumnado y del plan docente

Se ha diseñado un plan de evaluación acorde con los objetivos planteados utilizando dos dimensiones de la evaluación:

- 1) Evaluación formativa: de forma continua durante el curso, mediante la observación programada de las actitudes, participación, seguimiento de la actividad y retroalimentación

2) Evaluación sumativa: en la que se añade, a la información recogida durante el curso, una prueba objetiva sobre los contenidos teóricos de la materia.

Los aspectos que se tendrán en cuenta en la evaluación y los criterios que se emplearán para valorarlos, son los siguientes:

Aspecto	Criterio	Instrumento	Peso
Asistencia y participación	- Participación activa en el trabajo grupal. - Participación en los debates. - Actitud de colaboración y diálogo.	- Observación y notas del profesor. - Auto-evaluación.	20%
Realización de los trabajos de aplicación	- Adecuación y calidad de la aplicación didáctica. - Originalidad. - Ortografía y presentación.	- Corrección conjunta con el profesor	20%
Realización del dossier	- Estructura del trabajo - Reflexión sobre el progreso individual realizado. - Ortografía y presentación	- Evaluación del profesor. - Auto-evaluación	10%
Conceptos y contenidos de la materia	- Dominio de los contenidos teóricos.	- Examen teórico: prueba objetiva combinada con pregunta corta.	50%

* Para superar la asignatura será necesario aprobar tanto la parte práctica como la parte teórica.

· Evaluación del plan llevado a cabo en la asignatura y de la actuación docente.

Los instrumentos utilizados son los siguientes:

- Cuestionario elaborado por la UPV: "Opinión de los/as alumnos/as sobre la docencia de sus profesores".

- Cuestionario elaborado por el profesor que recoge la percepción de los alumnos respecto a la adquisición de las competencias académicas y profesionales, el desarrollo de habilidades interpersonales y de comunicación, el cambio de actitudes y su propio desarrollo personal, y los aspectos más positivos y negativos y las sugerencias de mejora que proponen.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

4.1. Cuestionario "Opinión de los/as alumnos/as sobre la docencia de sus profesores"

Muestra: 13 grupos de las titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Musical, y Lengua Extranjera, que durante 6 cursos escolares rellenaron un número total de 289 cuestionarios.

El cuestionario consta de 21 ítems, de los que hemos considerado aquellos que están relacionados con el diseño del plan docente, los referidos a metodología-didáctica, al sistema de evaluación, el aprendizaje alcanzado y, la satisfacción del alumnado en las clases.

Se ha hecho el cálculo de la media obtenida en cada uno de estos factores, obteniendo los siguientes resultados:

- Calidad y desarrollo del programa: 4.63
- Recursos metodológico-didácticos: 4.46
- Sistema de evaluación: 4.01
- Aprendizaje alcanzado: 4.28
- Satisfacción del alumnado: 4.37

No presentan diferencias significativas entre las medias obtenidas en las diferentes titulaciones.

4.2. Cuestionario elaborado por el profesor

Muestra: 4 grupos de las titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Musical, y Lengua Extranjera, que cumplimentaron un número total de 60 cuestionarios en el curso 2007/08..

El cuestionario consta de 30 preguntas de respuesta cerrada, referidas a:

- Adquisición de las competencias académicas y profesionales
- Desarrollo de habilidades interpersonales y de comunicación
- Cambio de actitudes y su propio desarrollo personal

· Los resultados obtenidos y el cálculo de medias llevado a cabo permiten concluir que atribuyen una alta valoración del plan docente llevado a cabo, de las competencias conseguidas y de su propio progreso personal, obteniendo en su gran mayoría medias superiores a 4 (en una escala de 1 a 5). Por debajo de esa media se encuentra la capacidad de iniciativa (3.82), La capacidad de síntesis (3.82), la auto-planificación (3.83), el ritmo de trabajo (3.32), y el esfuerzo necesario (3.20). (Flecha García,2008)

· Las ventajas señaladas por un mayor número de alumnos, las de mayor frecuencia son:

- El 60% de los alumnos destaca el mayor intercambio y contraste de ideas, o ver diferentes puntos de vista que por sí mismos no hubieran pensado.
- El 60% de los alumnos estima que aumenta la interacción con sus compañeros y con el profesor, mayor cohesión grupal, más participación, y haber aprendido a escuchar y comunicar sus ideas.
- El 48.33% de los alumnos considera que aumenta la motivación y el interés por la asignatura, que las clases son más amenas o más interesantes
- El 40% de los alumnos señala que se aprende más, se comprende mejor la teoría, hay mayor reflexión y el aprendizaje es más significativo

· Las desventajas señaladas por un mayor número de alumnos, las de mayor frecuencia son:

- El 23.33% de los alumnos afirma que el ritmo de trabajo es más lento.
- El 21.67% de los alumnos señala que algunos alumnos no cumplen con su responsabilidad, no cooperan, no cooperan o no participan.
- El 18.33% de los alumnos dice que hay que aceptar ideas que no comparten, que no se tenga en cuenta alguna idea o que se imponga la opinión del más fuerte.
- El 11.67% de los alumnos afirma que es más fácil distraerse o que el tema puede desviarse

· Las sugerencias aportadas:

- El 13.33% de los alumnos sugiere modificar la forma de agrupamiento: la mitad de ellos prefiere hacer grupos estables y con igualdad de nivel académico, y la otra mitad que sea más aleatorio para conocer a todos los compañeros y enriquecerse más con la discusión.
- El 10% de los alumnos creen necesario establecer mecanismos para que todos los alumnos se vean obligados a colaborar y a implicarse de forma adecuada.

Referencias Bibliográficas

- Bruner, J., Goodnow, J.J. y Austin, G.A. (1978): *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea. Ed. Or., 1956.
- Bruner, J.S. (1972): *El proceso de Educación*. México: Uteha. Ed. Orig., 1960.
- Bruner, J.S. (1972): *Hacia una Teoría de la Instrucción*. México: Uteha. Ed. Orig., 1966.
- Bruner, J.S. (1972): *The relevance of education*. Nueva York: Norton.
- Bruner, J.S. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J.S. (1995): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata. última ed. 2001.
- Bruner, J.S. (1997): *La educación como puerta de la cultura*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J.S. (1997): *Discurso de Jerome Bruner en el acto de su investidura como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Gerona (26 de junio de 1997)*. En *Infancia y Aprendizaje*, vol. 21, nº2, pp.118-127
- Consejo de Coordinación Universitaria (2006): *Propuestas metodológicas para la renovación de las metodologías educativas*. Madrid: Mec
- De La Cruz, Mª A. (2003): *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Fernández March, A. (2006): "Metodologías activas para la formación de competencias", en *Educatio siglo XXI*, 24, 2006.
- Flecha, A.C. y Garaizar, B. (2008): *Innovación educativa y renovación de la metodología en el EEES: una experiencia de aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado*. Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Psicología y Educación. Actas del congreso: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Hernández Díaz, Fabio (1988): *Métodos y Técnicas de Estudio en la Universidad*. México, McGraw-Hill latinoamericana, pp.58-59
- Johnson, D.W; Johnson, R.T; Hulebec, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós
- McCaslin, M. y Good, T. (1996): *Listening to students*. Nueva York: Harper Collins.
- Woolfolk, A. (2006): *Psicología Educativa*. México: Pearson Educación.
- Zabalza, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

225. CONSTRUIR CONVIVENCIA: DISEÑO Y SUPERVISIÓN DE LOS PLANES DE CONVIVENCIA.

T. Agudo Valiente, J. M. Agudo Valiente.

El proceso educativo va más allá de la simple transmisión de contenidos académicos. La educación es además; valores normas, actitudes, convivencia, interacción, diálogo, socialización...

RESUMEN

Todos los centros educativos se enfrentan diariamente a problemas de convivencia y de fracaso escolar. Situaciones complicadas que requieren respuestas, por lo que les surge la necesidad de elaborar su Plan de convivencia.

Para su elaboración tiene que haber una participación real y una implicación de todos los protagonistas de la escuela. Todos juntos tienen que contribuir en la resolución de los conflictos que puedan surgir en ella y en la construcción de proyectos que favorezcan los valores que entre todos y todas se lleguen a consensuar en su seno.

Palabras clave: Planes de convivencia, conflicto, normas, valores, mediación.

1. INTRODUCCIÓN

En todo el mundo occidental ha crecido la preocupación por temas como: el grave deterioro de la convivencia escolar, la aparición de la violencia doméstica, el aumento de conductas agresivas, el dramático aumento del fracaso escolar, las conductas racistas, los problemas de la integración social, el pasotismo político de los jóvenes, la falta de sentido crítico, todo esto está provocando alarma social y la sociedad demanda a la escuela soluciones. La escuela debe dar una respuesta a esta demanda y los Planes de Convivencia pueden ser la respuesta.

En un mundo de creciente complejidad, cada vez menos uniforme, los conflictos deberán resolverse cada vez más horizontalmente lo que requiere para los ciudadanos competencias para el diálogo y la negociación. Se requiere también una ampliación del círculo moral que afecte no sólo a los derechos de quienes están más cerca de nosotros, sino de los distantes en el espacio y en el tiempo, lo que implica educar en un compromiso creciente con valores de sostenibilidad y equidad. La globalización está trayendo consigo una revalorización del entorno cercano lo que idealmente debería llevarnos a formar ciudadanos implicados en su comunidad, donde los valores cívicos deben compensar la tendencia natural a priorizar los intereses individuales.

La escuela deberá formar a los alumnos para que se impliquen en la mejora de la convivencia de su centro. Hacerlos PARTICIPATIVOS Y SOLIDARIOS

2. JUSTIFICACIÓN

Cada vez es más frecuente encontrar en los centros educativos una creciente crispación, originada por el fracaso escolar y los problemas cotidianos de convivencia que se generan entre los alumnos, entre éstos y los adultos y entre el profesorado y las familias. El tema de la convivencia o de la disciplina en los centros educativos está reflejando de modo claro los desajustes, disfunciones y contradicciones de los sistemas escolares actuales.

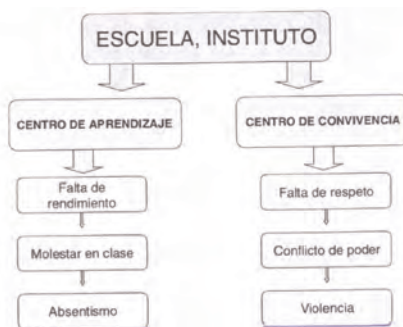
Se están produciendo suficientes experiencias de ruptura de la convivencia en los

centros como para necesitar con urgencia entender las causas profundas de este problema, ya que sólo así seremos capaces de atajarlo. No olvidemos que los problemas de convivencia escolar son un reflejo de la sociedad en la que nuestros alumnos conviven.

Convivir es una tarea que puede llegar a ser complicada. Es una tarea que **se aprende** ejerciéndola y compartiendo proyectos y espacios con las personas y entre todos buscando soluciones a los conflictos. Aprender a convivir implica intención de hacerlo, conciencia y voluntad de alcanzar metas que superan nuestro propio punto de partida. Además supone hacerlo en conjunto y a la vez en todos los ámbitos sociales: el aula, la escuela, el grupo, las familias y la sociedad.

La convivencia en los centros educativos es una preocupación común a todos los miembros de la comunidad escolar; y constituye para muchas personas uno de los problemas más importantes que padece en la actualidad el sistema escolar. Los conflictos, la indisciplina van incidiendo en el quehacer del profesorado, contribuyendo a minar su moral y motivación

Según Pedro M^a Uruñuela Nájera (2006). “Estos fenómenos son conocidos de muchas maneras (disrupción, conflictos, indisciplina...) pero todos ellos aluden a la dificultad con que se encuentran hoy muchos profesores para poder dar sus clases y llevar a cabo su tarea educadora.



Todos estos comportamientos, que interpretadas muchas veces como indisciplina, van contra la tarea educativa que constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y para llegar a una adecuada comprensión de los mismos es preciso tener en cuenta la doble condición de los centros educativos: por un lado, son centros de aprendizaje, y en ellos los alumnos adquieren los conocimientos, destrezas, conceptos, procedimientos, la cultura propia de la sociedad en la que viven; por otro, y de manera simultánea, son centros de convivencia y en ellos aprenden las habilidades básicas, las actitudes necesarias para la convivencia; más aún, puede decirse que aprenden los conocimientos a través de la convivencia.”

La Escuela debe hacer frente a una serie de problemas que hay en la sociedad actual: el grave deterioro de la convivencia escolar, la aparición de la violencia doméstica, el aumento de conductas agresivas, el dramático aumento del fracaso escolar debido a la ampliación del sistema obligatorio de enseñanza que ha provocado un aumento de alumnos desenganchados, las conductas racistas, aumento de la diversidad, los problemas de la integración social, etc. La escuela siente la necesidad de dar respuesta a la problemática de un alumnado difícil que provoca situaciones desbordantes. Y dar respuesta no sólo con lo reactivo, sino con lo proactivo, no sólo con lo sancionador y represivo, sino también con las armas que se pueden aprender de la inteligencia emocional, mediación, habilidades sociales,...

Para mejorar la situación actual, el Consejo de Europa recomienda situar la tarea en todos ámbitos por lo que debe involucrar a todos los agentes, siendo prioritaria la acción de la escuela para adquirir las siguientes *Competencias clave*: resolver conflictos de forma no

violenta, argumentar en defensa de los puntos de vista propios, escuchar, comprender e interpretar los argumentos de otras personas, reconocer y aceptar las diferencias, elegir, considerar alternativas y someterlas a un análisis ético, asumir responsabilidades compartidas, establecer relaciones constructivas, no agresivas, con los demás. Para que esto se adquiera de forma efectiva hay que propiciar nuevas *estrategias didácticas*; que irán desde la participación activa de los alumnos en la gestión democrática de los centros hasta la conexión del colegio y la familia en objetivos comunes.

3. INTERVENCIONES SOBRE “GESTIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS”

3.1. Marco Legal

La reglamentación de Ministerio de Educación, relativa a los derechos y deberes de los alumnos y a las normas de convivencia de los centros establecida en el R.D: 732/1995, ofrece recursos al profesorado y a los órganos de gobierno competentes para la resolución de los conflictos que, con frecuencia se producen en los centros escolares, dotándolos de medios para la corrección de aquellas conductas problemáticas que perjudiquen la convivencia escolar.

El real decreto ministerial clasifica las faltas en dos grandes bloques:

- Contrarias a las normas de convivencia del centro.
- Gravemente perjudiciales para la convivencia.

Especificando sólo las segundas, ya que las primeras habrán de ser reguladas internamente por cada centro. Especifica también las sanciones/correcciones que pueden aplicarse en cada bloque de faltas y las distintas personas y órganos competentes, así como los procedimientos adecuados.

Es digno de destacar el hecho novedoso de que sin apertura de expediente, el consejo escolar (y el director si el consejo se los encomienda) puede expulsar del centro hasta tres días a aquellos alumnos cuya conducta dificulte el normal desarrollo de la actividad educativa.

No obstante, a la hora de imponer sanciones, hay que tener en cuenta que cualquier decisión que se tome:

- Debe tener un carácter educativo y recuperador.
- Puede corregir actos realizados dentro del centro, o en actividades complementarias y extraescolares, o fuera del recinto escolar cuando tengan relación o estén motivados por la vida escolar.
- No pueden ser contrarios a la integridad física y a la dignidad personal del alumno.
- Será proporcional la sanción a la conducta.
- Se tendrá en cuenta la edad y las circunstancias personales, familiares o sociales del alumno.
- Considerará como circunstancias paliativas, el reconocimiento espontáneo de su conducta incorrecta y la falta de intencionalidad. Se considerarán circunstancias acentuantes, la premeditación y la reiteración, el causar daño, injuria u ofensa a los compañeros de menor edad o a los recién incorporados al centro.
- Obligará a reparar el daño causado o a hacerse cargo del coste económico de su reparación a aquellos alumnos que causen daño al material o a las instalaciones.
- No podrá privar del ejercicio del derecho a la educación ni del derecho a la escolaridad.

3.2. Gestión de los conflictos

Según la definición de conflicto de Torrego “los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, valores, intereses

aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos se perciben como tales. Además, para entender los conflictos debemos saber que las emociones y sentimientos que se producen en los distintos protagonistas juegan un papel muy importante. Por último, un elemento que puede ayudar a entender las situaciones conflictivas es la relación entre las partes en un conflicto, ya que ésta puede salir reforzada o deteriorada, en función del proceso de resolución". (Torrego, 2000: 37)

Podemos considerar básicamente dos modelos de gestión de la convivencia:

1. Modelo Punitivo.

Como analizan Luengo y Torrego (2005): *"El modelo punitivo actúa a través de la aplicación de una sanción o corrección como medida principal: por ejemplo, ante un conflicto entre dos o mas personas, o una violación de la norma del centro, el Consejo Escolar, o la persona a la que le corresponde, aplica una corrección de tipo sancionados (partes, expedientes, expulsiones)*

El modelo punitivo cuenta con limitaciones:

- *Dado que el poder en la resolución del conflicto lo poseen los educadores, que son los que administran las correcciones y sanciones, se pierde una oportunidad de realizar propuestas más creativas y democráticas que favorezcan una mayor corresponsabilidad en el abordaje de los conflictos por parte de los alumnos y sus familias.*
- *[...] Puede provocar distancia y alejamiento de las personas respecto al centro, fruto de la frustración y el resentimiento que pueden generar la aplicación de castigos y correcciones.*
- *Con respecto a la persona (o personas) que ha sufrido el daño puede producirse un aumento del sentimiento de indefensión como consecuencia indirecta del castigo infligido a la otra parte implicada en el conflicto.*
- *Puede suceder que no se produzca una reconciliación entre las partes ya que no se aborda específicamente este asunto, es más, lo que puede quedar en común de cara al futuro es el dolor de un castigo infligido (...)"*

2. Modelo democrático y comunitario

Este modelo pretende contribuir a hacer más participativos e inclusivos nuestros centros escolares. Los diferentes miembros de la comunidad escolar deben cuestionar su tarea cotidiana, reflexionar sobre hábitos y prácticas que esconden principios autoritarios en la gestión de los grupos. "El objetivo sería favorecer siempre que sea posible, estructuras organizativas y espacios que permitan desarrollar el aprendizaje a través de prácticas cotidianas más democráticas e inclusivas" (Moreno y Luengo, 2007: 40):

4.- CONSTRUIR CONVIVENCIA EVITANDO EL CONFLICTO DENTRO DE LA ESCUELA MEDIANTE LA ELABORACIÓN DE UN PLAN DE CONVIVENCIA

En el ámbito escolar, la respuesta a los problemas de convivencia no puede ser improvisada ni descoordinada. El centro tiene que elaborar un plan estratégico.

4.1. Documentos Institucionales del Centro

La primera tarea es que el centro redacte los documentos institucionales, y hacerlo de forma propia y adaptada a la realidad concreta del centro. Así para la elaboración del **Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.)** y del **Reglamento de Régimen Interno (R.R.I.)** es conveniente que toda la comunidad educativa (profesores, familias, alumnos, personal no docente) opine y participe.

El P.E.C. debe recoger como objetivo prioritario la convivencia del centro además de resaltar la importancia de la coherencia de familia-centro respecto a las actuaciones y medidas a poner en práctica.

El R.R.I. debe recoger toda la normativa específica del centro que regula su convivencia. Es necesario que esta normativa se de a conocer a toda la comunidad escolar, alumnos, padres, profesores... A la hora de elaborar el R.R.I. es conveniente que **las normas se construyan de forma democrática**, así se consigue una mayor implicación del alumnado en la definición de las normas y en las sanciones aplicables, un mayor compromiso con las mismas y, a la vez, provocar en ellos la práctica de la reflexión moral.

Para impedir, disminuir o, al menos, aminorar la realización de actos contrarios a las normas de convivencia del centro, a medio y largo plazo, **hemos de realizar un plan preventivo** que sea incluido en el reglamento de régimen interno, adaptado a su realidad concreta, que potencie todos aquellos factores favorecedores de la convivencia y que dificulte los que fomenten el conflicto.

Un plan preventivo favorecerá la convivencia y dificultará el conflicto,

4.2. Plan de Convivencia

Hoy tenemos evidencias de que en los centros en que se ha abordado el tema, los conflictos han disminuido y cuando se presentan el centro dispone de una batería de medidas educativas para neutralizarlos.

Se proponen una serie de fases para que cada centro pueda dar respuesta a los conflictos de convivencia y que en función de las peculiaridades de cada uno se concretarán de distinto modo

Proceso de elaboración:

1. Creación de condiciones para abordar los conflictos de convivencia.

Supone preparar las mejores condiciones posibles para que los conflictos de convivencia se puedan abordar desde una perspectiva de centro. Los objetivos fundamentales en esta fase son los siguientes (Área y Yáñez, 1990; Escudero. 1991):

- Generar motivación para iniciar el trabajo.
- Clarificación inicial del tema desde el punto de vista práctico partiendo de la situación del centro en particular.
- Visión estratégica: acciones, metodología de procesos y procedimientos
- Creación del "grupo interno" de apoyo al trabajo de grupo.
- Asunción de compromisos en cuanto a espacios y tiempo que va a dedicarse
- Definición del papel de los asesores.
- Abordar las resistencias y dudas que pudieran suscitarse en el grupo..

2. Revisión de la situación de la convivencia en el Centro.

Supone una reflexión auto-diagnóstica sobre la situación de la convivencia del centro. La revisión debe poner énfasis en las manifestaciones de los problemas, dónde, cuándo y con que frecuencia ocurren, quienes son los protagonistas y personas habitualmente implicadas, si se producen respuestas por parte del profesor y con que efecto, cuál es el papel de la familia.

Es importante que el centro cuente con herramientas adecuadas para la Medida de la Convivencia Escolar, con este dispositivo se deben obtener informaciones valiosas:

1. Sobre el alumnado con mayor tasa de conflictividad.
2. Sobre las conductas más repetitivas
3. Sobre los casos de acoso escolar.

Con esta información hay que empezar a trabajar.

3. Búsqueda de soluciones a los conflictos de convivencia.

- Concienciación de la comunidad educativa ante la necesidad de una actuación educativa y una preparación ante los conflictos.
- Obtener un conocimiento más ajustado del alumnado que permita una mejor intervención
- Introducir cambios en el currículo escolar, haciéndolo más inclusivo y reconstruyéndolo en torno a los valores democráticos
- Favorecer la colaboración de las familias con el centro educativo. Potenciar la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos y en los procesos de decisión relacionados con los temas de convivencia.
- Adoptar medidas para la efectiva democratización de la vida en el centro, promoviendo la participación activa del alumnado en la gestión de la convivencia y elaboración de normas.
- Revisar y mejorar las estrategias docentes de gestión del aula: Interacción verbal y no verbal, discurso docente, estilo motivacional y reacción inmediata a la disrupción.
- Desarrollar en todos los miembros de la comunidad educativa habilidades sociales de comunicación y de Regulación Democrática de los conflictos.
- Favorecer la integración de todos.
- Potenciar nuevos estilos docentes y metodologías participativas (Aprendizaje Cooperativo)
- Mejorar las relaciones Interpersonales.
- Crear instrumentos y estructuras en el nivel institucional del centro para promover una convivencia más racional y saludable.
- Trabajar con las normas de convivencia en el centro (proceso de elaboración de las normas, procedimientos para su aplicación y procedimiento a seguir cuando sean infringidas).
- Garantizar unas condiciones mínimas de seguridad en el centro: seguridad física y respuestas específicas ante situaciones graves.

4. Planificación de la convivencia en el centro.

Esta fase comienza en el momento en que el centro se encuentra en condiciones de llevar a cabo las soluciones que se han seleccionado, elaborado y dado prioridad. La planificación hay que entenderla como una guía para la acción.

Los objetivos generales en esta fase son:

- Elaborar un plan que recoja de modo sistemático el debate y justificación de las soluciones planteadas en el centro y un conjunto de decisiones de índole estratégica sobre como desarrollar las actuaciones (responsables, tiempos, evaluación).
- Desarrollar la planificación en dos niveles:
- El plan con el alumnado.
- El plan para realizar el seguimiento del trabajo del alumnado por parte del profesorado.

El plan que se elabore debe ser un instrumento útil al servicio del profesorado que cuente con recursos que sirvan como ejes de prevención y de resolución de los conflictos. Estos recursos deben ser planificados de acuerdo al siguiente guión:

- Importancia y justificación de la solución elegida
- Objetivos educativos que se pretenden alcanzar con la puesta en práctica de cada solución

- Medidas o acciones concretas que conlleva el desarrollo de cada solución.
- Evaluación de dicha solución: qué, cómo, quién y cuándo.

5. Desarrollo del Plan de Convivencia

Principios en los que se debe fundamentar:

PRINCIPIO	ACTUACIONES QUE PROVOCA
Principio de realidad: <i>Hacer todo lo que podemos hacer. Sólo lo que podemos hacer.</i>	Más que acciones a este principio le corresponden actitudes: ni "tirar la toalla", ni "ir de salvadores": aceptar serenamente nuestros propios límites y los de nuestra institución y saber derivar los casos que nos desbordan a los profesionales adecuados.
Principio de acción-reacción <i>Toda incidencia, todo desorden en la conducta debe tener una respuesta Educativa, Proporcionalada, Inmediata</i>	Es autoexplicativo. Si una vez "se mira para otro lado" ante una conducta inadecuada, el alumno lo aprende, pero lo que es peor, le desconcertamos.
Principio de economía <i>La gestión de la convivencia no puede ser el elemento central de la tarea de Jefatura de Estudios</i>	Importantísimo. En nuestro caso este principio ha generado toda una serie de dispositivos para facilitar la gestión y control de los conflictos.
Principio de inmediatez. <i>El plazo entre la comisión de la falta y su sanción, tenemos el compromiso de que no sea superior a 24 horas.</i>	Actuaciones inmediatas que creen en el alumnado la vinculación entre la falta cometida y su reparación.
Principio de control <i>Como decía el Dr. Demming: "...la que no es medible, no es mejorable..."</i>	Genera este principio toda una serie de dispositivos de control, de medida del clima de convivencia, de detección de los casos de acoso escolar.
Principio de la conducta-síntoma <i>Ante un alumno que muestra una conducta inadecuada, partimos del siguiente principio: Esa conducta no es en sí misma un problema aunque en el momento de producirse pueda producirnos alteraciones en las aulas sino un síntoma y como tal hay que tratarlo. Por ello, el intento educativo consistirá en abordar en la medida de lo posible- las causas últimas que provocan su conducta.</i>	No confundir el síntoma con la enfermedad provoca salud mental en quienes tratamos con estos adolescentes. Se trata de separar siempre la conducta de la persona y ofrecerles una <i>segunda oportunidad</i> .
Principio de la aceptación del conflicto <i>En el centro confluyen intereses muy diversos y que a veces se contraponen. Entre eso opuestos tal vez el más patente sea el del profesorado por transmitir unos conocimientos en las mejores condiciones de aprendizaje frente a la vitalidad de unos alumnos cuyas motivaciones y pretensiones, al menos de forma inmediata, no responden a esa expectativa de los profesores. El Plan de Convivencia no va a evitar el conflicto pero si que va a marcar un estilo determinado de hacerlo frente</i>	Visión amplia y conciliadora de los conflictos.

Respecto a las acciones, procedimientos y recursos que se pueden utilizar para mejorar el clima de convivencia consideramos:

1. *La formación del profesorado.*

Objetivos:

- Formar y sensibilizar al profesorado
- Concretar el compromiso del profesorado

Acciones concretas:

- Formación en educación en valores
- La asertividad
- La gestión de las emociones en el aula.
- La inteligencia emocional
- Formación para la mediación
- Educación intercultural.

2. La formación del alumnado.

- Objetivos:
- Formar y sensibilizar al alumnado.
 - Crear una red de alumnos mediadores
 - Crear una red de alumnos ayudantes

Acciones concretas: Servicio de Mediación Escolar

En el caso del servicio de mediación se trata de resolver conflictos entre dos o más personas, con la ayuda de un tercero, el mediador. Los mediadores no son jueces, no imponen soluciones ni opinan sobre quién dice la verdad, lo que buscan es satisfacer las necesidades de las partes en disputa, regulando el proceso de comunicación y conduciendo por medio de unos sencillos pasos, en los que, si las partes colaboran, es posible llegar a una solución en la que todos quedan satisfechos.

La estructura básica del proceso de mediación sería:

- Pre- mediación: Se entrevista a las dos partes por separado, y se determina si se va o no a la mediación
- Sesión de mediación con una serie de fases:
 - Presentación y Reglas del juego.
 - Cuéntame.
 - Aclarar el problema
 - Proponer soluciones
 - Llegar a un acuerdo

Como medidas concretas que se alcanzan:

- Se apuesta por la persona, se promueve el respeto, la creatividad y el potencial de las personas para superar sus conflictos.
- Promueve el diálogo, la comprensión del sufrimiento que producen los conflictos y la colaboración para superarlos a la vez que evita el recurso de la violencia.
- Busca soluciones beneficiosas para todos, orientadas a la reparación del daño y la mejora de la relación.

Con respecto a los alumnos ayudantes su misión es asegurar que funcione una adecuada socialización que haya unas relaciones positivas entre iguales. Entre sus funciones podríamos mencionar:

- Como primordial es ofrecer ayuda.
- Detectar problemas por observación.
- Escuchar las necesidades de los demás.
- Actuar o bien cuando sea requerido por compañeros o bien por propia voluntad al observar situaciones de indefensión, tristeza aislamiento, alumnado recién incorporado al centro.
- Ayudar a sus compañeros cuando alguien se mete con ellos o necesitan que les escuchen. No les aconseja sino que los escucha.
- Ayudar a los alumnos que están tristes o decaídos por algún problema personal y necesitan que alguien los escuche o que les preste un poco de atención.
- Mantener en sus intervenciones neutralidad, discreción y confidencialidad.
- Liderar actividades de grupo.

Con los alumnos ayudantes se consiguen fundamentalmente los siguientes objetivos:

- Saludar, escuchar y acoger a los recién llegados al centro y actuar como alumno acompañante.
- Ayudar a sus compañeros cuando detecta que lo necesitan.

- Facilitar una mejora de la convivencia del grupo.

Como apoyo a éxito de todo lo anterior es recomendable realizar acciones del tipo:

A. Programas de habilidades Sociales:

Cuyos objetivos serían:

- Aprender las habilidades básicas para que nuestra comunicación interpersonal esté basada en la tolerancia y en el respeto.
- Conocer nuestros derechos como seres humanos para poder ejercerlos y respetarlos en los demás
- Aprender a comportarnos de forma asertiva, respetando nuestros derechos y los de los demás
- Aprender a solucionar problemas interpersonales desde el diálogo y la comunicación

Para ello se desarrollarían y trabajarían los contenidos:

- Conocimiento de los estilos de comportamiento social. Asertividad
- Defender los propios derechos. Respetar los derechos de los demás
- Decir que no/ respetar que nos digan que no.
- Expresar una queja o crítica. Responder a una queja o crítica.
- Identificar y solucionar problemas interpersonales.

B. Taller o Grupo de Recuperación de la Conducta

Con los alumnos que presentan mayor tasa de conflictividad se propone llevar a cabo un taller de recuperación de la conducta, cuyos objetivos serían:

- Que tomen conciencia de su comportamiento y de las consecuencias que este tiene en él mismo y en los demás
- Aprender habilidades sociales necesarias para que la comunicación interpersonal esté basada en la tolerancia y en el respeto.
- Aprender formas nuevas de conducta y de pensamiento.
- Asimilar lo aprendido para ponerlo en práctica espontáneamente.
- Percibir, identificar y expresar adecuadamente las emociones.
- Aprender a resolver conflictos.
- Potenciar su autoestima aumentando la confianza y la seguridad en ellos mismos.

Los contenidos que deberían ser trabajados como mínimo serían:

- Las emociones
- Análisis de la manera de percibir la realidad.
- Habilidades sociales
- Resolución de conflictos.

C. Tutores Personales

Consiste en que profesores voluntarios asuman ser los tutores individuales de alumnos que presentan riesgo de fracaso escolar debido a que no cuentan con el apoyo y seguimiento familiar necesario. Los objetivos a lograr por esta acción serían:

- Crear una medida de actuación temprana que prevenga el fracaso escolar de algunos alumnos en la enseñanza obligatoria.
- Proporcionar al alumnado con riesgo de fracaso escolar un tutor personal que se responsabilice de su tutela, atienda a su desarrollo global y no sólo académico
- Que le ofrezca al alumno la ayuda y orientación precisa y preste asesoramiento y colaboración a la familia.

Para ello se deberán desarrollar las actuaciones:

- Con el alumno: Se entrevistará con él todas las semanas para llevar un seguimiento sobre las tareas escolares, exámenes, organización de las tareas.
- Con la familia: Mejorar la comunicación con el centro y orientar a la familia sobre como organizar y colaborar con el hijo en la realización de las tareas.
- Con el grupo de Profesores: Rendimiento académico, actitud, comportamiento

6. Seguimiento del Plan de Convivencia

Hay que establecer una serie de acuerdos, responsabilidades e infraestructuras que garanticen que el plan se hace viable en la práctica.

Objetivos de esta fase:

- Realizar análisis de la práctica, compartiendo experiencias concretas con el alumnado y reflexionando sobre ellas.
- Llevar a cabo el seguimiento del proyecto explicando por qué ocurre lo que ocurre y, a partir de ahí, realizando propuestas de mejora sobre los temas abordados.

Una propuesta que considero de interés es Intercambiar información entre profesores de otros centros

7. Evaluación y propuestas de mejora

La evaluación del Plan de Convivencia consiste en un conjunto de procesos y procedimientos que nos permitan recoger información para fundamentar un diálogo y un análisis crítico entre todos los implicados.

Los objetivos generales de esta fase son:

- Evaluar la incidencia de mejora en el centro, tanto en términos de resultados visibles como de los procesos seguidos para conseguirlos.
- Difusión de lo realizado y de las mejoras conseguidas.

BIBLIOGRAFIA:

- BARCENA, F. (1997): *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- BARTOLOMÉ, M. (Coord.).(2002): *Identidad y Ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- BIRZEA, C. y otros (2005): *Tools for quality assurance of Education for Democratic Citizenship in schools*. Paris: UNESCO y Consejo de Europa.
- BISQUERRA, R. (2007): *Educación para la Ciudadanía: un movimiento internacional*, en M. Alvarez y R. Bisquerra, (Coords.): "Manual de orientación y tutoría". Barcelona: Praxis
- BOLÍVAR, A. (1993). *Diseño curricular de Ética para la enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis
- BOLÍVAR, A. (1998): *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- BOLÍVAR, A. (2004): Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (enero-abril), pp.15-38
- BOLÍVAR, A. (2005): Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 3 (2) p. 42-69.
- BOLÍVAR, A. (2006a): Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gestão em Ação*. Vol 9 (1). Pp. 37-60. Disponible en <http://www.gestaoemacao.ufba.br/>.
- BOLÍVAR, A. (2006b): Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Ecuación*, 339, pp.119-146. Disponible en <http://www.revistaeducacion.mec.es>

- BOLÍVAR, A. (2007): *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BOLIVAR, A.; LUENGO, F.: (2005): *Aprender a ser y a convivir desde el proyecto conjunto del centro y el área de Educación para la Ciudadanía*, en AA.VV.: "Ciudadanía, mucho más que una asignatura". Madrid. Proyecto Atlántida, pp.17-38.
- BOTELLA, J. y CASAS, M. (2002). *La democracia y sus retos en el siglo XXI. Elementos para la formación democrática de los jóvenes*. Barcelona: Praxis.
- BUSTAMANTE PACHECO, R.; COMPAÑY ALFARO, V. (coord.): (2007): *Educación para la Ciudadanía*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- GIJÓN, M. (2004): *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Graó.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): *Educary convivir en una cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ-GRANEL, C.; VILA, I.; VINTRÓ, E. (2001): *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro.
- GUTMANN, A. (2001): *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- GUARRO, A. (2002): *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- GUARRO, A. (2005): *El currículum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI*, en ESCUDERO, J. M. y otros (2005): *Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro, pp. 41-98.
- JARES, X. (2006): *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- KYMLICKA, W (2001): *Educación para la Ciudadanía*, en COLOM, F. (ed.): *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*. Barcelona. *Anthropos*, pp. 251-282.
- LUENGO, F. (2006): El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación*, 339, pp. 177-194.
- LLUCH, X. (2006): *Educación intercultural y currículum: una oportunidad para repensar la cultura escolar*, en FERNÁNDEZ GARCÍA, T.; MOLINA, J. G. (coords.) (2005): *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid: Alianza, pp. 179-216.
- MARINA, J. A (2004): *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍNEZ CERÓN, G. (2005): *Sombras y luces de la relación familia y escuela*, en ESCUDERO, J. M. y otros (2005): *Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro, pp. 99-150.
- MARTÍN CORTÉS, I. (2006): *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Madrid: Fundación Alternativas. Disponible en: <<http://www.falternativas.org/>>.
- MEC (2004): *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (2006a): *Competencias básicas*. Anexo 1 de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas para la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (BOE, 08/12/06 y 05/01/07).
- MEC (2006b): *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Anexo II de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas para la educación Primaria y Secundaria Obligatoria (BOE, 08/12/06 y 05/01/07).
- MEJÍAS, E. (coord.) (2005): *Jóvenes y política: el compromiso con lo colectivo*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- PÉREZ TAPIAS, J. A (2002): *Educación democrática y ciudadanía intercultural. Cambios educativos en época de globalización*. Córdoba (Argentina): III Congreso Nacional de Educación.

PROYECTO ATLÁNTIDA (2005a): *Ciudadanía, mucho más que una asignatura*. Madrid: Proyecto Atlántida.

PROYECTO ATLÁNTIDA (2005b): Escuela, familia y municipio como eje de mejora. *Cuadernos de Pedagogía*, 350 (10), pp. 98-101.

PUIG ROVIRA, J. M. (coord.) y otros (2006). El aprendizaje-servicio. Un instrumento de la educación para la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 56-87.

TERRÉN, E. (2003): *Educación democrática y ciudadanía multicultural: El reaprendizaje de la convivencia*, en BENEDICTO, J.; MORÁN, M. L. (eds.): *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid. Injuve. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, pp. 259-279.

VILLASANTE, T.R.; MONTAÑÉS, M.; MARTÍ, J. (2000): *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*. Barcelona: Viejo Topo.

**232. ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES EN LA EDUCACIÓN.
G. Salavera Bordás, M. Puyuelo Sanclemente, S. Orejudo Hernández.**

RESUMEN:

La enseñanza de la expresión de emociones, es algo todavía en un estado incipiente. El concepto presente, reside en modificar aspectos de la emoción y el sentimiento de la persona. No se aborda el tratamiento integral de la expresión de emociones. En la enseñanza de la expresión de emociones se trata de hacer consciente a la persona de lo satisfactorio que puede ser para ella, expresar sus emociones, tanto las positivas como las negativas, si lo hace de una manera consciente y racional. En este campo los trabajadores sociales tenemos un nuevo campo de actuación enriquecedor y motivador, que en los próximos años tenemos que desarrollar en beneficio de nuestro trabajo con las personas.

PALABRAS CLAVE:

Expresión de emociones, ayuda, trabajo social, técnica

INTRODUCCIÓN:

Una característica importante del ser humano, como ser social, es que pasa gran parte de su tiempo interaccionando con sus iguales. Hasta ahora, cuando una persona “sentía” algo, se utilizaban técnicas como la relajación, contemplando sólo el tratamiento de los síntomas positivos de esta población, obviando la posibilidad del “no sentir”, es decir, el afloramiento de los síntomas negativos que conducen a la persona a no expresar sus sentimientos, olvidando la posibilidad del déficit en conductas comunicativas y expresivas de este tipo, tanto verbales como no verbales.

Este programa viene a paliar déficit y excesos en cuanto a expresión de sentimientos y emociones. Es decir, viene a actuar sobre los síntomas positivos y negativos que afectan a la persona en cuanto a sus vivencias subjetivas de lo que le pasa en cada momento y su dificultad para comunicárselo al otro.

El desarrollar un programa educativo en expresión emocional, no es sino el colofón al plan de competencia social que se empezó a desarrollar ya hace algún tiempo.

La falta de competencia social contribuye a aumentar el estrés en la persona con dificultades sociales al no poder dar solución de una manera estructurada y sistematizada a los problemas que el medio le va generando. Además le dificulta en la creación de redes sociales que tengan un efecto amortiguador, constituye pues, un predictor de primer orden de exacerbación de síntomas, recaídas y abandono del proceso (Orviz, 1999).

El programa de competencia social consta de tres subprogramas: Habilidades de Comunicación, Asertividad y Expresión de Emociones, que configuran un todo en nuestro plan de abordaje integral de los ámbitos educativos.



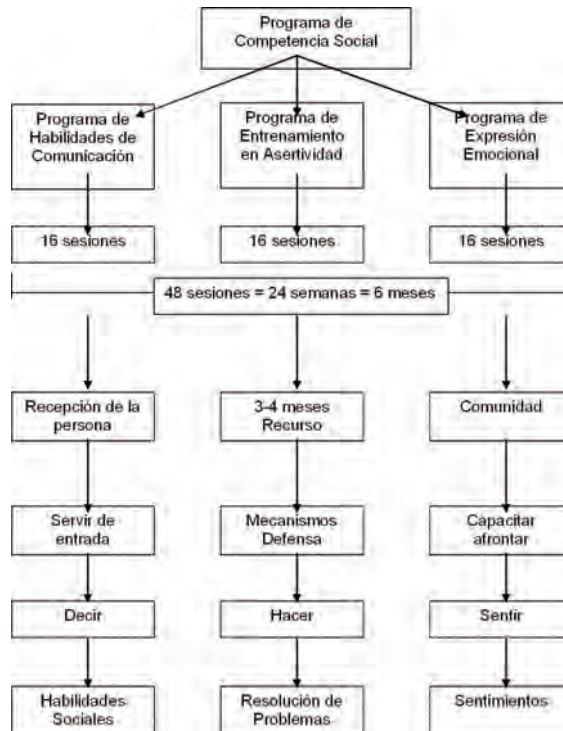
DESARROLLO DEL PROGRAMA DE COMPETENCIA SOCIAL:

El subprograma de modificación de conducta en expresión de emociones, se engloba dentro del programa de competencia social que tiene una duración aproximada de seis meses.

Consta de tres subprogramas que duran cada uno 16 sesiones, lo que nos da un total de 48 sesiones.

Si tenemos en cuenta que realizaremos 2 sesiones a la semana, nos lleva a 24 semanas = 6 meses.

El esquema que reflejaría el desarrollo del programa sería el siguiente:



¿POR QUÉ DE ESTE PROGRAMA?

Desarrollar un programa educativo en expresión de emociones para los alumnos, viene motivado principalmente porque en ocasiones, presentan características de aislamiento social, dificultad de resolución de problemas y una nula o baja red social. Por otra parte, hay que tener en cuenta, lo inadecuado en ocasiones de su interacción con los demás, por exceso o por defecto en sus planteamientos, en cuanto a entonación, forma y manera en que expresan sus emociones, es decir, lo que sienten.

Si a esto sumamos lo inadecuado en ocasiones de sus respuestas a los requerimientos que los demás les hacen, que en muchas ocasiones lo viven como presión, vemos el porqué de este programa.

Así pues, nosotros planteamos que un programa en el que se potencie e incentive la expresión de estas emociones, es positivo para ellos, incrementando la relación entre ellos y

de ellos con el exterior. (Lieberman, 1992), (Cuevas, C. y Perona, S., 1994), (Salavera, 1998) Englobamos todo esto dentro de un modelo de Vulnerabilidad/Estrés de Zubin y Spring (1977), Godoy y cols. (1994).

Además si tenemos en cuenta el constructo Emoción Expresada (EE.), que se presenta en las relaciones que el alumno con dificultades en muchas ocasiones mantiene con la familia, planteamos este programa como un método/estrategia de defensa/resolución de problemas para disminuir esta EE. y facilitar las relaciones familiares, además de dotarles de alternativas en cuanto al tema de expresar sus emociones y sentimientos.

¿QUÉ ES EL ENTRENAMIENTO EN EXPRESIÓN EMOCIONAL?

Cuando hablamos de entrenamiento en expresión emocional nos referimos a aquellas técnicas y dinámicas de grupo que van orientadas a la adquisición de las conductas tanto verbales como no verbales necesarias para su manejo en la comunidad y en la relación con el otro, además de su funcionamiento en la en la comunidad. Haremos uso para ello de técnicas de expresión corporal, dinámicas de grupo y todas aquellas que nos sirvan para expresar emociones.

Esto es, si el alumno tiene dificultades de expresión y de afrontamiento de problemas, tendremos que dotarle de mecanismos de defensa/afrontamiento que le ayuden.

Para esto hay que crear en la persona la capacidad para expresar sus sentimientos, ya sean estos positivos o negativos, el afrontamiento de críticas y métodos de auto-refuerzo y refuerzo positivo.

El dotar a los alumnos con dificultad social de comportamientos de este tipo no es sólo un capricho, sino que se convierte en una obligación para nosotros, al permitirles el manejo de las situaciones y así reducir el constructo Emoción Expresada y facilitar su integración en el medio.

CONCLUSIONES:

Trabajar aspectos como la expresión de emociones, es algo poco frecuente. Se trabaja mitigar la conducta de la persona, se intenta quitar determinadas conductas, o implementar otra nueva para evitar la presencia de alguna considerada deficitaria. Lo que se ha trabajado menos es el enseñar a la persona a expresar sus emociones. Como profesionales de la educación, tenemos que implementar esta conducta en las personas con las que trabajamos, sin duda se trata de enseñar a disfrutar de sus emociones. En muchas situaciones, los alumnos no se atreven a expresar las mismas, generándoles un malestar subjetivo que termina viniendo al marco objetivo. Se plantea, no una corrección de las emociones que tiene el alumno, sino la enseñanza de la expresión de emociones como método de bienestar.

Las posibilidades a desarrollar en el campo de las técnicas de dinámicas de grupo son enormes. No se puede abordar el trabajo con los alumnos con dificultades o plantear grandes proyectos en el trabajo con la comunidad y olvidar que el nexo de unión entre unos y otros es el grupo. Es ahí donde en los próximos años, tenemos que pasar del planteamiento teórico a dirigir nuestros esfuerzos en el desarrollo e implementación de técnicas y métodos para ayudar a la persona en su hábitat natural, dónde vive, crece y se desarrolla: el grupo. Se tiene que salir del trabajo individual del despacho por un lado y el campo abierto que supone la intervención en la comunidad por otro, para abordar el trabajo con grupos y familias, dónde en determinadas ocasiones son otros los que están ejecutando tareas naturales, implementando nuevas técnicas y programas educativos con estos alumnos con dificultades, para abordar nuestra intervención desde el sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA:

- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*, Madrid, Siglo XXI
- Davis, M., McKay, M. y Eshelman, E.R. (1985). *Técnicas de autocontrol emocional*. Madrid, Martínez-Roca.
- Gavino, A. (2002). *Guía de tratamiento del terapeuta cognitivo-conductual*. Madrid, Pirámide.
- Gil, F. (1984). *Entrenamiento en habilidades sociales*, Granada: Alhambra Universidad,
- Gil, F., León, J.M. (1992). *Habilidades sociales y salud*, Madrid: Eudema,
- Gismero, E. (2000). *EHS Escala de Habilidades Sociales*, Madrid: TEA.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1999). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Madrid, Martínez-Roca.
- Kent-Udolf, L. y Sherman, E.R. (1988). *Lenguaje cotidiano: Un programa para la enseñanza del lenguaje funcional en educación especial*. Madrid, Martínez-Roca.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Madrid, Martínez-Roca.
- Nerdrum, P. (1997). Maintenance of the effect of training in communication skills: a controlled follow-up study of level of communicated empathy, *British Journal Social Worker*, 27, 705-722
- Núñez, T. y Loscertales, F. (1997). *El Grupo y su Eficacia. Técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*. Barcelona: EUB
- Roca, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE Ediciones.
- Salavera, C. (1998). Un programa de habilidades conversacionales con esquizofrénicos, *Cuadernos de ICIJA*, 4
- Salavera, C. (1999). Análisis de patologías del lenguaje en la esquizofrenia: aspectos psicológicos, *Cuadernos de ICIJA*, 6, 185-192
- Salavera, C., Tricás, J.M. (2002). Habilidades clínicas en el terapeuta, *Anales de enfermería*, nº 4
- Van-der Hofstadt, C.J. (2003). *El libro de las habilidades de comunicación*. Madrid: Díaz de Santos.

233. PROGRAMA: MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y COMPETENCIA COMUNICATIVA (MCCC).

R. M. de Castro Hernández, F. González Alonso.

Justificación y propuesta

Vivir en un mundo cada vez más globalizado y diverso nos lleva necesariamente a plantearnos el tema de la convivencia y la prevención y resolución de conflictos en el ámbito escolar y para ello querer diseñar un programa, el cual pueda ayudar a mejorar la convivencia en el aula y en el centro.

La situación que en España se está dando, no es ajena a lo que está sucediendo en otros lugares del mundo. Los cambios producidos en nuestra sociedad en los últimos años, han hecho que nuestro entorno sufra una serie de transformaciones a todos los niveles: político, social, económico y cultural. Y por supuesto, éstos también han llegado a nuestros centros escolares, lo que ha conllevado el surgimiento de todo un conjunto de desigualdades y situaciones conflictivas en las aulas, más o menos viejas y otras nuevas a las que tenemos que dar diferentes vías de solución.

A lo largo de la historia se han intentado solucionar los conflictos en el aula de muchas maneras. Pero estos intentos no han conseguido la superación de éstos, ni la superación de la problemática real de los niños y niñas, dadas las medidas arbitrarias tenidas en cuenta y puestas en práctica. Una simple revisión de algunos titulares en prensa reflejan lo que está sucediendo: “Un adolescente ha agredido a su profesor”; “En las aulas se incrementa la violencia”; “Otro nuevo caso de acoso”; “Graban en el móvil la paliza a un compañero...”

Además, las autoridades educativas tanto a nivel estatal como en las diferentes comunidades autónomas, llevan ya unos años que van desarrollando acciones como: campañas de sensibilización, publicación de leyes y normas específicas sobre esta temática, planes de convivencia obligatorios en los centros, creación de observatorios sobre la convivencia, creación de la comisión de convivencia y su coordinador en el centro, páginas web con informaciones y recursos, diseños de programas de prevención y también de intervención, premios a las mejores propuestas desarrolladas sobre el tema. Toda una serie de medidas y actuaciones para mejorar la convivencia escolar, en la que las relaciones interpersonales entre los distintos miembros de la comunidad educativa y el clima interpersonal que resulta de ese complejo entramado de interacciones constituyen el aspecto más básico del concepto convivencia.

Hay que transformar las escuelas que hemos heredado de la sociedad industrial. El camino no está en la adaptación sino en una transformación real del contexto (Vygotsky, 1982-84) como plantean las teorías sociales (Habermas, 1988) y educativas (Freire, 1994-1999).

Las funciones del profesorado en la realidad educativa son complicadas: “... nos hemos tenido que incorporar como educadores a una sociedad enormemente compleja, cuyos individuos reclaman todas las ventajas, todos los privilegios, y aceptan con mucha mayor dificultad las obligaciones cuando no les agradan” M. J. Fernández Gamazo (2007, 89).

Con lo cual, nuestra misión es tratar de que las nuevas generaciones opten a una educación para el respeto y la convivencia, porque sin ellas sería poco factible formar personas capaces de vivir en sociedad, y tampoco lograr los aprendizajes básicos de las áreas que configuran el currículum obligatorio. Siendo un aspecto vertebrador y muy importante, el uso del lenguaje, sus aportaciones para prevenir y resolver cualquier situación de conflictividad escolar.

El trabajo que realizo en el aula con grupos de ESO, año a año me deja comprobar que en una clase en la que los alumnos saben convivir: trato adecuado, buenas relaciones, respeto

a una serie de valores y normas que regulan la comunicación y funcionamiento en el espacio escolar..., permite que se pueda enseñar y aprender más y mejor, contando con la realidad personal de cada individuo.

Está demostrado a través de los diferentes estudios e informes que van saliendo que no está ayudando nada a nuestros alumnos, el problema de disrupción que cada vez se está dando con más asiduidad en las aulas, lo cual crea problemas de convivencia.

Por otro lado, el último informe PISA 2006 (1), no deja muy bien a nuestro país en ese baremo de calidad de enseñanza.

A partir de la revisión, estudio y análisis de los modelos más atractivos y resolutivos, aquéllos que han ofrecido a la comunidad educativa distintas perspectivas y vías, presentamos esta propuesta para que ayude también en el camino iniciado. El cual consideramos de gran actualidad hoy, ya que todos los miembros dentro del sistema educativo demandan mayor información y formación, para poder afrontar los problemas de convivencia.

Interés y originalidad del programa

El interés del programa radica en poder ofrecer una nueva propuesta, que ayude a lograr una escuela y sociedad, mejor, más justa y democrática; en la que los valores, máxime cuando social y educativamente, parece apreciarse que apenas cuentan, redescubramos la importancia que deben tener en nuestros centros escolares.

El interés y originalidad, también se refleja en la introducción de las Competencias Básicas que la nueva ley escolar, LOE (2), en Primaria y Secundaria ha iniciado este curso, a través de sus recientes Reales Decretos de enseñanzas mínimas (3), dado que los propósitos de este programa educativo ya no están definidos en función sólo de objetivos sino también de competencias (Coll, 2007). Debido a que se centran en el hacer y saber hacer, en la aplicación del conocimiento, dándole más valor a la funcionalidad de los aprendizajes escolares; además ponen de relieve la integración de los distintos tipos de conocimientos, que es uno de los planteamientos en los que reside el programa: la coherencia tanto vertical como horizontal entre los componentes.

De igual manera, la originalidad se aprecia en la creación y aplicación del propio programa; en la relación que éste mantendrá con la escala de conflictividad, aplicada antes y después del desarrollo del programa con los alumnos, y sopesar qué conflictos se han resuelto, o están en proceso de solución. En cualquier caso podría facilitar la prevención de futuros conflictos.

Principios para la creación del Programa

Por lo expuesto hay varios principios que justifican el interés por el tema:

- Hemos de enseñar a convivir
- Convivir unos y/ con otros ayuda a enseñar y aprender
- La base para esa convivencia está en cómo se usa el lenguaje, tanto verbal como no verbal, la funcionalidad e importancia de éste en cualquier contexto y situación de nuestras vidas.

Enseñar a convivir

Pensamos que cuando nuestros alumnos llegan a la escuela ya han empezado a convivir con una familia, es algo connatural que no debe enseñarse, pero nos damos cuenta que no es cierto. La escuela en la formación integral del alumno debe tener esto presente y hemos de enseñar a convivir, poniendo al chico en una serie de situaciones que le permitirán en ese momento y posteriormente saber qué hacer. Uno de los elementos más valiosos que tenemos es el lenguaje, cómo lo usamos en nuestras relaciones para conseguirlo.

Así en el informe para la UNESCO que una comisión de expertos realizó defiende que

la educación para el siglo XXI ha de estructurarse en torno a cuatro pilares básicos que son “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (Delors, 1996)

Por tanto, éste pone de manifiesto que la enseñanza no debe basarse simplemente en la transmisión de conocimientos, sino en el aprendizaje de estos aspectos, donde hemos de cultivar, con fuerza el “aprender a vivir juntos”. Y lo hacemos reflexionando, analizando, dialogando, argumentando, escribiendo, mediante una escucha activa, siempre teniendo presente al otro/otros.

Convivencia y enseñar a aprender

Está demostrado que la buena convivencia entre unos y otros, mejora el rendimiento académico de un alumno.

Hemos de recuperar el clima positivo, activo, relajado, tranquilo... en el aula que se dio en años y generaciones anteriores, para que los maestros puedan enseñar, y los alumnos aprender. El aula tiene que ser un lugar de buenas relaciones, en el que prime la ayuda mutua, en el que se pueda hablar y a la vez escuchar lo que alguien tiene que decir o bien leer y escribir sobre cualquier aspecto negativo o positivo que surja.

Convivencia y lenguaje

Cómo establecer esas buenas relaciones, cómo recuperar ese clima: Con el lenguaje, el cómo lo utilizamos, cuándo, qué decimos, a quién...

En el momento de la comunicación no sólo transmitimos una información por medio del código. La comunicación humana va más allá de esta definición. Todos sabemos que en muchas de nuestras interacciones no intercambiamos información, solamente, sino que se saluda, agradece, interroga, insulta... En consecuencia la comunicación humana tiene diferentes finalidades entre las que está la de informar pero no es la única.

Además el hecho de compartir un mismo código no es un requisito para que podamos comunicarnos con éxito y que nos ayude a convivir, a entendernos. A través del lenguaje, de sus signos (verbales y no verbales), los humanos hemos de saber interpretar eficazmente los símbolos convencionales de un código aprendido. Así la conclusión a la que llegamos es que los hablantes no tienen como única fuente la descodificación para obtener una información, también la inferencia (de ciertas informaciones somos capaces de deducir otras nuevas); lo cual desempeña un papel decisivo en la comunicación y en la relación de los seres humanos. Si a ello añadimos que hay comunicación cuando alguien tiene la intención de comunicar algo, nos permitirá establecer esas buenas relaciones con los semejantes.

La comunicación con los demás podemos entenderla como un tipo de comportamiento, como una forma de conducta, la cual se puede describir, enseñar y aprender (Escandell, 1999). De ahí la importancia que tiene ésta en el tema que nos ocupa: competencia comunicativa y/o prevención o resolución de conflictos para la mejora de la convivencia en el centro.

Programar con competencias

En términos generales el concepto de *competencia* nos permite referirnos a las capacidades de una persona. Dicha competencia depende del conocimiento (tanto implícito como no) y del uso (la habilidad para con éste). Así definimos competencia comunicativa como:

Capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad de utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (Hymes, 1974).

Comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder

utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada (Girón y Vallejo, 1992)

Enfoque comunicativo del programa

La esencia del enfoque comunicativo está en el enriquecimiento de los objetivos de aprendizaje, no se trata únicamente que los estudiantes adquieran un sistema lingüístico, sino que sean capaces de utilizarlo para comunicarse de forma adecuada y efectiva. Valores muy significativos en el planteamiento del programa que diseñamos. El uso que hacemos de la lengua es importantísimo en las relaciones que establecemos con los demás.

Además este enfoque parte de un tipo de enseñanza, que se centra en el alumno, en sus necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje y convivencia. Los estudiantes tienen mayor autonomía y una mayor responsabilidad en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje, en su relación con los demás. El eje sobre el que se articula la actuación de los maestros en una situación donde puede haber o hay problemas de convivencia reside en el análisis de las necesidades y la negociación con nuestros alumnos.

Hay cuatro *factores* básicos que intervienen en cualquier intercambio comunicativo (Escandell, 1999):

- *Emisor*: es un hablante que intencionalmente produce un mensaje en un momento dado, ya sea oral o escrito. Conoce los signos que quiere utilizar y además lo hace de una forma intencionada.
- *Destinatario*: es el hablante al que se dirige el emisor. Factor muy importante en cualquier relación o intercambio comunicativo que realizamos, ya que éste excluye a cualquier receptor ocasional que capta el mensaje por casualidad.
- *Situación*: incluye todo lo que física o culturalmente rodea al acto mismo de enunciación.
- *Enunciado*: es la unidad mínima de la comunicación. La produce el emisor.

Estos elementos son necesarios y esenciales en todo acto de comunicación, (Escandell, 1999), mucho más en nuestro programa. En cualquier conflicto siempre hay un emisor que se dirige a un destinatario, con un enunciado o mensaje concreto porque se ha suscitado algún problema, en una situación o circunstancias determinadas, que trataremos de prevenir o solucionar con el uso que hagamos lingüístico, complementado con otros signos no lingüísticos.

A estos factores podemos añadir *otros elementos* que son también relevantes en las relaciones que se establecen entre los hablantes:

- La *intención*: es el propósito que el emisor quiere lograr, es su enunciado. Es decisiva para que el destinatario lo entienda y no se produzcan malentendidos.
- La *distancia social*: es la relación entre los interlocutores, según las normas sociales establecidas en cada cultura. Los conflictos no sólo se dan al mismo nivel alumno-alumno, sino también adulto (profesor, director, jefe de estudios, personal no docente) -alumno.

En cualquier acto comunicativo por tanto estos elementos y estas relaciones son componentes básicos. Es importante identificarlos y caracterizarlos y observar cómo interactúan para extraer una serie de consecuencias que nos ayuden en nuestra convivencia diaria.

Así pues, en todo proceso de comunicación cada individuo tiene sus propias preferencias personales las cuales utiliza para comunicarse. También cada grupo, sus miembros, comparten esas representaciones internas que han ido adquiriendo en las relaciones sociales que mantienen unos con otros. De ahí la importancia que tiene el alumnado

de origen extranjero que convive con el resto de alumnos, al tener una cultura y origen diferente, tiene que adquirir estas representaciones internas en las variadas situaciones de convivencia que se le presenten en el día a día: "...convertirse en un miembro normal de una cultura es sobre todo una cuestión de aprender a percibir, pensar y comportarse como lo hacen los demás miembros de esa cultura". (Janney y Arndt. 1992: 30).

Como *nociones básicas* del enfoque comunicativo tenemos:

- El *alumno* como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Éste debe lograr una competencia comunicativa en la que prima el uso de la *lengua* para una buena convivencia entre sus integrantes.
- Por lo tanto, prioriza el proceso de *significación* frente a la conceptualización. Hemos de hacer que nuestros alumnos entiendan el porqué de cualquier situación, saber analizarla y valorarla.
- Se basa en procedimientos que llevan al *diálogo e interacción*.
- De ahí la importancia de la *dinámica de grupos*, la *motivación* de la que partamos. Este enfoque nos ofrece un tratamiento integral entre los aspectos cognitivos, axiológicos, afectivos, motivacionales y creativos como componentes básicos de la personalidad.
- La *lengua* que se aprende es real y contextualizada. Los *textos* que se usen, han de ser auténticos, reales o verosímiles.
- Se centra en el desarrollo de las *habilidades* relacionadas con los procesos de comprensión, análisis y producción de textos lo que facilitará que en el aula se establezca una interacción lingüística permanente y recíproca entre el maestro-alumno y el alumno-alumno.
- Las actividades que se usen permiten que el alumno desarrolle las cuatro habilidades lingüísticas de comunicación: *escucha, habla, lectura y escritura*.

Definición, características y fases del programa

El Programa Mejora de la Convivencia y Competencia Comunicativa (MCCC) está destinado por un lado a los chicos y chicas de Secundaria, aunque perfectamente podría trabajarse en los cursos últimos de Educación Primaria y está diseñado para ser aplicado y utilizado en el contexto escolar por el profesorado, con el asesoramiento y apoyo del equipo psicopedagógico del centro. Por otro, también son destinatarios los/as profesores/as que dispondrán de una información y de un material para poder usarlo en el aula con sus alumnos.

El programa MCCC presenta las siguientes *características*:

- Es un programa con una estructura de enseñanza que parte de las Competencias Básicas, unos objetivos, contenidos, metodología, actividades y materiales, que fundamentamos teóricamente y contrastaremos empíricamente.
- Es un programa abierto y flexible ya que cada centro y cada profesor/a tendrá que contextualizarlo, concretarlo y utilizarlo teniendo en cuenta las características del centro y su alumnado.
- Se centra en la planificación de actividades que tengan en cuenta las cuatro habilidades lingüísticas de comunicación verbal (escucha, habla, lectura y escritura) y en actividades de comunicación no verbal en relación a la prevención y resolución de conflictos. Para ello crearemos una serie de fichas y materiales de trabajo que informarán y orientarán en su aplicación.
- Se enmarca en un planteamiento amplio de conflictos y valores, en el que consideramos que el lenguaje es el instrumento más valioso para prevenir posibles situaciones y conductas inadecuadas, y evitar comportamientos negativos. Por tanto su propósito es propiciar cambios en nuestros alumnos que favorezcan el clima escolar, tanto dentro como fuera de las aulas, mediante la comprensión,

análisis y producción lingüísticas.

Este programa se desarrollará en varias **fases**: una primera en la que se diagnostica la convivencia escolar, mediante una escala de conflictividad. En un segundo momento, se aplicará el programa MCCC y en tercer lugar, se vuelve a pasar la escala para ver los resultados obtenidos.

La aplicación del programa MCCC debe perseguir que los objetivos planteados se logren, para lo que crearemos unas actividades, con sus correspondientes materiales, lugares o espacios en los que se lleven a cabo, así como el tiempo que le dedicaremos, sin olvidar la incorporación de las Competencias Básicas en el programa a partir del Real Decreto de enseñanzas mínimas de la ESO. Con lo que buscamos:

1. La relación que tiene el programa con la Escala de Conflictividad elaborada, aplicada antes y después de éste, a los alumnos.

2. La coherencia vertical entre los componentes diseñados: Competencias Básicas, objetivos, conflictos/valores, actividades centradas en las cuatro habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura y escritura) mejoradas por actividades de comunicación no verbal y la metodología apropiada.

3. La coherencia horizontal entre cada componente diseñado, donde la selección y la secuenciación primen en su planteamiento.

4. Los valores que se desean obtener en función de los conflictos detectados, los cuales guardan estrecha relación, también de verticalidad con los objetivos, conflictos/ valores y las actividades.

5. Si la lengua es un instrumento de comunicación, los materiales didácticos deben presentar muestras de lengua que reflejen el uso que de ésta hacemos en situaciones y contextos concretos de comunicación. Concretar *qué cosas hacemos con la lengua* (disculpamos, mostrar enfado, conformarse, contentarse, etc.) y *qué exponentes* (lingüísticos y no lingüísticos) necesitamos para hacer esas cosas con efectividad en relación a la prevención de conflictos. (Santos, 1999).

El aprendizaje de la convivencia no puede estar supeditado a una rápida intervención verbal o no verbal, ha de tener en cuenta a los protagonistas principales de la comunidad educativa: alumnado, profesorado y padres/madres, para prevenir los conflictos o bien resolverlos.

Cualquier programa de convivencia debe (Jarés, 2006: 92-97):

- “Ser global e integrado” ya que debe incluir de forma globalizada todos los ámbitos del currículo.
- “Disponer de tiempo en la puesta en práctica del programa y no sólo en la elaboración de éste”. Veremos los resultados a medio-largo plazo. No son inmediatos.
- “Contar con los espacios adecuados para abordar el conflicto”. Por ello es muy importante que el programa proponga lugares en los que prevenirlos o resolverlos.
- “Brindar oportunidades de apoyo y estímulo constantes”.
- “La insistencia en lo que creemos dará resultados positivos”. Los alumnos, el profesorado y las familias valorarán lo que el plan de convivencia conlleva y significa. Fomentar la participación de todos los sectores educativos. Así, la participación es el principio básico de la democracia” Participación que exige el diálogo permanente, el debate abierto, el control de las decisiones y la capacidad crítica efectiva” (Santos Guerra 1994: 5).

Desde los centros se debe invitar y animar a participar a todos sus miembros, es un

requisito imprescindible para superar los conflictos y favorecer la convivencia. El profesorado ha de entenderlo como un proyecto común.

La implementación de un plan de convivencia debe contar con el apoyo del centro por un lado y su puesta en práctica en un espacio concreto como es el aula. Lugar en el que desarrollaremos el programa MCCC.

Las Competencias Básicas

Las nuevas necesidades educativas y de formación han hecho que el currículo haya sido revisado otra vez y haya surgido un concepto nuevo asociado a éste, como es el del término competencia. Paso a comentar brevemente qué es, cómo se define competencia básica o clave, cuáles son y entre éstas las que considero más significativas y relevantes para el proyecto; la importancia que le concede la Ley General de Educación (4), tanto en Primaria como en Secundaria.

El vocablo competencia (5), según el diccionario de la Real Academia Española es polisémico, presenta varios significados como podemos constatar.

Nuestro actual sistema educativo el que tiene presente es "pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado".

Desde hace algunos años, las competencias básicas han suscitado numerosos estudios (Barbier, 1998); tanto en el mundo profesional como en el educativo.

La Comisión Europea de Educación ha animado a sus estados miembros a incluir las competencias en sus sistemas educativos, entre los que se encuentra el nuestro. Así en marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa planteó que "un marco europeo debería definir las nuevas cualificaciones básicas". El Consejo Europeo de 2005 el tema volvía a salir y ponía de manifiesto "la mejora del dominio de las competencias básicas".

Hemos de añadir la importancia de dos estudios que nos proporciona la UNESCO: *Aprender a ser* o también llamado *informe Faure* y *La Educación encierra un tesoro* en 1996.

En el *primer texto* se pone de manifiesto que el alumno es el centro del hecho educativo, no es un ser pasivo, sino un sujeto activo, cuya función básica es la de aprender. Planteamiento recogido y asumido por las competencias desarrolladas.

En el *segundo informe* encontramos una aproximación conceptual a la que nos estamos refiriendo cuando se dice que la educación facilita la comprensión de sí mismo y de los demás, participando en una obra colectiva (Delors, 1996). La educación por tanto es un fin en sí mismo, es esencial para los seres humanos.

De lo visto podemos deducir que el concepto de *competencia* es el nuevo paradigma de la Educación. Definimos competencia clave o básica como la capacidad que combina habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales que actúan conjuntamente para lograr una acción eficaz. También se conciben como el conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que deben ser conseguidas por todo el alumnado, en el período que se corresponde con la enseñanza obligatoria, respetando la individualidad de cada uno.

Así, *concluimos* que:

La adquisición de las competencias básicas debe ir ligada al fomento de los valores educativos y a la participación de las familias.

Con la incorporación de estas competencias básicas al programa MCCC, la integración de todos los aspectos educativos (actividades docentes, actividades complementarias y extraescolares, la forma de relación entre los integrantes de la comunidad, el saber convivir para prevenir y resolver conflictos) garantizará, aún más si cabe, el desarrollo de dichas competencias.

Las que consideramos más significativas en el programa son:

- Competencia en *comunicación lingüística*, se refiere a la utilización del lenguaje

- como instrumento de comunicación oral y escrita.
- Competencia *digital y tratamiento de la información*, entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Competencia *social y ciudadana*, entendida como aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo y ejercer la ciudadanía democrática.
- Competencia *para aprender a aprender* supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de seguir aprendiendo de una manera continuada y progresiva, según las necesidades de las personas.
- Competencia para la *autonomía e iniciativa personal*, que incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella.

¿Quién o quiénes aplican el programa?

El profesor-tutor es la persona más adecuada para aplicar el programa, puesto que es quien mejor conoce a su grupo y por el tiempo que suele pasar con ellos, al menos dos horas semanales. Pero no es menos cierto, que cualquier otro profesor que estuviera interesado realmente en el tema de la convivencia, podría también llevarlo a cabo. Lo importante es que todos los órganos colegiales estén perfectamente coordinados.

Forma de aplicarlo

Las alternativas de aplicación son varias y diversas:

- En la *asignatura* que el ministerio ha propuesto *Educación para la Ciudadanía y derechos humanos*, a partir de los cinco bloques que incluye: 1. Aproximación respetuosa a la diversidad, 2. Relaciones interpersonales y participación, 3. Deberes y derechos ciudadanos, 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI, 5. Ciudadanía en un mundo global. Podríamos trabajar con los tres primeros bloques, planificando objetivos, contenidos, actividades, tiempos, recursos...que perfectamente integrarían los planteamientos del programa MCCC.
- En las diferentes *áreas*, la inserción de los temas transversales, debería tenerlo presente.
- En la creación de *seminarios o talleres*, realizados por la tarde (uno o dos días a la semana), dado que la jornada continúa se va imponiendo en la mayor parte de los centros. (Podría ser los lunes y miércoles de 16.00-18.00).Tendría carácter voluntario, en principio.
- En la *tutoría*, en el primer trimestre. En los primeros días los alumnos empiezan a hacer grupo, vemos y analizamos los posibles problemas que pueden surgir, las relaciones de conflictividad o no de unos y otros, cómo son, qué caminos pueden tomar... Esto favorece el conocimiento entre todos.

Como señalé anteriormente esta última opción puede ser la mejor. Aunque podríamos recurrir a varias, si con ello ayudamos a sentar las bases de una buena convivencia escolar.

Objetivos del programa

El programa MCCC se plantea:

- Mejorar la convivencia escolar
- Saber convivir para prevenir y resolver posibles conflictos.
- Fomentar actitudes positivas entre los distintos miembros de la comunidad

- educativa.
- Motivar y consolidar el funcionamiento del grupo-clase a través de un uso positivo del lenguaje.
- Participar en los procesos de decisión relativos a los temas de convivencia
- Afrontar situaciones difíciles
- Tomar conciencia de la importancia de la comunicación verbal y no verbal en las relaciones con otras personas.

Contenidos y actividades del programa MCCC

Los contenidos del programa Mejora de la Convivencia y Competencia Comunicativa (MCCC) se estructura en cuatro módulos con diez sesiones en las que trabajaremos con las cuatro habilidades lingüísticas, la comunicación verbal además de la comunicación no verbal ya que esta completa, apoya y en algunos casos suple al mensaje verbal.

He elegido cuatro módulos que considero básicos para desarrollar en el horario de tutoría, en la que los alumnos comienzan a establecer relaciones, se organizan como grupo, dándose situaciones tanto positivas como negativas lo cual nos permitirá reforzar las primeras y tratar de superar las segundas.

Dentro de cada módulo se incluyen varias sesiones que se corresponden con la planificación que venimos planteando o desarrollando

Módulo 1: “Nos conocemos y hacemos grupo”

Habilidades lingüísticas

Comunicación no verbal

Comunicación verbal: Escucha. Habla. Escritura

Actividades

Comunicación no verbal:

Dramatizaciones (interpretamos los códigos no verbales que se utilizan)

Simulaciones (las situaciones positivas las hacemos negativas y al contrario. Reflexionamos y sacamos consecuencias).

Comunicación verbal:

Programa de TV o radio: (Escuchamos y reflexionamos lo que se debe hacer o no)

Juego: (conformamos pequeños grupos)

Nos presentamos(Nos escuchamos, hablamos)

Lluvia de ideas escritas sobre el grupo al que pertenecemos.

Módulo 2: “Un mundo de valores”

Habilidades lingüísticas:

Comunicación verbal: Comprensión lectora. Escucha y habla. Escritura

Actividades

(En pequeños grupos):

Elección de un valor. Buscamos textos que tengan que ver con éste. Los leemos., escuchamos y los comentamos.

Imágenes: Reflexionamos sobre el valor con el gran grupo a partir de una imagen que lo represente.

Mapa conceptual o esquemas: Individualmente escribimos qué valores ponemos en práctica y cuáles no.

Tiras gráficas: Pequeño compromiso por escrito, a la vista de todos, del valor que cada uno mantendrá en ese período.

Módulo 3: “Los sentimientos”

Habilidades lingüísticas:

Comunicación verbal: Comprensión lectora. Escucha y habla. Escritura

Actividades:

Lectura de imágenes (Descubrimiento de sentimientos positivos y negativos)

Juegos de Rol: Diálogo sobre los sentimientos

Sopa de letras y descripción: Describimos sentimientos positivos y negativos. Debate sobre el tema de los sentimientos

Módulo 4: “Las relaciones sociales y el uso del lenguaje”

Habilidades lingüísticas:

Comunicación no verbal

Comunicación verbal: Comprensión lectora. Escucha y habla. Escritura

Actividades:

“*Cazadores de mensajes*”: Búsqueda y lectura de palabras, frases, textos sobre las relaciones personales (positivas y negativas). Analizamos algunas de esas palabras y las situaciones en las que se dan.

Debate

Teatrillos: Realizamos pequeños teatrillos escritos que luego representaremos sobre interacciones sociales complejas

Para concluir, pensamos que con la aplicación de un programa de intervención adecuado es posible lograr una mejora de la convivencia en nuestros centros y por ende, en la sociedad. Para ello es necesaria la implicación de todos, así como el reconocimiento de los problemas o conflictos, debidos a las transformaciones sociales de diferente sesgo que van apareciendo. Únicamente siendo conscientes de lo que ocurre a nuestro alrededor nos permitirá apostar por la mejora y el cambio de la institución escolar.

NOTAS

1. Informe PISA 2006: Programa para la evaluación internacional de los alumnos de la OCDE. Informe Español.

2. Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación

3. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación la Educación Secundaria Obligatoria.

4. En el anexo 1 se recogen las competencias básicas fijadas por el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre/ 1631/2006 de 29 de diciembre, que el alumnado deberá adquirir en la enseñanza básica y a cuyo logro deberá contribuir tanto la Educación Primaria como Educación Secundaria:

Competencia en comunicación lingüística

Competencia matemática

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Tratamiento de la información digital

Competencia social y ciudadana

Competencia cultural y artística

Competencia para aprender a aprender.

Autonomía e iniciativa personal.

5. Competencia¹: (Del lat. *competentia*; cf. *competir*).

1. f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.

2. f. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.
3. f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.
4. f. Persona o grupo rival. *Se ha pasado a LA competencia.*
5. f. Am. Competición deportiva.
Competencia²: (Del lat. *competentia*; cf. *competente*).
1. f. incumbencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVILÉS, J. M., y ELICES, J. A. (2007). INSEBULL Instrumentos para la Evaluación del Bullying. Madrid. Editorial CEPE.
- BARBIER, J. M. (1998): *Savoirs theoriques savoirs d'action*. PUF, París.
- COLL, C. (2007) "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio". *Aula de Innovación educativa* (en prensa)
- DELORS, J., (1996): *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid. Unesco-Santillana.
- ESCANDELL, V. (1996) *Introducción a la pragmática*. Barcelona. Ariel
- FERNÁNDEZ GAMAZO, M. J. MARTÍN DEL PINO, I. LAGUENS, R. (2007): *Cuaderno de orientación para alumnos de bachillerato y ciclos formativos de grado superior*. Toledo. Asociación Profesional de Orientadores en Castilla La Mancha.
- FREIRE, P. (1997): *La educación en la ciudad*. Madrid. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1999): *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid. Siglo XXI.
- FREIRE, P. y Torres, R. (1994): *Cartas a quién pretende enseñar*. Madrid. Siglo XXI.
- GIRÓN, M.E.y VALLEJO, M.A.(1992) *Producción e interpretación textual*. Medellín. Universidad de Antioquia.
- HABERMAS, J. (1988): *Habermas y la modernidad*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- HYMES, D (1974) *Hacia etnografías de la comunicación*. Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México. UNAM.
- JANNEY, R.W. y ARNDT, H. (1992) "Intracultural tact versus intercultural tact". En Watts, R. Ide, S. y Ehlich, K. *Politeness in language*. Berlin: Mouton de Gruyter, 21-42.
- JARES, X. R., (2006): *Pedagogía de la Convivencia*. Barcelona: Editorial Graó.
- SANTOS, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Arco/libros.
- SANTOS, M. A. (1994): "La escuela: un espacio para la cultura", *kikiriki*, 31-32, pp. 3-13.
- VYGOTSKY, L.S. (1982-84): *Sobranie socinenii* [Obras completas], Vols. I-VI. Moscú, Pedagogika.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

De Castro, Rosa María: Filóloga hispánica. Profesora de lengua y afines en Escuela de Magisterio de la UPSA y en Colegio de Secundaria. Investigaciones y publicaciones en desarrollo de habilidades lingüísticas y convivencia y conflictos.

González Alonso, Fernando: Doctor por la Universidad de Salamanca. Profesor del área de Didáctica y Organización en Magisterio de la UPSA. Investigaciones y publicaciones sobre Interculturalidad, inmigración, formación e-learning, escuela, mediación intercultural, resolución de conflictos y mejora de la convivencia.

PALABRAS CLAVE

Mejora convivencia, resolución de conflictos, competencias básicas, competencia comunicativa, habilidades lingüísticas, , Educación Secundaria.

KEY WORDS

Improvement coexistence, basic resolution of conflicts, competitions, communicative competition, linguistic abilities, Secondary Education.

237. CLIMA ORGANIZATIVO Y CLIMA INSTITUCIONAL COMO VARIABLES DE CONTEXTO EN LA EVALUACIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS: ESTUDIOS TÉCNICOS PRELIMINARES.

I. I. Asensio Muñoz, E. Expósito, M. J. García de la Barrera, L. Pastor.

INTRODUCCIÓN

Las evaluaciones de sistemas educativos, tanto a nivel autonómico, como nacional e incluso internacional (Estudios PISA o TIMMS) han experimentado un notable desarrollo en los últimos años, pero todavía presentan, como uno de los aspectos más débiles de su planteamiento, una limitada posibilidad explicativa de las diferencias encontradas en el rendimiento, lo que dificulta la obtención de información relevante para la identificación y puesta en marcha de acciones de mejora, fin último de cualquier proceso evaluativo de este tipo.

Por ejemplo, el estudio PISA, uno de los más emblemáticos en la actualidad, por su envergadura, su impacto mediático y el debate social que ha generado, pretende responder en su diseño global a cuatro grandes objetivos (Schleicher, 2006) : 1.- la medida de la calidad de los resultados de aprendizaje conseguido (competencias) por los jóvenes al término de la educación básica para enfrentarse a los retos que plantea la sociedad del conocimiento; 2.- la cuantificación de la equidad en las oportunidades educativas, que supone la medida e incorporación en los modelos de análisis de variables de contexto sociocultural,; 3.- la determinación de la eficacia y eficiencia de los procesos educativos, que plantea la medición e incorporación de variables de proceso educativo, considerando diferentes niveles, y 4.- el impacto de los resultados de aprendizaje en el bienestar económico y social, lo que implicaría la necesidad de incorporar en los diseños medidas de producto mediato o a largo plazo, tanto individual como colectivo. La complejidad del trabajo ha llevado a que el nivel de respuesta dado hasta el momento haya sido más satisfactorio en cuanto al logro de los dos primeros objetivos fundamentalmente, aunque se prevé que en 2012 se pueda aproximar a alcanzar ya el tercero.

El proyecto AVACO¹, marco general del trabajo que se presenta en esta comunicación, pretende contribuir al desarrollo de medidas de contexto con niveles satisfactorios de adecuación técnica (fiabilidad y validez) que faciliten la obtención de resultados evaluativos útiles para la mejora de los sistemas educativos. Los instrumentos de contexto suelen ser cuestionarios dirigidos a diferentes audiencias (estudiantes, familiar, profesores, directores, orientadores, inspectores...) cuya finalidad es recabar información acerca de variables de entrada y de proceso que pueda incorporarse en los planes de evaluación encaminados a la toma de decisiones, de modo que el proceso evaluativo cumpla su función optimizante. Por supuesto, estos instrumentos deben medir variables importantes desde el punto de vista de su capacidad explicativa del rendimiento. Esto es, deben centrarse en variables claramente relacionadas con los resultados de aprendizaje conseguidos o con el nivel de competencia desarrollado por los estudiantes.

Una de dichas variables es el clima del centro escolar, que adquiere relevancia ya como factor de eficacia en los primeros trabajos producidos por esta línea de investigación (Murillo, 2002).

¹ Proyecto AVACO (Análisis de variables de contexto: diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos). SEJ2005-05995EDUC, MEC, Plan Nacional I+D. Director JORNET MELIA, JESUS MIGUEL.

A pesar de que, como hemos indicado más arriba, las variables de contexto, de *input* y de proceso, apenas se definen teórica y operativamente en los estudios evaluativos a nivel internacional, el clima se incluye como background en el estudio TIMMS (2003), cuando se valora, por ejemplo, el respeto de los estudiantes al centro, el deseo de los estudiantes de trabajar bien el colegio, o el grado de satisfacción del profesor con el trabajo.

También se encuentra entre los índices relativos a las actitudes hacia la escuela en los cuestionarios PISA (2003) que se pasan a los estudiantes (actitudes hacia la escuela y las enseñanzas recibidas, relaciones estudiantes-profesores y sentido de pertenencia al centro) y entre las cuestiones que se plantean a los directores sobre moral de los estudiantes y de los profesores, conductas de los estudiantes y profesores.

Marchesi y Martínez Arias (2006: 40), en su reanálisis de los datos españoles, concluyen que *“la moral de los estudiantes y de los profesores en los centros españoles es especialmente baja... Un dato que refleja el desánimo y la falta de expectativas de los profesores, así como la percepción de los directores sobre la falta de compromiso de los alumnos con el aprendizaje. En este resultado se encuentra tal vez uno de los principales problemas de la educación española”*. También encuentran diferencias en clima entre los centros con mejores y peores resultados, por lo que la moral y el comportamiento de los profesores y estudiantes se presenta como un factor claro de mejora a considerar.

El clima está también en el fondo de la cuestión sobre la mejora del aprendizaje de nuestros jóvenes cuando Sancho (2006: 191), a modo de conclusión, se plantea: *“¿hasta qué punto los centros escolares ofrecen un porqué apasionante a los alumnos, como alternativa a la obligación y al deber o a la hipotética esperanza de un mañana incierto? O ¿promueven la organización de los centros una cultura de colaboración, desarrollo personal y social y aprendizaje en equipo?”*

Sin embargo, la variable clima es de gran complejidad y trasciende posiblemente los índices que se refieren a actitudes, moral o comportamiento. En el proyecto AVACO nos hemos planteado esta cuestión que afecta a la validez de constructo y hemos elaborado instrumentos para la medida del clima social del aula, de clima de aprendizaje, de clima organizativo y del clima institucional.

En esta comunicación nos centramos en los cuestionarios elaborados a nivel de centro, el CICE (Cuestionario de clima institucional de un centro educativo) y el COCE (Cuestionario de clima organizativo de un centro educativo). Estos cuestionarios han sido aplicados con la finalidad de obtener sus características técnicas de fiabilidad y validez, así como para el estudio de la calidad de sus ítems, como paso previo a su incorporación a un modelo de evaluación de sistemas que contemple variables de contexto adecuadamente medidas como condición de utilidad.

ESTUDIO EMPÍRICO

A continuación presentamos los primeros estudios de fiabilidad realizados con ambos instrumentos en su forma inicial, después de pasar la revisión de expertos.

El CICE es un cuestionario elaborado para la medida del clima institucional definido a través de cinco dimensiones: misión de la institución (metas y objetivos), relaciones y convivencia en el centro, identificación con la institución, normas y disciplina y análisis de la gestión. Fue aplicado a una muestra de 43 profesores de distintos centros de la Comunidad de Madrid, la mayoría públicos, con edades comprendidas entre 27 y 65 años. En ella que se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0,815. A continuación se describe brevemente la forma inicial del instrumento.

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	32	74,4
	Excluidos(a)	11	25,6
	Total	43	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,815		52

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
En este centro, los estudiantes, por lo general, procuran aprender tanto como sea posible	3,72	,991	32
Entre el profesorado, hay desacuerdos en cuanto a los objetivos del centro	2,22	,751	32
En general se consiguen los objetivos planteados en el curso	4,56	,564	32
El estilo que predomina en este centro es tradicional	3,66	,971	32
Aquí el nivel de autoexigencia del profesorado es alto	4,81	,780	32
Hay desacuerdos entre el profesorado en cuanto a niveles de exigencia	2,47	,842	32
Hay falta de compromiso de los profesores con el desarrollo integral de los alumnos	1,78	,832	32
En este centro, el profesorado se resiste al cambio	2,31	,896	32
Aquí se exige a cada uno según sus posibilidades	4,16	1,347	32
Los profesores tienen la sensación de utilizar bien el tiempo	4,75	,762	32
Somos respetuosos unos con otros	5,28	,729	32
Por lo general, hay confianza en lo que el otro dice y hace	4,78	,906	32
Se dan situaciones de acoso entre estudiantes	2,04	,971	32
En este centro se fomenta la participación de los padres	4,56	1,216	32
El trabajo se hace coordinadamente	4,63	1,070	32
Hay actividades para el fomento de las relaciones entre los miembros del centro	4,03	1,448	32
Hay competitividad y disputas continuas entre profesores	1,91	,893	32

Hay relaciones de amistad entre los profesores	4,63	,907	32
En este centro se trabaja con entusiasmo	4,75	,880	32
Aquí todos somos importantes	5,00	,880	32
Siento el centro como mi segunda casa	4,50	1,295	32
En general, nos sentimos implicados en el centro	5,19	,931	32
Siento indiferencia cuando alguien se mete con mi centro	1,56	1,076	32
Nos preocupamos de que el centro esté limpio y cuidado	4,75	1,136	32
Hay absentismo escolar	2,50	1,270	32
Siento que mi trabajo aquí es útil	5,09	,777	32
Me siento orgulloso de mi centro	5,09	,856	32
Aquí uno se siente aceptado como es	5,18	,767	32
Mi centro es un lugar seguro	5,09	,689	32
Este centro es un gran equipo	4,88	,976	32
Los profesores, por lo general, mantienen alta la moral de los estudiantes	4,68	,780	32
En el centro se respira apatía	1,63	,609	32
El alumnado participa en la elaboración de normas del centro	3,50	1,566	32
Hay casos de consumo de alcohol o drogas por parte de los estudiantes	1,38	,680	32
Hay faltas de respeto a los profesores	2,22	1,039	32
Los profesores son, por lo general, severos con los alumnos	2,94	,840	32
El examen es la única forma de evaluación en el centro	2,06	,946	32
Ante un conflicto, disponemos de tiempo y recursos para resolverlo adecuadamente	4,31	1,330	32
Los profesores consienten el incumplimiento de las normas	1,75	,880	32
Se trabaja para que los estudiantes sean buenos ciudadanos	5,34	,602	32
El profesorado intenta eludir el cumplimiento de las funciones	1,75	,916	32
La toma de decisiones es ágil	4,59	,837	32
Los tiempos son adecuados a los contenidos de trabajo	4,19	,859	32
La gestión es eficaz	5,00	,842	32
Se cuida que el mobiliario sea adecuado	4,59	,911	32
Hay un aprovechamiento máximo de los recursos	4,56	,881	32

Hay participación en la toma de decisiones	4,69	,859	32
La distribución de funciones es democrática	4,34	1,473	32
En el centro preocupa la adecuación de las instalaciones	5,03	,897	32
Los acuerdos alcanzados son por consenso	4,91	,983	32
Por lo general, cuando se hace una crítica ésta es constructiva	4,78	,832	32
Disponemos de servicios de apoyo o asesoramiento (files)	4,38	1,040	32

El COCE es un cuestionario elaborado para la medida del clima organizativo definido a través de cinco dimensiones: estilo del director, estilo del profesorado, relaciones laborales, organización del trabajo y valoración del trabajo. En la muestra en la que fue aplicado se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,82. La descripción de la forma inicial del instrumento, tras su revisión por expertos, se presenta en la tablas siguientes.

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	25	56,8
	Excluidos(a)	19	43,2
	Total	44	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,820	,862	61

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
El director refuerza positivamente al profesorado	4,95	1,241	25
El estilo de dirección es autoritario	2,04	,841	25
El director promueve la autonomía del profesorado	4,92	,862	25
En el centro se toman las decisiones de acuerdo con la opinión de la mayoría	4,84	,987	25
Al director le preocupan fundamentalmente los resultados	3,28	1,514	25
El director predica con el ejemplo	5,28	,792	25

El director toma las decisiones en solitario pero explica sus razones antes de pedir que se ejecuten	2,84	1,248	25
El director consulta antes de decidir, pero luego decide sin tener en cuenta a nadie	1,48	,823	25
El director toma sus decisiones solo y luego las comunica para que se ejecuten	1,68	1,215	25
El director decide tomando en cuenta las opiniones del profesorado	4,80	,816	25
El estilo del director es pragmático	4,44	1,158	25
El estilo del director es normativo	3,44	1,356	25
El profesorado trabaja de manera coordinada	4,64	,700	25
Los profesores de este centro nos sentimos muy implicados en nuestro trabajo	4,96	,735	25
Aquí los profesores se desentienden de los problemas	1,84	1,068	25
El trabajo del profesor aquí se hace de manera individualista	2,08	,954	25
Los profesores aceptan obligaciones adicionales si es en beneficio de los estudiantes	4,48	,872	25
Los profesores predicán con el ejemplo	4,68	,627	25
Me siento tenso en el trabajo	1,76	,879	25
El profesorado aquí es autoexigente con su trabajo	4,88	,781	25
Los profesores aquí nos sentimos ligados afectivamente con la institución	4,64	1,036	25
El profesorado aquí utiliza los medios responsablemente	4,76	,597	25
El profesorado aquí se preocupa por hacer las cosas bien	5,08	,640	25
En el colegio la gente se muestra positiva y optimista en el trabajo	4,80	,764	25
Los profesores de este centro son por lo general trabajadores y productivos	5,24	,723	25
El director escucha a los profesores	5,44	,768	25
El director utiliza la crítica constructiva	4,92	1,038	25
Siento temor a expresar mi desacuerdo con la dirección	1,64	,952	25
La dirección del colegio se preocupa de los profesores como personas	5,40	,957	25
El director dedica poco tiempo a atender a la gente	2,00	1,384	25

Las relaciones con la dirección son cálidas	5,32	,852	25
El director controla de cerca a los profesores	3,36	1,551	25
Los profesores ayudan a los estudiantes más allá de las clases	4,28	1,021	25
Los padres participan asiduamente en el centro	3,72	,936	25
El centro colabora activamente con su entorno	4,16	,800	25
Los profesores no se escuchan entre sí	1,80	1,000	25
Los profesores se divierten trabajando juntos	4,36	1,075	25
En este centro hay demasiadas normas que cumplir	2,56	1,044	25
La burocracia entorpece nuestro trabajo	3,28	1,487	25
En el centro todo el mundo sabe lo que tiene que hacer en cada momento	4,88	,726	25
Las obligaciones rutinarias interfieren con el trabajo de enseñanza	2,48	1,122	25
Me siento libre para organizar mi trabajo en este centro	5,24	,879	25
Aquí muchas veces el fin justifica los medios	2,08	,909	25
Hacemos autoevaluación para mejorar nuestro trabajo	4,24	1,234	25
Los profesores tiene excesiva carga de trabajo	3,68	1,464	25
Contamos con los medios que necesitamos para trabajar bien	4,08	1,115	25
Importa tanto lo que hacemos como la forma en que lo hacemos	4,48	1,046	25
Las condiciones físicas de trabajo son buenas	4,56	,961	25
En este colegio se busca mejorar constantemente	5,12	,781	25
Estoy satisfecho con la remuneración económica de mi trabajo	3,24	,831	25
Estoy deseando que llegue el fin de semana o las vacaciones	4,04	,935	25
Estoy satisfecho con los resultados de mi trabajo	4,48	,823	25
Este trabajo me gusta porque tiene una buena consideración social	2,52	1,475	25
Este trabajo es estresante para mí	2,88	1,563	25
Me gusta este trabajo pro que me permite innovar y ser creativo	4,72	1,137	25
Estoy quemado con mi trabajo	1,76	1,052	25
Este trabajo me permite mejorarme como persona	5,12	,833	25
Este trabajo es estimulante porque me permite promocionar profesionalmente	2,80	1,118	25
Me gustara continuar trabajando en este colegio	5,40	,866	25
Considero mi trabajo como útil para la sociedad	5,40	,913	25
Este trabajo me resulta cómodo	4,98	,900	25

A partir de estos estudios, que como hemos indicado son análisis preliminares, nos proponemos obtener, como fase siguiente del trabajo empírico, una selección de ítems basada en diferentes criterios estadísticos que se resumen en dos: la parsimonia (se pretende obtener el instrumento más corto posible de manera que su aplicación junto con otras medidas de contexto y de evaluación del aprendizaje sea factible) y la validez para la medida de la variable (entendida como validez de constructo y validez de criterio)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Marchesi, A. y Martínez Arias, R. (2006) *Escuelas de éxito en España. Sugerencias e intrerrogantes a partir del Informe PISA 2003. Documento Básico*. Madrid: Fundación Santillana.

Murillo, J. (2002) El clima como factor de eficacia escolar OGE, 4, 3-6

Sancho Gil, J. (2006) Aprender a los 15 años: Factores que inciden en este proceso. *Revista de Educación*. Número extraordinario, 171-1933
http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006_11.pdf

Schleicher, A. (2006) Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación*. Número extraordinario, 21-43
http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_03.htm

242. UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA: EDUCACIÓN PRIMARIA.

C. Pérez Pérez, V. Vázquez Verdera.

JUSTIFICACIÓN

En estos momentos, uno de los problemas más importantes del Sistema Educativo, tanto en nuestro país como en los de nuestro entorno, es el de la violencia escolar. Los profesores en muchas ocasiones se ven desbordados por la situación y demandan técnicas y recursos para afrontar el problema. Evidentemente, nadie les puede ofrecer una solución sencilla al mismo, en la medida que el problema es tanto social como educativo y requiere intervenciones a medio o largo plazo. Aunque intenten abordarlo con medidas disciplinarias puntuales, difícilmente conseguirán unos resultados razonablemente satisfactorios si no comienzan desde las edades más tempranas, enseñando a los alumnos a convivir y a ser personas.

Pero, ¿cómo enseñar a los alumnos a ser tolerantes, a ser críticos, a respetar a los demás, a cumplir las normas, a participar, a ser dialogantes, etc.? Son contenidos que no se pueden enseñar con una metodología tradicional en la que el profesor explica cada uno de estos conceptos y cómo hay que actuar de acuerdo con los mismos. Es necesario enseñarlos de una manera vivenciada, creando el clima de aula y centro adecuado para que los alumnos y alumnas puedan experimentar y sentir por sí mismos aquellas situaciones que les permitan avanzar en la construcción de su personalidad. Por otra parte, el carácter transversal de este tipo de contenidos, la necesidad de coordinación que implican, y la falta de unos resultados a corto plazo, hacen que el aprendizaje de los mismos requiera una formación específica del profesorado, y un gran nivel de profesionalidad, en la medida que es necesario dominar una serie de técnicas y recursos metodológicos específicos.

Existe una gran producción teórica sobre cómo abordar el aprendizaje de este tipo de contenidos actitudinales, pero realmente, los profesores y profesoras encuentran graves dificultades a la hora de llevarlos a la práctica. Los contenidos conceptuales, e incluso los procedimentales, no suelen plantear problemas serios a los profesores a la hora de afrontar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Con una u otra metodología, todos sabemos cómo enseñar el proceso de lecto-escritura, las operaciones matemáticas básicas, las culturas de la antigüedad o los diferentes estados de la materia, por poner algunos ejemplos. Sin embargo, cuando se plantea el aprendizaje de contenidos de tipo actitudinal, se encuentran faltos de técnicas y recursos metodológicos. Ello es debido, básicamente, a la falta de tradición en la enseñanza sistemática de estos contenidos, pero también a la mayor complejidad del proceso de enseñanza/aprendizaje de los mismos.

Desde este planteamiento, surge la necesidad de elaborar y aplicar programas de educación para la convivencia que tengan una perspectiva global y preventiva, con objetivos a medio y largo plazo. Muchos de los problemas de comportamiento y violencia que se producen en el aula tienen su origen, más que en el propio alumno/a, en factores estructurales y organizativos, como pueden ser la inexistencia de cauces de participación, falta de un conjunto claro de normas y consecuencias que sirvan como patrón de referencia, marginación de los alumnos más problemáticos, desconocimiento de estrategias para afrontar los conflictos, etc. Por ello es lógico pensar que el uso sistemático y prolongado de técnicas y estrategias educativas como las propuestas, darán lugar a clases más solidarias, integradoras, participativas, responsables y autónomas.

Hay que tener en cuenta que cuando un grupo-clase está cohesionado y alcanza

determinado nivel de autonomía sociomoral, los alumnos/as, independientemente de sus metas individuales, trabajan y luchan por unas metas colectivas que les hacen más solidarios. Ello se traduce en que no dependen de la rigidez del profesor/a para mantener el comportamiento adecuado a las normas establecidas, asumen los problemas individuales como propios del grupo, se implican en la organización de la vida colectiva, son capaces de afrontar los conflictos por ellos mismos sin requerir la ayuda constante del profesor/a, tienen un mayor sentido crítico, son más respetuosos, etc. Una diferencia significativa entre este grupo-clase y otro educado a la manera y usanza tradicional, empleando métodos más rígidos y autoritarios, es que el primero mantiene unas pautas de conducta más constantes, independientemente del profesor o del contexto en el que se encuentren y, por el contrario, los segundos tienden a liberar la represión acumulada cuando se encuentran en contextos menos controlados (con profesores menos experimentados, en el patio, en actividades especiales, etc.).

OBJETIVO GENERAL

El objetivo general que planteo para la confección de los programas es que los alumnos y alumnas asuman la responsabilidad que les corresponde en la organización de la convivencia, y que aprendan a resolver los problemas que se plantean a través del diálogo y la participación democrática.

Objetivos específicos

Alumnos:

- Asumir la responsabilidad que les corresponde en la organización del aula y valorar la importancia de cumplir adecuadamente las tareas asignadas.
- Aprender a participar democráticamente en las asambleas de aula, respetando los turnos de palabra y cumpliendo los acuerdos establecidos.
- Elaborar y aprobar el conjunto de normas de comportamiento y convivencia, así como las consecuencias asociadas a las mismas, necesarias para el buen funcionamiento del aula.
- Potenciar el desarrollo sociomoral del alumno a través de la cooperación, la responsabilidad y la autonomía.
- Desarrollar habilidades para el diálogo, la mediación y la negociación, de tal manera que sean capaces de afrontar los conflictos del aula de un modo constructivo.
- Mejorar el nivel de amistad y solidaridad entre los alumnos, a través de la participación colectiva en las actividades propuestas.

Profesores:

- Llevar a cabo una acción tutorial que coordine y dirija las actividades de alumnos y profesores que intervienen en ese curso.
- Ejercer el papel de mediador en los procesos de diálogo, resolución de conflictos, toma de decisiones, etc..
- Controlar el contexto educativo, de forma que facilite el cumplimiento y asimilación de las normas por parte de los alumnos.
- Tomar decisiones justas y democráticas ante los problemas de comportamiento de los alumnos, según los acuerdos establecidos.

CONTENIDOS

Los conflictos en clase

Partimos de la concepción de que la existencia del conflicto es un fenómeno normal en cualquier contexto en el que deben convivir, de modo continuado, un grupo de personas. De este modo el conflicto no tiene porque llegar a ser negativo, sino que muy al contrario, tiene una gran potencialidad educativa y puede servir para fortalecer las relaciones entre las personas. Por ello no se trata de eliminarlos, sino de aprovecharlos para progresar, para desarrollar la capacidad de diálogo de los alumnos y para mejorar las bases de nuestra convivencia.

En el programa se enseña a afrontar los conflictos de un modo constructivo, y se aprovecha el proceso de resolución de los mismos como una buena ocasión para entrenar a los alumnos y alumnas en la adquisición de habilidades para el diálogo, la mediación y la negociación, habilidades todas ellas que son perfectamente trasladables a los diferentes ámbitos de la vida, y por lo tanto constituyen un recurso educativo de primer orden.

La asamblea de aula

Aunque existe una idea bastante generalizada de que las asambleas son especialmente apropiadas para realizarlas con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, éstas se pueden llevar a cabo perfectamente y con gran aprovechamiento, en todos los cursos de Educación Primaria

La asamblea de aula es un órgano de participación democrática donde alumnos y profesor analizan y debaten todo tipo de problemas, propuestas, ideas, planes de trabajo, responsabilidades, etc. Las decisiones se tienen que tomar de modo democrático, lo cual supone que cuando no hay consenso es necesario realizar una votación sobre las opciones existentes. Participar en la asamblea implica ser capaz de dialogar y debatir de un modo ordenado, comunicando nuestras opiniones y sentimientos al resto de la clase y respetando las opiniones que sean contrarias a las nuestras. La capacidad para argumentar de cada alumno es la única "arma" de que dispone para que los demás acepten sus ideas y propuestas.

Las normas de comportamiento y convivencia

Las normas se pueden definir como reglas o pautas de conducta que determinan lo que hay que hacer o no. Toda norma supone algún tipo de enunciado o principio valorativo, del que se deriva, y al que se puede acudir para dar razón de ella. Cuando no se acepta dicho valor o principio, la norma es puesta en cuestión.

La escuela constituye un marco normativo privilegiado. En el medio escolar, las normas regulan la conducta y hacen previsibles las relaciones humanas, contribuyendo a la formación de la personalidad de los sujetos. Los alumnos han de incorporar un conjunto de normas y reglas que permitan el funcionamiento del centro educativo en general, y del aula en concreto, y que les ayuden a tener conciencia de que el grupo y la institución a la que pertenecen, esperan de ellos una serie de comportamientos adecuados a los valores que inspiran el proyecto educativo.

Las sanciones por el incumplimiento de las normas

Una norma para que sea eficaz debe ir siempre acompañada de la sanción o sanciones correspondientes. De este modo adquieren un carácter coactivo o impositivo basado en la fuerza o el poder. Pero cuando las normas están basadas en valores socialmente aceptados, y se llega a comprender la necesidad de las mismas, pierden este carácter coactivo y pasan a convertirse en una aceptación interior y libre.

De este modo, la mayor parte de las personas cumplen las normas, no por la coacción que supone la sanción que lleva asociada, sino porque entienden que las mismas son necesarias para la convivencia. A las personas que no cumplen las normas, es necesario aplicarles las sanciones establecidas, las cuales deben ser justas, razonables y proporcionadas a la trasgresión cometida.

Valoración y reconocimiento por el cumplimiento de las normas

Es importante que exista un refuerzo positivo para los alumnos y alumnas que cumplen las normas establecidas, pues de esa forma se hace hincapié en el buen comportamiento, más que en la trasgresión de las normas. Cuando este proceso está interiorizado y se asumen los valores que sustentan a las normas establecidas, éstas se cumplen por pura convicción, al considerarlas necesarias para la convivencia y la armonía social. Por ello es básico comenzar con estas estrategias en el medio escolar, desde cursos de Primaria, al objeto de que asuman un conjunto de valores que permitan a los alumnos y alumnas un desarrollo integral de su personalidad.

Las responsabilidades en el aula

Si queremos conseguir que nuestros alumnos sean responsables y autónomos, debemos crear situaciones donde puedan experimentar y ejercer estas facetas de la personalidad. En el programa “Educación para la Convivencia” se potencian estos aprendizajes mediante la colaboración en aquellas tareas y responsabilidades del aula que son factibles de realizar por parte de los alumnos. La idea es que todas aquellas tareas del aula que puedan ser realizadas por los alumnos, no las realice el profesor/a. De este modo se generan un gran número de tareas y cargos y que, convenientemente distribuidos entre el alumnado, les enseñaran a ser responsables de un modo práctico.

Los derechos de los alumnos

Todo alumno, como persona que es, y como miembro de la comunidad educativa, tiene una serie de derechos que son irrenunciables. Es importante que los alumnos y alumnas conozcan estos derechos y que aprendan a exigirlos cuando corresponda, con educación y con responsabilidad.

Los deberes de los alumnos

Los alumnos, además de tener derechos, tienen una serie de deberes que cumplir en el centro escolar. El primer requisito para cumplirlos es que los conozcan y los valoren como necesarios para su formación como personas y para facilitar la convivencia en el aula y en el centro.

Desarrollo de habilidades y recursos para la convivencia

Un elemento educativo de primera magnitud es que los alumnos y alumnas aprendan a colaborar entre ellos, a ayudarse, a compartir, a mediar. También es importante crear mecanismos para que el alumnado aprenda a agradecer lo que hacen por ellos, a disculparse cuando sea necesario y a felicitar al que se lo merece. Todos ellos son recursos necesarios para la convivencia que se potencian en el programa valorando y premiando los comportamientos correctos.

ACTIVIDADES PARA LOS ALUMNOS Y ALUMNAS

- Actividad nº 1: Los problemas en mi clase
- Actividad nº 2: Evaluamos la convivencia de nuestra clase
- Actividad nº 3: La asamblea de aula
- Actividad nº 4: El buzón de clase
- Actividad nº 5: Las normas facilitan la convivencia
- Actividad nº 6: ¿Quién debe poner las normas del aula?
- Actividad nº 7: Las normas en mi clase
- Actividad nº 8: Las consecuencias de no cumplirlas normas
- Actividad nº 9: Consecuencias positivas de cumplir las normas
- Actividad nº 10: Las responsabilidades en mi clase
- Actividad nº 11: Los derechos en mi clase
- Actividad nº 12: Los deberes en mi clase
- Actividad nº 13: Slalom de la convivencia
- Actividad nº 14: Pasos para solucionar los conflictos
- Actividad nº 15: Agradecimientos, disculpas y felicitaciones
- Actividad nº 16: Autoevaluación

METODOLOGÍA

Partimos del objetivo general que pretendemos conseguir con la aplicación del programa de Educación para la Convivencia: el desarrollo sociomoral del alumnado. Para ello, desde un planteamiento constructivista, propongo una serie de actividades que generan conflictos cognitivos en los alumnos y provocan la reelaboración de sus esquemas de conocimiento. Se trata de que, a través de una metodología activa y participativa, el alumno pueda experimentar y sentir por sí mismo aquellas situaciones que le permitan avanzar en el desarrollo de su personalidad.

Las fichas del programa presentan a los alumnos situaciones reales del aula, y les obliga a enfrentarse a los problemas que surgen, de tal manera que sean ellos mismos los protagonistas de las historias y los que van a tomar las decisiones fundamentales sobre la organización de la convivencia.

En cada sesión del programa se plantea un tema concreto relacionado con la convivencia en el aula. En este tema se presenta a los alumnos un modelo de organización y se proponen unas cuestiones para el análisis y debate del mismo. Se trata de que los alumnos valoren la utilidad del modelo propuesto para su aula y de que introduzcan las modificaciones que consideren necesarias.

Evidentemente cada situación y cada aula son diferentes, pero, de modo general, se puede afirmar que los alumnos, cuando se les da la oportunidad de participar en la organización de la convivencia en el aula mediante la elaboración de normas y el cumplimiento de responsabilidades, responden muy bien a la confianza que se les otorga y son capaces de hacerlo de un modo responsable y coherente, proponiendo normas y consecuencias lógicas y razonables, que no se alejan en gran medida de las que propondrían los profesores (en muchos casos las sanciones son más rígidas). Cuando se utilizan procedimientos democráticos de participación y toma de decisiones y es la mayoría de la clase la que tiene que decidir, las posturas más radicales no prosperan. El proceso, como es lógico, está influenciado por el profesor-tutor, que aunque actúa como mediador, y siendo un miembro más, utiliza su capacidad para argumentar y razonar las propuestas, de tal manera que las normas que se aprueben sean viables de llevar a cabo y resulten eficaces para el gobierno de la clase.

De cualquier modo, lo más importante es que, al final del proceso, los alumnos se sientan protagonistas y autores del modelo de convivencia del aula: normas, asambleas,

consecuencias, responsabilidades, etc. Esto es especialmente importante para el aprendizaje de valores y normas, pues al responder las normas aprobadas a unos valores aceptados y sentidos como propios, adquieren una fuerza moral incuestionable que facilita su aceptación y cumplimiento por parte de los alumnos. De este modo, las normas ya no son el fruto de una imposición arbitraria de los profesores, sino que son elaboradas, negociadas y consensuadas por toda la clase.

TEMPORALIZACIÓN

El programa consta de dieciséis sesiones y la duración de cada una de ellas está entre cuarenta y cinco y sesenta minutos, dependiendo de lo que se prolongue el debate. Puesto que en Educación Primaria no existe la hora de tutoría como tal, sería necesario reservar una sesión semanal de forma permanente para la aplicación del programa y para realizar las asambleas semanales. De cualquier manera, y durante la aplicación de la fase inicial del programa se podrían utilizar espacios de tiempo correspondientes a otras áreas, preferiblemente de lenguaje, puesto que las actividades que se proponen – lectura de textos, análisis de situaciones, diálogos, debate, propuestas, etc.- se corresponden con los contenidos de la misma.

El programa es conveniente llevarlo a cabo a principio de curso, realizando las actividades a razón de dos o tres semanales, de tal forma que en un mes o mes y medio esté acabada la primera fase del mismo. De este modo en poco tiempo tendremos organizado y aprobado un modelo de convivencia que, si queremos que se consolide, debe ser puesto en práctica de un modo riguroso y sistemático. La duración del programa, con las modificaciones que a través de la asamblea de aula se puedan introducir en los acuerdos establecidos, debe ser de dos cursos. Con el cambio de ciclo, y normalmente de profesor tutor, es previsible que se produzcan modificaciones en muchos aspectos de la organización del aula, pero sería conveniente mantener los aspectos fundamentales del programa, para que se consoliden los aprendizajes realizados. A este respecto es necesario tener en cuenta que el aprendizaje de valores, actitudes y normas requiere periodos de tiempo medios o largos para su asimilación y consolidación.

EVALUACIÓN

El profesor/a a través de una relación directa y continuada con el grupo clase, va adquiriendo una percepción de las modificaciones que se producen en el clima de convivencia del aula. En el modelo propuesto, se realiza una evaluación continua a través de la autoevaluación semanal (Ficha nº 16), en la que los propios alumnos y alumnas reflexionan sobre su conducta. El sistema de conseguir pegatinas cuando se han cumplido las normas y la comunicación semanal con los padres de estos logros a través de la agenda, constituye un instrumento eficaz para la evaluación y control del comportamiento del alumnado.

Otro instrumento de evaluación del comportamiento positivo es el “Slalom de la Convivencia” (Ficha nº 13), donde los alumnos y alumnas van sumando puntos, a lo largo del curso, con el objetivo de llegar a la meta final de ser campeones de la convivencia.

La evaluación inicial se realiza a nivel de grupo clase, utilizando la ficha número dos del programa, y para la evaluación final se emplea un sencillo cuestionario que nos permite conocer la percepción del alumno sobre los cambios producidos en el clima de convivencia del aula. No obstante si queremos realizar una evaluación inicial y final equivalentes para cuantificar y comparar los resultados, podemos pasar el cuestionario al iniciar y al finalizar el programa de educación para la convivencia.

BIBLIOGRAFÍA

- CASAMAYOR, G. (coord.) (1998): *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona. Graó.
- CURWIN, R.L. y MENDLER, A.N. (1987): *La disciplina en clase*. Madrid. Narcea.
- ESCÁMEZ, J.(1995): "Programas educativos para la promoción de la tolerancia. Justificación y orientaciones" en *Revista Española de Pedagogía* nº 201, pp.249-266.
- FELDMAN, J.R. (2000): *Autoestima. ¿Cómo desarrollarla?*.Madrid. Narcea.
- FERNÁNDEZ, I.(1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid. Narcea.
- LÓPEZ, F. Y ARÁNEGA, S. (2003): *El mundo en guerra. Educación para la paz: propuestas y actividades*. Barcelona. Graó.
- MIRANDA, A. y GARGALLO, B. (1999): *El niño hiperactivo*. Universitat Jaume I.
- PÉREZ, C. (1996): *Las normas en el currículum escolar. Técnicas para el aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática*. Madrid. E.O.S.
- PÉREZ, C. (1998) El aprendizaje de valores democráticos a través de la Asamblea de Aula, en *Bordón*, 50 (4), 387-393.
- PÉREZ, C. (2007): Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, nº 343.
- PORRO, B.(1999) *La resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires. Paidós.
- PUIG, J.M.(1992) *La educación moral y cívica*. (Madrid: M.E.C).
- PUIG, J.M. y otros (1997) *Com fomentar la participació a l'escola*. Barcelona. Graó.
- VALLÉS, A. Y VALLÉS C. (2004): *Programa de solución de conflictos interpersonales*. Madrid. EOS.
- WATKINS, CH. Y WAGNWE, P (1991): *La disciplina escolar*. Barcelona. Paidós/MEC.
- GRUPO ALBOR-COHS (2001) *Materiales de motivación en casa y en el aula*. Madrid-Bilbao. Grupo Albor-Cohs.

251. LA EDUCACIÓN EN DESARROLLO SOSTENIBLE COMO COMPETENCIA TRANSVERSAL EN LAS TITULACIONES DEL MARCO DEL EEES. EJEMPLO DE IMPLANTACIÓN.

B. Rodríguez Soria, J. Domínguez Hernández, E. Cano Suñen, J. M. Pérez Bella.

1.- INTRODUCCIÓN.

Con la nueva adaptación de la enseñanza universitaria al EEES, la ordenación de los nuevos planes de estudio se basa en la adquisición de competencias profesionales, que se transcriben en la adquisición de diferentes capacidades, que suelen centrarse en el aprendizaje de determinados conocimientos científico-técnicos necesarios para el desarrollo de la profesión. De lado quedan a menudo otro tipo de competencias, basadas en valores y actitudes frente al ejercicio profesional. Dentro de estas competencias no desarrolladas de forma transversal, se encuentra la educación en desarrollo sostenible.

Pero ¿qué es exactamente el desarrollo sostenible? Suele tomarse como referencia la definición promulgada en 1987, en el Informe Brundtland [5]: “Nuestro futuro común”, emitido por la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo (WCED). Esta definición: “Satisfacer las necesidades de las generación es presentes sin comprometer las posibilidades de las del futuro para atender sus propias necesidades” fue aceptada a nivel mundial, y asumida como tercer principio de la Declaración de Río de Janeiro de 1992, denominada la Segunda Cumbre de la Tierra, bajo el título: “Conferencia de la ONU sobre Medio Ambiente y Desarrollo” [14].

El concepto de desarrollo sostenible y la preocupación por solucionar los problemas medioambientales y las desigualdades sociales de nuestro planeta lleva planteándose desde hace 36 años, cuando se celebró la Primera Cumbre de la Tierra de las Naciones Unidas, el 16 de junio de 1972 en Estocolmo, bajo el título de “Conferencia sobre Medio Humano de las Naciones Unidas”. Por tanto, siendo el desarrollo sostenible un tema que lleva preocupando durante tanto tiempo, no se puede justificar de ninguna manera el que todavía no se haya implantado de forma transversal en la educación, sobre todo universitaria donde más deficiencia se observa en este tipo de formación.

Se pretende en este artículo reflexionar sobre la necesidad de formar en una competencia que actualmente es imprescindible, el desarrollo sostenible, como solución a los actuales problemas de globalización y a la necesidad de utilizar eficientemente nuestros recursos, así como desarrollar su implantación, sentando unas bases y un esquema de desarrollo, en una disciplina de ingeniería industrial, que pueda servir de ejemplo para otros formadores que deseen incorporarse a este proceso de educación en valores y modos de vida para un desarrollo sostenible.

2.- MARCO DE REFERENCIA PARA LA EDUCACIÓN EN DESARROLLO SOSTENIBLE.

La primera vez que la UNESCO dio nombre oficial a este tipo de educación a nivel mundial fue en 1997, en la conferencia de Tesalónica, bautizándose como “Educación para el Desarrollo Sostenible” [18], aunque definición más reciente, es la ofrecida en el congreso de Johannesburgo de 2004, que la denominó “Educar para la Sostenibilidad” [17]. El mismo año la UNESCO publica un documento titulado: “La Década de la Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible” [19], donde expresa su deseo de que sea una educación con contenidos y metodologías interdisciplinares, y declarando el periodo de tiempo

2005-2015, el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible [20].

Ya la Agenda 21 [15], redactada por la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo de las Naciones Unidas dentro las medidas a implantar para poder cumplir sus principios especificó que debería producirse una reestructuración educacional. Fiel reflejo de la importancia que tiene para la Agenda 21 la educación, es el hecho de que le dedique un capítulo específico (capítulo 36). En él señala que debe llevarse a cabo una **Reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible**. Como uno de sus objetivos plantea que las naciones y organizaciones tienen que “d) **Promover la integración de conceptos ecológicos y de desarrollo,..., en todos los programas de enseñanza, en particular en el análisis de las causas de los principales problemas ambientales y de desarrollo,..., a todos los niveles.**”. Como actividad principal para conseguirlo destaca que “b) **Los gobiernos deberían procurar actualizar o preparar estrategias destinadas a la integración en los próximos tres años del medio ambiente y el desarrollo como tema interdisciplinario en la enseñanza a todos los niveles...**” “**Se debería iniciar un examen exhaustivo de los programas de estudios a fin de establecer un enfoque multidisciplinario, que abarque las cuestiones ambientales y de desarrollo y sus aspectos y vinculaciones socioculturales y demográficos.**”

Se pone en evidencia por tanto, la preocupación por el retraso y la necesidad de cumplir los principios de educación plasmados en la Agenda 21, ya que todavía hoy, **10 años después** del plazo previsto, la **“reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible”**, se encuentra sin culminar.

Posteriormente, en el Informe español de la reunión de los puntos focales para el desarrollo sostenible de las naciones unidas del año 2002 [11], donde se informaba de la situación actual de cumplimiento de dicho programa a la Comisión de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, se asignaba de forma directa al **Ministerio de Educación y Ciencia** para poder cumplir la Agenda 21, ser: **“la entidad responsable de la reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible, ... Esto lo lleva a cabo mediante la nueva reestructuración de planes de estudios, integrando las cuestiones del medio ambiente y el desarrollo sostenible en los programas de educación a todos los niveles.”**

Anteriormente a este informe, el Ministerio ya publicó el **Libro Blanco de la Educación Ambiental en España** [9], libro que, contrariamente al resto de Libros Blancos redactados, no ha sido tenido en cuenta en la creación de todos los nuevos Planes de Estudios que han sido aprobados por la ANECA sin ningún resquemor. Como marco institucional para avalar la necesidad de su implantación, señala la **incorporación de la educación ambiental como tema transversal, dentro del currículum, en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**. Postula que la educación formal constituye un marco estructurado que ofrece oportunidades para un aprendizaje progresivo, que no es posible garantizar en otros contextos. Por otro lado, ya señaló entonces como carencia significativa, la concentración de esta educación sólo en determinados niveles educativos, cuando debería extenderse desde la educación infantil a la formación universitaria, atravesando todas las disciplinas. Sorprendentemente, 9 años después, el sistema educativo español sigue teniendo exactamente las mismas carencias. Enfatiza de forma especial sobre el papel de la enseñanza universitaria y crítica su metodología al no recibir en su impartición, un tratamiento transversal e interdisciplinar. Entre otras iniciativa recomienda a las universidades **incorporar aspectos básicos de la educación ambiental dentro del contexto específico de cada carrera, y desarrollar programas integrados e interdisciplinarios sobre problemática ambiental y sostenibilidad destinados a estudiantes de diferentes ramas universitarias.**

Para nosotros, al igual que para la Estrategia aragonesa de educación ambiental (AEREA). [1], dicha Educación Ambiental, debe llevarse a cabo junto con el desarrollo humano, convirtiéndose de esa manera en **“Educación para el Desarrollo Sostenible”**. Como

causas de la carencia de Educación Ambiental en la educación superior señala, la poca importancia que se le otorga en los contenidos educativos, la rigidez de organización de los centros, la insuficiente coordinación interdisciplinar entre profesores, y la compartimentación excesiva de los saberes.

Abierto está también el debate sobre las disfunciones que existen entre las capacidades adquiridas por los alumnos en la carrera universitaria, y lo que realmente el mundo profesional espera de ellos. Este hecho queda plasmado en las recientes declaraciones de la Fundación Entorno perteneciente al Consejo Empresarial Español para el Desarrollo, afirmando que: “Hoy por hoy, una de las principales barreras a la hora de traducir las estrategias de sostenibilidad en acción tangible se encuentra en la falta de preparación y formación de los equipos humanos de las propias empresas.” (Consejo empresarial español para el desarrollo sostenible. Fundación Entorno, 2007: <http://www.fundacionentorno.org/programas/index.asp?cid=184&mode=default>)

De hecho, en el **Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008 – 2011** [7, 8], una vez detectada la **necesidad de desarrollo económico y progreso en un marco que permita avanzar en sostenibilidad**, para lo cual se ha creado el “Programa nacional de la cultura científica y tecnológica”, teniendo una de sus áreas de acción, la “Generación de Conocimientos y de Capacidades Científicas y Tecnológicas”.

3.- INTRODUCCIÓN DE LA EDUCACIONAL EN SOSTENIBILIDAD DENTRO DE LAS NUEVAS TITULACIONES.

Se pretende tomar como referencias para la implantación de la educación en desarrollo sostenible como competencia transversal en el currículo universitario tres documentos: La Iniciativa de la Carta de la Tierra [12], la Declaración de Hannover de las Naciones Unidas, y el Libro Blanco de la Educación Ambiental en España.

3.1. La iniciativa de la Carta de la Tierra.

En el año 2003, la UNESCO adoptó una resolución reconociendo la Carta de la Tierra como un importante marco ético para el desarrollo sostenible, y destacó la intención de los Estados Miembros de utilizar la Carta de la Tierra como instrumento educativo. Entre sus principios se encuentra: *“Integrar en la educación formal y en el aprendizaje a lo largo de la vida, las habilidades, el conocimiento y los valores necesarios para un modo de vida sostenible”* [10].

El Consejo de la Tierra se formó en 1997 en Costa Rica con la misión de, a través de la Carta de la Tierra, establecer una base ética sólida para la sociedad global emergente y ayudar a crear un mundo sostenible. En su faceta educacional la Iniciativa de la Carta de la Tierra [12] señala que el **proceso de enseñanza** debería ser **participativo e inclusivo, interdisciplinario**, adecuarse al contexto y ser **flexible**, y que como valores centrales para el Desarrollo Sostenible, deben inculcarse la Responsabilidad Universal y la interconexión de diversos aspectos, no solo el medioambiental. Para promover estos valores de participación y cooperación, deberían cambiarse los actuales métodos de evaluación mediante exámenes individuales que fomentan por el contrario la competitividad entre los compañeros. [13]

Las habilidades que según este documento deberían desarrollarse y fomentarse en los alumnos serían:

- pensar críticamente
- resolver conflictos de manera no violenta
- seguir aprendiendo toda su vida
- encontrar información
- comprender la forma en que los diferentes campos se relacionan e interactúan mutuamente

3.2. La Declaración de Hannover. [16]

En su preámbulo, la declaración comienza: *“Nosotros, 250 líderes municipales de 36 países europeos y regiones vecinas, nos hemos reunido en la Conferencia de Hannover, ...para evaluar nuestros progresos en el camino hacia la sostenibilidad de nuestras ciudades y municipios y para llegar a un acuerdo sobre la dirección que deben tomar nuestros esfuerzos en el umbral de Siglo XXI.”*

Entre sus principales compromisos, los líderes municipales se comprometieron a:

- el desarrollo de una planificación urbana integrada
- el desarrollo de ciudades compactas
- la rehabilitación de las áreas urbanas e industriales deprimidas
- el uso reducido y eficiente de las tierras y recursos naturales
- la gestión local del transporte y la energía
- la lucha contra la exclusión social, el desempleo y la pobreza.

Estos fueron identificados como los puntos clave para poder llevar a cabo una gestión urbana hacia la sostenibilidad local que pretenden llevar a cabo. Por tanto, éstos serán los principios que deberemos inculcar a nuestros estudiantes, a la hora de realizar su profesión, para que puedan ayudar a que nuestro municipio consiga los fines para los cuales se comprometió.

3.3. El Libro Blanco de la Educación Ambiental en España [9]:

El Libro Blanco de la Educación Ambiental en España, se tomará como base y guía para el análisis de los parámetros y metodologías que debería poseer una adecuada educación ambiental. En su apartado 2: *Marco general*, señala que las competencias que se pretenden desarrollar con esta educación, “pueden alcanzarse **formando experiencias que sean, en sí mismas, educadoras y enriquecedoras; creando espacios de reflexión y debate; implicando a la gente en actuaciones reales y concretas; estimulando procesos de clarificación de valores, de adopción de decisiones negociadas y de resolución de conflictos**”. (Comisión temática sobre educación ambiental. Ministerio de medio ambiente, 1999:8).

Además relaciona una serie de principio básicos y los objetivos que se deberían perseguir. Entre ellos están, de forma resumida:

- Crear nuevas referencias éticas de respeto y responsabilidad compartida.
- Generar en las personas conciencia de su capacidad para intervenir en la resolución de problemas y construir alternativas de acción positiva.
- Considerar los aspectos sociales, culturales y económicos, así como los valores y sentimientos de la población.
- Promover un pensamiento crítico e innovador, formándose opiniones fundadas, mediante el análisis, la interpretación y la valoración de la información.
- Favorecer la aplicación práctica de los aprendizajes a través de acciones orientadas a solucionar problemas concretos.
- Ser una educación integradora y conciliar lo cognitivo con lo afectivo.
- Tener en cuenta las concepciones, conocimientos, valores y comportamientos previos de los estudiantes.
- Fomentar la participación democrática.
- Capacitar para la acción colectiva.

3.4. Proceso de Implantación de un Plan de Educación en Desarrollo Sostenible en las nuevas titulaciones del EEES.

Se pasa a especificar en este apartado cual podría ser el proceso a seguir para implantar un Plan de Educación en Desarrollo Sostenible dentro del nuevo marco de educación del Espacio Europeo Superior.

Para poder introducir la educación en desarrollo sostenible de forma transversal en todo el currículo universitario, deberían analizarse primero cada una de las materias que la componen, reconociendo en cada una ellas las competencias para las que se capacita, y comprobando que problemas socioeconómicos y medioambientales puede crear su desarrollo durante el ejercicio profesional.

Posteriormente debería realizarse un listado de parámetros o medidas correctoras a adoptar para solucionar dichos problemas. Los resultados obtenidos constituirían los cambios a realizar en los contenidos de la materia en cuestión.

Por otra parte, tal y como hemos visto a lo largo de la comunicación, para inculcar esta educación en valores y actitudes, se recomienda siempre un tipo de educación participativa e inclusiva, basada en metodologías activas de carácter práctico mediante procedimientos inductivos, que hagan extraer al alumno la teoría a través de experiencias prácticas, de su experiencia propia o a través del debate.

3.5. Ejemplo de implantación de la educación en desarrollo sostenible en una asignatura de ingeniería industrial.

A continuación se va a desarrollar la implantación de la metodología explicada en el apartado 3.4, en la asignatura de Construcciones Industriales y Servicios Industriales, asignatura de carácter troncal y obligatorio de cuarto curso de la titulación de Ingeniería Industrial de la Universidad de Zaragoza, que se imparte de forma semestral. En la actualidad posee 6 créditos, de los cuales 3 son créditos prácticos y los otros 3 son de carácter teórico.

A la hora de identificar las competencias a adquirir se considerará lo indicado en el Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004 - 2007[6], para el programa nacional de actuación: "Programa nacional de construcción", mediante el cual se desea configurar una construcción sostenible, a través de varios frentes de actuación: **estudio de nuevos materiales, industrialización y tecnificación de sistemas y procesos, diseño de eco-edificios, análisis de impacto ambiental mediante ciclos de vida y mantenimiento y rehabilitación de edificios e infraestructuras.**

Las competencias para las que se capacita en la asignatura de construcciones industriales y servicios industriales pertenecientes a la carrera de ingeniería industrial son:

- Redacción de Proyectos Básicos y de Ejecución de naves industriales y Direcciones de Obra.
- Cálculo de instalaciones y estructuras.
- Proyectos de urbanización.
- Planeamientos urbanísticos en zonas industriales.

Con el Plan Educativo en Desarrollo Sostenible, se modificarían estas competencias. Tomando como base los principios para una gestión urbana hacia la sostenibilidad local que se postularon en la declaración de Hannover y los objetivos de los Planes Nacionales de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica, éstas serían:

- Redacción de Proyectos Básicos y de Ejecución de naves industriales y Dirección de Obra, con un uso eficiente de los recursos naturales, con métodos constructivos sostenibles, y uso de energías renovables.
- Proyectos de rehabilitación.
- Cálculo de instalaciones y estructura con un uso reducido y eficiente de recursos

naturales y de la energía.

- Proyectos de urbanización con un uso reducido y eficiente de recursos naturales y de la energía.
- Planeamiento urbanístico en zonas industriales mediante una planificación urbana integrada y el desarrollo de una ciudad compacta, rehabilitando las áreas industriales deprimidas, mediante el uso reducido y eficiente de la tierra.

Una vez introducido el desarrollo sostenible dentro de las competencias, los objetivos de la asignatura serán:

- Comprender y saber seleccionar de forma adecuada las diferentes tipologías constructivas, y saber industrializar y tecnificar los procesos constructivos.
- Capacidad de analizar ciclos de vida de procesos constructivos.
- Tener conocimiento de las ventajas y de las principales técnicas de rehabilitación.
- Conocer las instalaciones e infraestructuras asociadas a una edificación, y saber los criterios para un diseño eficiente así como los nuevos materiales a utilizar.
- Identificar las posibles energías renovables para alimentar las diversas instalaciones.
- Desarrollar distribuciones en planta de forma eficiente.
- Conocer los diferentes tipos de suelo, sus derechos y obligaciones y sus parámetros urbanísticos.
- Capacidad para realizar ordenaciones de áreas industriales coherentes y funcionales, haciendo un uso eficiente del suelo.
- Conocer el proceso edificatorio, su gestión y los pasos necesarios para conseguir la licencia de obras.
- Saber cuales son las principales normativas que se deben cumplir en la redacción de un proyecto de ejecución, y las partes que lo componen.

Además, con la implantación del Plan Educativo en Desarrollo Sostenible en la disciplina, se pretenden otra serie de objetivos, basados en el enfoque ofrecido por el Libro Blanco de la educación ambiental en España [9], según se ha mencionado en el apartado anterior.

Actualmente las unidades temáticas existentes son:

<u>Unidad temática</u>	<u>Horas teóricas</u>	<u>Horas</u>
prácticas		
Introducción y competencias	2	
Legislación	2	
Proyecto y obra	2	
Urbanismo	4	4
Ordenación de áreas industriales	4	5
Distribución en planta	2	5
Construcción	6	5
Infraestructuras e Instalaciones	4	
El colegio oficial de ingenieros ind.	2	
Mediciones y presupuesto		5
Arqueología industrial		4
Conferencia	2	
Visita obra singular (voluntaria)		2

Para implantar la educación en desarrollo sostenible en nuestra disciplina modificaremos de forma puntual cada unidad temática, introduciendo los parámetros correctores necesarios para fomentar el desarrollo sostenible. Los cambios serán:

- Unidades temáticas de **Introducción y competencias y Legislación**: se incorporará la necesidad de adquirir valores y actitudes para un modo de vida sostenible, nombrando la Carta de la Tierra, así como diferentes declaraciones de la UNESCO.
- Unidades temáticas de **Urbanismo** y de **Ordenación de áreas industriales**: se introducirá la concepción de la planificación urbana integrada, para desarrollar ciudades compactas, y la rehabilitación de áreas urbanas industriales deprimidas fomentando el uso eficiente de la tierra y de los recursos naturales. El principio de rehabilitación será reforzado también en la práctica de **Arqueología industrial**.
- Unidades temáticas de **Construcción e Infraestructuras e instalaciones**: se darán a conocer el ciclo de vida de los procesos constructivos, para analizar cual es el más sostenible, la reciclabilidad de materiales de construcción, y el uso eficiente de la energía en las instalaciones e infraestructuras, incluyendo el conocimiento de las principales fuentes de energías renovables [2, 3, 4].
- Unidad temática del **Colegio Oficial de Ingenieros Industriales**: se hablará sobre el código deontológico y los valores que debe respetar un ingeniero en el desarrollo de su actividad profesional.
- Para reforzar más los nuevos valores y actitudes que se quieren desarrollar en el alumnado, se llevará a cabo una **visita** a una edificación ecoeficiente.
- Por último, como caso práctico que pueda acercar a los alumnos a experiencias reales que les impliquen de una manera más directa con los valores de lucha contra la exclusión social, el desempleo y la pobreza, así como con el uso reducido y eficiente de los recursos naturales, se sustituirá la práctica de Mediciones y Presupuestos por una práctica sobre la **realización de proyectos de cooperación internacional para el desarrollo en el tercer mundo**, ya que desde el Área de Ingeniería de la Construcción se están desarrollando este tipo de proyectos.

Las metodologías usadas serán:

Clase magistral participativa basada en métodos inductivos: Se comenzará poniendo un video de aproximadamente unos diez minutos, relacionado con el principio de sostenibilidad que se quiere fomentar en la unidad temática, como estímulo para despertar la atención y curiosidad del alumno. Posteriormente, como técnica de grupo, durante aproximadamente quince minutos se desarrollará la técnica del brainstorming o tormenta de ideas para estimular su ingenio y promover la búsqueda de distintas ideas. Al final de la unidad temática, se realizará una síntesis del temario y se propondrá un pequeño ejemplo para que apliquen los conceptos aprendidos. De esta manera, el alumno tomará conciencia de la importancia de sus decisiones como ingeniero industrial en la solución de problemas globales de sostenibilidad. Como material didáctico se utilizará un video reproductor, un proyector para las presentaciones en Power-Point y los apuntes de la asignatura.

Metodología activa del caso, mediante aprendizaje cooperativo: Esta metodología se va a desarrollar en la impartición de la práctica de proyectos de cooperación internacional para el desarrollo en el tercer mundo, y será eminentemente participativa e integradora.

El proyecto tendrá una clara componente multirracial, cultural y social y se desarrollará dentro del ámbito de la construcción. Se pretende empezar con la construcción de una aldea-orfanato para niños discapacitados en Angola. En este taller, habrá una media de 15 alumnos. Se les entregará un guión donde se expondrá la necesidad de crear la aldea, se nombrarán las entidades que participan en el proceso de creación: equipo redactor del proyecto, la

fundación que requiere la aldea, el gobierno angoleño, y la sociedad angoleña con sus características raíces culturales, y se darán las principales necesidades requeridas por cada uno de ellos.

El alumno, durante quince minutos analizará la situación, y evaluará los puntos críticos y las posibles alternativas. Posteriormente se crearán cuatro subgrupos en el aula, y a cada uno de ellos se les asignará el papel o rol de uno de estos estamentos. Después de veinte minutos para profundizar en su papel y sus necesidades, se nombrará a un representante de cada subgrupo. Durante media hora se hará una sesión plenaria, moderada por el profesor, donde se creará el debate entre los cuatro subgrupos, a través de sus representantes.

Se pretende de esta manera, que los alumnos se acerquen a un entorno cultural diferente, y que al mismo tiempo aprendan a ser capaces de resolver conflictos de manera responsable, crítica y pacífica.

Una vez hayan adquirido el conocimiento de todas las necesidades y problemáticas del proyecto, cada grupo realizará un anteproyecto de la aldea con los conocimientos de sostenibilidad adquiridos a lo largo del curso.

Metodología del caso: Se seguirá usando en el resto de prácticas como ya se hace en la actualidad.

En cuanto a la evaluación, se distinguen dos evaluaciones diferentes; por una parte la evaluación del desarrollo y resultado de la implantación del plan educacional para el desarrollo sostenible en la asignatura, y por otro lado la evaluación de los conocimientos, valores y actitudes en desarrollo sostenible, adquiridos por el alumno a lo largo del curso.

La evaluación de este tipo de enseñanza, entendemos que debe realizarse de forma completamente diferente a los métodos de evaluación tradicional, ya que se trata más de un aprendizaje en valores y aptitudes. Entendemos que nuestro análisis debería realizarse por tanto más bien con métodos de evaluación cualitativos, que deben tenerse en cuenta desde la misma concepción de la acción educativa. Para ello deberemos recoger información sistemática, tal y como indica el Libro blanco de educación ambiental [13], en las fases de diseño, organización, desarrollo y finalización.

La evaluación del desarrollo del curso se realizará en función del resultado de unas encuestas que se entregarán a los alumnos a principio y a final de curso, y que se compondrán de cinco apartados:

- Acciones personales para conseguir un desarrollo sostenible en mi profesión: Mis destrezas. (El potencial de la humanidad).
- Acciones comunitarias: Mis relaciones con el entorno y el resto de la humanidad. (Ética global).
- Acciones ambientales para conseguir un desarrollo sostenible: Mi espacio. (La comunidad de la vida).
- Interés de la Educación ambiental como competencia curricular.
- Sugerencias.

Como indicadores se tomarán: la consciencia del alumno como ser individual capaz de participar con decisiones responsables y críticas en el proceso de desarrollo sostenible, el interés de la educación ambiental como competencia curricular, y las mejoras sugeridas para el desarrollo del curso.

En lo referente a la evaluación del alumnado, habrá dos calificaciones. El 75 % de la nota final será la resultante de una evaluación escrita a final de curso. Esta evaluación escrita se compondrá de una parte teórico-práctica, con un peso del 60% de la nota de la prueba y de dos problemas basados en la resolución de un caso, con un peso del 40% de la nota de dicha prueba. El otro 25 % de la nota será la resultante de la evaluación de las prácticas desarrolladas en la asignatura. En concreto, en la práctica de construcción de una aldea-

orfanato para niños discapacitados, la nota de cada grupo será puesta, mediante unos criterios establecidos, por el resto de grupos que participó en el mismo taller, y habrá una nota adicional del profesor que la moderó sobre el comportamiento global del grupo. De esta manera se pretenden desarrollar los valores de cooperación y participación en vez de la competitividad entre alumnos.

4.- CONCLUSIONES.

A lo largo de todo el artículo, hemos justificado la necesidad de la implantación de un plan educacional en desarrollo sostenible en la universidad, el cual está siendo demandado desde organismos internacionales, nacionales y autonómicos desde hace años, y al que todavía hoy, que sepamos, no se ha dado solución. En la actualidad, este tipo de educación ambiental y para el desarrollo sostenible, se desarrolla únicamente en la educación secundaria, y de ahí se pasa a la realización de estudios de postgrado especializados en la materia, olvidando las bases de la sostenibilidad en la educación universitaria. A esta situación, se une la oportunidad de cambio que se nos está brindando en la actualidad con el cambio de marco educativo que se está produciendo para equiparación al Espacio Europeo de Educación Superior.

Pensamos que en la realización de los nuevos planes de estudio, debería incorporarse como competencia transversal e interdisciplinar la educación en desarrollo sostenible, realizada de una forma coordinada, a lo largo del currículo de cada titulación. Esta integración podría hacerse de dos formas: mediante su implantación en cada una de las asignaturas acomodando su integración a las diferentes unidades temáticas que poseen, y mediante la impartición de asignaturas optativas de primer ciclo, donde las asignaturas troncales y obligatorias tienen menos predisposición a poder implantar estos planes educacionales, por su menor carácter práctico. Para el buen funcionamiento de esta nueva educación en sostenibilidad, y debido sobre todo a la dificultad de evaluación que posee este tipo de educación, se considera necesaria la creación de una comisión que evalúe y vele por el correcto seguimiento e implantación de estos planes en las diversas titulaciones universitarias, así como la creación de nuevos foros de debate, y acciones formativas que faciliten al profesorado la incorporación de dicha educación en su asignatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y CITAS

[1]. AEREA (2003). *Orden de 1 de abril de 2003 del DEPARTAMENTO DE MEDIO AMBIENTE por la que se da publicidad al Acuerdo de 11 de marzo de 2003, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba la Estrategia Aragonesa de Educación Ambiental (2003 – 2007)*. BOA Número 40 de 4 de abril de 2003.

[2]. ALAVEDRA P., DOMÍNGUEZ. J, GONZALO E., SERRA J. (1997) *La Construcción Sostenible. El estado de la cuestión*. Informes de la Construcción, Vol. 49, nº 451, Publicaciones del Instituto de Ciencias de la Construcción Eduardo Torroja-CSIC.

[3] ALAVEDRA P., DOMÍNGUEZ. J, GONZALO E., SERRA J. (1998) *La Construcción Sostenible. El estado de la cuestión. Comité Hábitat II, Ciudades para un futuro más sostenible*. Madrid: El Boletín de la Biblioteca, Dirección General de la Vivienda, la Arquitectura y el Urbanismo. Ministerio de Fomento. <http://habitat.aq.upm.es/boletin>

[4]. ALAVEDRA P., CALVET M.D., DOMÍNGUEZ J., CASALS M., GIMÉNEZ D., BERNIS J., SERRA J. (1998). *Sustainable Construction in Spain CIB W82*. Publication *Sustainable Development and Future of Construction*. Acomparison of visions from various countries. Publication 225.

[5]. COMISIÓN BRUNDTLAND (1.987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio*

Ambiente y el Desarrollo: "Nuestro Futuro Común". ONU.

[6]. COMISIÓN INTERMINISTERIAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (2004) *Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004 – 2007. Resumen.* http://www.mec.es/ciencia/jsp/plantilla.jsp?area=plan_idi&id=3

[7]. COMISIÓN INTERMINISTERIAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (2008) *Plan Nacional de I+D+I 2008-2011: "Programa de trabajo 2008", aprobado por la Comisión permanente de la CICYT el 17 de diciembre de 2007.* Editor: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT).

[8]. COMISIÓN INTERMINISTERIAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (2007) *Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008 – 2011, aprobado por el Consejo de Ministros en su reunión del 14 de septiembre de 2007.* Editor: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT).

[9]. COMISIÓN TEMÁTICA SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL. MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE (1999). *Libro blanco de la educación ambiental en España.* http://www.mma.es/secciones/formacion_educacion/boletin_ceneam/pdf/blanco.pdf

[10]. CONSEJO DE LA TIERRA. SECRETARÍA DE LA CARTA DE LA TIERRA (2003) *La carta de la Tierra.* Versión 24-03-00. Costa Rica: <http://www.cartadelatierra.org>

[11]. DIRECCIÓN GENERAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN AMBIENTAL. MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE. ESPAÑA. (2002). *Informe realizado para la comisión de desarrollo sostenible de España: "Reunión de los puntos focales para el desarrollo sostenible. Naciones Unidas. Contribución española".* Madrid: <http://www.un.org/esa/agenda21/natlinfo/countryexperience/SPAIN.PDF>

[12]. LA INICIATIVA DE LA CARTA DE LA TIERRA.

<http://www.cartadelatierra.org>

[13]. MUKHERJEE M. (2005). *Llevando la sostenibilidad a las aulas: Una guía de la carta de la tierra para educadores.* Costa Rica: Secretaría de iniciativa de la carta de la tierra.

[14]. NACIONES UNIDAS. DIVISIÓN DE DESARROLLO SOSTENIBLE (1.992): *Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo.* Río de Janeiro: <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/spanish/riodeclaration.htm>

[15]. NACIONES UNIDAS. DIVISIÓN DE DESARROLLO SOSTENIBLE (1.992):

Agenda

21.

<http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/spanish/agenda21sptoc.htm>

[16]. NACIONES UNIDAS. TERCERA CONFERENCIA EUROPEA SOBRE CIUDADES Y MUNICIPIOS SOSTENIBLES (2.000). *Declaración de Hannover de los líderes municipales en el umbral de siglo XXI.* Hannover: <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/>

[17]. TILBURY D., WORTMAN. D. (2004). *Engagin people in sustainability.* Gland: IUCN Commission on education and communication.

[18]. UNESCO (1997). *Education for a sustainable future: A transdisciplinary vision for concerted action.* Thessalonikki: Report of the international conference: education and public awareness for sustainable.

[19]. UNESCO (2004). *United nations decade of education for sustainable development. Draft implementation scheme.* <http://portal.unesco.org/education/en>

[20] UNESCO (2005). *Borrador del Plan de UNESCO para la Implementación Internacional del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible.* <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/>

**258. IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.
P. Lúquez de Camacho, L. Maritza Reyes, M. Cepeda-Villalobos y Y. Suárez-Reyes.**

Identidad profesional del docente

Los desafíos de la educación del siglo XXI constituyen para el profesorado universitario, un reto ante la reflexión y descubrimiento de conocimientos por la necesidad de investigar y reflexionar sobre diferentes aspectos que forman parte de su actualización permanente, como garantía de la atención integral a sus estudiantes.

Lo anteriormente señalado, unido a los cambios y turbulencias del mundo actual, demandan la modernización estructural de la gestión académica del aprendizaje, en función de interés y necesidades de sus usuarios. Todo esto implica, en palabras de Fernández (2006) una revolución coperniana del docente, partiendo de la comprensión que, en el aprendizaje se desarrollan procesos psíquicos, como son: la sensación, percepción, memoria, pensamiento e imaginación; concluyentes con el desarrollo cognoscitivo y potenciadores de los planos: éticos y espiritual.

En esta perspectiva de formación, al encontrarse la persona en medio de acciones histórico-políticas, en el proceso educativo, docentes y alumnos igualmente han de gestar los saberes psicológicos, a través de representaciones y estrategias (saber hacer), que lleven a contemplar e interiorizar dichos fenómenos, con la intención de encontrar las mejores formas o vías que les permitan consolidar logros académicos. (Mercer, 1997).

Este tipo de aprendizaje supone superación humana o personal, al desarrollarse en un marco de condiciones derivadas de los particulares derechos de todo ciudadano en su participación social, a objeto de fortalecer la autoestima, el aprender cooperativamente, solidaridad con otros y lograr aprendizajes significativos.

Actualmente la identidad profesional del docente es vista mediante rasgos que movilizan la acción pedagógica, en beneficio del aprendizaje con los alumnos y mejoras de condiciones, en las cuales se potencia, pues éstas han de estar soportadas en normas y procedimientos que proporcionan experiencias democráticas, orientadas hacia prácticas colaborativa y de investigación. En otro orden de ideas, Sachs (2003, cit. Por Day, 2006), identifica dos formas contrapuestas de identidad profesional; la primera es empresarial, asociada con los profesores eficientes y responsables, por dar cuenta de sus actos y aceptan los imperativos de la normativa impuesta, por agentes externos.

Complementa la autora, acerca de la identidad activista, que ésta apunta a una praxis educativa orientada a la reflexión, investigación, colaborativa; y, por supuesto, hacia una enseñanza conectada con grandes ideales y valores, clara comprensión de fines morales y fuerte compromiso con los mismos.

Los argumentos planteados asignan vigencia al término identidad profesional activista del docente, tipificándolo como aquel que evita aislar su profesión de intereses y expectativas estudiantiles. Al respecto, Bottery (1996 Cit. por Day 2006) hace referencia a un docente activista como una persona que responde a exigencias complejas y cambiantes de un entorno global, por poseer competencias y actitudes en sí mismo, expresados en un fuerte compromiso con su labor y con el bienestar colectivo.

Ser un profesional activista, supone evitar una acción docente aislada e introspectiva; concebida por Battery, (Idem) como aquella que, no sólo está al servicio de fines discutibles, políticos y económicos comunes, sino también limitada a su capacidad de desarrollar una generación dispuesta a responder suficientemente a exigencias complejas y cambiantes de

un entorno global, junto a la promoción de actitudes y competencias para una ciudadanía capacitada y participativa.

CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEN LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

El ámbito educativo del nivel superior confiere al profesorado características que nacen directamente de su labor, y que son referente de partida para la reflexión sobre su rol, su compromiso y responsabilidad en su actuación social y política y, obviamente, en la inmediatez de su trabajo didáctico.

Por consiguiente, un maestro o profesor, como el aludido, nunca puede resignarse a actuar según el status; sostienen sus ideales en momentos difíciles y contornos problemáticos; llevándolos a cambiar y mejorar la práctica didáctica, a medida que cambian las necesidades de alumnos y exigencias institucionales y sociales, porque al conservar esperanzas e ideales se apasionan por la enseñanza y por la forma de prepararse para el perfeccionamiento de los alumnos y de procurarlo.

Estas consideraciones permiten reconocer a los fines morales como esenciales en las funciones docentes; al respecto Hansen (idem), argumenta que los apasionados por la enseñanza no se conforman con enseñar el currículo, sino su responsabilidad profesional va más allá de exigencias burocráticas impuestas externamente o de objetivos de acción concretados anualmente, vinculados a planes de mejora de la institución educativa o gubernamental. Ellos relacionan la naturaleza del trabajo y sus condiciones ante todo con el bienestar intelectual, sociomoral y espiritual de los estudiantes; pues tienen claridad respecto a su influencia en las formas de pensar, sentir y actitudes de aquéllos.

Saber Pedagógico (Conocimiento)

Este saber amalgama y concreta el conocimiento construido en todas sus dimensiones teórico-prácticas (didácticas, sociales y humanas). Es de naturaleza científica, en el cual se condensa, intercambia y expresa el conocimiento, en términos de lo demandado y determinado por alumnos y aula. Es resultado de la combinación de una cultura general, suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Asimismo, dada la rapidez de los cambios derivados del progreso científico y nuevas actividades económico-sociales, supone aprender a aprender, ofreciendo posibilidades educativas a lo largo de la vida.

Algunos rasgos importantes de este saber, son:

- Un discurso claro y riguroso, enmarcado en un contexto de comunicación, participación y discusión permanente que enganche al estudiante en la reflexión y la investigación.
- Al actuar como pensador (reflexivo) y como conocedor de su saber genera desequilibrios de reflexión acción mediante preguntas-respuestas-preguntas; contribuye a mejorar los conocimientos y desempeños estudiantiles.
- Planear y ejecutar acciones coherentes y realistas de situaciones de aprendizaje.

Este abordaje reflexivo del saber pedagógico induce al docente a descubrir y aportar elementos nuevos a sus concepciones educativas, renovar sus pensamientos y su gestión.

El docente, como el definido en esta dimensión del saber pedagógico, debe fundamentar sus conocimientos sobre bases filosóficas, sociológicas y psicológicas. Ese marco teórico exige exhibir conductas cónsonas con la realidad y su misión, así como el conocimiento de la persona humana, cómo piensa, interpreta, siente y vive; fundamentando sus intereses no solamente en el saber cognitivo, sino en el saber integral, al asumir la

responsabilidad de un comportamiento ético en el manejo adecuado del conocimiento científico.

Cohesión Educativa (Saber Hacer)

Es, ese pensar y actuar lo que ata al docente con convencimiento a su labor y a la cohesión de los componentes educativos implicados en ella. Destaca en esta dimensión la percepción y actitud de sí mismo, como determinante en la eficacia, docente. En este sentido, Combs (1989) deja ver que la vocación de amar y vivir, significativa en el ser maestro, estimula el potencial educativo que, de manera comprometida, posee en su operacionalización. (Cit. Por Lenis, 2004)

Entre algunos aspectos imprescindibles de esta dimensión se encuentran:

- Mejorar día a día su quehacer educativo, a través de la revisión, organización y evaluación permanente de los componentes de su labor académica.
- Estimular en el estudiante la motivación por el aprendizaje, generar confianza, mostrando afectividad, porque un docente cariñoso logra desinhibir al estudiante.

Esta dimensión, supone adquirir, además de la calificación profesional, las competencias que capaciten para aplicar estrategias de relación interpersonal, como vía que garantice equilibrio entre lo técnico y lo afectivo en la enseñanza, así estará preparado para hacer frente al gran mundo de selecciones y a trabajos en equipo, igual que aprender a ser didáctico y entrenar a los alumnos en la operatividad de herramientas ideológicas que le permitan enfrentar con eficacia experiencias laborales y sociales, relacionadas con la solución de problemas, con el auxilio de la inteligencia y saberes.

Afinidad Teórico-Práctica (Reflexión, Investigación y Acción)

Ésta, constituye una alternativa para poder enfrentar con propiedad las demandas internas y externas de la institución; pues el profesional, al reflexionar sobre lo que hace, perfecciona su acción, porque ofrece contribuciones prácticas contextualizadas. (Lafrancesco, G. 1996). Ello supone manifestar fluidez entre la experiencia espontánea que se consigue cuando hay concordancia entre el nivel de desafío del espectro teórico y las destrezas necesarias para afrontarlo. La fluidez, entonces, es producto de la implicación en la tarea y concentración para abordar los pasos siguientes a cada momento. (Day, 2006)

Capacidad de Percepción Social y Política (Contexto)

Permite percibir las implicaciones y el impacto psicológico y político de la educación; ofrecer lo mejor de sí mismo en su visión y misión educativa, a través de la conjunción causal autónoma y reflexiva de estos ámbitos hacia la formación integral estudiantil. Esto introduce el término inteligencia espiritual que eleva las actitudes y capacidades para fortalecer la identidad en circunstancias difíciles y adversas, sin apasionamiento y con sentido ético.

Aspectos inherentes a esta dimensión:

- El docente es un constructor y factor de cambio social, posibilita acuerdos de convivencia, y mediador integral de diferencias entre alumnos, al manifestar comportamientos solidarios, desarrollo de la relación dialógica y respeto a la diversidad.
- Estimular la consolidación de bases formativas para la vida convierte al docente en poseedor de una sólida cultura, comprensión de problemas socio-culturales, psicológicos y experto en la materia.

En estas dimensiones, la versatilidad de conocimientos permite ver en el profesor la comunicación democrática como agente de progresión social, que permite fortalecer una línea

de pensamiento y acción reflexiva con base sólida, profunda y permanente, necesaria para orientar el desarrollo académico requerido por la sociedad contemporánea. Supone además, la evolución de la propia personalidad, con mayor capacidad de autonomía y de juicio, que paralelamente fortalezcan la responsabilidad personal en la realización del destino de la humanidad.

IMPLICACIONES DEMOCRÁTICAS EN LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE

La democracia se puede entender de diversas formas, sin embargo en este trabajo adaptamos la concepción comprensiva, participativa o fuerte de democracia, (Cortina, 2002); al abarcar más dimensiones que la simple participación y por tratarse de una forma moral de vida. Este concepto alude a un estilo moral y de vida en comunidad, pues representa un modo de vivir asociado a experiencias comunitarias, conjuntamente, desarrolladas como parte de la dinámica educacional.

Posibilitar lo anterior amerita del proceso educativo una atención sistemática al cultivo de valores democráticos mediante la convivencia, cooperación, respetar lo diferente, lo contrario y la libertad de los demás. Para ello, la gestión del aprendizaje debe estar organizada democráticamente, de modo que permita la participación, toma de decisiones, consenso, negociación y responsabilidad social. Así, el aprendizaje en un clima democrático es resultado de la interacción entre los estudiantes-docente y demás actores educativos, de la práctica comunitaria en todos los ámbitos y del incremento de la participación ciudadana ante decisiones colectivas y ponerlas en práctica (Sosa, 2001), de manera cívica y ética. Esto implica reconocer: con respeto la pluralidad cultural, la variedad de opiniones, debate de ideas, la complejidad en las relaciones humanas, el diálogo y la negociación, en todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, una gestión democrática para el aprendizaje ha de favorecer el propósito de enseñar a convivir democráticamente; lo cual significa enseñar a vivir juntos, a dialogar y respetar todo cuanto venga de otros, disfrutar y valorar la compañía de otros. Ello requiere aprendizaje, ejercicio y fortaleza

- Como se puede entender, la democracia exige madurez, apoyo, respeto, igualdad, uso de poder, no como fuerza; sino como relaciones sociales compartidas por los diferentes actores educativos. La construcción de un ambiente democrático en estos términos sólo puede ser potenciada por docentes plenamente identificados con su misión profesional y atenta a introducir cambios en su quehacer didáctico cotidiano.

Descripción metódica del trabajo

Se centró en la perspectiva fenomenológica; por estar ligado según Taylor y Bogdan (1994), a una gama de procedimientos de interacción humana donde se atribuyen significados a fenómenos, según la particular apreciación de los actores-informantes. Se asumió como modelo investigativo la etnometodología, que lleva a comprender el sentido común, cómo la gente ve, describe, analiza, explica, argumenta y justifica el mundo en el cual vive. En este sentido, se estudió la identidad profesional docente, a partir de relatos biográficos aportados por estudiantes, en relación con las prácticas cotidianas en la gestión democrática del aprendizaje.

Fases Procedimentales

- **Interaccionismo Simbólico (IS):** Al compartir de experiencias y creencias de estudiantes en torno a su percepción sobre el estado actual de la identidad profesional de sus docentes y tendencias actuales, respecto a cambios en su gestión. Según Martínez (2002) el IS comparte las ideas básicas del proceso

hermenéutico.

- **Interaccionismo Interpretativo:** En la interacción investigativa se reflejaron estructuras culturales e históricas definidoras de prácticas cotidianas de la identidad profesional docente; derivadas de reflexiones axiológicas, teóricas y prácticas-contexto. (Denzin, Cit. por Ruiz e Ispizua, 1989).
- **Técnicas de Análisis:** Incluyó la representación empírica, categorización, teorización y derivación de constructos teóricos alternativos.

Los sujetos informantes estuvieron representados por estudiantes cursantes de VIII Semestre de la Mención Educación Básica Integral, en la Escuela de Educación de LUZ, durante el II periodo del 2006.

Análisis de los Resultados y Discusión

En atención a los elementos derivados del discurso estudiantil, con respecto a categorías de identidad profesional de los docentes presentes en la práctica educativa democrática, se develaron categorías antagónicas con las dimensiones de la identidad consideradas teóricamente que por lo tanto, en nada favorecen una actitud docente preactiva, constructiva y democrática demandada por la modernización estructural de la gestión académica del aprendizaje universitario, en función del interés y necesidades de los usuarios, según palabras de Fernández (2006).

Como se aprecia, esta gestión académica se direcciona debido a las circunstancias siguientes:

- Relaciones de poder, minimizando aportes estudiantiles y anulando sus intenciones participativas, resaltándose, obviamente, unas condiciones de aprendizaje basadas en hechos y objetos mediados por un pensamiento concreto y simple en oposición al conceptual, reflexivo y abstracto propio del medio universitario, con afinidad con planteamientos de Rockwell (1995). Dado que se requiere permitir al estudiante en formación pasar de una visión analítica a una construcción compleja del mundo.
- Presenta discontinuidad en las experiencias de aprendizaje, generando, quizás, barreras psicológicas, pedagógicas, éticas y sociales, en la masa de alumnos, lo cual puede afectar su movilidad cognitiva y productiva, práctica de valores y de hecho el cultivo de sus mentes y sus espíritus (Hansen, 1999 en Day, 2006); generando en su desenvolvimiento estudiantil retroceso, un lugar de progreso, limitaciones en sus actitudes, lo cual desdice de la formación integral propuesta en la legislación venezolana y la profesional planteada en los currículos universitarios, en este caso, específicamente, en alumnos de formación docente, quienes en un futuro próximo modelarán lo modelado a sí, por sus docentes.

Como conclusión, pudiera señalarse que las categorías identificadas develan una imagen docente disociada de una identidad profesional, característica de un profesor que disfruta y ama su saber, su gestión, estableciendo relaciones de cohesión, pensamiento, valores para estimular la producción intelectual, armonizando la sensibilidad moral entre demandas de liderazgo, transformacional y trascendencia; todo lo cual pudiera estar incidiendo en la debilidad manifiesta para la potenciación de un ambiente democrático, pues, los estudiantes perciben un comportamiento docente responsable ante la norma, agobiado por exigencias burocráticas institucionales que lo alejan cada vez más de una actitud flexible y de acompañamiento académico que les permita vivir con placer su proceso de aprendizaje. Estos rasgos ubican a estos docentes en la tipología de identidad docente empresarial, definida como individualista, competitiva, controladora y reguladora de las decisiones derivadas de su gestión. (Sachs, 2003, cit. por Day, 2006).

Con referencia en los factores de cambio en la gestión democrática determinantes en la identidad profesional del docente, se distinguieron los relativos a:

- Una práctica educativa ceñida en el saber instrumental, regulada por una calidad efficientista, que afecta toda condición de aprendizaje investigativo y democrático. Tal situación desencadena en debilidades motivacionales, ante el vacío experimentado por los estudiantes, no sólo respecto a lo cognitivo, sino ante ideales, valores ético-morales y compromiso humano personal.
- La ausencia de aplicabilidad del enfoque humanístico y epistemología científica en la enseñanza, el poco cultivo de valores democráticos, que pudieran estar contribuyendo al reforzamiento del individualismo y materialismo, producto de la época, en los estudiantes, por la prevalencia de fines prácticos ante los éticos y socializadores – cooperativos.
- Los factores develados, permiten percibir docentes desprovistos de sensibilidad social, lo cual afecta la aplicación de su competencia, liderazgo académico y cercan su espacio de cultura profesional, que ha de estar alimentada por la interacción comunicativa docente-alumnos, el ejercicio y la práctica pertinentes con el proceso de aprendizaje; dibujándose en ellos la poca identificación con su misión profesional.

En estas condiciones no es fácil construir la identidad profesional, pues ésta es producto de la transmisión de modelos constructivos y transacción en las relaciones sociales, según lo especifica Bottery (1996, cit por Day), pues esta sólo puede generarse cuando se moviliza en beneficio de sus alumnos, en una orientación transpersonal, con énfasis en el autodesarrollo interior y exterior, conjuntamente. En estas condiciones, el rendimiento estudiantil y su cualificación, puede presentar cuestionamientos, ya que ello es producto de construcciones conjuntas y de proyectos compartidos y situaciones éstas afectadas por el compromiso social docente en el servicio educativo que brinda.

Reflexión - Justificación

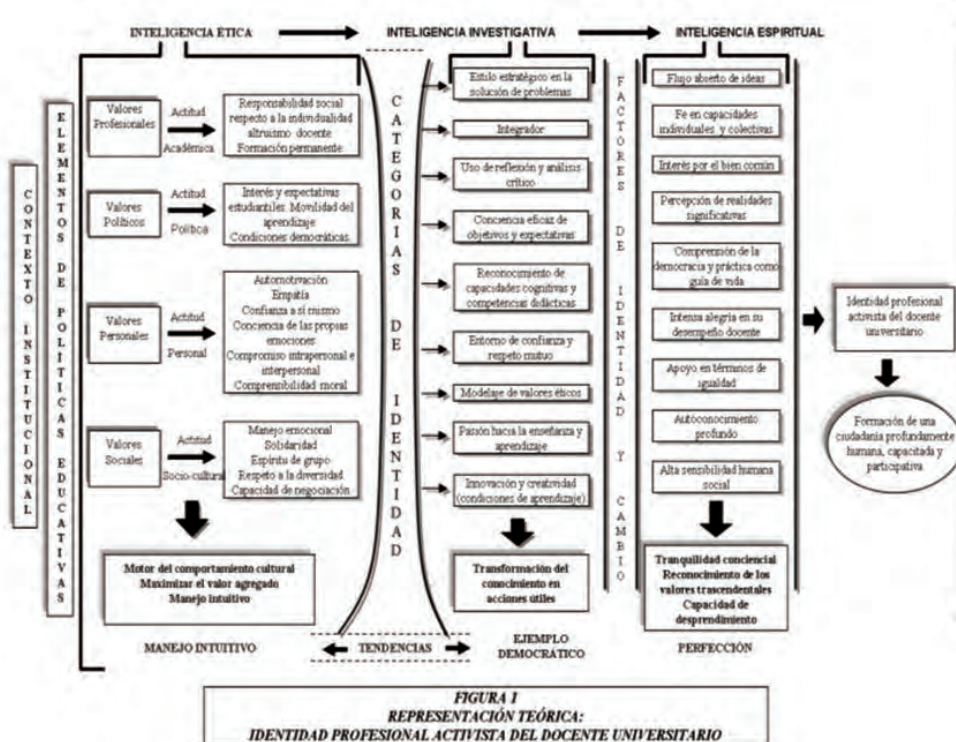
Reflexionar sobre estos resultados, obliga a extrapolar una información consultada vía Web; acerca del activista cultural, ([www.arbil.org/\(83\)mann.htm](http://www.arbil.org/(83)mann.htm)) y por qué no pensar en un docente con identidad activista, como el indicado, para llenar este vacío formativo proclamado por los estudiantes partícipes del estudio. Entonces, nos preguntamos ¿en qué consiste el calificativo “activista”?

Justamente, sin confundirlo con un agente propagador de religiosidad; el activista, al que nos referimos, tiene particular sensibilidad frente a la diversidad de ideas, opiniones, mensajes; buscan puntos de encuentros para impactar en las conciencias, guiados por la común dedicación a su labor formadora en y de valores humanos, en ejercicio de una autoridad que es apoyada y aceptada con sabiduría por los que le rodean. ¿Qué impulsa, en sus iniciativas, al activista?

Podría decirse que una particular sensibilidad afinada por su clara percepción del impacto, en los hombres de determinadas ideas y concepciones de la vida; aunado al bagaje de rasgos humanos que le facultan para esta claridad y propiedad en la comprensión de las ideas y canalización de comportamientos hacia la transformación concienical; entre estos destacan: respeto al otro, paciencia, perspectiva de futuro, ganas de aprender, neutralidad, discreción, tacto, ausencia de contradicciones, transparencia; entre otros. Y, ¿cómo se pueden percibir esos rasgos humanos?

Por consiguiente, en atención a la integración de los resultados obtenidos, el marco teórico consultado y estas últimas ideas, se propone una representación de componentes teóricos que explican la identidad activista del docente universitario, centrada en el cambio

democrático en la gestión del aprendizaje. Se inscribe en un contexto institucional particular relativo a la Universidad del Zulia, tomando elementos de políticas educativas que soportan su condición democrática, fundamentadas en principios de culturización, hominización y socialización. Se estructura en tres componentes fundamentales que la formalizan, siendo ellos: inteligencia ética, inteligencia investigativa e inteligencia espiritual; cuyos elementos cualitativos integradores se pueden visualizar en la **Figura Anexa**, presentada a continuación:



La identidad de un docente activista como se ha expuesto en la figura anterior, consta de tres componentes fundamentales para el desarrollo humano y que la formalizan; siendo ellos: inteligencia ética, inteligencia investigativa e inteligencia espiritual. Su diseño se apoyó en la fundamentación teórica y en los rasgos categoriales identificados en el discurso de los alumnos.

Descripción: Como insumos de entrada en esta representación cualitativa de componentes teóricos que explican la identidad activista del docente universitario; se vislumbran como elementos comunes de base procedimental: el contexto institucional y elementos de políticas educativas, en ambos se condensan normativas de aplicación en la gestión de dicha representación. Está estructurado en tres componentes inseparables: Inteligencia, ética, inteligencia investigativa e inteligencia espiritual, formando una trilogía conducente a la formación de un ciudadano profundamente humano, capacitado y participativo.

Componentes:

Inteligencia Ética: La inteligencia ética indica la necesidad de unos valores y creencias claros, un sentido de finalidad y de principios morales, un compromiso de acceso y ayuda para todos y una elevada autoestima (aunque no complaciente) (Day, 2006). Compromete valores profesionales, pensantes y sociales en la gestión del aprendizaje, que se conecta en creencias y actitudes que le dan sentido de finalidad ético-moral al conocimiento, lo cual suma compromiso con la acción docente de manera ejemplar y democrática.

Conviene señalar que dichas actitudes y valores modelan la responsabilidad social e individual del docente, mediados por intereses y expectativas estudiantiles, quienes al igual que el docente movilizan el aprendizaje, dentro de condiciones de democratización. Esto último implica un conjunto de categorías personales, como son: automotivación, empatía, confianza en sí mismo, conciencia de las propias emociones, compromiso intra e interpersonal, lo cual favorece la comprensibilidad moral.

En el mismo orden de la IE; un docente activista demuestra valores sociales, personales, políticos y profesionales en todo su desempeño sociocultural, influenciados por actitudes que eleven sus capacidades para el manejo emocional, solidaridad, espíritu de grupo, respeto a la diversidad y negociación. Todo lo cual puede ser concebido como el motor de comportamiento cultural que maximiza el valor agregado a su ejercicio didáctico debido al manejo intuitivo de la gestión.

Inteligencia Investigativa (II): Constituida por las habilidades y actitudes que llevan al docente a enfrentar las demandas internas y externas de la institución, ofreciendo espacios intelectualmente estimulantes, a través de un amplio ejercicio reflexivo que le permite indagar, interpretar, fijar objetivos, a partir de contextos sociales demostrando responsabilidad en sí mismo y con su entorno escolar. Condiciones estas que, a su vez, superan las reflexiones críticas sobre su ejercicio docente y la planeación de las clases, basándose en los aprendizajes previos, mira la experiencia de aprendizaje desde distintos puntos de vista, abriendo espacios para compartir el aprender, asegurándose de superar sus propias experiencias. Vale decir que, este docente trasciende el puro instrumentalismo, englobando el educar para la ciudadanía y para el aprendizaje de toda la vida, ofreciendo una perfecta afinidad entre teoría y práctica, como medio de transformación y reconstrucción de la práctica pedagógica.

En este orden de ideas, la inteligencia investigativa es producto de un conjunto de categorías que transforman el conocimiento general de investigación en acciones útiles. Las categorías que la integran, son: estilo estratégico aplicado en la resolución de problemas; acción integradora, uso de la reflexión y análisis crítico, conciencia eficaz de objetivos y expectativas, reconocimiento de capacidades cognitivas y competencias didácticas, creación de un entorno de confianza y respeto mutuo, modelador de valores éticos que despierten la pasión hacia la enseñanza y el aprendizaje, en un marco de condiciones de innovación y creatividad que desarrolla situaciones de aprendizaje favorables.

La suma de la Inteligencia Ética más la Inteligencia Investigativa, consolidan en la identidad profesional del docente la llamada **Inteligencia Espiritual (IE)**, por ser fuente abierta de creatividad que lleva consigo la cualidad de la conciencia que impulsará desde la docencia y la investigación, las ideas, las observaciones, la perspicacia, la empatía, experiencia artística, esfuerzos serios e introducción lúdica en el conjunto de la gestión del aprendizaje.

Puede considerarse además a la IE como un hilo que atraviesa la vida pedagógica, elevando esperanza, agradecimiento, compasión, valor de paz, unidos a un sentido de finalidad, hacia lo cotidiano e impulsa a buscar y ser consecuente con los valores, que no se rigen por el éxito material sino que exalta el reconocimiento y la práctica de derechos humanos, como plataforma gestadora de transformaciones globales.

Ser espiritualmente inteligente es integrar dos de las inteligencias múltiples –la intra y

la interpersonal- con el fin de comprender de modo más pleno quiénes somos, qué valoramos y cómo desarrollamos el afecto y la preocupación por los demás para utilizarlo en la enseñanza. Hacer esto es reconocer que los papeles del docente, a la hora de desarrollar comunidades de aprendices críticamente afectuosas, de apreciar la diversidad, y de forjar las capacidades de aprendizaje de los alumnos, son tan importantes como sus roles "académicos" y están interconectados con ellos.

Queda claro que, la Inteligencia Espiritual responde, en este contexto explicativo, a factores de identidad y cambio en el profesional docente, caracterizándolo como: abierto al flujo de ideas, con fé en la capacidad individual y colectiva, interés por el bien común, capacidad para la percepción de la realidad significativa y comprensión de la democracia, como práctica de vida. Sólo así, está puede ser generadora de felicidad y alegría en el desempeño docente. Estos factores implican un autoconocimiento profundo de sí mismo que beneficia la igualdad y la sensibilidad humana social; todo ello se concreta en la tranquilidad concienzal, reconocimiento a valores trascendentales y capacidad de desprendimiento.

El conjunto de estas tres inteligencias (IE, I.I. e IE) promueven el desarrollo de la identidad profesional activista del docente, centrada en el cambio democrático, adicionando a ello la formación de una ciudadanía profundamente humana y con capacidad participativa o protagónica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bajtin, M. (1993). "La construcción de la enunciación". En Silvestre y Blancr; Bajtin y Vigotsky. La Organización Semántica de la conciencia. España. Antropos.

Coll C., Colomina R.; Onrubia, J. y Rochera M. (1995). "Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa". En Fernández, B y Melero M (comps). La interacción social en contextos educativos. Pp.193-126. España. Siglo XXI.

Cortina, A. (2002). La ética de la sociedad civil. Madrid. Alauda. Anaya.

Day, C.(2006).Pasión por Enseñar. La Identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid, España. Nancea.

Fernández P.(2006). El profesor policial del Siglo XXI. La Paz. Bolivia. Congreso de Educación.

Halgreaves (1994). Profesorado, Cultura y Postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid, Morata.

Lafrancesco, G. (1996). Nueve Problemas de cara a la renovación educativa. Alternativas de Solución. Bogotá. Colombia. Libros y Libreros.

Lang, V. (2005). "La Construcción Social de las Identidades Profesionales de los Docentes en Francia". En Seminario Internacional. Paris. IYPE. UNESCO.

Lenis M., J. (2006). "El maestro contemporáneo: Reflexiones acerca del nuevo rol de los maestros y maestras". Centro de Estudios e Investigación Docente. CIED. p.p. 15-18. Valle. Colombia.

Martínez (2002) La Etnometodología y el Interaccionismo Simbólico. En Heterotropía Nº 21 pp.9-21. Caracas, Venezuela.

Mercer, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento. España. Paidós.

Rockwell0, E. (1995). La Escuela Cotidiana. México. F.C.E.

Ruiz e Ispizua (1989). La decodificación de la vida cotidiana. Bilbao. Universidad de Deusto.

Seltzer, K. y Bentley (1999). La era de la creatividad: conocimientos y habilidades para una nueva sociedad. Madrid. Santillana (Traducido al Español).

IDENTIFICACIÓN DE LOS AUTORES

Petra Lúquez-Camacho. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ.

Luz Maritza Reyes. Coordinadora de la Sección de Investigación Educativa de la División de Educación Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad del Zulia (LUZ). Doctora en Ciencias, Mención Investigación. Profesora Titular de la Facultad de Medicina de LUZ.

Maritza Cepeda. Directora de la División de Educación Médica de la Facultad de Medicina de LUZ. Doctora en Ciencias Médicas. Profesora Titular de la Facultad de Medicina de LUZ.

Yirmer Suárez. Magíster Scientiaruin en Educación Básica.
La Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

262. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD EN EL ESTADO DE PUEBLA: RESULTADOS SOBRE LOGRO EDUCATIVO.

L. R. Garduño Estrada.

*Proyecto financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Introducción

Los bajos resultados en las pruebas de rendimiento aplicadas en diferentes niveles educativos en el país, tanto por organismos nacionales como internacionales son ampliamente conocidos. Los diferentes estudios llevados a cabo tanto por instituciones como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2003, 2004a, 2004b, 2004c, & 2005), como por organizaciones internacionales como la Organisation for Economic Cooperation and Development (2004, 2006), muestran el pobre rendimiento de los escolares en el nivel de educación básica. En los recientes resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE, 2007), el estado de Puebla se ubicó entre los diez estados del país que obtuvieron las calificaciones más bajas en todos los grados educativos y asignaturas en el 2007. De acuerdo a la información existente en la página internet de dicha evaluación, solamente el 17.7% y el 19.9% de los estudiantes de escuelas primarias públicas lograron aprobar el examen de español en el nivel de "Bueno" y "Excelente" en los años 2006 y 2007 respectivamente. En cuanto al examen de matemáticas, solamente el 16.5% y el 20% lo acreditaron en los mismos niveles de "Bueno" y "Excelente" en los años 2006 y 2007.

Particularmente para el estado de Puebla, el componente de Educación empleado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2002: 33), se encuentra en el lugar 25 de los estados en la república. No obstante que la inversión en educación ha aumentado situándose por arriba del promedio de los países miembros de la OCDE (2004: 3), en los resultados de los diversos exámenes se manifiesta la baja calidad educativa.

Como parte de un enfoque al mejoramiento escolar basado en un aumento en la gestión escolar y en la descentralización en la toma de decisiones a nivel escuela (De Grauwe, 2005: 270), con orígenes en hace casi 25 años y bajo el movimiento de escuelas eficaces (Coppeters, 2005: 130), el Programa Escuelas de Calidad (PEC) forma parte de la política de reforma educativa que inició desde la pasada administración federal y se dirige a tratar de solucionar una serie de problemas mencionados en el Plan Nacional de Educación 2001-2006. En este sentido la Secretaría de Educación Pública reconoce la importancia de una mayor apertura a la participación democrática de los diferentes actores en las escuelas, de forma que sean ellos quienes identifiquen sus propias necesidades y problemas y puedan establecer sus propias acciones para resolverlos y así conseguir mejores resultados en el logro educativo. Algunos de los problemas declarados por el propio programa son: el estrecho margen de la escuela para tomar decisiones, el desarrollo insuficiente de una cultura de planeación y evaluación en la escuela, los excesivos requerimientos administrativos que limitan a los directivos escolares para ejercer un liderazgo efectivo, la escasa comunicación entre los actores escolares, el ausentismo, el uso poco eficaz de los recursos disponibles en la escuela, la baja participación social y las deficiencias en la infraestructura y equipamiento en muchas escuelas. De tal manera, el PEC plantea una serie de estándares que divide en a) estándares de gestión, práctica docente, y participación social (medidos con indicadores de proceso) y, b) estándares de eficacia externa y logro educativo (medidos con indicadores de impacto y resultados) en escuelas y alumnos. El PEC plantea su propósito de mejorar la calidad de la enseñanza donde los maestros, además de incrementar su dominio de los

contenidos, asuman estilos pedagógicos centrados en el aprendizaje activo de los niños (SEP, 2002). Para alcanzar la calidad, los docentes deberán adoptar prácticas acordes a las necesidades particulares de sus estudiantes, aumenten la confianza en sus capacidades, y los estimulen constantemente en sus avances, esfuerzos y logros. También, se pretende que los maestros enseñen a los estudiantes a pensar por sí mismos de forma crítica y creativamente. En palabras de Álvarez, (2003: p.1) el PEC se propone “fomentar la democracia y mejorar los resultados de los estudiantes, especialmente aquellos que padecen condiciones de marginación”.

El financiamiento del PEC proviene de fuentes federales y estatales. De acuerdo a la SEP federal hasta este momento han invertido un total de \$6964.7 millones de pesos, con una tasa de crecimiento promedio anual de 23.8%. Solamente para el ciclo escolar 2005 – 2006, la federación invirtió un total de \$1247, 538,843.00 en total para el PEC V y se atendieron un total de 28,454 escuelas públicas de educación básica, considerando un monto inicial de hasta 50 mil pesos y un complementario de hasta 50 mil pesos, de acuerdo a lo establecido en las Reglas de Operación para el año escolar 2005-2006. En estas escuelas se estimó beneficiar a un total de 6.3 millones de estudiantes. Para el estado de Puebla, el Secretario de Educación Pública del estado declaró recientemente una inversión de \$117, 124 884.00 para PEC V. El estado de Puebla ocupa el 5º lugar en cuanto al apoyo que recibe de la federación, después del Edo. de México, Veracruz, D. F., y Jalisco. De acuerdo a Observatorio Ciudadano 2006, el PEC es el programa que más rápido crecimiento presupuestal tuvo en el sexenio 2000 – 2006. La Secretaría de Educación Pública ha conseguido un apoyo financiero de parte del Banco Mundial hasta el año 2015.

No obstante que se han llevado a cabo diferentes evaluaciones al PEC en el país, ninguna se ha realizado para el estado de Puebla. De tal manera, este trabajo presenta los resultados de un trabajo de evaluación sobre logro educativo de los niños en una muestra de escuelas primarias generales participantes en el programa. Las escuelas incluidas en la muestra corresponden a las que participaron en PEC V. Los resultados se compararon con los obtenidos por los niños en escuelas no participantes. Este trabajo forma parte de uno más amplio que incluyó la evaluación de los estándares de gestión, práctica docente y participación social (Garduño, 2007a).

Metodología

En virtud de la naturaleza evaluativa del trabajo, la metodología de evaluación es de tipo comparativa. De tal manera, los resultados obtenidos sobre los estándares de logro educativo se compararon con los encontrados en una muestra de escuelas no participantes en el programa.

Muestra. El esquema de muestreo que se empleó, utiliza a las escuelas de organización completa como unidades primarias de muestreo. La población esta conformada por el total de escuelas completas de nivel de educación primaria que han participado desde PEC I, a partir del 2001. Al momento de la evaluación participaban en el programa un total de 908 escuelas en Puebla (PEC V). Sin embargo, para la selección se establecieron los siguientes criterios: Antigüedad de cinco años en el programa, estar inscrita desde PEC I de forma ininterrumpida, tener un director con cuando menos tres años a cargo de la escuela, no participar en ningún otro proyecto de investigación. Considerando estos criterios, la población a muestrear disminuyó a 130 escuelas PEC. La selección final de la muestra consideró el grado de marginación de las escuelas en cuanto a que las escuelas con marginación alta, media y baja en el estado estuvieran representadas. Criterios de selección de las escuelas No PEC: Escuelas completas de educación primaria del estado de Puebla y, contar un director que tuviera como mínimo dos años de antigüedad en la escuela. También se consideraron los

criterios de grado de marginación económica. La selección de las escuelas participantes para la muestra de escuelas tanto PEC como No PEC se hizo de manera aleatoria. El total de escuelas fue de 26 escuelas PEC y 26 No PEC. La identificación de las escuelas No PEC se hizo con el apoyo de elementos de la Secretaría de Educación Pública en el estado. Para cada escuela se aplicó, en dos días, la serie de exámenes correspondientes por grado a uno de los grupos existentes. La selección del grupo, en caso de existir dos o más, fue de forma aleatoria.

Instrumentos: Exámenes de español para tercero y sexto grado (30 reactivos por examen), exámenes de habilidades de pensamiento crítico científico de tercero a sexto grado (20 reactivos por examen) y, exámenes de español y matemáticas para tercero y sexto grado (15 reactivos por área). Todos los reactivos fueron de opción múltiple. Los exámenes de español y matemáticas para sexto grado fueron proporcionados por la Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla. Los de español y matemáticas para tercer grado se obtuvieron del banco de reactivos en línea que el INEE mantenía. El nivel de dificultad de los reactivos seleccionados fue de entre .40 y .60. Finalmente, los reactivos de habilidades de pensamiento para todos los grados fueron elaborados por un equipo de especialistas para este trabajo.

Resultados

A continuación se presentan los resultados más significativos de un amplio trabajo que incluyó la aplicación de una serie de entrevistas a niños, maestros, directores de escuelas participantes y no participantes en el Programa Escuelas de Calidad (PEC) en el estado de Puebla, así como a diferentes funcionarios responsables directa o indirectamente de la operación del PEC. El diseño empleado permitió determinar los avances en los niños a tres y a seis años de su ingreso a una escuela PEC en cuanto a los exámenes de español y matemáticas. Por otro lado, también fue posible observar la contribución del programa en las habilidades de pensamiento crítico científico a partir del tercero y hasta el sexto grado.

La tabla 1 muestra el número de estudiantes que respondieron los exámenes aplicados al conjunto de 52 escuelas participantes, su calificación mínima y máxima, la desviación y el error estándar, así como los resultados de los exámenes para la muestra de estudiantes PEC y No PEC. También se señalan si las diferencias en calificaciones entre los niños en escuelas participantes y no participantes en el programa fueron estadísticamente significativas. El procedimiento de análisis para ello fue el del Modelo Lineal General que se describe más adelante.

Tabla 1

Número de niños, medias de calificación, desviaciones estándar y errores estándar para el total de escuelas y para la muestra de niños en escuelas PEC y No PEC. Significancia estadística de las diferencias entre escuelas PEC y No PEC.

Áreas y Grados	Total de Escuelas						PEC				No PEC			
	N	Calif. Min	Calif. Max	Medi a	D. E	E. E	N	Media	D. E.	E. E	N	Media	D. E	E. E
6o Esp.	1501	0	93.3	39.2	16.1	0.42	710	40.4*	16.8	0.63	791	38.1	15.5	0.55
6o Mat.	1501	0	73.3	30.5	12.7	0.33	710	31.5**	12.4	0.47	791	29.5	13.0	0.46
6o Hab. Pen.	1421	5	100	50.7	18.7	0.50	706	52.2**	20.1	0.76	715	49.2	17.1	0.64
5o Hab. Pen.	1468	0	100	51.2	20.0	0.52	726	52.1	20.5	0.76	742	50.4	19.4	0.71
4o Hab. Pen.	1456	5	100	54.9	21.8	0.57	725	56.4**	21.1	0.79	731	53.4	22.4	0.83
3o Esp.	1451	0	93.3	46.1	19.9	0.52	729	44.3	20.5	0.76	722	48.02**	19.2	0.72
3o Mat.	1430	0	83.3	24.6	9.8	0.26	704	26.2**	11.1	0.42	726	23.1	8.0	0.30
3o Hab. Pen.	1450	0	95	46.5	20.8	0.55	725	45.3	21.6	0.80	725	47.8*	20.0	0.74

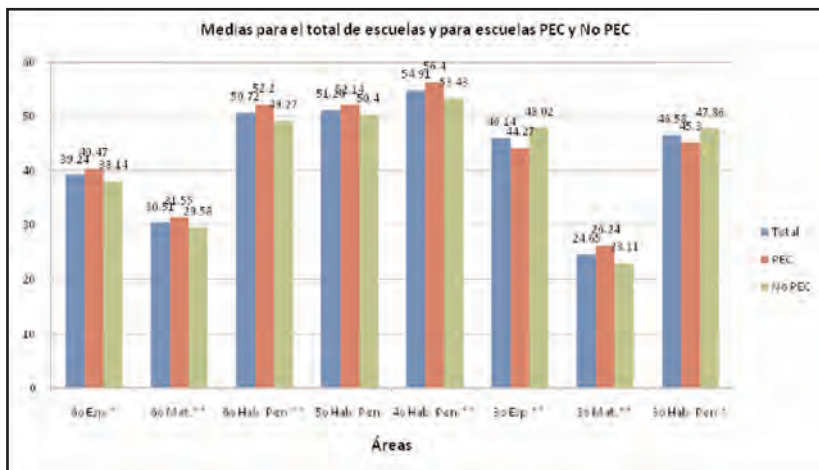
*p ≤ .05

**p ≤ .01

La figura siguiente (Gráfica 1) muestra de manera gráfica la media de calificación para cada uno de los exámenes aplicados en la muestra total de estudiantes así como para la muestra de estudiantes PEC y No PEC.

Gráfica 1

Medias de calificación por área para el conjunto de 52 escuelas y para escuelas PEC y No PEC .



* p ≤ .05 ** p ≤ .01

Como se puede observar todas las medias, tanto del total de las 52 escuelas en la muestra, como de las que participan y no participan en el PEC son menores a 60.

A fin de determinar diferencias estadísticamente significativas sobre las diferentes variables PEC – No PEC, género, y nivel de marginación, se llevaron a cabo una serie de análisis de varianza factorial que muestran tanto los efectos principales como de interacción sobre las variables mencionadas. Para tales análisis se empleó el enfoque de Modelo Lineal General. En virtud de que la muestra de escuelas de marginación media es menor que para las escuelas con marginación alta y baja debido a su proporción menor en la población, se empleó un modelo tipo III que considera la media armónica para ponderar el número diferente de estudiantes en cada celda. En la parte inferior de cada tabla (tabla se incluyen los resultados de las interacciones para la variable marginación. La prueba empleada es la de Tamhane, que toma en cuenta las diferencias en los tamaños de las muestras empleadas. Los resultados mostraron que prácticamente todos ellos, tanto los efectos principales como las interacciones fueron estadísticamente significativos. Sobre los efectos principales en cuanto a PEC – No PEC donde no se encontraron diferencias significativas fue en la variable de habilidades de pensamiento para 5º grado. En cuanto a la variable sexo donde no se encontraron diferencias estadísticamente significativas fueron en las variables de habilidades de pensamiento 3º y 6º grado y en matemáticas 6º grado. En las interacciones PEC - No PEC por género donde no se encontraron diferencias estadísticamente significativas fueron en las de español 3º, matemáticas 3º, y en habilidades de pensamiento para 3º, 4º, 5º, y 6º grado. En cuanto a las interacciones PEC - No PEC por nivel de marginación donde no se encontraron diferencias significativas fueron en matemáticas 3º, habilidades de pensamiento 5º, y español 6º grado. En otras palabras, considerando el valor F y su nivel de probabilidad, se encontraron diferencias estadísticamente significativas sobre los efectos principales PEC

– No PEC, género y marginación para casi todas las variables. No obstante lo anterior, los valores en la columna del estadístico “eta” al cuadrado que indica la importancia “práctica” de cada variable muestra que la cantidad de varianza que aporta cada variable a los resultados en los exámenes es muy reducida. Considerando el valor máximo de este análisis que es de uno, el puntaje mayor fue de .053 para la variable habilidades de pensamiento 4º grado en cuanto a nivel de marginación. De tal manera, aunque los efectos principales y de interacción son estadísticamente significativos no muestran un efecto importante sobre las variables de logro educativo. De hecho, casi todos los valores “F” son bajos.

Conclusiones

Considerando los resultados sobre el conjunto de escuelas, claramente podemos ver que el objetivo de mejorar el rendimiento escolar de los niños, planteado en el Programa Nacional de Educación, no se está alcanzando cuando menos de forma general y a los niveles que se esperaría. No obstante la descentralización educativa iniciada a principio de los 90, en la que el gobierno federal pasó a los estados el manejo de las escuelas, parece que no ha logrado su propósito. Los gobiernos de los estados parecen reproducir los esquemas burocráticos centralizados de administración de las escuelas en sus entidades. La idea de favorecer una administración escolar en la que cada escuela diagnostique, establezca, y alcance sus propios objetivos todavía no se logra. En un trabajo cualitativo con jefes de sector y supervisores que se realizó como parte de esta evaluación (Garduño, 2007b), se encontró que muchos de ellos no conocían las características más sobresalientes del programa ni las Reglas de Operación del mismo. De tal forma no puede esperarse que tales personajes tengan un papel importante en el cumplimiento de sus funciones que están indicadas en dichas Reglas de Operación. De igual manera (Garduño, 2007a), se encontró que los directores no ejercían un liderazgo participativo ni tendiente al mejoramiento de la calidad en los aspectos de enseñanza en el aula. Asimismo, como parte de este mismo trabajo, se encontró que los Planes Escolares de Transformación Educativa y los Planes Anuales de Trabajo (Garduño y Herrera, 2007), estaban muy pobremente elaborados en prácticamente todos sus componentes.

De acuerdo a la información obtenida, inclusive se encontraron retrocesos en las medias de calificación en habilidades de pensamiento de 4º a 6º, y en español de 3º a 6º grados; así como calificaciones mayores en los niños de las escuelas No PEC en las áreas de español y habilidades de pensamiento del 3er grado. No obstante ello, es importante mencionar que se encontraron calificaciones altas en ambos grupos de escuelas y que será necesario conducir un estudio que identifique los factores endógenos y exógenos que intervienen en tales resultados.

Los resultados obtenidos en los diversos exámenes aplicados muestran claramente que tanto la inversión en tiempo como en los recursos destinados al Programa Escuelas de Calidad no han logrado alcanzar, de manera apreciable, el mejoramiento en el logro educativo planteado por el programa. No obstante que el programa al momento de la evaluación llevaba ya cinco años en operación, los resultados en los exámenes aplicados, en promedio, son reprobatorios. Considerando la serie de tablas y gráficas, claramente se observa que las medias de calificación se encuentran por debajo del 60%, que representaría la calificación mínima aprobatoria. Casos extremos de promedios muy bajos los encontramos en los exámenes de matemáticas para 3º y 6º grados. A pesar de que la mayoría de valores “F” resultaron estadísticamente significativos, la contribución del programa en cada uno de los exámenes es muy pobre como lo demuestran los diferentes valores “eta” al cuadrado parcial. En otras palabras, la contribución del PEC para el logro educativo es prácticamente nula. Las mayores diferencias entre escuelas PEC y No PEC no fueron más allá del 4%. Un aspecto

importante de destacar es que las calificaciones en español de los niños de 6º grado, a pesar que ya llevan prácticamente todos sus estudios de primaria en una escuela que se ha mantenido en el PEC por 5 años, no han logrado superar claramente no solamente las calificaciones de los niños de las escuelas que no participan, sino también la de los niños en las propias escuelas PEC que tienen bastante menos tiempo que ellos; esto es, de los niños de 3º grado.

Otro aspecto importante es que prácticamente todas las medias de calificación en los diferentes exámenes aplicados a las escuelas PEC son menores para el nivel de marginación medio en comparación con el bajo y alto. En los exámenes de español y habilidades de pensamiento para 3º grado, la diferencia es de casi 20%, o de casi el 60% para cada examen si se compara la media de calificación del nivel medio de marginación con la media de calificación más alta. En este sentido, resulta interesante que el PEC esté logrando salvar la brecha entre las escuelas de niveles de marginación alto y bajo, pero que en el caso de los exámenes mencionados, las escuelas de marginación media no hayan logrado alcanzarlas del todo. En relación con género, las diferencias entre niños y niñas de las escuelas PEC son prácticamente inexistentes. La diferencia mayor de casi 6% la encontramos en el área de español 6º grado.

Otro dato importante son los errores estándar. Como sabemos estos estadísticos nos sirven para determinar donde se encuentra la media de la población a diferentes intervalos. Como ya se mencionó, siendo que los valores son muy pequeños, las medias muestrales no están muy lejanas de las medias poblacionales. Por otro lado, los valores encontrados son muy consistentes con los trabajos anteriores.

Un aspecto adicional relevante a considerar en este trabajo es el empleo de una metodología que permitió comparar a estudiantes que ya habían permanecido cinco años con los beneficios del programa con otro grupo que no los había recibido. Si bien, la idea de determinar el impacto en el logro educativo en trabajos previos ya había estado presente, ninguno de ellos empleó un diseño de esta naturaleza. Por otro lado, el uso de un procedimiento de análisis estadístico como el Modelo Lineal General tipo III, permitió identificar los efectos principales y de interacción con las variables de marginación y género con las características ya mencionadas. En este sentido, el estadístico “eta” al cuadrado parcial permitió evaluar la contribución práctica del programa en el logro educativo que, como ya se mencionó, mostró resultados que indican el impacto prácticamente nulo del programa en el logro educativo.

Dados estos resultados, será necesario repensar probablemente no el programa en sí, sino su implementación. De ser un programa para transformar la gestión y la administración, es un programa que, en mucho, mantiene la burocracia: la requisición de planeaciones y los proyectos sin respetar los tiempos y sin otorgar la capacitación adecuada. Latapí (2004: 185), menciona que la eficacia de la administración pública depende a fin de cuentas de las cualidades de las personas que manejan los programas.

Tratando de determinar los principales cuellos de botella que tiene este programa, podemos decir que uno de ellos se encuentra en el escaso número de personas que apoyan toda la operación del programa en el estado de Puebla. Sin tratar de identificar responsables sobre los resultados encontrados, si es necesario hacer una breve reflexión que nos acerque a su explicación. Considerando las principales funciones del PEC en cuanto a incorporación, financiamiento, formación, acompañamiento, y evaluación, resulta sumamente difícil que la instancia principal responsable del PEC en el estado cuente con 19 elementos, de los cuales solamente 12 participan en las tareas sustantivas de formación, acompañamiento y evaluación para atender a una población de 2507 escuelas inscritas en PEC V. Otro elemento también importante, es el papel que desempeñan los directores de escuela. Al interior de las escuelas, son ellos los líderes y deben asumir su papel protagónico en el mejoramiento escolar. Sin

embargo, ellos deben ser capacitados. Aspectos neurálgicos como la elaboración de los Programas Estratégicos de Transformación Educativa y los Planes Anuales de Trabajo, el establecimiento de un clima escolar democrático y participativo, el apoyo a los maestros para pensar su enseñanza y su mejoramiento a través de los cursos que ofrece la SEP federal y la estatal aunados a los que consigan con los recursos que el PEC proporciona, fomentar la autoevaluación crítica pero propositiva, insistir en el apoyo que puedan brindar los supervisores y apoyos técnico pedagógicos, son parte de su función para el mejoramiento escolar. Por lo anterior, siguiendo a Latapí, es menester que tanto la Secretaría de Educación Pública como las secretarías estatales cuenten con programas internos, talleres y seminarios orientados a desarrollar una cultura de eficacia entre sus funcionarios; en virtud de que su cambio mental es condición esencial para la eficacia de sus políticas. Lo mismo debiera urgirse para los cuadros medios de directores de escuela, jefes de zona y sector y supervisores, “eslabones donde con frecuencia naufragan los programas” (Latapí, 2004: 350).

No obstante todos estos problemas, sí pensamos que el PEC es un programa importante con buenos elementos que han probado su eficacia en mucha investigación al respecto. De tal manera, pensamos que el programa debe continuar. De acuerdo con Bracho (2006: 12), no es fácil modificar una cultura escolar que tiene muchos vicios de diferente orden y a diferentes niveles. Creemos que se está llevando a cabo un proceso de transformación al interior de las escuelas en el que tanto el director como los maestros, niños y padres de familia están siendo cada vez más conscientes de su papel en la transformación de la misma. El programa ha alcanzado el séptimo año de vida, y parece ser que después del tiempo transcurrido, las visiones acerca del Programa están comenzando a cambiar. Esa es la premisa con la que se fundamentan estas conclusiones: el cambio de paradigma. Al inicio, el programa daba la impresión de ser un programa compensatorio orientado a satisfacer con recursos económicos los huecos que quedaban de los proporcionados por la SEP. Actualmente puede decirse que si bien es cierto que, en la gran mayoría de las escuelas, el paradigma sigue basándose en el aumento de los recursos, éste se está orientando a la mejora de la educación. La calidad tiene que ver con actitud, compromiso, democracia y pasión. No importa cuál sea nuestra área de estudio o de trabajo. La calidad se conseguirá en el momento en que cada uno de nosotros nos sintamos responsables de ella, diseñando en nuestros propios planes de vida la manera en que contribuiremos con ella diariamente, en la familia, en la escuela y en la comunidad en general, esparciéndola como un virus benigno a todos aquellos con los que convivimos diariamente.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, A. (2003). Reforma Educativa en México: “El Programa Escuelas de Calidad. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación”. REICE. Vol. 1, (1), 1-15.

BRACHO, T. (2006). Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad (PEC) 2006-2007. Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C. <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/escuelasdecalidad/pdfs/CIDE2004.pdf>

COPPIETERS, P. (2005). “Turning schools into learning organizations”. European Journal of Teacher Education Vol. 28, (2), June 2005, pp. 129–139.

DE GRAUWE, A. (2005). “Improving the quality of education through school-based management: learning from international experiences”. Review of Education, 51: 269–287.

ENLACE, 2007. “Resultados para Puebla. Resultados en logro educativo en español y matemáticas.” http://enlace.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=117&Itemid=128. (Consultado el 11 de noviembre del 2007).

GARDUÑO, L. (2007a). Evaluación del Programa Escuelas de Calidad en el nivel de educación primaria en el estado de Puebla. Informe al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. SEPSEBYN-2004-C01-70/A-1.

GARDUÑO, L. (2007b). "Evaluación del Programa Escuelas de Calidad en el Nivel de Educación Primaria en el Estado de Puebla. El caso de Asesores Técnico-Pedagógicos, Supervisores y Jefes de Sector: Un estudio cualitativo." Documento no publicado.

GARDUÑO, L., & HERRERA, J. (2007). "Evaluación del Programa Escuelas de Calidad en el estado de Puebla: Resultados de un análisis de contenido sobre los Planes Estratégicos de Transformación Escolar y de los Planes Anuales de Trabajo." Trabajo presentado a la 2ª Reunión Regional Norte, Centroamérica y Caribe de Evaluación Educativa. Trabajo publicado en las Memorias del evento.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2003). La calidad de la Educación Básica en México: Primer Informe Anual. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2004a). Panorama Educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2003. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2004b). La Calidad de la Educación Básica en México. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2004c). ¿Cómo esta la Educación Secundaria en México?. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2005). La Calidad de la Educación Básica en México. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

LATAPÍ, P. (2004). La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004). México: Fondo de Cultura Económica.

OCDE (2004). Panorama de la educación 2004. Nota de país: México.

OCDE (2006). Panorama de la educación 2006. España: Santillana.

OBSERVATORIO CIUDADANO de la Educación (2006). Plataforma Educativa 2006. Capítulo V, Educación Básica. México: OCE.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (2003). Informe sobre desarrollo humano: México 2002. México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2002). ¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico. Cuadernos para transformar nuestra escuela. SEP-Cooperación Española.

264. LA AUTOEVALUACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS Y FACTORES. M. A. Guevara Agüero.

La autoevaluación de las instituciones educativas es un proceso fundamental cuando una organización pretende “garantizar” la calidad de sus procesos y productos a través de la mejora continua y de la adquisición de una certificación que acredite dicha calidad ante todos sus stakeholders.

Ahora bien, para poder hablar de la autoevaluación de centros educativos¹ necesitamos conocer antes sus orígenes y en qué contexto se enmarca. Aunque han existido diferentes enfoques para gestionar la calidad en las organizaciones, el de mayor trascendencia ha sido el enfoque de la Gestión de la Calidad Total. La GCT es una filosofía de dirección de la organización que abarca todas aquellas actividades con las cuales se pueden cubrir las expectativas y necesidades de los clientes, trabajadores, así como las de su entorno social y organizativo (Balbastre, 2003).

El proceso de la implementación de la gestión de la calidad total descansa sobre la ejecución periódica de un ejercicio, mediante el cual las organizaciones pueden identificar las fortalezas y debilidades que poseen, utilizando para poder lograrlo todos aquellos recursos que se consideren necesarios: financieros, humanos y materiales, tanto internos como externos (Balbastre, 2003; Conti, 1997). Es aquí donde se pone de manifiesto la autoevaluación, la cual es definida como un examen global, sistemático, y regular de las actividades y resultados de la organización los cuales serán comparados con un modelo de excelencia empresarial. Este examen permite a las organizaciones discernir claramente sobre sus puntos fuertes y sus puntos de mejora. Estos puntos de mejora deberán estar contemplados dentro de la planificación de la empresa (E.F.Q.M., 2003).

Dado que las empresas necesitan un referente para realizar el proceso de autoevaluación y una recompensa por el esfuerzo efectuado, se han ido creando premios a la calidad. Estos premios constituyen un reconocimiento a la excelencia bien en la gestión de la empresa y los mismos pueden tener un carácter local, nacional o internacional. Aunque existen muchos premios, los de mayor importancia a nivel internacional, son el Premio Deming de Japón, el Premio Nacional a la Calidad Malcolm Baldrige de Estados Unidos, el Premio Europeo a la Calidad y el Premio Iberoamericano. Dado que los premios constituyen únicamente el marco en el que aparece la técnica de autoevaluación, no vamos a entrar a explicarlos en este trabajo de investigación ya que nuestro objetivo está vinculado al estudio de la autoevaluación, no al de los premios. No obstante, la tabla #1 recoge los aspectos más importantes de dichos premios.

¹ En Costa Rica la educación secundaria está organizada en colegios académicos, donde los estudiantes obtienen su título de Bachillerato, en colegios técnico profesionales, donde además de realizar sus estudios académicos, los estudiantes realizan estudios en una especialidad técnica, por la cual obtienen el título de técnico medio en dicha especialidad que los faculta para realizar trabajos de media complejidad. De igual forma, se tienen colegios artísticos, humanísticos y ecológicos.

Tabla # 1 Cuadro resumen de los Premios Internacionales a la Calidad

	Premio Deming	Premio Malcolm Baldrige	Premio Europeo a la calidad	Premio Iberoamericano a la calidad
Objetivo	Fomentar, desarrollar y reconocer los procesos de calidad subrayando la utilización de técnicas estadísticas como piedra angular de los enfoques de la calidad.	Promover la conciencia y la comprensión de los requisitos para la excelencia en la calidad, reconocer los logros en este ámbito de las empresas estadounidenses.	El reconocimiento del logro y de las realizaciones que demuestran las organizaciones europeas a la gestión de la calidad.	Promocionar la autoevaluación como herramienta básica para gestionar la mejora la utilización de los recursos por parte de las empresas.
Criterios que se analizan	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Políticas ▪ Organización y gestión ▪ Educación y diseminación ▪ Recogida y uso de la información ▪ Análisis ▪ Estandarización ▪ Control ▪ Aseguramiento de la calidad ▪ Resultados ▪ Planificación a futuro 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Liderazgo ▪ Planificación estratégica ▪ Desarrollo y gestión de R.H ▪ Enfoque cliente mercado ▪ Información y análisis ▪ Gestión de procesos ▪ Resultados del negocio 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Liderazgo ▪ Personas ▪ Política y estrategia ▪ Alianzas y recursos ▪ Procesos ▪ Resultados en personas ▪ Resultados en clientes ▪ Resultados en sociedad ▪ Resultados claves 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Liderazgo y estilo de gestión ▪ Desarrollo de las personas ▪ Recursos asociados ▪ Clientes ▪ Resultados de clientes ▪ Resultados del desarrollo de las personas ▪ Resultados de sociedad ▪ Resultados globales.
Categorías	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individuos ▪ Compañías y organizaciones operativas ▪ Fabricas ▪ Compañías fuera de Japón 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compañías de fabricación ▪ Compañías de servicios ▪ Pequeñas empresas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empresa del sector publico ▪ Compañías ▪ Unidades operativas ▪ PyMES 	<p>6 premios por sector público o privado.</p> <p>Distribuidos en grandes, medianos y pequeños</p>

Fuente: (Balbastre, 2002; FUNDIBEQ. 2003; NIST, 2005)

El proceso de autoevaluación con base en este tipo de premios también ha sido aplicado en el contexto de la educación. Tal es el caso de la aplicación del Modelo E.F.Q.M en la Universidad de Sevilla, o la aplicación del modelo del Premio Malcolm Baldrige realizado por la Universidad de Alabama, lo que pone de manifiesto la importancia cada vez mayor de la aplicación de la autoevaluación al ámbito de la educación superior y en la caso de España el EFQM a los centros educativos.

La autoevaluación, en el caso de la educación se puede definir como un proceso en que los interesados (profesores, cargos académicos e institucionales, estudiantes, etc.) formulan opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad de su propio conocimiento, principios de actuación o consecuencias con el fin de mejorarse a sí mismos (CEA ,2003).

Es tal la importancia que han adquirido las certificaciones de la calidad y, en consecuencia, de los procesos de autoevaluación en las instituciones de educación que los gobiernos de diferentes países han optado por crear organizaciones, tales como Agencias de Acreditación, en el caso de la educación superior, en el caso de los institutos y colegios, se ha realizado por medio de acuerdos de cooperación de organizaciones no gubernamentales con las dependencias gubernamentales a cargo de la educación, es el caso de Colombia con la Fundación Corona, y en Chile con la Fundación Chile, para que velen por la calidad de

estas instituciones educativas.

En nuestro caso, es interés que en Costa Rica para realizar los procesos de autoevaluación en las instituciones de secundaria, se está promoviendo el uso del Modelo Iberoamericano en la Excelencia en la Gestión. El proyecto se desarrollo como un proyecto piloto entre el Instituto Tecnológico de Costa Rica y la División de Educación Técnica del Ministerio de Educación Publica.

El proceso de autoevaluación es un proceso riguroso, que requiere de un esfuerzo importante en la organización y de una dotación de recursos considerable para culminarlo con éxito (la figura #1 ilustra gráficamente las fases del proceso de autoevaluación de la educación).

Figura #1 Proceso de autoevaluación en el ámbito de la educación



Fuente: adaptado de CEA (2003)

Es necesario que como parte de este proyecto puedan presentarse diversas situaciones, y como tal puede ser potenciado por una serie de factores o, por el contrario, puede encontrar una serie de barreras que limiten su desarrollo.

Dado que uno de nuestros objetivos es identificar aquellos factores que inciden sobre el proceso de autoevaluación de centros educativos, es interesante que conozcamos lo que al respecto se ha escrito. En la literatura especializada no encontramos trabajos que aborden directamente el estudio de este tipo de factores. Así, solo hemos hallado trabajos que se aproximan de forma tangencial al tema (Ford, et al, 2004; Samuelon y Nilsson, 2002; Van der Wiele y Brown, 1999), por lo que hemos tomado como base para nuestro análisis un conjunto de factores que, con carácter más genérico, inciden en los procesos de implementación de la GTC (ver tabla #2).

Tabla #2 Resumen de los estudios de los factores que afectan los procesos de GTC

<i>Factores</i>	<i>Dale et al (1997)</i>	<i>Mann y Kehoe (1995)</i>	<i>Martínez (2002)</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente interno y externo • Estilo de gerencia • Políticas de la empresa • Estructura organizativa • Proceso de cambio 	<ul style="list-style-type: none"> • Factores del proceso • Estilo de gerencia • Valores compartidos • Estructura de la organización • Numero de empleados • Relaciones laborales • Desarrollo de la calidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Decisión de la institución • Asesoramiento en el proceso • Compromiso del equipo directivo • Equipo promotor • Responsable del proyecto

Partiendo de los factores presentados en la tabla # 3, realizando un ejercicio de reflexión personal y revisión de conceptos relacionados con el tema y considerando la experiencia personal del autor en procesos de autoevaluación de centros educativos, podemos proponer que los factores que, a priori, inciden sobre los procesos de autoevaluación de centros educativos son: a) la decisión de la institución; b) la creación de una cultura hacia la mejora continua; c) el asesoramiento por parte de unidades especializadas; d) la estructura de la organización; e) el estilo de liderazgo de los directores de la institución y encargados de departamento; y f) las políticas generales de la institución. La tabla #3 recoge y define esta propuesta de factores.

Tabla #3 Factores que inciden en la autoevaluación de los centros educativos

<i>Factor</i>	<i>Definición</i>
Decisión de la institución	La existencia de un compromiso e implicación de parte de los encargados de la organización en el proceso de autoevaluación dotando a la institución de los recursos y facilidades para la realización del proceso.
Cultura hacia la mejora continua	Actitud reflexiva y crítica que tengan las personas dentro de la organización en relación a las labores que realizan.
Asesoramiento por parte de unidades especializadas	Es necesario que se cuente con asesoramiento de unidades especializadas en temas referentes a la técnica de autoevaluación, así como en aspectos relacionados al proceso de enseñanza aprendizaje.
Estructura de la organización	Se deben conocer ampliamente el funcionamiento de la empresa, tanto los mecanismos de control como los sistemas de información y el uso que haga de la información.
Estilo de liderazgo	Se relaciona con el manejo que se tenga por parte del director o jefe de departamento de las relaciones laborales y de la capacidad de dirigir un plan estratégico.
Políticas generales de la institución	La congruencia entre las políticas y las facilidades para que el proceso de autoevaluación pueda desarrollarse.

Metodología

Para el desarrollo del trabajo, se utilizó la metodología cualitativa, dado que tiende a ser más flexible y abierta. Permite abordar otras temáticas y la recolección de datos adicionales se puede realizar a medida que se van planteando o profundizando los temas. Al estar involucrado el investigador, el mismo se encuentra en una posición más favorable para ver las vinculaciones entre los eventos y las actividades así como para explorar las interpretaciones que las personas hacen de los factores que producen dichas interconexiones (Bryman, 1988).

Dados los objetivos de nuestra investigación, consideramos que el tipo de metodología que nos ayuda en nuestra investigación es una investigación exploratoria. Para tal decisión tomamos en cuenta que, no contamos estudios que directamente aborden nuestra temática, y otro aspecto que consideramos es la necesidad de valorar si los factores obtenidos de la revisión literaria y las relaciones entre los procesos, son las que hemos considerado, además de valorar su efecto en el resultado final de proceso de autoevaluación.

De igual forma se decidió, realizar un estudio de casos, a partir de las 6 primeras instituciones de secundaria que iniciaron un proceso de autoevaluación, ya sea que lo hubieran terminado con éxito, que lo hubieran terminado y que no se sometieran a evaluación externa, o de que ellos casos en que el proceso de autoevaluación se viera truncado. En este caso se realizó una entrevista individual a los directores de las 6 instituciones y a los encargados de las diferentes áreas de la institución y una entrevista colectiva a los miembros del comité central de calidad del centro educativo. Las entrevistas se realizaron ya al momento

de retirarse del proyecto piloto o al finalizar el proceso de autoevaluación, con el fin de contar con información que nos ayudara a verla afectación y el sentido de los factores que afectan el proceso de autoevaluación. También se realizó una revisión de 5 de los informes FODA de las instituciones participantes, cabe resaltar que de 1 de ellas no se obtuvo tal información puesto que se retiró del proyecto antes de entregar tal información.

Descripción de los casos

Los casos de estudio que se utilizaron en el proyecto, partieron de la distribución de las instituciones involucradas en el proyecto piloto de procesos de autoevaluación, promocionado por el ITCR y el MEP de Costa Rica. En este caso se identificaron instituciones, 2 colegios de reciente transformación de colegios académicos a técnicos, 2 colegios estilo vocacional, es decir que imparten los niveles de X a XII, con énfasis en la formación profesional, y dos colegios que dieran todos los niveles de la educación secundaria, de VII nivel a XII. De tal forma que se cuenta con información de los colegios tal y como se muestra en la tabla #4.

Tabla #4 Descripción sintética de los colegios participantes en el proyecto de autoevaluación.

<i>Colegio</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Modalidad</i>	<i>Proyecto de autoevaluación</i>	<i>Número de estudiantes</i>
CTP de Acosta	Provincia San José Ámbito rural	Imparte la totalidad de los nivel de secundaria	Terminó el proyecto de autoevaluación	1700
CTP de Siquirres	Provincia San José Ámbito rural	Imparte la totalidad de los nivel de secundaria	Terminó el proyecto de autoevaluación	1700
Covao diurno	Provincia Cartago Ámbito urbano	Vocacional	No terminó el proyecto de autoevaluación	1400
Covao Nocturno	Provincia Cartago Ámbito Urbano	Vocacional	No terminó el proyecto de autoevaluación	1000
CTP Quebradilla	Provincia Cartago Ámbito Rural	De reciente transformación de académico a	Terminó el proyecto de autoevaluación	700
CTP Granadilla	Provincia San José Ámbito urbano	De reciente transformación de académico a	No terminó el proyecto de autoevaluación	700

En cada caso se conto con un equipo de calidad conformado por el director del colegio, el coordinador de especialidades técnicas, el coordinador de relaciones con empresa, el coordinador del área académica y el coordinador del área de orientación; en el caso de que en la institución mantenga programas de atención a personas con discapacidad y mantuviera un coordinador para ello, también están incluidos en el procesos de capacitación, por lo tanto también eran parte del comité central de calidad del colegio.

Análisis conjunto de los casos

En esta sección queremos realizar un análisis en conjunto de los casos, con el fin de desprender de ellos los resultados de las entrevistas. Con el fin de comprender los factores que afectan el proceso de autoevaluación del centro educativo. Partimos de los factores que se presentaron en la tabla #3, basados en las evidencias que se recolectaron en las entrevistas

realizadas a los cuerpos directivos de las instituciones.

Analizando las respuestas con relación al factor **la decisión de la institución**, se puede dividir en dos aspectos por considerar, uno es la decisión por parte del MEP y por otra parte la decisión del centro educativo. En relación a la primera de ellas, la decisión del MEP se considera importante pero, con el fin de facilitar los permisos para que los docentes puedan asistir a las reuniones o capacitaciones. En cuanto a la decisión del centro educativo está en función de las consideraciones que el director de la institución estime. Es así como la decisión final del mismo no está en el MEP, sino que queda en una persona, el director del colegio.

Para los entrevistados de los diferentes centros educativos, un factor como una **cultura organizativa orientada hacia la mejora continua**, es un aspecto que jugó un papel importante en el proyecto que desarrollaron. En el caso de los colegios que lograron terminar su proceso de autoevaluación, la cultura de la organización propició y apoyó el cambio, logrando con ello que se pudiera llevar a cabo el proceso de autoevaluación. En el caso de una de las instituciones, la cultura de la organización no apoyó la instauración del proceso, por el contrario fue un . En otra de las instituciones no se pudo evaluar el comportamiento de la organización, dado que lo abortaron en etapas muy tempranas.

Uno de los aspectos que se trabajó en las entrevistas, consistió en la necesidad de contar **con asesoramiento por parte de unidades especializadas**. En cuatro de las instituciones este no se consideró como un elemento importante. Al hacer los cuestionamientos, se manifestó que contar con el asesoramiento de la universidad les ayudó para realizar su trabajo. De igual forma, manifestaron que es necesario que los asesores nacionales de Educación Técnica del MEP deben conocer la temática, el modelo que se utiliza, para poder dar continuidad y ayuda con los planes de mejora.

En cuanto a la **estructura de la organización**, cada institución tiene una estructura organizativa similar, los elementos de control son muy diferentes. Es en este punto donde los participantes del proyecto consideran que se deben propiciar mejoras en los mecanismos de control de dentro de la organización, la comunicación es uno de los elementos que fueron señalados como problemáticos en todos los centros educativos, es parte de los cambios que se deben hacer en las instituciones, aunque no descartan que sea necesario hacer cambios en la estructura de los centros educativos cuando son de gran tamaño.

Uno de los elementos que influye en el proceso de autoevaluación, es el **estilo de liderazgo**. En todos los casos se indica que el liderazgo de la dirección de la institución, así como del equipo que dirige la institución es un factor que influye directamente para que se logre realizar un proyecto como este. En el caso del director del centro educativo, sobre todo es necesario que se implique y que respalde a las personas que integren el comité de calidad de cada institución, en uno de los casos no se dio ese respaldo llevando al fracaso el proyecto. También se consideró importante el nivel de cohesión del equipo que dirige el colegio para el desarrollo del proyecto.

Por último nos referiremos a la **políticas generales de la institución**, este es un aspecto que se indicó que por lo general las políticas de las instituciones son desarrolladas por el MEP. Es un punto sobre el cual se debe trabajar más, ya que no han sido las instituciones quienes las desarrollan, pese a ello los responsables de la institución son los directores y los encargados de las diferentes áreas de la institución. Con las políticas actuales se puede desarrollar un proyecto de autoevaluación no son consideradas un obstáculo para su implementación.

Con la información obtenida, podemos decir que los factores encontrados en la literatura, que afectan a los procesos de autoevaluación en el mundo de las empresas, también afectan a los centros educativos, tal y como se muestra en la tabla# 5, existen diferencias en su comportamiento.

Tabla #5 Comportamiento de los factores en los casos en estudio

<i>Factor</i>	<i>Impulsador</i>	<i>Barrera</i>
Decisión de la institución	x	
Cultura hacia la mejora continua	x	x
Asesoramiento por parte de unidades especializadas	x	
Estructura de la organización	x	x
Estilo de liderazgo	x	x
Políticas generales de la institución	x	

Conclusión

En el presente trabajo hemos podido realizar una primera aproximación empírica, a través de una investigación de tipo cualitativa y exploratoria, a un tema que en Costa Rica, principalmente, sin dejar de lado la región centroamericana, está iniciando a tomar fuerza.

Se determinan factores que pueden afectar los procesos de autoevaluación en los centros educativos, el trabajo se basa en las opiniones de los responsables de 6 centros de secundaria con formación profesional, dando resultados muy similares a los que podemos encontrar en la literatura. Llama la atención como la decisión del MEP, de iniciar procesos de autoevaluación no es un elemento que se considere realmente importante, que facilite el proceso, pero hemos podido considerarlo del todo en un impulsador.

De igual forma otro de los elementos, que llama la atención es referente a las políticas de la institución, se considera como un factor dado, no es algo en que los centros educativos puedan interferir, aunque si se manifiesta la necesidad que parte de esta responsabilidad recaiga sobre la institución. En el mundo de las empresas, este puede ser un factor que imponga barreras para la implementación del proyecto.

Para el MEP un proyecto como el que realiza con el ITCR, debe llamar a la reflexión en cuanto al desarrollo que se tiene en las organizaciones, en el sentido que debe promover acción que puedan respaldar los procesos de autoevaluación con miras a la mejora continua de sus centros educativos. De tal forma que se puedan dar pasos iniciales para minimizar las posibles barreras que se pueden enfrentar para iniciar los procesos de autoevaluación en los colegios. Tales el caso de los cambios en la cultura de los centros educativos, para ello realizar acciones para sensibilizar a los docentes y administrativos de los centros de educativos, para que puedan valorar la importancia del desarrollo de proyectos como expuesto. De igual forma, hacer un trabajo especial con los directores de las instituciones involucradas para mejorar su percepción, en la dirección de la institución y su papel trascendental para el logro de un cambio en la educación del país.

Por último, este trabajo es una primera aproximación a una línea de trabajo en el área de la educación que se inicia, que puede llegar a proponer cambios en el política que en educación se está realizando. En el caso de Costa Rica, cobra más valor, cuando su mandato de constitución política, se estipula que el 6% de sus PIB, debe dedicarse a educación. Por ello es que se requiere que las instituciones de educación pública reflejen la calidad de su quehacer.

Bibliografía

Balbastre, F. (2001): La autoevaluación según los modelos de gestión de calidad total y el aprendizaje en la organización: una investigación de carácter exploratorio, *Tesis doctoral no publicada*, Universitat de València.

Balbastre, F. (2002): "La autoevaluación de la calidad en la gestión" Quaderns de treball, *Universitat de Valencia*, Nº 173

Balbastre, F. (2003): "TQM self-assessment evolves and promotes strategic learning at Ericsson España SA", *Journal of Organizational Excellence*, Vol.22, Iss. 2; pp. 65-74

Bryman, A. (1988): *Quantity and Quality in Social Research*, Unwin Hyman, London

CEA (2003): "Gestión de autoevaluación", *Universidad de Costa Rica*. San José, Costa Rica.

Conti, T. (1997): "Optimizing self-assessment", *Total Quality Management*, Vol. 8, Nos. 2 y 3, pp. 5-15

Dale, B.G., Boaden, R.J., Wilcox, M., y McQuater, R.E. (1997): "Sustaining total quality management: what are the key issues?", *The TQM Magazine*, Vol.9, Is. 5; pp. 372-386

European Foundation for Quality Management (2003): *Modelo EFQM de Excelencia*, E.F.Q.M, Bruselas:.

Ford, M.; Evans, J. y Matthews, C. (2004): "Linking self-assessment to the external environment. An exploratory study", *International Journal of Operations & Production Management*, Volume 24, Number 11, pp. 1175-1187

FUNDIBEQ. (2003): "Modelo Iberoamericano de excelencia en la gestión", *FUNDIBEQ*, Madrid

Mann, R. y Kehoe, D. (1995): "Factors affecting the implementation and success of TQM", *The International Journal of Quality & Reliability Management*: Vol.12, Iss. 1; pp 11,-24

Martinez Mut, B. (2002): "La gestión de la calidad en los centros educativo". *Jornada de calidad en la educación*, Centro universitario La Florida, Valencia

NIST (2005). "Criteria for Performance Excellence", *National Institute of Standards and Technology*, E.E.U.U

Samuelsson, P. y Nilsson, L. (2002): "Self-assessment practices in large organisations: Experiences from using the EFQM excellence model", *The International Journal of Quality & Reliability Management*. : Vol. 19, Iss. 1; pp. 10-24

Van der Wiele, T. y Brown, A. (1999): "Self-assessment practices in Europe and Australia", *The International Journal of Quality & Reliability Management*, Vol.16, Iss. 3; pp. 238-251.

276. ALUMNADO INMIGRANTE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y RECURSOS PEDAGÓGICOS.¹

N. Intxausti, F. Etxeberria.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual es cada vez más plural y el País Vasco también es reflejo de ello. Las escuelas reciben cada vez mayor número de alumnado de diversa procedencia, cultura, experiencias de vida, nivel educativo y conocimiento. Ello supone mayor diversidad a la previamente existente en los centros educativos de la CAPV.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco el número de personas inmigradas es inferior a la media estatal, mientras en España suman un 9,18%, en la CAPV la media viene a ser de 4,6% (INE, 2007). En el ámbito educativo durante el curso 2006-2007 el alumnado procedente de otros países a nivel estatal era del 8,35% (CIDE, 2007) mientras que en el curso 2007-2008 en la CAPV el alumnado inmigrado suma un 5,6% (Gobierno Vasco, 2008). Ante esta situación en los últimos años el Departamento de Educación, Universidades e Investigación ha puesto en marcha algunas medidas para gestionar la escolarización del alumnado inmigrado en el Sistema Educativo Vasco.

2. POLÍTICA EDUCATIVA EN EL MARCO DEL PLAN VASCO DE INMIGRACIÓN

2.1. Antecedentes

La Ley pública Vasca define así la Escuela Pública: “La escuela pública vasca, cada uno de sus centros, se define como plural, bilingüe, democrática, al servicio de la sociedad vasca, enraizada social y culturalmente en su entorno, participativa, compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad” (1993).

En el año 1998 el Departamento de Educación, Universidades e Investigación comenzó a financiar proyectos de intervención dirigidos al alumnado en situación de desventaja social o con dificultades de integración y en ellos se hace mención al alumnado de minorías étnicas. El mismo año publicó el libro *Educación intercultural: orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural de la escuela* (Jaussi Nieva, et.al. 1998). Cinco años más tarde, en el curso 2003-2004, el mismo Departamento presentó la circular “Instrucciones encaminadas a regular la escolarización del alumnado inmigrante², fuera del plazo ordinario” (Gobierno Vasco, 2003). Los puntos más destacados de la circular son: 1) La necesidad de conseguir un número equilibrado de alumnado en los centros financiados con fondos públicos. 2) La necesidad de integrar el alumnado en el proceso de normalización lingüística a través de los modelos B y D. 3) Desarrollar un diagnóstico y estrategias para facilitar la escolarización al alumnado inmigrante.

2.2. El programa para la atención del alumnado inmigrante

Un año después el Departamento de Educación, Universidades e Investigación desarrolló “El programa para la atención del alumnado inmigrante” en el marco del Plan Vasco de Inmigración (Gobierno Vasco, 2004). El objetivo del Programa es conseguir la integración

¹ El trabajo que se presenta forma parte del estudio de suficiencia investigadora inscrita en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco dirigida por la Doctora Feli Etxeberria y realizada con la ayuda del Programa de Formación de Investigadores del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

² El Gobierno Vasco considera alumnado inmigrante el alumnado que no ha nacido en la CAPV, haya venido a vivir aquí y se ha incorporado por primera vez en el Sistema Educativo Vasco.

escolar de todo el alumnado inmigrante facilitando su integración social y cultural, con independencia de su lengua, cultura, condición social y origen.

Así, clasifica en tres ámbitos las necesidades educativas que el alumnado inmigrado puede presentar:

- 1) Necesidades lingüísticas: derivadas del desconocimiento de una o de las dos lenguas oficiales de la CAPV.
- 2) Necesidades curriculares: relacionadas con la diferencia entre la cultura mayoritaria del nuevo entorno y la cultura en que ha vivido y vive en el seno familiar, además, algunos presentan deficiencias en saberes instrumentales.
- 3) Necesidades tutoriales: por posibles condiciones socio-familiares desfavorecidas o por dificultad del proceso de integración escolar y social.

Ante estas necesidades educativas se plantean diversas líneas de actuación e intervención: creación de una guía informativa multilingüe, difusión de materiales, formación del profesorado, criterios para el proceso de admisión y escolarización, acciones de soporte para la enseñanza de las lenguas oficiales, apoyo a programas para el aprendizaje de la lengua materna y la cultura de origen, coordinación y colaboración con otros servicios de la Administración y otros organismos, ampliaciones en becas y ayudas y mejora de la calidad de los centros con porcentaje elevado de alumnado inmigrado.

Sin embargo, la dinámica de los programas genera cambios y así en el año 2007 el Departamento de Educación ha dado a conocer otro plan que abarca el periodo de 2007-2010 denominado "Programa de interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado" (Gobierno Vasco, 2007a). Plantea tres objetivos: 1) Promover la inclusión escolar y social del alumnado recién llegado, garantizando una acogida e integración adecuadas y evitando cualquier tipo de discriminación. 2) Potenciar la Educación Intercultural, basada en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad cultural. 3) Contribuir al éxito escolar del alumnado de reciente incorporación mediante el aprendizaje de las dos lenguas oficiales de nuestra comunidad, reforzando especialmente el aprendizaje de la lengua vasca.

Dicho programa reafirma las medidas que recogía el programa del año 2004 y a su vez propone nuevas medidas, entre otras, de formación, organización de seminarios, la nueva figura de coordinador/a de interculturalidad, orientaciones para desarrollar planes individuales de intervención con el alumnado recién llegado y para la adaptación de documentos escolares, creación de materiales, revisión y actualización de los criterios y protocolos de escolarización, acciones conjuntas con otras instituciones, la creación de una base de datos donde se recojan las buenas prácticas y un único portal en internet para recopilar y divulgar los recursos del programa y aumento de profesores de refuerzo lingüístico. El programa reconoce la necesidad de intervenir también con la familia, en lo que se refiere a la acogida y la integración escolar y social.

2.3. Aulas de refuerzo lingüístico

Los programas indicados, "El programa para la atención del alumnado inmigrante" y el "Programa de interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado" plantean entre sus objetivos el derecho y el deber de aprender las lenguas oficiales en el proceso de escolarización de los nuevos alumnos además de tomar en cuenta sus propias lenguas. Entre las medidas señaladas los programas ofrecen acciones de soporte para la enseñanza de las lenguas oficiales.

En este trabajo destacamos las mismas dado que nos interesa conocer su desarrollo y algunos de sus resultados en cuanto a su aplicación. El Departamento posibilita la creación de aulas de refuerzo lingüístico para atender al alumnado inmigrante de reciente incorporación, con desconocimiento de la lengua vehicular de acceso al currículo escolar. Si el número de

alumnado inmigrante lo requiere, los centros cuentan con un aula específica, sobre todo para la acogida y el refuerzo lingüístico, adaptable a las necesidades individuales. El programa considera que las aulas deberán tener un carácter intermedio, abierto, intensivo y flexible. Las medidas de refuerzo lingüístico podrán ser desarrolladas dentro o fuera del aula ordinaria con la máxima duración de 2 años considerando este periodo de tiempo suficiente para la adquisición de las habilidades comunicativas en las lenguas oficiales. En el caso que se decida desarrollar fuera de la clase ordinaria el alumnado no podrá pasar más de un 1/3 del horario lectivo fuera de ella. Será el profesor/a responsable del refuerzo lingüístico el/la que se ocupe de las tareas dentro del aula (Gobierno Vasco, 2006, 2007).

Queda de manifiesto que la inmigración lleva implícita la diversidad, lo cual hace necesario conocer y atender a las necesidades lingüísticas. La diversidad existente entre el alumnado inmigrado en el Sistema Educativo Vasco en el curso escolar (2007-2008) se refleja en el número de procedencia del alumnado que viene a ser de 128 países del mundo. El grupo mayoritario lo conforman los colombianos (14,48%), seguido de bolivianos (12,27%), ecuatorianos (10%), marroquíes (8,77%), y rumanos (7,89%). Evidentemente, el número de escolares y su procedencia varía de un contexto social a otro. En cuanto a la red educativa, el 66,73% está matriculado en la red pública y el 34,27% lo hace en centros concertados. En cuanto a los modelos lingüísticos³, el curso 2007-2008 el %41,26 del alumnado inmigrado optó por el modelo A, el 29,14% optó por el B y el 29,58 eligió el D.

El reto de la educación va incluyendo cada vez más demandas, por una parte, responder a las necesidades que plantea la diversidad entre el alumnado, y por otra, asegurar el aprendizaje de las dos lenguas oficiales en el contexto educativo de la CAPV, a la vez que facilitar el apoyo para el mantenimiento de sus propias lenguas.

El trabajo a presentar pretende analizar la dimensión lingüística del “Programa de atención al alumnado inmigrante” y su relación con la integración escolar, para lo cual presentaremos algunos de los resultados obtenidos de su aplicación.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de la investigación es conocer la adquisición del euskera desde la perspectiva práctica del Programa de atención al alumnado inmigrante y su relación con la integración escolar en el alumnado inmigrante escolarizado en centros de 4º-5º-6º de Primaria ubicados en el entorno de la ciudad de San Sebastián.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Valorar los logros en la comprensión (oral y lectora) del euskera en los escolares de 4º-5º-6º curso de Primaria.
2. Valorar los logros en la expresión (oral y escrita) del euskera en los escolares de 4º-5º-6º curso de Primaria.
3. Conocer la percepción subjetiva que tiene el alumnado de 4º-5º-6º curso de Primaria de su integración escolar.
4. Analizar la relación entre el conocimiento del euskera, la integración escolar y algunas variables sociolingüísticas.

³ En el modelo A se imparten todas las asignaturas en castellano menos la asignatura de euskera. En el modelo B se imparten las asignaturas en euskera menos matemáticas y lengua castellana. En el modelo D se imparte todo en euskera menos la asignatura de lengua castellana. Actualmente en revisión los citados modelos lingüísticos.

4. METODOLOGÍA

Se trata de un trabajo con carácter descriptivo y exploratorio. Para la recogida de datos se han utilizado cuestionarios cerrados, con una mayoría de ítems en escala tipo Likert. Siendo la variable objeto de estudio el conocimiento del euskera, se han medido otras características de tipo sociolingüístico: la edad, la escolarización previa, el tiempo de estancia en el País Vasco, modelo lingüístico, acceso al refuerzo lingüístico y la integración escolar.

4.1. Muestra

Los datos se han recogido en 6 centros con modelos lingüísticos bilingües, B y D, próximos a la ciudad de San Sebastián, siendo 5 centros públicos y uno concertado. La presencia del euskera es algo más dominante en este entorno social que en otros contextos del País Vasco aunque hay variaciones entre los diferentes centros de la muestra. La muestra lo compone todo el alumnado inmigrado de dichos centros y cursos escolares, teniendo en cuenta los siguientes criterios: 1) Que haya nacido fuera del País Vasco. 2) Que haya llegado al País Vasco no antes del 2000. 3) Que lleve viviendo en el País Vasco mínimo 6 meses.

4.2. Instrumentos para la recogida de datos

Los instrumentos están basados en las pruebas del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (LIC, 2007) habiendo realizado la adaptación para la muestra objeto de investigación.

Datos sociodemográficos y lingüísticos

El alumnado ha facilitado datos sociodemográficos y lingüísticos.

Conocimiento del euskera

La prueba diseñada es una prueba de nivel A2 de uso básico determinado por el Consejo de Europa. El nivel común de referencia A2 consiste en:

- Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)
- Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.
- Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

La prueba valora cuatro competencias cuyo peso relativo se concreta a continuación: comprensión oral 25,7%, comprensión escrita 13,1%, expresión oral 41,1% y expresión escrita 20,1%. En la adaptación de la citada prueba se ha tenido en cuenta que la formulación lingüística en euskera abarca aspectos no puramente literales.

Para medir las cuatro dimensiones lingüísticas se tienen en cuenta los siguientes componentes:

Comprensión oral	Expresión oral	Comprensión lectora	Expresión escrita
- Comprensión de vocabulario.	- Expresión de vocabulario.	- Comprensión de frases.	- Producción de frases.
- Comprensión de estructuras.	- Producción de un texto descriptivo.	- Comprensión de un texto narrativo.	- Producción de un texto narrativo.
- Comprensión de hechos.	- Explicación de hechos.	- Comprensión de un texto instructivo.	- Producción de una nota.
- Comprensión de órdenes.	- Producción de exponentes que se corresponden con diferentes funciones comunicativas.		
- Comprensión de un texto narrativo.			

Tabla 1: Dimensiones lingüísticas y sus componentes.

Integración escolar

La medición de la variable integración escolar se ha efectuado teniendo en cuenta la percepción subjetiva del alumnado. Para ello se ha aplicado un cuestionario cuya versión definitiva se estructuró en base a las siguientes dimensiones:

- 1) Adaptación general del alumnado
- 2) Motivación y adaptación al trabajo de clase
- 3) Relaciones entre iguales
- 4) Relaciones con el profesorado

4.3. Recogida y análisis de datos

Una vez informados los centros que conformaban la muestra acerca de las razones del estudio, se solicitó su conformidad, y se procedió a la pasación de las pruebas, que se hizo de forma colectiva e individual de Marzo a Junio del 2007. A su vez, se aseguró que los sujetos comprendieran la escala de respuestas. Los análisis estadísticos, de tipo descriptivo y correlacional, se han efectuado haciendo uso del programa SPSS.

5. RESULTADOS

La mayoría del alumnado de la muestra procede de América del Sur o Centroamérica (76,3%), los nacidos en el estado español componen el 10,9% de la muestra. El resto procede de Filipinas, Marruecos, Ucrania, Portugal y Nueva Zelanda. En cuanto al curso escolar el 34,4% de la muestra cursaba el 4º curso, el 38,3% el 5º curso y el 27,7% lo hacía en 6º curso. En cuanto al tiempo de estancia en el País Vasco se observa que un 23,4% lleva entre 0 y 2 años, un 34,04% entre 2 y 4 años, un 34,04% entre 4 y 6 años y un 8,51% entre 6 y 8 años.

La mayoría de ellos cursa en el modelo D (76,6%) y el resto lo hace en el B (23,4%). De todas formas, se debe de tener en cuenta que cuatro de los seis centros de la muestra ofrecen solamente el modelo D.

La lengua materna del 78,7% de la muestra es el castellano. Otros idiomas del alumnado estudiado son el quechua, portugués, inglés, árabe, ucraniano, tágalo y ruso. Para un 70,2% de la muestra la lengua del hogar es el castellano. El 16,9% comparte su propio idioma con el castellano (idioma social) en el hogar. Se observa que en los casos en que el castellano no es el idioma materno del alumnado, se va incorporando el mismo en los hogares. Podemos pensar que de las situaciones bilingües y plurilingües están cada vez más presentes en nuestra sociedad.

El alumnado de la muestra que recibe el refuerzo lingüístico lo hace fuera del aula de referencia durante la hora de la clase de euskera. Sin embargo, no todo el alumnado tiene la

misma continuidad en relación al refuerzo lingüístico. Mientras el 68% ha podido seguir recibiendo dicho refuerzo no así lo han podido recibir en el caso del 32%. Según los responsables de los centros las razones de no seguimiento del refuerzo son en algunos casos la falta de recursos de los centros, y en otras la valoración correspondiente al nivel de adquisición de la lengua.

En la muestra estudiada se destaca la estabilidad en el centro dado que la mayoría, un 80,9% se mantienen en el mismo centro escolar aunque el resto presenta cierta movilidad por distintas razones (desplazamiento laboral de padres, cambio de centro escolar).

A la hora de presentar los resultados seguiremos el esquema de las pruebas que hemos utilizado para responder a los objetivos planteados.

- Conocimiento euskera
 - Conocimiento general
 - Comprensión oral y lectora
 - Expresión oral y escrita
- Integración escolar
- La relación entre el conocimiento del euskera, la integración escolar y algunas variables sociolingüísticas.

Conocimiento de euskera

En la siguiente tabla se recogen las puntuaciones obtenidas en la prueba de euskera, es un resultado general, basada en las puntuaciones de referencia de la Tabla 3.

Competencias	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
Nivel de euskera	47	36	202	142,47	45,626
Comprensión oral	47	19	55	44,53	9,967
Comprensión lectora	47	9	28	21,13	5,011
Expresión oral	47	6	85	54,26	22,410
Expresión escrita	47	0	41	22,38	12,555

Tabla 2: Nivel de euskera general y en cada una de las dimensiones lingüísticas.

Hay alumnos que obtienen una puntuación próxima a la puntuación máxima obtenible mientras que hay puntuaciones que están muy por debajo del mínimo. Se observa, por lo tanto, que el conocimiento del euskera del alumnado es diverso. Las medias tanto en conocimiento general al igual que en sus diferentes componentes (comprensión oral y lectora y expresión oral y escrita) no alcanzan las puntuaciones señaladas para la valoración de aprobado.

Los mejores resultados los obtienen en la comprensión oral, seguida de la comprensión lectora y expresión oral. Los resultados más bajos los obtienen en la expresión escrita, lo cual hace pensar que lo primero que se adquiere en el aprendizaje de una nueva lengua es su comprensión.

Competencias	Puntuación máxima	Puntuaciones mínimas	
		Ciclo medio	Ciclo superior
Comprensión oral	55	45	45
Comprensión lectora	28	17	22
Expresión oral	88	70	70
Expresión escrita	43	29	34
Total	214	161	171

Tabla 3: Las puntuaciones máximas y mínimas de la prueba A2.

Seguidamente presentaremos los logros parcializados en comprensión y expresión oral y escrita.

Comprensión	Aprobados	No aprobados
Comprensión oral	61,7%	38,3%
Comprensión lectora	61,7%	38,3%

Tabla 4: Medias de porcentajes de aprobados y no aprobados en la comprensión oral y lectora.

Más de la mitad del alumnado aprueba la comprensión en sus modalidades oral y escrita. Para conocer los diferentes aspectos que se presentan en los componentes lingüísticos se hace referencia a la Tabla 5. Las medias de porcentaje de respuestas correctas en cada uno de los componentes lingüísticos son los siguientes.

Comprensión oral		Comprensión lectora	
Comprensión de vocabulario.	86%	Comprensión de frases con soporte visual	94,6%
Comprensión de estructuras.	84%	Comprensión de frases sin soporte visual	79,5%
Comprensión de hechos.	86,7%	Comprensión de un texto narrativo.	78,2%
Comprensión de órdenes.	83,51%	Comprensión de un texto instructivo.	59,3%
Comprensión de un texto narrativo.	69,5%		

Tabla 5: Medias de porcentajes de respuestas correctas en los componentes de la comprensión oral y lectora.

Siguiendo la tabla 5, en la comprensión oral el texto narrativo les ha resultado la más difícil y la comprensión de los hechos y el vocabulario de mayor facilidad. En la comprensión lectora los mejores resultados los han conseguido en la prueba con soporte visual y los resultados más bajos corresponden a la comprensión del texto instructivo. Por lo tanto, podemos observar que la contextualización facilita la comprensión. El texto narrativo así como el texto instructivo ofrecen mayor dificultad de comprensión. Probablemente, la lengua de la escuela es más formal y de más abstracción, y requiere conocimiento abstracto, no solo lingüístico sino también intelectual.

Expresión	Aprobados	No aprobados
Expresión oral	40,4%	59,6%
Expresión escrita	34%	66%

Tabla 6: Medias de porcentajes de aprobados y no aprobados en la expresión oral y escrita.

En la expresión oral y escrita son menos los alumnos/as que superan la prueba aunque conviene ver los porcentajes de respuestas correctas en los aspectos de cada competencia son los siguientes.

Expresión oral		Expresión escrita	
Expresión de vocabulario.	67,95%	Producción de frases.	53,66%
Producción de un texto descriptivo.	63,29%	Producción de un texto narrativo.	51,59%
Explicación de hechos.	41,35%	Producción de una nota	48,08%
Producción de exponentes que se corresponden con diferentes funciones comunicativas.	66,68%		

Tabla 7: Medias de porcentajes de respuestas correctas en los componentes de la expresión oral y escrita.

En la expresión oral el mayor porcentaje de respuestas correctas corresponde al vocabulario, seguido de expresiones con función comunicativa y del texto descriptivo quedando en último lugar la explicación de hechos. Logicamente, el léxico es la categoría lingüística que ofrece menos dificultades y la explicación de hechos comprende mayor complejidad en relación al uso de reglas morfosintácticas y estructuración del discurso.

En cuanto a la expresión escrita obtienen menos respuestas correctas que en la expresión oral. En la expresión hay más contexto para la producción mientras que la expresión escrita exige mayor nivel de abstracción. En la actividad escrita el porcentaje de respuestas correctas en la producción de frases es superior a la producción del texto narrativo y de la producción de una nota. Realmente la producción de frases exige menos enlaces de relación y puede resultar una tarea de menor complejidad.

Integración escolar

Recordando lo dicho anteriormente, El Programa para la atención al inmigrante plantea el derecho y el deber de aprender las lenguas oficiales con la mirada puesta en su integración social. En el caso del País Vasco el Departamento de Educación tiene propuestas de proyecto basadas en diferentes criterios para que el alumnado pueda adquirir el conocimiento de las lenguas. Para ello, se ponen en marcha diferentes medidas de refuerzo lingüístico que pueden ser desarrolladas fuera o dentro del aula. En la muestra estudiada se presentan dos situaciones. 1) El alumnado recibe el refuerzo lingüístico continuado. 2) El alumnado no recibe el refuerzo lingüístico continuado.

Supuestamente la integración escolar va acompañada de un sentirse bien en el centro, aula y grupo de alumnos. En el proceso de integración tiene que haber cierta interadaptación y para ello consideramos básico la comunicación que puede tener lugar en diferentes espacios. Ahora bien, si la lengua curricular es una nueva lengua para el escolar es preciso que se adquiera cierto nivel lingüístico para la convivencia y también pueda escolarizarse en dicha lengua todo alumno/a que se enfrenta a esta tarea, no fácil para muchos de ellos. Con el objetivo de ver si existe asociación alguna entre el dominio de la lengua escolar y la integración escolar se ha procedido al análisis de los datos cuyos resultados se presentan a continuación.

Percepción de su integración escolar	N	Media	Desv. típ.
Alumnado que recibe refuerzo lingüístico	32	88,22	6,47
Alumnado que no recibe refuerzo lingüístico	15	82,01	7,09
Total	47	85,11	6,78

Tabla 8: Media del porcentaje de la percepción de integración escolar del alumnado

El alumnado percibe su integración escolar como alto y positivo. El alumnado que acude al aula de refuerzo lingüístico percibe su integración escolar más positivamente (88,22) que los que no acuden (82,01).

Para finalizar recogemos las relaciones entre el conocimiento del euskera, la integración escolar y algunas variables sociolingüísticas.

		Integración escolar	Nivel de euskera	Edad	Años en el País Vasco
Integración escolar	Correlación de Pearson	1	,192	-,156	-,346(*)
	Sig. (bilateral)		,195	,295	,017
	N	47	47	47	47
Nivel de euskera	Correlación de Pearson	,192	1	-,279	,549(**)
	Sig. (bilateral)	,195		,058	,000
	N	47	47	47	47
Edad	Correlación de Pearson	-,156	-,279	1	-,011
	Sig. (bilateral)	,295	,058		,943
	N	47	47	47	47
Años en el País Vasco	Correlación de Pearson	-,346(*)	,549(**)	-,011	1
	Sig. (bilateral)	,017	,000	,943	
	N	47	47	47	47

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

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

Tabla 9: Relación entre el nivel de euskera y otras variables

La relación entre el nivel de euskera y los años en el País Vasco es la más significativa. Los datos de la tabla 10 vienen a decir que aunque la media de los resultados en la prueba lingüística no corresponden al objetivo del programa, conseguir en dos años la competencia comunicativa, si se ve que a partir de los tres años la media del grupo es superior a los mínimos exigidos por la prueba, expuestas en la Tabla 3. Pero también es cierto que la muestra estudiada, al ser tan reducida en número de sujetos, manifiesta que algunos alumnos aún llevando cuatro o cinco años en el país no obtienen buenos resultados e inciden en la media.

Años en el País Vasco	Media	N	Desv. típ.
0	104,33	3	46,058
1	84,63	8	26,392
2	147,60	10	32,087
3	174,50	6	19,076
4	149,00	11	47,102
5	158,80	5	36,520
6	188,50	2	9,192
7	186,50	2	21,920
Total	142,47	47	45,626

Tabla 10: Nivel de euskera general y años en el País Vasco.

Cabe mencionar la relación entre años en el País Vasco e integración escolar, donde los llegados más recientemente se sienten más cómodos y apoyados. Esto puede manifestar que la acogida ha sido buena y que la comunicación implica factores que no son puramente lingüísticos. La relación con el profesorado y con el grupo clase pueden incidir muy positivamente en la integración.

Como se ha dicho anteriormente, el alumnado de esta muestra se ha escolarizado en modelos lingüísticos que incorporan el euskera en la enseñanza de las materias curriculares.

Modelo lingüístico	Media	N	Desv. Tip.
Modelo D	149,67	36	38,155
Modelo B	118,91	11	60,692
Total	142,47	47	45,626

Tabla 11: Nivel de euskera y la relación con los tipos de modelos lingüísticos.

Si comparamos los modelos lingüísticos y el nivel de euskera, observamos que el alumnado que estudia en el modelo D obtiene una media más alta que el alumnado que estudia en el B. Las desviaciones típicas deben de ser consideradas, ya que son altas, sobre todo en el caso del alumnado matriculado en el modelo B.

Refuerzo lingüístico	Media	N	Desv. tip.	Mínimo	Máximo
Sí	124,91	32	43,982	36	201
No	179,93	15	18,645	126	202
Total	142,47	47	45,626	36	202

Tabla 12: La relación entre acceso al refuerzo lingüístico y el nivel de euskera.

En cuanto al refuerzo lingüístico y nivel de euskera se observa que el nivel de euskera del alumnado que recibe refuerzo lingüístico es más bajo que del alumnado que ha dejado de recibir refuerzo lingüístico. Aunque en los dos grupos las desviaciones típicas son altas, la desviación es especialmente aguda entre el alumnado que recibe refuerzo lingüístico. Esto nos indica que entre el grupo de alumnado que está recibiendo el refuerzo lingüístico hay mucha variedad de niveles en euskera.

6. DISCUSIÓN

Observamos cierta diversidad entre el alumnado inmigrante procedente de diferentes países con sus respectivas lenguas y culturas aunque la mayoría de los escolares tiene el castellano como lengua primera. La diversidad del alumnado como la situación bilingüe de la CAPV dan origen a situaciones de aprendizaje plurilingüe.

El bilingüismo del Sistema Educativo Vasco ha dado lugar a diferentes modelos lingüísticos y, por tanto, la diversidad es un factor añadido al mismo. La desigualdad del uso de las lenguas en los contextos sociales requiere diferentes tratamientos lingüísticos en la educación. Esta puede ser una razón para que los escolares inmigrantes como los no inmigrantes tengan el euskera en diferente medida como lengua vehicular de la enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo no pretende generalizar los resultados pero a partir de la población estudiada se ha podido ver que la adquisición de la lengua está asociada, naturalmente, al programa de enseñanza y también a la residencia en el país, en este caso, a la de Comunidad Autónoma del País Vasco. La relación entre el tiempo de estancia en el país y la competencia lingüística adquirida se recoge también en otras investigaciones (Serra, 2006; Maruny, Molina,

2000; Navarro, Huguet, 2005). Esta situación manifiesta que la lengua no es solo materia de aprendizaje escolar, naturalmente, el uso social de la lengua favorece su adquisición y le da sentido a la necesidad de su aprendizaje.

El alumnado obtiene en la comprensión (oral y lectora) los mejores resultados, seguido de la expresión oral y expresión escrita. Se observa que la mayoría del alumnado de la muestra no adquiere el nivel A2 sobre todo en lo que respecta a la expresión oral y escrita. Las acciones de soporte (refuerzo lingüístico) para la enseñanza de las lenguas oficiales tienen como objeto que el alumnado inmigrante alcance en dos años la competencia comunicativa pero en la población estudiada hay alumnos/as que no consiguen alcanzar este nivel aunque existe una notable mejora hacia los tres años de residencia en el país.

Es preciso señalar que del alumnado que no recibe refuerzo lingüístico, el 86,6%, consigue superar la prueba A2. Entre el grupo que recibe el refuerzo lingüístico también hay escolares, 18,75%, que han conseguido el mínimo exigido por la prueba, pero continúan en el programa. Observamos, por lo tanto, que algunos centros optan por seguir ofreciendo el refuerzo lingüístico, siempre y cuando los recursos lo permiten, a alumnos han logrado un nivel de usuario básico A2.

Todo ello hace ver que los criterios de aplicación del programa son diferentes según los centros, y recursos disponibles para ello. Para los casos en que el refuerzo no continúa, los responsables de los centros consideran dos razones para ello, una relacionada con la falta de recursos de los centros, y la otra, la valoración correspondiente al nivel de adquisición de la lengua, que considera que ha alcanzado la competencia comunicativa.

Por tanto, podría ser interesante para siguientes investigaciones analizar las razones o criterios que utilizan los centros para que el alumno acceda o no al refuerzo lingüístico: si es la falta de recursos o se considera que el alumno/a haya alcanzado la suficiente competencia comunicativa.

El refuerzo lingüístico es positivo para el aprendizaje de la lengua. A pesar de que está planteado con la finalidad de que los alumnos que reciben dicho refuerzo puedan adquirir mejor conocimiento del euskera (caso de la CAPV) también puede tener otras aportaciones para el alumnado. Así se ha podido ver, según los datos, que aquellos alumnos que están en el Programa de refuerzo lingüístico se sienten mejor integrados en la escuela mientras que los alumnos que están fuera del Programa, aunque antes estuvieran en él, no se sienten tan integrados. El hecho de que reciban de una manera más intensa la enseñanza del euskera puede ser un elemento facilitador para su integración escolar. Esto puede significar que el alumnado se sienta en una situación más igualitaria y que la atención del profesor/a sea más individualizada.

Esto nos lleva a cuestionar varios aspectos educativos y sociales. Podemos apuntar que por una parte hay que especificar los criterios de evaluación, dado que puede suceder que algunos hayan adquirido más estrategias de comunicación en el sentido pragmático de la lengua pero que la formulación lingüística no sea del todo adecuada desde la perspectiva lingüística. Por otra parte existe la necesidad de analizar la adecuación del programa educativo para la enseñanza-aprendizaje de la lengua y el contenido curricular, la necesidad de profundizar en el proceso de aprendizaje y en los factores que puedan condicionar más su aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

CIDE (2007): "El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1996-2007)". En: *Boletín CIDE de temas educativos. Septiembre 2007. nº 16*. Madrid: Centro de Investigación Educativa.

GOBIERNO VASCO (2003): "Instrucciones encaminadas a regular la escolarización

del alumnado inmigrante". Documento sin publicar. Vitoria: Gobierno Vasco.

GOBIERNO VASCO (2004): *Programa para la atención del alumnado inmigrante*. Vitoria: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

GOBIERNO VASCO (2008): *Situación actual del alumnado inmigrante matriculado en el curso escolar 2007-2008*. Documento sin publicar. Vitoria: Gobierno Vasco.

HOFFMAN, C.; STAVANS, A. (2007): "Convivencia y multilingüismo: análisis de prácticas educativas en el contexto de la inmigración israelí". En: XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. San Sebastián: Erein.

HUGUET, A.; NAVARRO, J.L. (2006): Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación (Presentación del monográfico), *Cultura y Educación*, 18 (2), 117-126.

JAUSSI NIEVA, M.L.; RUBIO, T. (1998): *Educación intercultural: orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural de la escuela*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

LEY DE LA ESCUELA PÚBLICA VASCA (1993): LEY 1/1993, del 19 de febrero, sobre la Escuela Pública. BOPV- 25 de febrero de 1993. Nº 38.

MARUNY, L.; MOLINA, M. (2000): *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Memoria de investigación no publicada. Barcelona: Fundació Jaime Bofill.

NAVARRO, J.L.; HUGUET, A. (2005): *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.

SERRA, J.M. (2006): El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación, *Cultura y Educación*, 18 (2), 159-172.

SIGUÁN, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

INTERNET

GOBIERNO VASCO (2006): Jarraibideak, Hezkuntza sailburuordeak Lehen eta Bigarren Hezkuntzako ikastetxe publikoei emandakoak, eskolan berriki sartutako ikasle etorkinei laguntza ematea helburu duten Hizkuntza Indartzeko Proiektuei buruz. En: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r432459/eu/contenidos/informacion/dif8/eu_2083/adjuntos/instrucciones_refuerzo_06_07_e.pdf

GOBIERNO VASCO (2007): Orden de 27 de febrero de 2007 por la que se convocan subvenciones para los Centros Docentes concertados de enseñanza no universitaria, para la ejecución de programas de refuerzo lingüístico del alumnado inmigrante de reciente incorporación en Educación Primaria y Secundaria durante el curso 2006-2007. BOPV. Nº 54. Vitoria.

GOBIERNO VASCO (2007a): Programa de Interculturalidad y de inclusión de alumnado recién llegado 2007-2010. En: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dif8/es_2083/adjuntos/PLANaren_aurkezpena_c.pdf

INE (2007): *Revisión del padrón municipal (1/01/07). Datos a nivel nacional, Comunidad Autónoma y provincia*. En: www.ine.es.

LENGUA Y COHESIÓN SOCIAL (LIC) (2007): http://www.xtec.cat/lic/nouvingut/professorat/prof_ori_avaluacio1.htm

284. LA FORMACIÓN ON-LINE Y EL DERECHO A LA CIUDADANÍA

E. Gomes Araújo, T. J. Campoy Aranda.

Introducción

¿Qué son los ciudadanos hoy y cómo se definen al principio de este milenio? En una sociedad caracteriza por el consumo cabe preguntarnos cuáles son los derechos de los ciudadanos. En este sentido, ¿qué rol pueden jugar las tecnologías de la información y comunicación en el ejercicio de los derechos que todos los ciudadanos tienen?

Hasta ahora las aplicaciones de las TIC han tenido su mayor mercado en la industria, en el comercio, en las empresas, etc. Sin embargo, hasta el momento la tecnología no ha estado tan presente en los ámbitos humanos y sociales. En consecuencia, la mayor parte de la población mundial o no ha tenido acceso o ha sido muy limitada a la tecnología informática, produciéndose una gran asimetría entre unos sectores minoritarios y el resto de la población. La actual realidad referida a los medios de comunicación trae no sólo integración sino además fragmentación, dividiendo a las comunidades, las naciones y las regiones entre los que están integrados y los que están excluidos. Además la relación entre estructuras sociales que determinan un acceso diferente a la información nacional y globalmente disponible, genera una mayor desigualdad entre los pueblos del mundo y, en cada sociedad, entre los diferentes sectores sociales.

Pese a los enormes progresos en el principio del siglo XXI, el mundo hace frente a un retraso enorme de privación y desequilibrios que deja disparidades inmensas dentro de los países, las regiones y continentes.

Para comprender las diversas situaciones de América Latina y el contexto internacional con respecto a la inclusión de las nuevas tecnologías en las formas de comunicación y el acceso a la información, resulta de interés analizar cómo los recientes procesos socio-culturales se plasman en el espacio, y muestran la relación existente entre la distribución de sus infraestructuras, los niveles educativos y económicos de la población, y las decisiones estatales de inversión en investigación y desarrollo.

En América Latina los sectores tradicionales -primario, secundario y de servicios- abarcan, aproximadamente, a una tercera parte de la población. El resto está constituido por el llamado sector informal de la economía y por el desempleo. Como resultado de la ubicación estructural de la población, los sectores que se relacionan con las TIC y que por esa vía pasan a integrar la llamada Sociedad de la Información son minoritarios.

En el caso de Brasil, se trata de una nación que busca desarrollarse científica, tecnológica, económica y socialmente, que está recorriendo un camino para que las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación favorezcan la inserción digital de sus ciudadanos, es decir, su pertenencia a la Sociedad del Conocimiento, precisamente en un país donde la exclusión social cuenta con profundas raíces. En este momento, hay una clara conciencia de promoción de condiciones mínimas para el ejercicio de la ciudadanía a través de la utilización de la tecnología. Prueba de ello es la importante inversión en los próximos años en todas las escuelas dotándolas con laboratorios de informática de banda larga.

En el ámbito de la formación on-line, desde hace tiempo, se ha observado un significativo incremento, a un ritmo de un 40% anual en Brasil. En el ámbito del profesorado, son cada día más el número de cursos que se ofrecen mediante esta modalidad de enseñanza lo que está favoreciendo el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para el profesorado de enseñanza formal. Esta formación continua por medio de la teleenseñanza está de acorde con las diversas necesidades del docente, proporcionando

material de apoyo en soporte multimedia, así como la creación de unidades didácticas multimedia.

• La formación on-line: El Programa “Mídias na Educação”

La formación a distancia, como venimos señalando, es un tipo de enseñanza que está en auge y desde hace tiempo se ha querido impulsar el *e-learning* como una herramienta útil y necesaria para la formación continua del profesorado.

De esta manera, podemos definir la formación on-line como la forma de educación a distancia que se basa en aprovechar la facilidad de distribución de materiales formativos y herramientas de comunicación para crear un entorno para el aprendizaje. A través de la tecnología, el estudiante y el profesor tienen acceso a cursos interactivos y multimedia en formato web, tutores que realizan un seguimiento de la formación a través de los servicios interactivos, contenidos y materiales y todo lo necesario para completar su formación con éxito. En este sentido, la formación continua de los profesores se presenta como una importante alternativa para permitir al profesor recibir su formación sin ausentarse de sus actividades y, además, aplicar los conocimientos adquiridos a la práctica diaria y favoreciendo, al mismo tiempo, la igualdad de oportunidades.

La Educación *on-line* es utilizada en situaciones donde la enseñanza presencial no consigue atender la demanda, o llevaría mucho tiempo para atender un amplio número de alumnos en corto tiempo. Como consecuencia de esto surge el programa EaD –enseñanza a distancia- *on-line* “Mídias na Educação”, pionero en Brasil, desarrollado por la Secretaría de Educación a Distancia (SEED) del Ministerio de Educación (MEC).

La dificultad de acceso a otros centros más desarrollados puede ser considerada como una barrera para el perfeccionamiento profesional, en especial, para los profesores que se desplazan por otras regiones o estados. En el contexto de la realidad educativa brasileña, el “EaD *on-line*” tiene la posibilidad de ampliar el acceso a la instrucción a personas que viven a gran distancia de los grandes centros, además de reducir la dificultad cada vez mayor de conciliar el trabajo con la enseñanza presencial y la flexibilización del tiempo y del espacio.

En concreto, la EaD se dirige al alumno que presentan alguna de estas características:

- Situación geográfica*: el alumno se encuentra lejos de los centros tradicionales de enseñanza y, además, vive en una ciudad grande y necesita de mucho tiempo para desplazarse hasta un centro de enseñanza presencial;
- Edad y estado civil*: la mayoría del profesorado que realiza estos cursos se sitúa entre los 25 y 40 años, tiene aspiraciones de mejora social, están casados y con varios hijos. Se da una mayor presencia de mujeres que optan por hacer cursos en esta modalidad de enseñanza, en gran parte, porque fueron marginadas durante siglos y, también; esa opción permite conciliar la vida doméstica con sus estudios;
- Motivación*: es la característica más común entre los alumnos de EaD, en el sentido de que por medio de esta modalidad de enseñanza se produce un cambio en la vida profesional o se consigue una formación en respuesta a la satisfacción personal;
- Interés profesional*: con el fin de ingresar, permanecer o ascender en el mercado de trabajo;
- Falta de tiempo*: el alumno de enseñanza presencial, generalmente, dispone de tiempo para dedicarse al estudio. Sin embargo, el alumno de EaD realiza varios papeles como trabajar y tener obligaciones familiares y, en muchos casos, el estudio ocupa un lugar secundario. En consecuencia, el curso *Mídias na Educação* abre una puerta para el perfeccionamiento de los profesores en Brasil.

El programa *Mídias na Educação* tiene como objetivo contribuir a la formación de profesionales de la educación, en especial, profesores de Educación Básica, capaces de producir y estimular el trabajo con alumnos utilizando diferentes medios, de forma programada, mediante una propuesta interaccionista del aprendizaje. Utiliza como principios de aprendizaje

el constructivismo, donde el conocimiento es construido activamente por el sujeto y es una consecuencia de las interacciones con el mundo de sus reflexiones sobre esas experiencias y todo aquello que puede abstraer de ellas. El interaccionismo que aporta estrategias que promueven interacciones entre profesores y alumnos, a fin de compartir el conocimiento y producir de forma colectiva ideas y actividades.

El concepto de aprendizaje en este nuevo escenario de la EaD no se encuentra limitado a la figura del profesor: el profesor no enseña, sino que ayuda al alumno a aprender. Aprender haciendo, aprender colaborando, aprender cooperando son otros de los fundamentos que sustentan el proceso de enseñanza y aprendizaje entre los “actores” que participan en esta modalidad de enseñanza. En este sentido, surge una nueva manera de relación entre los interlocutores que forman parte de la EaD. Asimismo, el programa entiende que la construcción del conocimiento de forma significativa tiene lugar cuando se interactúa en el aprendizaje y se trabaja de forma colaborativa: se desarrollan actividades intra e interpersonales y dejan de ser independientes para ser interdependientes.

La figura del tutor en EaD es aquella que potencia la orientación del aprendizaje autónomo del alumno a distancia, es decir, el tutor estimula, motiva y orienta al alumno a desarrollar la capacidad de conducir su actividad de estudio y de autoaprendizaje, dando soporte para que él mismo sea capaz de superar las dificultades que encuentra en el camino, tanto en el sentido de comprender los temas como de adaptar el perfil del alumno a esa modalidad de aprendizaje.

La acción tutorial puede ser llevada a cabo mediante la modalidad de a distancia o presencial. En el primer caso, la relación entre el tutor y el alumno está mediada por las tecnologías (teléfono, fax, correo electrónico, audio-videoconferencia, correo postal), además del material escrito y de audio y video, cuyos medios son utilizados como ayuda a las diversas actividades pedagógicas en la EaD. Con respecto a la tutoría presencial, las sesiones tienen como objetivo garantizar un espacio para el encuentro entre alumnos y tutores, a fin de favorecer los cambios en el aprendizaje, plantear dudas y determinar los logros.

Esos encuentros –presencial y a distancia- son utilizados con el objetivo de resolver dudas sobre los contenidos, ayudar a superar las posibles dificultades del alumno, a fin de permanecer o de avanzar en el estudio respetando el estilo cognitivo y el propio ritmo de aprendizaje, orientar en el uso del material didáctico, estimular al aprendizaje autónomo y guiar para la búsqueda de respuestas sugiriendo fuentes bibliográficas. Además, el tutor aprovecha esos encuentros con el alumno para motivar la formación de grupos de estudio con la finalidad de promover un aprendizaje colaborativo y de actuar con independencia de la presencia del propio tutor.

Hoy vivimos un momento muy especial en el área de la educación. La EaD gana impulso gracias al desarrollo de la tecnología de la comunicación y de la información (TIC), combinando documentos escritos, videos, cintas de audio, programas transmitidos por radio y por televisión y con la asistencia de tutores en centros de apoyo –presencial o a distancia- donde se establecen las relaciones entre los alumnos y entre éstos y sus tutores, favoreciendo la diseminación y la democratización con el acceso a la educación en diferentes niveles, permitiendo atender a una gran masa de alumnos, hecho que se ha puesto de manifiesto en la última década del siglo pasado.

La tecnología de ambientes de red es un medio para facilitar la interacción social y facilitar el aprendizaje individual a través de las interacciones con un grupo. Por lo tanto, es un medio que posibilita la construcción colectiva del conocimiento compartido. En este modelo, cada alumno puede interactuar con el profesor, con el material y también con otros alumnos. Asimismo, el alumno puede aprender directamente de la propia fuente o ayudado por otro alumno con más experiencia, no teniendo la necesidad de la presencia física del profesor para

trabajar con el material de estudio.

Con la utilización de las modernas tecnologías en el campo de la EaD, en especial, las tecnologías de la información y de la comunicación en red, tenemos un nuevo escenario que posibilita al alumno un ambiente rico, entre diferentes actores educativos, además de permitir su acceso a informaciones y conocimientos sistematizados.

El programa *Mídias na Educação* utiliza tanto herramientas de tipo sincrónico (cuando la interacción entre los usuarios se da de forma simultánea) que se concretan en el chat, la videoconferencia y la teleconferencia. Las herramientas de tipo asincrónico son aquellas en las que la interacción no se da de forma simultánea, independientemente del tiempo y lugar. En este caso, el programa utiliza la lista de discusión, el correo electrónico, los *news-group* y el fórum.

El Ciclo Básico del Programa *Mídias na Educação* está organizado en módulos temáticos: el Módulo Conceptual Introductoria (Integración de Medios en la Educación), Medio 1 (Módulo de Televisión y Vídeo), Medio 2 (Módulo Radio), Medio 3 (Módulo Material Impreso), Medio 4 (Módulo Informática), Módulo Gestión Integrada de Medios.

En resumen, el programa *Mídias na Educação* utiliza Internet y se encuentra alojado en el ambiente colaborativo de aprendizaje e-proinfo, de forma que posibilita la realización de cursos de EaD en las más variadas áreas de conocimiento.

• La evaluación del ambiente de aprendizaje on-line: Elaboración de un instrumento.

Con el objetivo de valorar el ambiente de aprendizaje que favorece la formación a distancia se elaboró *ad hoc* la Escala de Evaluación de Dimensiones Pedagógicas y Plataforma del Programa *Mídias na Educação*. Este instrumento que fue aplicado tanto al inicio como a la finalización del programa a los profesores participantes.

A este cuestionario se le realizó un análisis descriptivo y se procedió tanto a su validación como al cálculo de la fiabilidad.

Instrumento de recogida de información

El instrumento de recogida de información tal y como hemos indicado se trata de un escala tipo Likert. Antes de la aplicación del mismo se procedió a una validación de la misma. Para garantizar la validez de contenido, además de la necesaria revisión bibliográfica, se realizó la consulta a jueces expertos, que en nuestro caso fueron profesores de diferentes universidades brasileñas. Éstos aportaron su juicio sobre la adecuación de cada pregunta del universo de ítems inicial a las dimensiones y a las variables consideradas. Tras la revisión de jueces quedó de la siguiente manera:

- Dimensión 1: Variables identificación (3 ítems)
- Dimensión 2: Dimensiones Pedagógicas y Plataforma 1 (9 ítems).
- Dimensión 3: Dimensiones Pedagógicas y Plataforma 2 (9 ítems)

La fiabilidad fue estimada mediante el coeficiente α de Cronbach, a través del paquete estadístico SPSS v.15, alcanzado una puntuación de de ,733.

El cuestionario fue sometido a un análisis factorial con el fin de delimitar los componentes principales y determinar la varianza total que éstos explican.

El grado de significación de los coeficientes obtenido en la matriz de correlaciones entre variables resulta significativo en todos los casos $p < 0.005$. En el cuadro 1 se ofrece la medida de adecuación muestral de Kaiser-Olkin (KMO) y la prueba de esfereicidad de Bartlett. Los datos obtenidos nos llevan a afirmar que el análisis factorial resulta pertinente.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,706
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	528,601
	Gf	153
	Sig.	,000

Cuadro 1. KMO y prueba de Bartlett

Después del análisis factorial realizado procedimos a la agrupación de los ítems (un total de 18) del “Cuestionario de Evaluación de Dimensiones Pedagógicas y Plataforma del Programa *Mídias na Educação*”.

ÍTEMS	DECLARACIÓN
3	La variedad de formatos (textos, imágenes, videos, sonidos) captan mi atención.
4	La información del programa utiliza un lenguaje y estilo claro.
9	La utilización del fórum ha sido fundamental a lo largo del programa.
10	Los documentos disponibles para el debate en cada módulo han sido adecuados.
11	El contenido de las direcciones en Internet (<i>sites</i>), en relación a las temáticas de estudio, han sido relevantes.
12	Las instrucciones que han acompañado al programa han sido claras.
15	El encuentro presencial de profesores-cursillistas al inicio del programa fue importante.
17	El acompañamiento tutorial es esencial para aclarar dudas.
18	De acuerdo con tu experiencia en el programa, ¿lo aconsejarías a otros profesores?

Cuadro 2. Dimensiones Pedagógicas y Plataforma 1

ÍTEMS	DECLARACIÓN
1	Navegar por las páginas del programa requiere habilidad y experiencia.
2	El proceso de aprendizaje utilizado en la plataforma resulta complejo.
5	La cantidad de actividades pedidas han guardado relación con el tiempo disponible.
6	La duración de cada etapa fue la adecuada.
7	La utilización del e-mail ha sido fundamental a lo largo del programa.
8	La utilización del <i>chat</i> ha sido fundamental a lo largo del programa.
13	El tiempo que ha llevado “abrir” los documentos audiovisuales en la plataforma ha sido razonable.
14	Utilicé la función de ayuda siempre que tuve dudas en la navegabilidad del programa.
16	Sería conveniente que al final de cada módulo se produjera un encuentro presencial.

Cuadro 3. Dimensiones Pedagógicas y Plataforma 2

Muestra

La muestra ha estado formada por 100 *profesores-cursillista pertenecientes a la red pública de enseñanza que trabajan en Educación Básica, incluyendo la Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Especial y Educación Profesional del Estado de Amapá (Brasil).*

Objetivo

La investigación ha tenido como objetivo identificar los puntos fuertes y las limitaciones de la plataforma del programa en los ámbitos pedagógicos y tecnológicos, a fin de mejorar futuros programas de formación *on-line*.

Metodología

De acuerdo con el objetivo propuesto se planteó una metodología cuantitativa, método cuasiesperimental, con pretest y postest, con diseño de grupo único.

• Conclusiones

1. Navegar por las páginas del programa requiere habilidad y experiencia, de aquí la necesidad de que el profesorado participante tenga conocimientos acerca de su funcionamiento.

2. Para la mayoría (dos de cada tres profesores) el proceso de aprendizaje utilizado en la plataforma no ha resultado complejo. Aunque conviene mejorar la localización de los contenidos y herramientas, la forma de colocar las producciones (tareas) y la necesidad de disponer de un manual de navegación.

3. Los profesores-cursillistas consideran que la variedad de formatos ha captado su atención. No obstante, hay que mejorar el tiempo que se invierte en abrir los videos de la plataforma.

4. La información del programa ha utilizado un lenguaje y estilo claro.

5. Hay que realizar un ajuste entre la cantidad de actividades y el tiempo disponible del profesorado para su realización.

6. Se considera necesario ampliar la duración de cada etapa del programa.

7. Ha sido muy importante la utilización del *e-mail* a lo largo del programa. Sin embargo, debe ser más potenciado su uso a fin de mejorar la relación entre el profesorado.

8. Igualmente, la utilización del *chat* ha sido muy valorado. Pero también hay que subrayar la necesidad de potenciar el uso del mismo. Para este fin sería conveniente establecer un horario de "encuentro".

9. También el uso del fórum ha sido muy valorado. Hay que significar que el acceso a Internet ha supuesto una dificultad para el profesorado.

10. Los documentos disponibles para el debate en cada módulo han sido adecuados. Hay que procurar que los textos no sean repetitivos.

11. Se valora positivamente el contenido de las direcciones en Internet (*sites*), en relación a las temáticas de estudio.

12. Las instrucciones que han acompañado al programa han sido claras. Pero cabe advertir la necesidad de mejorar la variedad de actividades para que no resulten algunas repetitivas.

13. El profesorado insiste que el tiempo que le ha llevado 'abrir' los documentos audiovisuales en la plataforma ha sido excesivo, lo que ha dificultado la realización de las actividades.

14. Ha sido muy útil la función de "ayuda" que el programa ha puesto a disposición del profesorado.

15. El encuentro presencial de de profesores-cursillistas al inicio del programa fue

importante. Pero se pone de relieve que sería muy importante organizar algún encuentro más. Por ejemplo, haciéndolo coincidir con la finalización de cada módulo.

16. Se considera esencial el acompañamiento tutorial para aclarar dudas. Empero, hay que mejorar el tiempo de respuesta del tutor con el alumno.

17. El programa *Mídias na Educação* ha sido muy valorado, en especial, por facilitar la interacción entre el profesorado, ha permitido ampliar los conocimientos, el uso de las TIC y su aplicación en educación, así como estimular la investigación.

Los resultados de nuestra investigación ofrecen contribuciones para la identificación de aspectos que deben ser considerados en el Programa *Mídias na Educação* para su mejora. Presentamos sin seguir una orden de importancia las siguientes propuestas:

1. Realización de un curso preparatorio de “navegación por la plataforma e-proinfo”, dada la dificultad de los profesores-cursillistas en utilizar algunas herramientas del programa y debido al escaso conocimiento en el uso de esas herramientas, con el fin de mejorar la interacción entre alumno/material didáctico, alumno/alumno y alumno/tutor.

2. Hay que dar información más detallada sobre el uso de la herramienta “Ajuda” (forma de “navegar” en la plataforma y de cómo utilizar cada herramienta), pues los profesores-cursillistas bien por desconocimiento o por la falta de práctica no utilizan esta función.

3. Se detecta la necesidad de distribuir las informaciones de forma diluida a lo largo del desarrollo del programa, debido al gran volumen de información que, en determinados momentos, llega a desbordar al alumno.

4. Debe ser ampliado el plazo para la ejecución de cada módulo. Sugerimos que se dedique una semana más por cada uno. Esta flexibilidad permitirá atender mejor los diferentes ritmos de los alumnos.

5. Se deben incluir desde el inicio del programa más actividades para desarrollar mejor la cultura de la cooperación y la colaboración y así superar el problema del aislamiento por la distancia.

6. Hay necesidad de poner en práctica un *feedback* colectivo para reducir la comunicación uno-a-uno con el tutor y, por el contrario, aumentar la interlocución entre todos los participantes posibilitando una mayor interacción entre parejas, o sea, entre alumno-alumno. Esto reducirá el papel “centralizador” del tutor y dará mayor protagonismo a los participantes en el programa.

7. Hay que potenciar el “*feedback* personalizado” entre alumno y profesor, con la finalidad de que el tutor conozca más en profundidad el proceso individual de aprendizaje y así lo oriente mejor.

8. Consideramos necesario que se realicen encuentros presenciales entre los participantes en el programa al inicio y término de cada módulo, pues favorecerán la socialización de las experiencias, se esclarecerán dudas con su tutor, se formarán grupos de estudio y propiciarán vínculos afectivos entre los participantes.

9. Los módulos deben ser menos extensos, pues la gran cantidad de contenidos los hacen poco motivadores. También hay que tener en cuenta el poco tiempo del que dispone el profesor-cursillista. La impresión de realizar al completo todos los módulos transmite al participante en el programa la sensación de haber cumplido, con la consiguiente repercusión positiva en su desarrollo personal y profesional.

10. La utilización de la *Web* como un espacio de implementación de programas es viable y necesario. Ser alumno *on-line* a través de esas tecnologías renueva las posibilidades de aprendizaje, pues Internet abre espacio para que las personas participaren de comunidades virtuales, tornándolas productoras y distribuidoras de sus propios productos culturales. Por lo tanto, como propuesta general, queremos resaltar la necesidad de seguir investigando, experimentando y evaluando programas de este tipo para poder contribuir a un mayor y mejor desarrollo de la formación continua del profesor a distancia.

COMUNICACIONES



POSTER



**VALORES Y CONVIVENCIA CIUDADANA: UNA
RESPONSABILIDAD DE FORMACIÓN COMPARTIDA
Y DERIVADA**

69. ANÁLISIS COMPARADO DE EXPERIENCIAS INNOVADORAS DE CIUDADES EDUCADORAS. PROPUESTA DE LÍNEAS ESTRATÉGICAS DE ACTUACIÓN.

O. Jimenez Arrieta, J. F. Lucas Mújica, F. Basurko Motriko, L. Lizasoain Hernández, K. Santiago Etxeberria.

1. Introducción

La investigación se ubica dentro del proyecto “Vitoria-Gasteiz como ciudad educadora” llevado a cabo entre la UPV/EHU (Universidad de País Vasco) y el ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz en el curso 2006-07. Una de las tareas del proyecto ha sido analizar las experiencias educativas innovadoras de las ciudades educadoras de las diferentes comunidades del estado.

Es de señalar que el presente trabajo consta de una parte teórica en la cual se aborda la ciudad educadora desde su definición e ideas claves hasta el ámbito estratégico conocido como Proyecto Educativo de Ciudad (PEC). Es aquí donde las ciudades, más concretamente las administraciones locales, articulan mediante este instrumento sociopolítico el carácter educativo de la ciudad, donde la participación ciudadana es una pieza clave en este proceso de elaboración y desarrollo del PEC.

La segunda parte, la cual se expone a continuación, se propone tres cuestiones a responder:

- ▶ ¿Las administraciones locales, cómo materializan los principios asumidos en la Carta de Ciudades Educadoras?
- ▶ ¿En qué se manifiesta el carácter y compromiso educativo de la ciudad?
- ▶ ¿Qué distingue a una ciudad educadora?

Para dar respuesta a las cuestiones planteadas, se han analizado por un lado las páginas Web de las ciudades educadoras de las diferentes comunidades autónomas del Estado a partir de varias dimensiones e indicadores; y por otro, las experiencias educativas innovadoras que dichas ciudades llevan a cabo. El ciberespacio ha sido el campo para la recogida de información.

Para concluir el trabajo, se ha tratado de llegar a determinar algunas líneas maestras para el desarrollo de una ciudad educadora con carácter sugestivo.

2. Ámbito estratégico de las ciudades educadoras: análisis de experiencias innovadoras

2.1. Sociedad de la información

Uno de los desafíos de las administraciones, instituciones y agentes es la de adaptarse a la nueva era de la información adaptando sus modos de trabajo y canales de comunicación e información. No es tarea fácil sabiendo que los cambios oportunos deben hacerse en un ritmo vivo y continuo. De esta necesidad de adaptarse surgen nuevas vías de informar, compartir, divulgar y revisar la información entre otras.

Son tres las grandes tendencias de la sociedad de la información:

- Informatización de la sociedad: Las telecomunicaciones y el procesamiento de los datos nos han llevado a la nueva era.
- Globalización: Aunque la globalización prevalece en el ámbito económico, podríamos decir que estamos en una sociedad global donde se han creado nuevas

formas de comunicación, valores, actitudes y nuevas formas de actuar que superan los límites geográficos.

- Tecnologías de la información y comunicación: Aparte de transferir información se ha facilitado el acceso a la información mediante la informática, microelectrónica, biotecnología, nuevos materiales y nuevos ámbitos de la química.

Desde estas tendencias podríamos destacar dos ideas clave:

- El conocimiento es el factor crítico de la sociedad y de la producción en general.
- Para acceder al conocimiento, es necesario recalcar la importancia de la educación en los procesos de aprendizaje de la sociedad y en la consecución de resultados satisfactorios.

Es la importancia de la educación la que da sentido a este estudio, es decir, ver la forma en la que las ciudades educadoras desarrollan en sus ciudades los principios adquiridos de la Carta de Ciudades Educadoras¹.

2.2. Antecedentes de estudios de cibercampo

Los estudios realizados han tenido en cuenta diferentes dimensiones e indicadores a la hora de evaluar las páginas Web. Merlo (2003) ha recopilado varias propuestas teóricas. Apunta que a nivel estatal, el profesor Codina es el referente en el tema de evaluación de recursos Web.

Siguiendo a Codina (2000), las principales decisiones que se deben tomar ante una evaluación de páginas Web o directorios es la de determinar las dimensiones, indicadores, procedimientos y herramientas para la recogida de información. En cuanto a dimensiones e indicadores el profesor Codina ha realizado una amplia recopilación. Hoy en día, cuatro son los parámetros que propone el profesor: Identificación, Navegación, Visibilidad y Utilidad.

Tenemos también a organizaciones que evalúan los directorios o recursos Web. Existen directorios que no poseen indicadores propios para evaluar recursos de la Web. Entre ellos podemos hablar de The WWW Virtual Library² o BULB³. La forma de proceder es seleccionar de forma subjetiva los indicadores apropiados para la evaluación (Merlo, 2003).

Entre este tipo de organizaciones hay experiencias de evaluación que son importantes, por ejemplo a Argus Clearinhouse. Éste se encuentra en manos de Public Library⁴ y recopila recursos y guías virtuales. Utiliza cinco criterios principales:

- Descripción del recurso: explicación de los contenidos, acceso y alcance de los enlaces seleccionados.
- Evaluación del recurso: comentarios acerca de la tipología de los sitios analizados, su utilidad y autoría.
- Diseño: aspectos estéticos y de usabilidad.
- Organización del contenido: métodos empleados para sistematizar las páginas incluidas en las distintas guías de recursos.
- Meta información: datos acerca de cuáles son los objetivos del directorio, cómo es elaborado y por quién, periodicidad de sus actualizaciones, etc.

¹ http://www.bcn.es/edcities/esp/carta/carta_ciudades.pdf

² <http://vlib.org>

³ <http://bubl.ac.uk>

⁴ <http://www.clearinghouse.net>

En este tema uno de los referentes es Internet Scout Project⁵ y como criterios fundamentales para la selección y posterior análisis de recursos Web se emplean los siguientes:

- Contenido (alcance, usuarios, propósito, actualización, exactitud).
- Autoridad de los responsables en la materia, mantenimiento de la información, presentación (navegabilidad, usabilidad, organización de la información).
- Disponibilidad o validez de los enlaces seleccionados.
- Coste de la información (gratuidad o pago).

En cuanto a Web educativos, podemos encontrar de tipo educativo y de aprendizaje. Se utilizan parámetros parecidos como identificación, tipología de recurso, utilidad, y aspectos funcionales, técnicos, estéticos y psicológicos. Tal como señala Pere Marqués (Calderón, 2006), se le puede añadir otro parámetro, es decir, la aplicación didáctica de la misma. Los indicadores más utilizados son usuarios o usuarias, contexto educativo, aportación educativa, actividades, capacidad para motivar, procesamiento de la información, auto aprendizaje entre otros.

Por último, hay autores que apuestan por la evaluación cuantitativa como Aguillo. Este autor opina que hay que evitar elementos subjetivos e impulsar objetivos. Para ello propone utilizar técnicas de Bibliometría en la evaluación de páginas Web. Consecuentemente estaría dando paso a una nueva disciplina como la cibermetría⁶ (Calderón, 2006).

2.3. Objetivo del estudio

El objetivo central de este estudio es la de analizar las páginas Web de las administraciones que han adquirido compromisos como ciudades educadoras. No se trata de analizar el contenido en sí, sino que se ha querido centrar el estudio en la dimensión educativa que da cuerpo a la ciudad educadora.

2.4. Criterios básicos del estudio

Son dos criterios los que se han establecido para delimitar la selección de las ciudades:

- 1.- Las ciudades seleccionadas corresponden a AICE⁷ (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras) y son de diferentes comunidades autónomas del Estado español.
- 2.- Para analizar una ciudad, debe tener por lo menos una experiencia educativa en el BIDCE⁸ (Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras).

3. Metodología

Hoy en día Internet nos está abriendo un campo de investigación amplio e interesante. Algunos autores apuntan el término la **etnografía virtual** (etnografía vía Internet, digital, ciberetnografía,...) para identificar la investigación realizada en el ciberespacio. Podemos encontrar diversas opiniones al respecto, desde que la etnografía virtual es un ámbito de la etnografía hasta el que dice que no tiene ninguna particularidad. Se puede decir que el término se refiere al análisis de los escenarios culturales virtuales en las que se desarrollan las redes y relaciones sociales. Este escenario es por tanto el que suscita varias incógnitas en la

⁵ <http://scout.cs.wisc.edu>

⁶ Para más información: CIINDOC <http://www.cindoc.csic.es/cybermetrics/> y e-revist@http://www.erevistas.csic.es/portal/ficha_articulo.jsp?id=oai:www.uoc.edu/rusc:9276

⁷ AICE: <http://www.edcities.org> y <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPaisosAc.do>

⁸ BIDCE: http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_banc.html

investigación cualitativa (Domínguez, Beaulieu, Estadella, Gomez, Schnetteler y Read, 2007).

Con el cambio de escenario se ha producido otra manera de recoger datos. Al mismo tiempo, metodológicamente han surgido algunas dificultades y la respuesta a las mismas es en si ya un reto. Entre las nuevas cuestiones que surgen podemos encontrarnos con una nueva forma de trabajo de campo, es decir, estamos ante un campo virtual donde no hay contacto entre la persona investigadora y el objeto o sujeto de estudio. Por lo tanto se puede afirmar que hay un cambio de rol.

El presente estudio pretende situarse entre estos nuevos planteamientos y retos. El presente estudio se sitúa en un campo virtual describiendo la situación de las ciudades educadoras y su desarrollo. Las fuentes de información proceden de Internet y al trabajo de campo le denominamos estudio de cibercampo.

3.1. Características del estudio

3.1.1. Objeto de estudio:

- El objeto central es el desarrollo de los compromisos adquiridos por las ciudades educadoras en sus páginas Web y experiencias educativas.

3.1.2. Muestra:

- Partiendo de los criterios básicos señalados en el punto 2.4., se han podido seleccionar 56 ciudades educadoras de diferentes comunidades autónomas y que poseen como mínimo una experiencia educadora.
- Para hacer la clasificación de ciudades por tamaño o número de habitantes se ha tomado como referencia la ley de 2 de abril, 1985/7 de Bases de Régimen Local. Se han clasificado las ciudades de la siguiente manera:
 - Pequeñas: de 5.000 a 20.000
 - Medianas: de 20.000 a 50.000
 - Grandes: a partir de 50.001

3.1.3. Fuentes de información:

- AICE (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras).
- BIDCE (Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras).
- Páginas Web de cada ciudad (56 en total).

3.1.4. Temporalización:

- El intervalo de tiempo de este estudio se ha extendido desde noviembre de 2006 a junio de 2007.

3.1.5. *Parámetros, indicadores, procedimientos y herramientas:* Mediante un primer acercamiento a las Web de las ciudades educadoras y sus experiencias se han podido concretar y determinar los primeros parámetros e indicadores de manera intuitiva. Partiendo de este primer paso y posterior revisión bibliográfica de evaluaciones de páginas Web, se han podido seleccionar los parámetros, indicadores, procedimientos y herramientas tanto para el análisis de las Web de las administraciones locales como para las experiencias educativas que a continuación se presentan.

1. Tabla: análisis de las Web: Parámetros, indicadores, procedimientos y herramientas.

PARAMETROS	INDICADORES	PROCEDIMIENTOS	HERRAMIENTAS
a. Identificación ciudad.	a.1. Nombre de la ciudad a.2. N° de habitantes ayuda a la clasificación de las ciudades por su tamaño a.3. URL.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nombre de la ciudad ○ ¿Cuántos habitantes tiene? ○ URL de la página Web 	1. Tabla base de datos BIDCE y páginas Web de ciudades fuentes de información.
b. Experiencias educativas de la ciudad.	b.1. N° de experiencias b.2. Año de entrada b.3. Año de actualización	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cuántas experiencias tiene? ○ Desde cuándo tiene experiencias en BIDCE? ○ ¿Están actualizadas las experiencias? 	
c. Desarrollo de las páginas Web	c.1. Logotipo de ciudad educadora (CE) en la Web. SI/NO c.2. Logotipo en el apartado de Educación. SI/NO c.3. Acceso al apartado de Educación. FÁCIL/DIFÍCIL c.4. Descripción breve apartado Educación c.5. PEC. SI/NO c.6. Planes o programas c.7. Participación breve descripción apartado	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Las páginas Web contienen logotipo de ciudades educadoras (CE) en su portada? ○ ¿Contiene el logotipo de CE en el apartado de Educación? ○ ¿Cómo es el acceso al apartado de Educación? ¿Es fácil el acceso? ¿Se puede acceder desde la portada? ¿Es difícil el acceso? ¿Hay que desplazarse de un apartado a otro? ○ ¿Qué podemos encontrar en el apartado de Educación? Descripción breve. ○ ¿Contiene PEC (Proyecto Educativo de Ciudad), PEL, PEE (Proyecto Educativo de Lugar o Entorno), PEB (Proyecto Educativo de Barrio)? ○ ¿Tiene algún plan o programa? Breve descripción ○ ¿Hay un apartado de participación ciudadana? ¿Cómo está estructurado? ¿Cómo está organizada o sistematizada la participación? 	

2. Tabla: Análisis de experiencias: Parámetros, indicadores, procedimientos y herramientas.

PARAMETROS	INDICADORES	PROCEDIMIENTOS	HERRAMIENTAS
a. Identificación	a.1. Identificar el nombre de la ciudad. a.2. Nombre de la(s) experiencia(s).	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar el nombre de la ciudad. ○ Identificar cada experiencia y su nombre. 	2. Tabla: base de datos BIDCE fuente de información.
b. Actualización	b.1. Año de actualización de la experiencia.	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿En que año se ha actualizado? 	
c. Principios de la Carta de ciudades educadoras.	c.1. Identificar n° de principio.	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Que principios se han trabajado con la experiencia? 	
d. Ámbito de desarrollo de la experiencia.	d.1. Ámbito (asociacionismo, medio ambiente, participación, arte, ciencia y tecnología, interculturalidad,...).	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿En que ámbito se desarrolla la experiencia? ¿Que ámbito es el más trabajado? 	
e. Departamentos, instituciones o agentes que han participado en la organización de la experiencia.	c.1. Dpto. (s), institución(es), agente(s).	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Quiénes participan en la organización? ¿Se puede hablar de transversal? ¿Participan diversos agentes? ¿Hay dptos. del ayuntamiento? ¿Es el dpto. de Educación el organizador habitual? 	

4. Análisis y descripción de datos

En cuanto a la estructura de este apartado se ha procedido a seguir el orden de los parámetros establecidos para el análisis.

4.1. Descripción de datos

Identificación de ciudad

Las ciudades pertenecientes a diferentes comunidades autónomas en su mayoría (38) son de tamaño grande.

Experiencias de las ciudades

En cuanto al número de experiencias de cada ciudad encontramos diferentes situaciones. Entre ellos podemos ver que destaca Cataluña y concretamente Barcelona. Se puede entender sabiendo que desde el comienzo de la asociación de ciudades educadoras (AICE) Barcelona ha participado liderando el movimiento. El número de experiencias de Barcelona, dispersa la media de experiencias de las ciudades analizadas.

	N	Media
casos	56	3,71

3. Tabla: Media experiencias.

► **Actualización:** Se ha considerado actualizado con el año 2006 ó 2007. Podemos observar ciudades con experiencias desde hace más de diez años y están actualizadas (A Coruña, Albacete, Gandía Gijón, Granada, Madrid, entre otros); otros llevan diez años o menos y también las mantienen actualizadas (Vitoria-Gasteiz, Donosita-San Sebastián, Baracaldo, Badalona, Sevilla, Tarragona, Zaragoza entre otros) y por último, podemos ver excepciones como Burgos y Getafe que han actualizado las experiencias hasta el 2005.

Mediante los datos recogidos en la tabla de análisis de experiencias, nos ha llevado a puntualizar lo siguiente:

- Se puede encontrar una ciudad con varias experiencias con años de actualización diferente (P. ej. Donosita-San Sebastián).
- La mayoría de las ciudades poseen una o dos experiencias.

► **Ámbito de desarrollo:** Sabemos que las experiencias educativas innovadoras están dirigidas a mejorar el nivel de bienestar de la ciudadanía, desde la ciudad con la ciudadanía. Los siguientes ámbitos son los que más experiencias recogen:

- I. **Ciudadanía:** Formación de la ciudadanía en diferentes temáticas tales como TIC, lenguas, valores, prevención, formación y educación cívica (educación vial, educación para la ciudadanía, educación para la paz).
- II. **Tiempo libre:** Uso del tiempo libre para el conocimiento de las siguientes áreas: Arte, historia y cultura de la ciudad; identidad cultural de la ciudad; animación sociocultural; actividades extra escolares; deporte y salud.
- III. **Medio ambiente y ecología:** Cuidado de la ciudad y conocer y aprender el valor de la ecología. Unión con el sistema escolar, ciencia y tecnología, transporte público, espacios y lugares de la ciudad y ciudad sostenible.
- IV. **Escuela y ciudad:** Colaboración y consolidación de la relación entre dos agentes educativos. Relación entre escuela y ciudad; mejorar la escuela como agente; relación escuela, ciudad como administración y familia.
- V. **Interculturalidad y convivencia:** Fomentar los elementos básicos para la relación entre los y las ciudadanas.
- VI. **Participación social:** Participación y testimonio de los colectivos de la ciudad en conjunto con la administración local para los proyectos, actuaciones y programas.
- VII. **Socialización e inserción laboral:** Ofrecer igualdad de oportunidades a personas

desventajadas. Formación para la integración e inserción laboral.

La clasificación no significa que se este hablando de ámbitos segregados sino que nos disponemos a hacer una síntesis. Por lo tanto, la idea que se debe resaltar es que los ámbitos están entrelazados.

► **Experiencias y principios de la Carta:** Se pretende ver cuáles son los principios de la Carta de Ciudades Educadoras que más se trabajan con las experiencias, porque toda experiencia educativa innovadora está unida a los principios de la Carta. Estas son las frecuencias de cada principio:

4. Tabla: Frecuencias principios de la Carta

Principios	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
N	43	35	9	26	30	8	17	6	33	43	29	13	16	15	26	24	7	25	16	18

En un primer plano podemos observar que los principios más trabajados son el 10º, 1º, 2º, 9º, 5º, 11º y el 18º. Entre estos destacan el 10º, el cual brevemente trata de ofrecer recursos e infraestructuras a las generaciones más jóvenes; y el 1º, trata de garantizar el derecho a la educación de la ciudadanía.

En un segundo plano el 2º, impulsar la solidaridad y la paz; el 9º, fomentar recursos e información para la participación de la ciudadanía desde las administraciones locales; y el 5º, expandir políticas educativas de forma abierta, transversal hacia diversos ámbitos.

En un último plano, están el 3º, 6º, 8º y el 17º. Teniendo en cuenta lo dicho, los principios menos frecuentes, tratan de la comunicación intergeneracional, realizar estudios para detectar y diagnosticar las necesidades de la ciudad, planes de accesibilidad y movilidad y con la ayuda de organizaciones, instituciones y grupos abatir las desigualdades en la ciudad.

Para terminar, se ha revisado la transversalidad. Cabe decir que lo más común en la organización de las experiencias es encontrar un Departamento del ayuntamiento. En algunos casos podemos ver varios departamentos como Urbanismo y Medio Ambiente a la vez. Y por último, varios departamentos con varios agentes educativos, sociales y/o empresariales,....

Desarrollo de las Web

En este parámetro se han analizado varios indicadores que tratan de identificar el carácter educador de la ciudad.

► **Logotipo en home page o portada de la Web:** Hay pocos casos en las que contienen su propio logotipo.

Barkaldo, www.barakaldo.org	
Albacete, www.albacete.es	
Peligros, www.ayuntamientopeligros.com	

Si accedemos al apartado de Educación, se han encontrado más ejemplos de logotipos de ciudad educadora.

► **Acceso al apartado Educación:** Antes de comenzar hay que aclarar que el apartado puede tener diferentes nombres como *Juventud, Educación, Cooperación y DD.HH.* (Donosita-San Sebastián), *Educación, Juventud y Deporte* (Bilbao), *Educación Formación y Empleo* (Avilés), *Educación e Infancia* (Córdoba).

Se pueden encontrar 26 casos (Vitoria-Gasteiz, Badalona, A Coruña, Burgos, Girona,

Reus, Peligros, entre otros) en las que el acceso es fácil. Por el contrario encontramos el acceso difícil en 30 casos (Donostia-San Sebastián, Albacete, Barberá del Vallés, Calviá, Ciutadella de Menorca, Córdoba, Écija, Rubí entre otros).

► **Contenido del apartado Educación:** Los contenidos más frecuentes son: Información sobre centros educativos (por etapas), servicios educativos, educación para adultos, guía de recursos, oferta educativa de la ciudad, universidad y becas y ayudas.

Los apartados menos frecuentes: Programas (Fracaso escolar, absentismo,...), Planes (Normalización lingüística, inserción laboral, violencia escolar), agenda escolar, PEC (Proyecto educativo de ciudad), Comunidad Escolar y consejo escolar, links (AICE, instituciones, otros servicios...).

► **PEC:** Hay diferentes situaciones al respecto.

- La denominación más común es PEC (Proyecto Educativo de Ciudad). También encontramos otras como PEL (Proyecto Educativo de Lugar), PEE (Proyecto Educativo de Entorno) o PC (Plan de Ciudad).
- Son 20 las ciudades con PEC. Entre ellas, Avilés, Badalona, Barcelona, Cambrils, Canovelles, Ciutadella de Menorca, Cornellá de Llobregat, Gijón, Girona, Granollers, Hospitalet de Llobregat, Lleida,... entre otros.
- El resto de ciudades (36), no tienen proyecto.

► **Planes o programas:** La mayoría de las ciudades tienen en sus Web planes y programas. Por un lado, hay casos en las que existe relación directa entre experiencias y planes/programas y por otro, relación con el desarrollo de los compromisos de la Carta.

► **Participación ciudadana:** Es el elemento clave del PEC. Encontramos ciudades que no recogen dicho apartado; algunas ciudades informan de las intenciones acerca de este apartado a las organizaciones y ciudadanía y las que plantean objetivos y normativa; en otro eslabón están las ciudades que han realizado alguna práctica de participación; luego, las que han sistematizado la participación además de lo anterior y por último, las ciudades que han sistematizado la participación y han incorporado en su Plan Anual Municipal.

5. Conclusiones y líneas de actuación

5.1. Conclusiones

- a. Un impulso positivo para el desarrollo de la experiencias es el **apoyo y asesoramiento** de las administraciones locales y centrales, dado que en los casos como ciudades de Cataluña el número de experiencias es importante. Además, hace que se crean **redes entre ciudades** educadoras que acompaña todo el proceso de la ciudad.
- b. Las ciudades educadoras en general **actualizan** sus experiencias. Hay ciudades con itinerarios y recorridos de tiempo diferentes, por lo que se deducen **varios niveles de madurez del carácter de ciudad educadora**. Es decir, ciudades *con madurez* que llevan diez años o más y con experiencias actualizadas y ciudades que están *en camino* de ser maduros, es decir, llevan los mismos años pero sin actualizar. Por último encontramos un grupo de ciudades con un recorrido corto y con experiencias actualizadas, lo cual indica un itinerario dirigido a lo que identificamos como maduro.
- c. En cuanto a la actuación realizado por las administraciones, Trilla (1999) apunta que debe de ser un trabajo de colaboración interdepartamental, transparente, permeable y en definitiva, transversal. Se ha podido observar que hay **graduación**

diferente de actuaciones. Tres son los niveles destacados:

- Aislado: Un solo departamento organiza la experiencia.
 - Colaboración: Entre dos departamentos o departamento y agente.
 - Colaboración (interno y externo), coordinación y reparto de responsabilidades.
- d. En lo referente a los principios adquiridos de la Carta, por una parte se dirigen hacia el **desarrollo de colectivos**, concretamente infancia y juventud, y garantizar el **derecho a la educación**; por otro lado, impulsar la **cultura para la paz y solidaridad, políticas abiertas y transversalidad** y por último, **participación**. Hay que añadir la idea de que para el desarrollo de un mismo principio se detectan varias experiencias por lo que destacar unos de los grandes ámbitos detectados abre otro estudio más específico dirigido a este indicador.
- e. Una de las ideas resaltadas es que la Educación debe empapar toda actuación y aparecer como seña de identidad el carácter educativo de la ciudad. Las Web de las administraciones **no recogen la educación en un primer plano**. Es decir, para acceder a educación lo debemos hacer a partir de otros apartados. Una ciudad educadora debería mostrar su carácter educativa y surgen desde aquí varias reflexiones; ¿Tiene que ver el tamaño de la ciudad con mostrar su identidad educativa?. Podría ser otra cuestión a responder en otro estudio más específico. Para analizar el contenido del apartado de educación, Trilla (1999) nos indica que una ciudad educadora contiene tres dimensiones: una, la ciudad como contenedora de recursos educativos que garantizan la continuidad de la educación; dos, la ciudad como recurso didáctico y tres, la ciudad como contenido educativo. Atendiendo a la primera, las ciudades **coinciden** en recoger información sobre sus recursos educativos (centros escolares, centros cívicos, ludotecas, museos,...); en cuanto a la segunda, las ciudades recogen encuentros de cine, parques, zonas de juego y tiempo libre, programas de prevención, oferta extraescolar,... Esto conlleva en predisponer estas zonas como accesibles y oportunas para toda la ciudadanía. Y la tercera es la que ofrece más dificultades; tiene que ver con el modo de hacer que tiene la administración por la cual la ciudadanía percibe la ciudad. Por ello es necesaria una observación directa de cada servicio, actuación o actividad para poder deducir esta tercera dimensión y poder hablar de las **características de actuación**.
- f. Hemos hablado de la madurez de las ciudades. En el ámbito estratégico situamos los PEC como una óptima madurez de la ciudad en cuanto sistematiza el carácter educativo de la ciudad en un proyecto educativo. Hay que destacar que no hay relación directa en tener PEC con mayor o menor número de experiencias, por lo que la trayectoria y los medios con los que cuenta la ciudad intervienen en este punto. En definitiva, el **apoyo y asesoramiento de administraciones** como diputaciones o gobiernos centrales **facilita** el desarrollo de la ciudad educadora.
- g. Para finalizar, es evidente que la participación es la clave principal de una ciudad educadora. Se puede hablar de ciudades que tienen PEC y han sistematizado la participación ciudadana frente a ciudades que no tienen PEC pero que han organizado la participación. Además de esta relación se puede hablar de **graduación en la planificación** de la participación.
- *No sistematización*, plantea normativa: Nivel de informar a organizaciones.
 - *Sistematización*, planificación de la participación: existen algunas experiencias de participación.
 - *Sistematización integrada*, dentro del Plan Anual de Actuación del ayuntamiento: Recoge los pasos anteriores sumando la participación al Plan Anual.

4.2. Líneas de actuación. Propuesta.

- ▶ ¿Cómo puede ser una ciudad educadora con un grado de madurez óptimo?
 - a. Las experiencias educativas innovadoras deben responder a la identidad de la ciudad.
 - b. Las experiencias educativas innovadoras deben responder a las necesidades de la ciudad y de la ciudadanía.
 - c. Las experiencias educativas innovadoras deben estar actualizadas.
 - d. La ciudad debe regular, desarrollar y poner en marcha el PEC.
 - e. La participación ciudadana debe incorporarse a la actuación municipal.
- ▶ ¿Cómo es la actuación de una ciudad educadora?
 - a. Aquella que incorpora los principios de la Carta de ciudades educadoras en sus actuaciones.
 - b. No es aislada. Interdepartamental, transversal, coordinada y comunicada hacia el interior y exterior.
 - c. Actúa con diversos agentes.
 - d. Colabora con la ciudadanía.
- ▶ ¿Son necesarias en el ciberespacio señas de identidad?
 - a. Sin duda sí. Debe aparecer en la Web que la actuación municipal no es igual a la de otros.
 - b. Tiene que garantizar el carácter educador, no hacer propaganda de ella.
- ▶ ¿Qué presencia debe tener la educación?
 - a. La educación debe empapar toda la Web, desde la portada hasta el resto de apartados.
 - b. El apartado de educación debe cuidar la forma de hacer y presentar diferentes planes, programas y servicios.
- ▶ ¿Qué facilita el carácter y desarrollo de la ciudad educadora?
 - a. Encauzar recursos y infraestructuras desde las administraciones e instituciones (Gobiernos, Diputación, Mancomunidad,...).
 - Infraestructuras: asesoramiento técnico y redes entre ciudades.
 - Recursos personales, materiales y funcionales.

BIBLIOGRAFIA

AGUILLO CAÑO, I. F. (2000). Indicadores hacia una evaluación objetiva (cuantitativa) de sedes web. Jornadas Españolas de Documentación (7ª. 2000. Bilbao). *La gestión del conocimiento: retos y soluciones de los profesionales de la información* [CD-R]: (Bilbo, 2000, urriak 19-21). Bilbo: Universidad del País Vasco: Fesabid, 2000. ISBN 84-7585-919-4; Pág. 233-248.

AGUILLO, I.F. & GRANADINO, B. (2006). *Indicadores web para medir la presencia de las universidades en la Red (Web indicators to measure the presence of universities on the Internet) (Indicadors web per mesurar la presència de les universitats a la Xarxa)* http://www.erevistas.csic.es/portal/ficha_articulo.jsp?id=oai:www.uoc.edu/rusc:9276 (25-10-07)

AICE (2004). "La Carta de Ciudades Educadoras, Génova 2004". *Aula de Innovación Educativa*, 152, junio, 2006. Pág. 24-28.

AJUNTAMENT DE BARCELONA (Trilla, J. coord.). (1990). *La Ciudad Educadora/ La Ville Éducatrice*. I. Congrès Internacional de Ciutats Educadores. Barcelona.

ALEGRE, M.A. (coord.) (2006). "Projectes educatius de ciutat: anàlisi de l'experiència acumulada i nova proposta metodològica: resum dels principals continguts de la guia metodològica". *Moment actual dels PECs. De Prop: revista de política educativa local*, 15,

enero 2006.

BIDCE http://www.bcn.es/edcities/aice/estaticques/espanyol/sec_banc.html (25-10-07)

BLANCO, I. (2006). "Los proyectos educativos de ciudad. Una experiencia de gobernanza local". *Aula de Innovación educativa*, 152, junio 2006. Pág. 18-21.

CALDERÓN, A. (2007). La evaluación de páginas Web. <http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=334&mode=thread&order=0&thold=0&POSTNUKESID=dbb9e473ef1c93f36633044941818c62> (25-10-07)

CINDOC (Centro de Información y Documentación Científica). <http://www.cindoc.csic.es/> (25-10-07)

CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación educativa) <http://www.cnice.mecd.es/> (25-10-07)

CODINA, L. (2003). Metodología de análisis y evaluación de recursos digitales en línea [en línea]. Octubre 2003.

COOKE, A. (1999). Neal-Schuman authoritative guide to evaluating information on the Internet. New York: Neal-Schuman.

CORNELL UNIVERSITY LIBRARY <http://www.library.cornell.edu/olinuris/ref/webcrit.html> (25-10-07)

CYBER METRICS (International Journal of Scientometrics, Informetrics and Bibliometrics). <http://www.cindoc.csic.es/cybermetrics/> (25-10-07)

DOMÍNGUEZ, D; BEAULIEU, A; ESTALELLA, A; GÓMEZ, E; SCHNETTLER, B. & READ, R. (2007). Etnografía virtual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8 (3), <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-07/07-3-E1-s.htm>.

E-LIBRARY. Instruction Commons: Guías Evaluación de páginas Web. http://www.lib.iastate.edu:9050/resources/evaluation/index_esp.html (25-10-07)

E-REVIST@S http://www.erevistas.csic.es/portal/ficha_articulo.jsp?id=oai:www.uoc.edu/rusc:9276 (25-10-07)

FAURE, E.; HERRERA, F.; ABDUL-RAZZAK, K.; PÉTROVSKI, A.V.; RAHNEMA, M. & CHAMPION WARD, F. (1987) *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad. UNESCO

GRASSIAN, E. (1995). *Thinking Critically about World Wide Web Resources* <http://www.library.ucla.edu/libraries/college/help/critical/> (25-10-07)

GRASSIAN, E. (1997). *Thinking Critically about Discipline-Based World Wide Web Resources* <http://www.library.ucla.edu/libraries/college/help/critical/discipline.htm> (25-10-07)

HIK HASI (2007). "Hiriak eta herriak etengabeko heziketa eragile". *Hik hasi*, 121, octubre 2007. Pág. 8-15.

INTERNET SCOUT PROJECT <http://scout.wisc.edu/> (10-09-07)

MARQUÉS GRAELLS, P. (1999). Los espacios Web multimedia: tipología, funciones, criterios de calidad [en línea]. <http://dewey.uab.es/pmarques/tipoweb.htm> (08-10-07)

MARQUÉS GRAELLS, P. (2002). Las Web docentes [lineal]. Incluye ficha de análisis. <http://dewey.uab.es/pmarques/webdocen.htm> (08-10-07)

MERLO VEGA, J.A. (2003). "La evaluación de la calidad de la información Web: aportaciones teóricas y experiencias prácticas". *Recursos informativos: creación, descripción y evaluación*. Mérida: Junta de Extremadura, 2003, pág. 101-110. (Sociedad de la información, 8). <http://exlibris.usal.es/merlo/escritos/calidad.htm> (10-09-07)

PUBLIC LIBRARY <http://www.clearinghouse.net> (10-09-07)

SERRA, A. (2005). "PEC i transversalitat". *DEPROP Revista de política educativa local*, 15. <http://www.deprop.net/imprimir.asp?numrev=15&sumari=3&seccio=0&sumari=4&v>

SOSIG (Social Science Information Gateway) <http://www.intute.ac.uk/socialsciences/lost.html> (07-09-07)

TRILLA (1999). "La idea de la ciutat educadora". *Temes d'educació*, 13, julio 1999. Barcelona. Pág.11-51.

Ley 1985/7 de 2 de abril, de Bases de Régimen Local (LBRL). Art. 26. y 121.

WILKINSON, G.L., BENNET, L.T. & OLIVER, K.M. (1998). Evaluating the quality of Internet information sources [en línea].
<http://www.edtech.vt.edu/edtech/kmoliver/webeval/webeval.html> (10-09-07)

271. LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO EMPÍRICO. M. J. Mosteiro García, A. M. Porto Castro.

Introducción

Hoy en día los valores constituyen un tema de debate en todos los ámbitos que preocupa no sólo a padres y educadores sino también a políticos y a la sociedad en general. Aunque ha sido objeto de preocupación en todas las épocas de la historia, es en la actualidad cuando el tema alcanza mayores cuotas de interés, sobre todo, por el desconcierto o la crisis de valores que se vive en las sociedades modernas.

El sistema educativo no es ajeno a esta situación, por eso la educación en valores ocupa un lugar relevante en la relación de principios y fines de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación* (LOE). Textualmente, en el capítulo I del Título Preliminar de la ley se dice que el sistema educativo se inspira en “la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”.

Del mismo modo, la educación universitaria, teniendo en cuenta el colectivo al que va dirigida, no puede olvidar la transmisión de una educación en valores, una educación que invite a la reflexión para que cada persona elija las opciones que le proporcionen una mejor relación consigo misma y con el medio en el que está inmersa.

En nuestro trabajo tratamos de conocer los valores que manifiesta una muestra de estudiantes que cursan sus estudios en las universidades gallegas, llevando a cabo en primer lugar una delimitación del concepto valor y de los principales agentes de transmisión.

1. Delimitación conceptual

Para poder hablar de los valores es necesario, en primer lugar, definir lo que es un valor. Etimológicamente el concepto de valor procede del verbo latino “valere” que significa “servir”, “valer para algo” y su significado se identifica con la cualidad o conjunto de cualidades que hacen que una persona o cosa sea apreciada (González Radio, 2000).

Conceptualmente, son múltiples las acepciones de la palabra valor. Así, si consultamos en el diccionario la entrada valor nos encontramos con una pluralidad de significados: *grado de utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite...; Cualidad de las cosas, en virtud de la cual se da por poseerlas cierta suma de dinero o equivalente...; Alcance por la significación o importancia de una cosa, acción, palabra o frase; Cualidad del ánimo, que mueve a acometer resueltamente grandes empresas, denotando osadía, y hasta desvergüenza....* y multiplicidad de atributos más que se vinculan a la palabra valor.

También los autores más representativos de la psicología, filosofía, sociología y la pedagogía nos han ofrecido múltiples definiciones. Por ejemplo, Ortega y Gasset (2004) entiende que “*Los valores son cualidades reales de las cosas, de las acciones, de las sociedades y de las personas, que las hacen atractivas*”. Es decir, un valor no es un objeto, no es una cosa, no es una persona, sino que está en la cosa (un paisaje bonito), en la persona (la solidaridad), en la sociedad (una sociedad respetuosa), en un sistema (una sociedad económica justa) y en las acciones (una buena acción).

En términos generales, los valores son criterios o juicios a través de los cuales, en una sociedad concreta se establece aquello que es deseable o no. Representan el fundamento de

las normas por las que esa sociedad se rige y sobre todo, la base a partir de la cual se aceptan o se rechazan todos aquellos elementos que no están previstos en la cultura de un determinado grupo.

El concepto de valor aparece en íntima relación con el concepto de proyecto de vida (Lucini, 1993), es decir, para el ser humano tiene valor aquello que desea y busca en función de las necesidades y que, por lo tanto, queda integrado en el proyecto de vida personal.

Además como estructuras cognitivas que son, hay una serie de rasgos que los caracterizan y definen. Según Casares y Collado (1998) son seis los principales rasgos que caracterizan a los valores: categorización, polaridad, gradación, contenido, jerarquía e infinitud.

- **Categorización:** existencia de distintos tipos de valores que se pueden categorizar en grupos en función del ámbito al que se refieren. Así, podemos hablar de valores estéticos, éticos, morales...
- **Polaridad:** a todo valor le corresponde un antivalor (salud-enfermedad; justicia-injusticia).
- **Gradación:** intensidad de la reacción que nos susciten, que puede ser mayor o menor en función del agrado o desagrado que nos provoca.
- **Contenido:** se refiere al significado del valor, es decir a los valores como guías y determinantes de actitudes sociales y de comportamientos como respuesta a las necesidades y tendencias del hombre.
- **Jerarquía:** los valores se pueden ordenar según su rango de importancia.
- **Infinitud:** los valores son finalidades nunca del todo cumplidas, horizontes siempre abiertos. (Marín, 1993).

Además de estos rasgos los valores se caracterizan por tener componentes cognitivos (contienen información sobre estados finales de deseo y resultados preferidos de logro), afectivos (emociones positivas y negativas) y comportamentales, es decir, proveen a las personas de estándares para juzgar sus propias acciones así como el comportamiento de los demás.

2. Desarrollo y adquisición de los valores

Los valores se desarrollan en el marco de los grupos sociales y se van adquiriendo a través del proceso de socialización. La familia, el grupo de amigos y la escuela son considerados en la literatura sobre el tema como los principales agentes responsables de su transmisión.

Desde edades muy tempranas la familia, como institución fundamental de la socialización primaria, transmite valores y normas de comportamiento que van configurando la forma de ser del individuo, su personalidad, su forma de posicionarse ante el mundo y a medida que se interiorizan, se constituyen en determinantes fundamentales de la conducta social del sujeto.

Ahora bien, los valores transmitidos por la familia no se dan aisladamente, sino que la cultura va a intervenir de forma definitiva en la formación de la jerarquía de valores del sujeto, ya que son estos los valores que los padres han asumido y los que consideran adecuados y deseables transmitir a sus hijos para facilitar su integración en la sociedad.

El grupo de amigos también constituye otro espacio privilegiado para la transmisión de valores, puesto que es en este espacio donde se sienten con mayor libertad, dentro de las relaciones más horizontales, menos formalizadas y de las que pueden experimentar y descubrir el mundo que les rodea sin la sensación de estar tutelados (Blanco, 2001).

La escuela es considerada como una de las instituciones formativas que desempeñan un papel fundamental en la transmisión de valores. Desde la escuela no sólo se transmiten

conocimientos sino también valores, siendo a través de la fuente sociológica del currículo donde se establece el tipo de valores que se quieren transmitir en la sociedad actual.

La responsabilidad del sistema educativo en la transmisión de valores se ha consolidado en los últimos años gracias a la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), que ha sido el marco de referencia de la educación en valores al apostar por el tratamiento de los valores en la escuela desde una óptica curricular de carácter transversal.

En el marco de la nueva *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), la educación en valores ocupa un lugar relevante y la asignatura de *Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos*, supone la introducción de nuevos contenidos cuya finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y declaraciones de los derechos humanos, así como de valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global.

En la educación superior, el debate sobre el tema de los valores es poco habitual. No obstante, no debe olvidarse que en la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*, de manera explícita se señala en el Preámbulo, [el papel de la universidad como transmisora esencial de valores en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres a través de la incorporación de tales valores como objetivos propios de la universidad y de la calidad de su actividad...]

Se señala también en la ley que la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber, sino que debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno a través del fomento de los valores superiores de nuestra convivencia tales como la igualdad, el diálogo, la paz y la cooperación.

Asimismo, en la declaración de Bolonia se aborda el tema de los valores, subrayando el papel central de las universidades en el desarrollo de la dimensión cultural europea y en la transmisión a las ciudadanas y ciudadanos de las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común.

3. Estudio empírico

3.1. Objetivo

El principal objetivo de nuestra investigación es analizar los valores que manifiesta una muestra de estudiantes universitarios y comprobar si sus opiniones difieren en función del género.

3.2. Muestra

La muestra la integran 314 estudiantes, 58,7% mujeres y 40,9% hombres que cursan último curso de las titulaciones de Biología, Matemáticas, Física, Química, Forestales, Ingeniería Naval, Ingeniería Agrónoma, Ingeniería Industrial, Ingeniería Informática, Ingeniería de Ciencia y Tecnología de los Alimentos e Ingeniería de Montes en las tres universidades gallegas.

3.3. Instrumento de medida

Para responder al objetivo propuesto hemos seleccionado en esta investigación las preguntas referidas a los valores incluidas en el *Cuestionario sobre la trayectoria profesional de mujeres y hombres en el área de ciencia y tecnología*, en el que las personas encuestadas

tenían que señalar su grado de acuerdo o desacuerdo con diferentes afirmaciones. El cálculo de la fiabilidad de esta parte del cuestionario arroja un valor de 0,624, lo que nos lleva a considerar que posee una moderada consistencia interna.

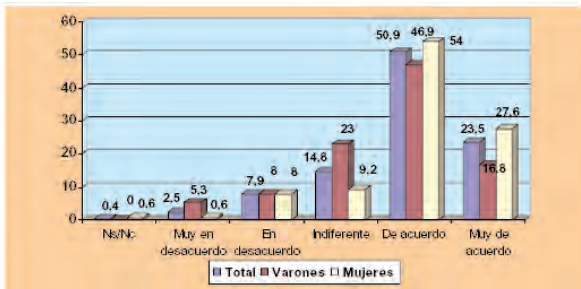
3.4. Análisis de datos

Utilizando el paquete estadístico SPSS, llevamos a cabo, en primer lugar, un análisis descriptivo de los datos obtenidos con el cuestionario utilizado. En segundo lugar, aplicamos la prueba t de Student para comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas entre las mujeres y los varones de la muestra.

3.5. Resultados

Casi tres cuartas partes de la muestra (un 50,9% y un 23,5%) está *de acuerdo* o *muy de acuerdo* con que su experiencia como estudiante es vital para su formación personal, en tanto que el 14,8% se muestra *indiferente*, el 7,9% *en desacuerdo* y el 2,5% *muy en desacuerdo* y el 0,4% *no sabe o no contesta*. Si observamos el comportamiento de mujeres y varones en esta variable comprobamos que ellas se muestran más *de acuerdo* (54% y 46,9% respectivamente) y *muy de acuerdo* (27,6% y 16,8% respectivamente) que ellos con que la experiencia como estudiante es vital para la formación personal. Por el contrario son mayoría los varones que se manifiestan *indiferentes* ante esta afirmación. Estas diferencias son estadísticamente significativas a favor de las mujeres a un nivel de significación de 0,05.

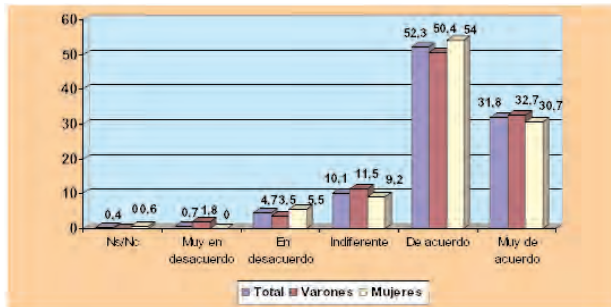
Gráfico nº 1. La experiencia como estudiante es vital para la formación personal.



t= 3,001; p= 0,003<0,05

Un 52,3% y un 31,8% de las alumnas/os afirma que los valores que rigen su vida los han adquirido en su familia. Un 10,1% se muestra *indiferente*. Un 4,7% está *en desacuerdo* y el 0,7% *muy en desacuerdo*. El 0,4% *no sabe o no contesta*. En cuanto al análisis por sexos, observamos que hay más mujeres (54%) que varones (50,4%) que afirman estar *de acuerdo* con que los valores que rigen su vida los han adquirido en su familia, mientras que es mayor el número de varones que se posicionan *muy de acuerdo* (32,7%) e *indiferentes* (11,5%) con esta afirmación.

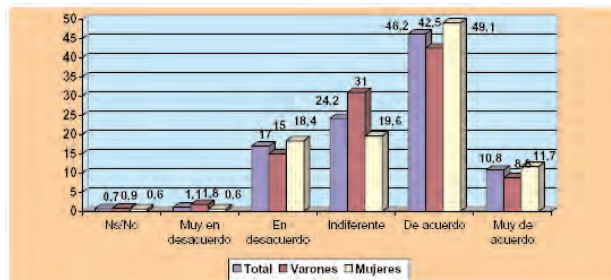
Gráfico n° 2. Los valores que rigen su vida los han adquirido en su familia.



$t = -0,083$; $p = 0,934 > 0,05$

El 46,2% de los estudiantes encuestados está *de acuerdo* con que la realización personal depende, fundamentalmente, del trabajo desempeñado y el 10,8% *muy de acuerdo*. Un 24,2% se muestra *indiferente*, el 17% restante está *en desacuerdo* con tal idea y el 1,1% *muy en desacuerdo*. El 0,7% *no sabe o no contesta*. Si comparamos las respuestas de mujeres y varones comprobamos como un 49,1% y un 11,7% de mujeres se muestran *de acuerdo* y *muy de acuerdo* con esta afirmación, frente a un 42,5% y 8,8% de varones.

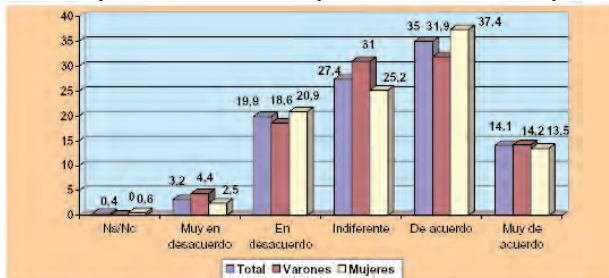
Gráfico n° 3 .La realización personal depende, fundamentalmente, del trabajo desempeñado.



$t = 1,005$; $p = 0,316 > 0,05$

Un 49´1% (35% *de acuerdo* y 14,1% *muy de acuerdo*) del alumnado indica que sus valores personales los ha adquirido en la formación previa a la universidad. Un 27,4% se muestra *indiferente* y el 19,9% y el 3,2% está *en desacuerdo* y *muy en desacuerdo* respectivamente. El 0,4% *no sabe o no contesta*. En relación a las respuestas dadas por ellas y ellos, los resultados evidencian que hay un mayor número de mujeres que se muestran *de acuerdo* (37,4% mujeres/31,9% varones), y en *desacuerdo* (20,9% mujeres/ 18,6% varones) con la afirmación *los valores personales los he adquirido en la formación previa a la universidad*. Por el contrario, mayoritariamente los varones se posicionan *indiferentes* (31% varones/25,2% mujeres) y *muy de acuerdo* (14,2% varones/13,5% mujeres).

Gráfico nº 4. Los valores personales los he adquirido en la formación previa a la universidad.



$t = 0,310$; $p = 0,757 > 0,05$

Conclusiones

De los resultados obtenidos con nuestra muestra se desprende que la familia sigue siendo la piedra angular en la transmisión de valores pues la mayoría de las y los encuestados afirma que los valores que rigen su vida los han adquirido en su seno, aunque también es cierto que consideran su experiencia como estudiantes vital para su formación personal. Del mismo modo, creen que su realización como persona va a depender, en gran medida, del trabajo desempeñado. En relación a las diferencias por género, tan solo encontramos la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los dos colectivos objeto de estudio en el ítem *La experiencia como estudiante es vital para la formación personal*, pudiendo afirmar de este modo que son las mujeres las que consideran en mayor medida que su experiencia como estudiante resulta un factor vital para su formación personal.

A nuestro entender, es la familia quien determina los valores a transmitir a los hijos y la prioridad que deben tener en la pirámide axiológica. Ahora bien, el papel de la educación y, más concretamente, de la educación superior no puede reducirse, a la mera formación de buenos técnicos o profesionales, sino que debe también ayudar a desarrollar ciudadanos responsables que trabajen por una sociedad mejor.

En este sentido, es necesario superar el paradigma de la instrucción y educar en valores favoreciendo el diálogo, la igualdad, la responsabilidad, la tolerancia, el respeto, la justicia, etc. Es necesario formar a los jóvenes para el desarrollo de una actividad profesional y a la par formarlos como personas capaces de asumir con éxito los nuevos retos que la sociedad plantea actuando en base a unos valores mínimos que constituyen el sustrato prepolítico de nuestro vida social, democrática y libre.

Referencias bibliográficas

CASARES, P. y COLLADO, J. (1998) Educación de valores del cuerpo educando, *Revista de Ciencias de la Educación*, 174, 237-258. Declaración de Bolonia. Espacio Europeo de Enseñanza Superior. *Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza*. Bolonia, 19 de junio de 1999.

ESCAMÉZ, J., MARTÍNEZ, M. y ORTEGA, P. (2005) Los valores de la educación en el espacio europeo de enseñanza superior, en V. ESTEBAN (ed.) *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 165-198.

GONZÁLEZ RADIO, V. (2000) La educación y la transmisión de valores sociales, en M. SANTOS (ed.) *A pedagogía dos valores en Galicia*. Universidad de Santiago: Servicio de Publicaciones, 57-69.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación general del sistema educativo. *Boletín oficial del Estado* de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del Estado de 4 de mayo de 2006*.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín oficial del Estado de 13 de abril de 2007*.

LUCINI, F (1993) *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda.

MARÍN, R. (1993) *Los valores, un desafío permanente*. Madrid: Cincel.

MARTÍNEZ, M., BUXARRAIS, M.R. y ESTEBAN, F. (2002) La universidad como espacio de aprendizaje ético, *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-44.

ORTEGA y GASSET, J. (2004) *Introducción a una Estimativa. ¿Qué son los valores?*. Madrid: Encuentro.



**DERECHOS HUMANOS Y
POLÍTICAS EDUCATIVAS**

74. LAS PERSONAS, GRAVEMENTE AFECTADAS, CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL: SENTIDO DE UNA REALIDAD SOCIAL. LA CIUDADANÍA DE LA INTERDEPENDENCIA.

J. Fernández García.

La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser a su vez, un factor de exclusión social
(Delors, 1996)

INTRODUCCIÓN

El acertado tema de este Congreso me lleva a presentar esta comunicación con el sólo propósito de seguir (de)mostrando que la educación hace posible que las personas, tradicionalmente, excluidas tienen cabida en el ámbito de la ciudadanía y que enriquece la convivencia, y, por tanto, dan sentido social al concepto de educación. No siempre resulta apreciable la inclusión de personas con necesidades especiales en los foros que, tradicionalmente, les aleja de la temática principal y les confiere, en exclusividad, su parcela específica en el ámbito del conocimiento. De alguna forma, se excluyen pero, curiosamente, se corean voces de integración; se cuestionan (y son cuestionadas) sus oportunidades pero, curiosamente, se les reconoce. Un péndulo que gira sin encontrar su epicentro.

No cabe duda que, las personas con discapacidad intelectual forman parte de esa diversidad que les hace ser y sentirse diferentes, y que de esa diferencia se proyectan los valores que sostienen el afán de pertenencia e inclusión social que, pese a los novedosos constructos conceptuales, pueden verse limitados a intentos puntuales de las redes sociales en las que se les representa. Si es tal el planteamiento, considero la prioridad de enfatizar la identidad de quienes no pueden declarar, de algún modo, su autopercepción sino por su relación con los otros; además condicionados a respuestas que construyan un contexto favorable de desarrollo y no, exclusivo de atención social. Y me refiero, en última instancia, a la educación como promotora de una identidad interperceptiva.

Con esta inquietud, quiero exponer la reconstrucción de un pensamiento que incida en la necesidad de la **alteridad** como acontecimiento de cambio que permita humanizar la ciudadanía para la discapacidad. Y será este suceso el que permita crecer en la diversidad y en la convivencia de quien más aporta: el hombre en su dimensión más amplia de la conceptualización.

PLANTEAMIENTO DEL TEMA

El marco teórico que considero de interés parte de lo siguiente: *el nicho cultural en el que se inicia nuestra vida, las primeras experiencias, la familia, las amistades y relaciones, marcarán y colorearán afectivamente nuestra personal trayectoria identitaria* (Bartolomé Pina, M., 2004). En este sentido, se considera un motor fundamental el contexto en el que se encuentra la persona; su primer entorno inmediato puede fijar sus relaciones y la construcción de identidad. Así pues, conocer y desvelar este entorno nos llevará a conocer el enclave de la persona con discapacidad intelectual.

Los diversos entornos, las diversas experiencias, van recalando en lo que es y en lo

que pudiera ser cuando se ofrecen oportunidades de calidad para sus vidas; en parte, el más significativo es el de la concientización social, esto es, *el de la supresión de las barreras constituidas por los prejuicios existentes hacia las personas con discapacidad, hacia la presencia normalizada de éstas en cualquier lugar* (Etxeberria, X. 2008: 40).

Entre los interrogantes que me surgen se enfatiza aquellos que, de alguna manera, dan sentido a su realidad social. ¿Cómo hablar de *identidad* en personas con discapacidad intelectual? ¿Cómo se expresan estos *ciudadanos* que *están* sincronizados por otra cultura, con otras creencias y con otros valores? ¿Y que esos valores, creencias y cultura son provocados por otras personas que prestan su voz? ¿Cómo se *convive* con personas que, en gran parte, son desconocidos? ¿Qué *oportunidades* le da una sociedad globalizada que tiende a homogeneizar?

En este sentido, quiero ofrecer un espacio donde la familia y profesionales afines desempeñan el papel relevante y fundamental en el proceso de identidad de la persona con discapacidad intelectual, en su referente a la diversidad y sentido social. El ámbito que represento, y la experiencia concebida, me lleva a presentar las acciones que, desde el sector más especial, se llevan desde un movimiento asociativo particular y específico en pro de personas con discapacidad, la **Asociación Aranjuez- personas con discapacidad intelectual**. El espíritu de las familias y la entrega de los profesionales concientizan un contexto social, una ciudad concreta y lugar de acogida, y lugar de convivencia.

La labor llevada a cabo desde esta peculiar forma de promulgar la diversidad enriquece el sentido social que, de alguna manera, puede quedar relegado a diferentes intenciones proclamadas desde la justicia social, desatendiendo la ética de la cotidianidad como afán de proclamación de lo diferente frente a lo idéntico y común, de lo normal y habitual a lo extraordinario y excepcional. Así es como se expresa la misión de este asociacionismo familiar que, en última instancia, declara que la discapacidad es capaz de crear valores, actitudes y creencias que permiten ese cambio de mirada hacia la interacción social y lugar de encuentro como enclave del compromiso hacia las personas.

¿Tienen ciudadanía porque están incluidos, o son incluidos porque son ciudadanos? ¿Es la inclusión el sentido social? ¿Es lo social lo que incluye? ¿Cómo entender el sentido social de la inclusión social de los ciudadanos? ¿Cómo entender el sentido social de la ciudadanía sin inclusión?

Espero que estos interrogantes remuevan conciencias y enfoquen miradas hacia las personas con discapacidad intelectual: hacia aquellas que, explícitamente, son declaradas incapaces desde el reglamento jurídico.

OBJETIVOS

La presentación del presente estudio conlleva a sistematizar un planteamiento de trabajo que se mueve hacia un colectivo muy peculiar y específico de la discapacidad, como son las personas gravemente afectadas; personas, que sin la creencia de una educabilidad manifiesta, quedarían relegadas a diferentes acciones que les alejan del propósito de la educación.

Por tanto, desde la reflexión de esta comunicación se incardinan en las siguientes pretensiones:

- Eliminar obstáculos físicos y sociales.
- Concebir el sentido de interdependencia para construir el sentido social.
- Enfatizar la diversidad funcional para adherirse a valores humanos en las relaciones de convivencia.

POBLACIÓN Y ÁMBITO DE ESTUDIO

¿Quiénes son las personas con discapacidad intelectual a las que se les considera gravemente afectadas? Son personas que precisan de apoyos permanentes para el desempeño de las actividades más elementales y que precisan de atenciones cargadas de sentido educativo para ofrecerles una vida de calidad. De esta manera, simple y compleja, se abre un campo para el entendimiento y la convivencia, para la reflexión y reconocimiento de las diferencias.

Por lo general, la concepción recae sobre la permanencia de la discapacidad que se les atribuye por su condición de falta de autonomía y de autogobierno:

Sólo si entendemos que, al margen de la consideración o no de déficit interno a la persona juzgada como incapaz, o que, más allá de los obstáculos sociales que se le ponen, en su propia condición identitaria enmarcada en un colectivo, se da una riqueza que debe ser acogida públicamente de modo positivo, acabamos situando a las personas a las que estamos considerando como implicadas en dinámicas que tienen que ver con la ciudadanía de la diferencia/diversidad en el sentido más estricto del término (Etxeberria, X. 2008: 47)

En este sentido, dentro de la discapacidad intelectual, la población referenciada en esta comunicación se adentra en aquellas que, por sus necesidades, les hace ser personas que precisan apoyos generalizados para todas las acciones de la vida diaria; además, y desde el ámbito legal, están incapacitadas (el 98% incapacitada y 2% en proceso de incapacitación).

El Centro acoge a personas que disponen de un servicio social de residencia y centro de día en la localidad de Aranjuez (Madrid). Este dispositivo cuenta con 48 plazas de residencia – en la actualidad disfrutan de este servicio 45- y 12 de centro de día (mediopensionistas) – 9 personas atendidas con esta modalidad. Está gestionado por la *Asociación Aranjuez – personas con discapacidad intelectual*. Asociación que, desde 1976, lleva abogando por la integración social y calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual en le comarca de Aranjuez y que dan cobertura de atención especializada a otros recursos como Centro de Atención Temprana, Centro Ocupacional y Centro Especial de Empleo.

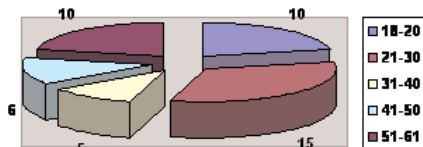
DATOS DE LA POBLACIÓN Y SU INTERPRETACIÓN.

Se hacen referencia a los siguientes aspectos:

1. Características generales:

Vinculadas a los aspectos personales y necesidades en el ámbito de las acciones básicas; personas legalmente incapacitadas:

1. Edades



2. Distribución por sexos

En el año 2007 se ha igualado ligeramente el porcentaje de mujeres y hombres residentes, siendo el 56,5% hombres. De los 9 usuarios mediopensionistas, la distribución por sexos se mantiene idéntica al año 2006, constituyendo las mujeres el 55,6%.

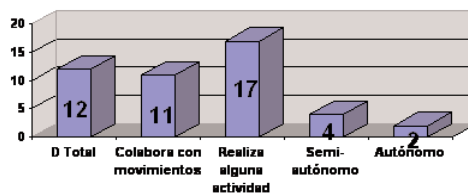
3. Nivel de dependencia

Nuestro Centro sigue constando de usuarios con un nivel de dependencia diverso.

Podemos observar que existe una ligera tendencia al aumento de las necesidades de apoyo por tres razones:

- Envejecimiento de algunos usuarios y deterioro progresivo, incrementándose sus necesidades de apoyo en las actividades básicas de la vida diaria.
- Aparición de problemas de conducta que reducen la autonomía e implican la necesidad de una supervisión estrecha y constante.

REGISTRO POR NIVEL DE DEPENDENCIA RESIDENTES		
NIVEL DE DEPENDENCIA	CARACTERÍSTICA	NÚMERO DE USUARIOS
DEPENDENCIA TOTAL	SILLA DE RUEDAS	11
	CAMINA CON AYUDAS (TÉCNICAS, FÍSICAS)	1
	CAMINA	-
DEPENDIENTE PERO COLABORA CON SUS MOVIMIENTOS CORPORALES	SILLA DE RUEDAS	3
	CAMINA CON AYUDAS (TÉCNICAS, FÍSICAS)	6
	CAMINA	2
DEPENDIENTE. CAPAZ DE REALIZAR ALGUNAS ACTIVIDADES CON AYUDA FÍSICA Y VERBAL	SILLA DE RUEDAS	5
	CAMINA CON AYUDAS (TÉCNICAS, FÍSICAS), silla en desplazamientos largos	3
	CAMINA	9
SEMI-AUTÓNOMO CON ALTO GRADO DE SUPERVISIÓN	SILLA DE RUEDAS	-
	CAMINA CON AYUDAS (TÉCNICAS, FÍSICAS) silla en desplazamientos largos	1
	CAMINA	3
AUTÓNOMO CON SUPERVISIÓN Y AYUDAS	SILLA DE RUEDAS	-
	CAMINA CON AYUDAS (TÉCNICAS, FÍSICAS) silla en desplazamientos largos	-
	CAMINA	2



El 65,22% de los residentes son usuarios de sillas de ruedas o necesitan ayudas técnicas o físicas para la deambulaci3n.

DEAMBULACION	
USUARIOS DE SILLAS DE RUEDAS	19
USUARIOS QUE REQUIEREN AYUDAS TÉCNICAS. FÍSICAS O SILLA EN DESPLAZAMIENTOS LARGOS	11
USUARIOS QUE CAMINAN DE FORMA AUTÓNOMA	16

2. Principales acciones de trabajo:

Dada las características de nuestra poblaci3n, el trabajo emprendido en la residencia implica un trabajo en red entre todos los agentes que intervienen: profesionales, familia y sociedad. De ah3 que las líneas de acci3n se encaminan a:

- La presencia constante de las personas con discapacidad intelectual en el medio social, disfrutando de los recursos sociales y comunitarios de forma activa y pasiva (inclusi3n)
- Transmitir un cambio de mirada hacia la discapacidad ofreciendo una imagen positiva a trav3s de la apertura social (relaci3n social).
- Transformar sus condiciones de vida en b3squeda de vida plena y de calidad (ciudadan3a).

DISCUSI3N Y CONCLUSIONES FINALES

Desde la reflexi3n pedag3gica y desde la experiencia profesional del 3mbito conceptual en el que me muevo, me lleva manifestar que hay que reivindicar ciudadan3a por el hecho de su negaci3n y no-potencialidad de ciudadanas:

Primero: en cuanto a la educaci3n, como medio de transformaci3n social, se pide que... "tiene que hacer referencia a la figura del "otro", desde un nivel de experiencia que va m3s all3 del simple fen3meno de la "empat3a". Eso nos conducir3 a entender *la educaci3n como acontecimiento 3tico*, como respuesta a la demanda del rostro del otro. Del mismo modo, entendida como acci3n, la educaci3n obligar3a a toda pedagog3a a adoptar como base de sus reflexiones el fen3meno de la *alteridad*, o dicho con Jan Maschelein, "a tomar en serio la idea de que somos seres heter3nomos y que s3lo podemos vivir "fuera " de nosotros mismo, en la sociedad" (B3rcena, F. y M3lich, J.C., 2000).

Segundo: la apertura profesional, la visi3n profesional de la discapacidad, tiene la obligaci3n moral ... "*de levantar la ciudad de la esperanza*"¹. Una ciudad que albergue la diversidad centrada en la persona.

Tercero: la pedagog3a tiene la misi3n y visi3n de reflexionar sobre la realidad global del hombre y donde *el buen profesional de la educaci3n que no lucha para ampliar su espacio p3blico y de su entorno, que no lucha socialmente para mejorar su situaci3n y la de los miembros de su comunidad educativa o renuncia a la lucha por los derechos y deberes de la ciudadan3a, trabaja, en realidad, en contra de la eficacia profesional.* (Paulo Freire).

¹ Aberasturi, A. *Un blanco deslumbramiento*.

Cuatro: Las pretensiones, desde el ámbito de la educación, tiene que centrarse en los otros, en la persona con discapacidad: ...*la intencionalidad, más en educación, tiene en cuenta la existencia de otros, se halla significativamente orientado hacia la conducta de los demás...* (Gimeno Sacristán, J. 1998: 50).

BIBLIOGRAFÍA

BÁRCENA, F. y MÈLICH, J.C. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

BARTOLOMÉ PINA, M. (2004) Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural, *Bordón*, vol. 56, núm 1.

ETXEBERRÍA, X. (2008) *La condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual*. Bilbao: Cuadernos Deusto de Derechos Humanos.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2002) Hacerse cargo de la heterogeneidad, *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 52-55.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1998) *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

224. POSTER: ANÁLISIS ETNOGRÁFICO DE ESPACIOS Y REALIDADES EDUCATIVAS.

J. M. Trujillo Torres, E. Pérez Navío.

OBJETIVOS

RESUMEN:

En esta investigación se pretende, desde el paradigma socio-crítico y ecológico, indagar en el ámbito informal de la organización otorgando la palabra directamente al profesorado y facilitando consecuentemente una visión más amplia de lo que sucede en nuestros Centros educativos.

Palabras clave:

Poder, conflicto, clima, cultura organizacional, liderazgo.

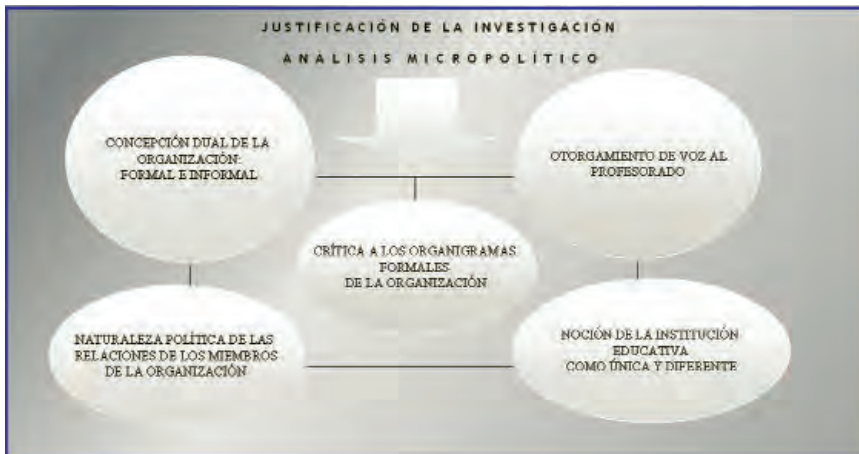
ABSTRACT.

This research studies in depth, from the socio-critical and ecological, the informal field of the organization, giving to the teaching staff the right to speak and providing a wider view of the situation in our educational system.

Key words:

Power, conflict, climate, organization culture, leadership.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN



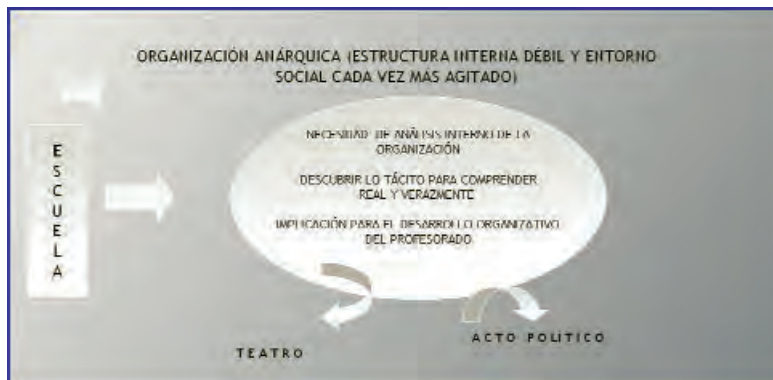
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Nuestro problema de investigación, que deriva del conocimiento interno de la organización escolar, no es sino la posibilidad de corroborar que en los centros educativos tienen lugar procesos de gran complejidad y oscuridad, inestabilidad, oscilación y desequilibrio, impredecibilidad y una innumerable secuencia de factores que se abordan solamente desde la apariencia, que parecen ser lo que son porque ignoran los mecanismos profundos que les

dan su origen.

Y todo ello, desde la concepción que tienen los que asisten diariamente a la organización, los que adoptan y concretan la teoría organizativa escolar y verifican la misma in-situ, día a día, aquellos que conocen y descubren directamente, los que sufren el enfrentamiento franco, ..., el colectivo protagonista al que se hace necesario prestar atención con sus opiniones y concepciones de cuanto acontece. Son, por tanto, quienes experimentan a diario los argumentos teóricos, constituyéndose en obreros proteicos de la escuela y que por ello han de ser considerados y dotados de voz propia. Ahí radica la relevancia de la observación y participación activa de la vida de un centro.

CUESTIÓN MICROPOLÍTICA



CONCLUSIONES

- LOS ORGANIGRAMAS FORMALISTAS DEFINITORIOS DE LA REALIDAD ESCOLAR SE HACEN INSUFICIENTES PARA DEFINIR CORRECTAMENTE SUS ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS
- LAS INSTITUCIONES ESCOLARES SE CONFIRMAN COMO ORGANIZACIONES SOCIALES EN DÓNDE SE PONEN EN JUEGO PERSONAS QUE EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS TIENEN INTERESES, MOTIVACIONES Y FORMAS DE OPINIÓN DIFERENTES Y DIFERENCIADAS
- CADA CENTRO EDUCATIVO SE MANIFIESTA COMO PARTICULAR Y ÚNICO, EN DONDE EL ACTO POLÍTICO ES TRASCENDENTAL
- IMPORTANCIA DEL DESCUBRIMIENTO DEL LADO OCULTO DE LA ORGANIZACIÓN
- NO EXISTE NEUTRALIDAD EN LAS ACCIONES DEL PROFESORADO
- NECESIDAD DE LA CONFIRMACIÓN Y PRESENCIA DEL GRUPO EN LA ORGANIZACIÓN, COMO BÚSQUEDA DE ESTABILIDAD Y CONSECUCCIÓN INDIVIDUAL
- NECESIDAD DE UN CORRECTO EJERCICIO DE LIDERAZGO DIRECTIVO, A PESAR DE LAS DIFICULTADES QUE ELLO CONLLEVA, PARA EL EQUILIBRIO Y DESARROLLO ORGANIZATIVO
- POSICIONAMIENTO NECESARIAMENTE CRÍTICO PARA EL ENTENDIMIENTO DE LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA
- ACEPTACIÓN DEL PODER COMO NATURAL Y LA LUCHA POR EL MISMO
- ENFRENTAMIENTOS PERSONALES POR EL PODER ORGANIZATIVO EN

DIFERENTES DIRECCIONES, INCLUSO DENTRO DEL PROPIO EQUIPO DIRECTIVO

- PRESENCIA DE GRAN PODER EN UN COMPONENTE DEL CENTRO QUE NO TIENE AUTORIDAD FORMAL. SE CONSTITUYE COMO EJE CENTRAL DE TODO EL DESARROLLO Y DINÁMICA ORGANIZATIVA DEL CENTRO
- NECESIDAD DE ALIANZAS PARA LA SUPERVIVENCIA Y BIENESTAR ORGANIZATIVOS
- MANIPULACIÓN, PSEUDOPARTICIPACIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO
- PODER MANIFIESTO DE LA AMPA EN OPOSICIÓN A LA CONSIDERACIÓN ACTUAL Y VALORACIÓN DEL PROFESORADO ESPECIALISTA
- MANIFESTACIÓN DEL CONFLICTO NO DE MANERA DECLARADA SINO QUE ACONTECE EN EL ÁMBITO INFORMAL DE LA INSTITUCIÓN
- CLIMA RELACIONAL HIPÓCRITA, CON DOBLE CARA Y MORAL

PLANES DE MEJORA

- AFIRMACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA Y ETNOGRÁFICA. IDEA FUNDAMENTAL DE LA NECESIDAD DE PROFUNDIZAR Y PERCIBIR LA REALIDAD PARTICULAR DESDE LA PROPIA EXPRESIÓN SIGNIFICATIVA DE SUS ACTORES.
- APRECIACIÓN CLARIVIDENTE DE LA DOBLE VÍA CONFORMADORA DE LA ORGANIZACIÓN: FORMAL E INFORMAL.
- IMPORTANCIA DEL CONTEXTO DIACRÓNICO (MARCO HISTÓRICO) PARA LA INTERPRETACIÓN Y COMPRESIÓN DE LOS HECHOS Y SITUACIONES ACTUALES.
- RELEVANCIA DE CONOCIMIENTO DE LA EXISTENCIA DEL LIDERAZGO INFORMAL.
- CONFIRMACIÓN DE LA DIFICULTAD Y CLIMA COMPLEJO ESTABLECIDO ENTRE AMPA Y COLECTIVO DE PROFESORES.
- NECESIDAD DE ESTABLECIMIENTO DE UN COMPROMISO COOPERATIVO, PARTICIPATIVO Y ÉTICO EN LA ORGANIZACIÓN SOCIAL Y CONSECUENTEMENTE EN LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA.
- APUESTA POR LA NEGOCIACIÓN Y EL DIÁLOGO ACTIVO Y DIRECTO DESDE LA CREENCIA E INTERPRETACIÓN POSITIVA DEL CONFLICTO.
- EJERCICIO DE UNA DIRECCIÓN EFICAZ BASADA EN LA TOMA DECISIONAL DEMOCRÁTICA Y PARTICIPATIVA QUE RESPETE Y CONSIDERE A TODAS LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO CON EQUIDAD, Y CONSECUENTEMENTE A TODO EL PROFESORADO POR IGUAL.
- PRIORIDAD PARA EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO, DESDE LA CONSIDERACIÓN Y ESCUCHA DE LOS ACTORES PROTAGONISTAS DEL DESARROLLO ORGANIZATIVO (PROFESORADO).

273. ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN A TRAVÉS DE LA LÓGICA REDER: PRIMEROS PASOS.

R. Baelo Álvarez, A. R. Arias Gago, R. Cañón Rodríguez, I. Cantón Mayo.

Resumen:

La evaluación ha sido realizada sistemáticamente como un proceso de supervisión y control global (González y otros, 1999). La evaluación de la práctica docente del profesorado emerge con fuerza con una doble intencionalidad; mejorar la calidad de las instituciones educativas y el desarrollo profesional del profesorado, además de atender a las exigencias legislativas.

Desarrollamos este estudio desde un modelo de evaluación que parte de la autoevaluación concebida como un proceso reflexivo y participativo permitiéndonos describir y valorar la realidad, implicando a todos los miembros de cara a la mejora de la calidad. En esta forma de entender la evaluación, la participación activa y positiva del profesorado se hace esencial. Para ello, es necesario, que las instituciones universitarias fomenten una cultura y educación para la evaluación, estableciendo objetivos y metas definidas con claridad, utilizando instrumentos, de una elevada validez y fiabilidad, para recoger la información y, que defienda una valoración crítica positiva de los resultados, que influya en la toma de decisiones con la única finalidad de mejorar la calidad docente.

Desarrollo:

1. Introducción.

En el sistema educativo, existen gran cantidad de correlaciones entre los elementos que inciden sobre él, y, por lo tanto, en su calidad (De Miguel, 1994; De la Orden, 1995; García Ramos y Congosto Luna 2000; Cantón et al., 2001), no obstante hay uno que ha sido objeto de evaluación durante largo tiempo: el profesorado.

2. Marco Teórico y Objetivos.

2.1. Marco teórico

Si nos centramos en España, los resultados de los sucesivos informes PISA de la OCDE (2001, 2003) son una llamada de atención a nuestro sistema educativo. Sin un diagnóstico acertado no puede haber mejora posible, por ello nos apoyamos en los modelos de evaluación, y de un modo primordial, en el EFQM; dicha evaluación nos ofrece los puntos débiles de nuestra actuación, así como aquello en lo que debemos mejorar. Dos de los criterios del Modelo nos parecen sustanciales: *liderazgo* y *procesos*. Hemos seleccionado el segundo, por entender que es la parte nuclear del modelo y la que afecta de lleno al corazón de la educación; si conseguimos mejorar los procesos, consecuentemente se producirán cambios en los resultados, todo ello precedido de una evaluación seria y rigurosa del estado de la cuestión de los procesos educativos.

Consideramos necesario exponer qué entendemos por proceso: *“el conjunto de actividades que sirve para lograr la formación del alumno y la prestación de los servicios que ofrece el centro educativo”* (MEC, 2002:37). Los procesos pueden ser cooperantes o independientes, en el primer caso se entiende que los procesos interactúan entre sí y pertenecen a una misma aplicación. En el caso de procesos independientes en general se debe a que no interactúan y un proceso no requiere información de otros o bien porque son procesos que pertenecen a distintos usuarios. Los procesos deben ser planificados de forma

concreta y analizados en las fases de planificación, desarrollo y resultados.

En base a lo anterior, en esta investigación nos serviremos de las **fases de la lógica REDER** o bien del **Ciclo de Deming**, que son altamente convergentes con la anterior.

Queremos subrayar que lo que pretendemos es un análisis evaluativo pormenorizado de los procesos claves que se llevan a cabo en los centros educativos universitarios detectar sus debilidades, señalar sus puntos fuertes y proponer áreas de mejora, todo ello desde la dimensión europea de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

2.2. Objetivos.

Hemos planteado como objetivo general el siguiente:

- *Evaluar la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las asignaturas del área de didáctica y organización escolar de la Universidad de León a fin de conocer el estado de los mismos y establecer los elementos clave para su mejora.*

Por su parte como objetivos específicos hemos propuesto los siguientes:

- Diseñar instrumentos de evaluación específicos de los procesos en los ámbitos señalados, enseñanza-aprendizaje, a fin de que proporcionen un conocimiento estructurado y sistemático de cómo se están desarrollando en la actualidad estos procesos en el área de didáctica y organización escolar de la Universidad de León de acuerdo con el proceso de convergencia europea.
- Aplicar los instrumentos diseñados en las asignaturas seleccionadas del área para que nos proporcionen un conocimiento adecuado y exacto del momento en el que se encuentra el desarrollo de los procesos en el centro educativo seleccionado.
- Identificar los principales procesos que tienen lugar en la enseñanza-aprendizaje y establecer los diagramas de planificación de los mismos y conocer a partir de los instrumentos quienes son los principales propietarios de los procesos.
- Detectar los puntos fuertes, puntos débiles y áreas de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de didáctica y organización escolar de la Universidad de León.

3. Método y Proceso de investigación.

En esta investigación nos serviremos de las **fases de la lógica REDER**. Para cada grupo de criterios hay un conjunto de **reglas de evaluación** basadas en la llamada "**lógica REDER**":

- Los *resultados* han de mostrar tendencias positivas, compararse favorablemente con los objetivos propios y con los resultados de otras instituciones, estar causados por los enfoques de los agentes y abarcar todas las áreas relevantes.
- Los *agentes* han de tener un enfoque bien fundamentado e integrado con otros aspectos del sistema de gestión, su efectividad ha de revisarse periódicamente con objeto de aprender y mejorar, y han de estar sistemáticamente desplegados e implantados en las operaciones de la organización.

La **Lógica REDER** (en inglés RADAR: Results, Approach, Deployment, Assessment and Review), se compone de cinco fases: Resultados, Enfoque, Despliegue, Evaluación y Revisión.

En un primer momento, para llevar a cabo el estudio, partimos de la elaboración de tres cuestiones de carácter anónimo, que recogen la opinión de alumnos, siendo éstas:

1. Grado de satisfacción con los instrumentos actuales de evaluación. Indicar los más y menos satisfactorios.

2. Instrumentos habituales con los que los alumnos son evaluados.
3. ¿Qué otros instrumentos te gustaría que fuesen utilizados?

En un segundo plano, se realizó una metaevaluación del profesorado y su actuación en relación a los instrumentos de evaluación que emplea.

4. Resultados y conclusiones.

De acuerdo con lo anterior hemos procedido al análisis de los sistemas de evaluación recibidos por el alumnado de la Titulación de Maestro en sus diferentes especialidades y cursos. En esta comunicación, dado el espacio limitado de la misma, presentamos únicamente una ejemplificación de los resultados obtenidos en asignaturas de segundo curso en las que se llevó a cabo el estudio; las conclusiones comparativas de la investigación, serán presentadas en su totalidad en las Jornadas.

4.1. SEGUNDO CURSO MAESTRO: EDUCACIÓN FÍSICA

En el caso del **alumnado de segundo de magisterio en la especialidad de educación física** se han recogido 29 encuestas, de las que 10 provenían de mujeres y 19 de hombres y que suponen el 69,04 % del alumnado matriculado en dicha especialidad en la Universidad de León.

4.1.1. Grado de satisfacción con los instrumentos de evaluación empleados:

- ¿Con cuáles estás más satisfecho?
- ¿Con cuáles menos?

Para dar respuesta a esta cuestión hemos elaborado un listado agrupando las respuestas obtenidas en esta cuestión.

Mayor satisfacción	Menor satisfacción
Trabajos + exposición clase 41, 37%	Recensiones libros 51,72%
Trabajo y examen 24,13%	Examen 27,58%
Ninguno 24,13%	Trabajos en general 17,24%
Test y Trabajos 6,89%	Trabajos libro +exposición 3,44%
Examen 3,44%	

En relación a los instrumentos de evaluación con los que el alumnado está más satisfecho, la respuesta que se ha dado con mayor frecuencia ha sido la relacionada con los **trabajos de grupo** a los que va unida la **exposición de los mismos en clase**, obteniendo un porcentaje del (41,37%). Esta opción se resalta con expresiones como *“podemos aprender más gracias a que en las exposiciones damos nuestras propias opiniones y participamos en diversos debates donde aportamos cada uno de nosotros nuestros diferentes puntos de vista y así sacamos mayor provecho de nuestros trabajos”*.

En una segunda opción encontramos, nuevamente, los **trabajos prácticos** pero **acompañados por los exámenes teóricos** de las asignaturas. Esta forma de evaluar se considera como la más adecuada por el (24,13%) del alumnado, que opina que *“es necesario hacer un examen porque no es justo que sólo nos valoren los trabajos de clase ya que a veces no sabemos hacerlos bien y por ello podemos suspender o bajar la nota de la asignatura”*.

Junto a estos instrumentos encontramos que la utilización única y exclusiva del **examen** es valorada muy satisfactoria por un porcentaje del (3,44%) de los encuestados, y lo justifican con expresiones como *“en el examen demostramos los contenidos que hemos aprendido de la asignatura”*.

En cuanto a los instrumentos de evaluación con los que se muestran menos satisfechos, sobresalen con un (51,72%) de las respuestas los **trabajos de recensión**, realizados a partir de la lectura de libros, argumentándolo con frases como *“los libros que nos mandan son difíciles de leer y no se entienden muy bien por lo que no podemos hacer una recensión si no entendemos el contenido del libro”*. Este instrumento de evaluación es seguido, entre los menos satisfactorios, por el **examen (pruebas de ensayo)** con un porcentaje del (27,58%), ya que la mayoría opina que *“son mejores los exámenes de test porque hay muchos conceptos y son bastante liosos y difíciles de explicar”*.

4.1.2. Instrumentos de evaluación utilizados habitualmente

Esta pregunta ha sido formulada para conocer los instrumentos de evaluación utilizados con mayor frecuencia por el profesorado en cada titulación.

Las respuestas obtenidas ante esta pregunta han sido mayoritariamente los **exámenes** a desarrollar (37 %) y los **dossieres de prácticas** (37 %) en donde el alumnado recoge las distintas actividades que van realizando en el transcurso de la asignatura.

También se señalan distintos trabajos que realizan a partir de la **lectura y recensión** (16%) de distintos libros, y por último como menos frecuentes han nombrado la **asistencia a clase** y los **trabajos optativos** para subir la nota media de la asignatura con un 5% de respuestas cada uno.

La distribución de los porcentajes las categorías expuestas por el alumnado se presenta en la siguiente tabla:

Examen	37%
Dossier	37%
Lectura y recensión de libros	16%
Asistencia a clase	5%
Trabajos optativos	5%

A modo de síntesis comprobamos que los instrumentos de evaluación que están siendo utilizados por el profesorado de las distintas asignaturas, coinciden con los que el alumnado expresa una menor satisfacción. De igual manera sucede que el alumnado se muestra más satisfecho con los medios de evaluación que son utilizados con menor frecuencia.

4.1.3. ¿Qué otros instrumentos te gustaría que fuesen utilizados?

Exámenes de Test	50,7 %
Prácticas	29,5 %
Visionado de Películas	11,6 %
autoevaluación	8,2%

En cuanto a los instrumentos de evaluación que les gustaría que fuesen utilizados, la mayoría del alumnado encuestado expresa su predilección por los **exámenes de tipo test** (50,7 %), junto con las **prácticas** realizadas en las asignaturas (29,5 %) dado que *“muchas veces son muy pocas las actividades prácticas que realizamos en muchas de las asignaturas que estudiamos y la verdad es que es la mejor manera de aprender y de que entendamos los contenidos que se nos están explicando”*.

De igual forma encontramos, aunque con menores porcentajes, que es valorado de forma positiva el **visionado** de películas, documentales, etc. que tengan relación con la asignatura y la posterior **entrega de fichas de evaluación y reflexión** (11,6 %) y la realización

de **autoevaluaciones** (8,2%).

4.2. SEGUNDO CURSO MAESTRO: EDUCACIÓN PRIMARIA

En el caso del **alumnado de segundo de magisterio en la especialidad de educación primaria** se han recogido 16 encuestas, de las que 12 provenían de mujeres y 4 de hombres y que suponen el 64 % del alumnado matriculado en dicha especialidad en la Universidad de León.

4.2.1. Grado de satisfacción con los instrumentos de evaluación empleados:

- ¿Con cuáles estás más satisfecho?
- ¿Con cuáles menos?

Para dar respuesta a esta cuestión hemos elaborado un listado agrupando las respuestas obtenidas en esta cuestión.

Mayor satisfacción	Menor satisfacción
Trabajo diario=eval. Continua 80% Examen 20%	Examen 70% Trabajos prácticos 20% Entrevista 10%

En relación a los instrumentos de evaluación con los que el alumnado está más satisfecho, la respuesta que se ha dado con mayor frecuencia ha sido la relacionada con el **trabajo diario o evaluación continua**, obteniendo un porcentaje del (80%). Esta opción se argumenta con expresiones como *“a nivel personal es más relevante el seguimiento del trabajo diario porque requiere de una mayor implicación y no se nos valoran solamente los conocimientos teóricos de la asignatura”*.

Como última opción encontramos, el **examen teórico** de las asignaturas. Esta forma de evaluar es considerada como la más adecuada por el 20% del alumnado, que opina que *“prefiero la evaluación tradicional mediante exámenes, porque si me sé los contenidos de la asignatura podré demostrarlo mejor que con un trabajo práctico”*.

En cuanto a los instrumentos de evaluación con los que se muestran menos satisfechos, sobresalen los **exámenes teóricos** (con un 70% de las respuestas), justificando este posicionamiento con frases como *“si sólo se nos valora con un examen hay que tener en cuenta que también influyen otros muchos factores incontrolables que pueden dar lugar a valoraciones erróneas favorables o desfavorables dependiendo del caso”*. Este instrumento de evaluación es seguido, entre los menos satisfactorios, por los **trabajos prácticos**, con un porcentaje del 20%, ya que la mayoría opina que *“la evaluación mediante portafolios o trabajos prácticos me parece más pesada e imprecisa”*.

4.2.2. Instrumentos de evaluación utilizados habitualmente

Esta pregunta ha sido formulada para conocer los instrumentos de evaluación utilizados con mayor frecuencia por el profesorado en cada titulación.

A modo de síntesis comprobamos que los instrumentos de evaluación, que están siendo utilizados por el profesorado de las distintas asignaturas, consisten en complementar el aspecto teórico, referido a los contenidos de la asignatura, a través de un examen ya sea de ensayo o de tipo test, con un portafolios donde se incluirán las actividades realizadas a lo largo del periodo lectivo para profundizar y matizar dichos contenidos.

4.2.3. ¿Qué otros instrumentos te gustaría que fuesen utilizados?

En cuanto a los instrumentos de evaluación que les gustaría que fuesen utilizados, la mayoría del alumnado encuestado expresa su predilección por **la formación práctica** (30 %),

porque “considerando la carrera que estamos estudiando, sería mejor formarnos de manera más práctica, para el día de mañana estar más preparados y más sueltos a la hora de hablar en público”.

Formación práctica: a. Exposiciones b. Exámenes orales	30%
Portafolios y examen	20%
Examen Test	20%
Evaluación continua	20%
Portafolios	10%

De igual forma encontramos como le sigue muy de cerca la utilización de **los portafolios** junto con **el examen** (20 %), **los exámenes de tipo test** (20 %), y **la evaluación continua** (20 %).

Tan sólo un 10% de los encuestados desearía una evaluación de las asignaturas por medio de la utilización exclusiva de los **portafolios**.

4.3. SEGUNDO CURSO: MAESTRO EDUCACIÓN MUSICAL

En el caso del **alumnado de segundo de magisterio en la especialidad de educación musical** se han recogido 19 encuestas, de las que 14 provenían de mujeres y 5 de hombres y que suponen el 46,34 % del alumnado matriculado en dicha especialidad en la Universidad de León.

4.3.1. Grado de satisfacción con los instrumentos de evaluación empleados:

- ¿Con cuáles estás más satisfecho?
- ¿Con cuáles menos?

Para dar respuesta a esta cuestión hemos elaborado un listado de categorías agrupando las respuestas obtenidas.

El instrumento de evaluación con el que el alumnado se muestra más satisfecho es **el examen de desarrollo** unido al **trabajo diario**, que obtiene un porcentaje de respuestas favorables del 46,6%. Esta opción se sostiene por medio de expresiones como “*el examen a desarrollar es mejor porque muestra más claramente los conocimientos que hemos adquirido y además el trabajo diario también deja constancia del trabajo que hemos ido realizando poco a poco en la asignatura para poder profundizar y matizar dichos conocimientos*”.

Mayor satisfacción	Menor satisfacción
Examen de desarrollo y Trabajo diario	Ninguno 46,6%
46,6% % Trabajos prácticos 26,6% Examen de test y trabajos prácticos 13,3% Examen a desarrollar 13,3%	Portafolios 20% Asistencia a clase 13,3% Diarios de clase 13,3% Trabajos en grupo 6,6% Examen a desarrollar 6,6% Examen de test 6,6%

Como segunda opción se encuentra la elaboración de **trabajos prácticos** con un porcentaje de respuestas del 26,6%, y este posicionamiento su subraya con expresiones como “*en los trabajos prácticos es donde verdad se ve el esfuerzo que realizamos en cada una de las asignaturas*”.

Como últimas opciones encontramos, el **examen de test** combinado con la realización

de **trabajos prácticos** de las asignaturas. Esta forma de evaluar es considerada como la más adecuada por el 13,3% del alumnado, que opina que “prefiero *el examen de tipo test porque aunque no estudies mucho, algo te suena y puedes aprobar*”. Con el mismo porcentaje de satisfacción encontramos **el examen de desarrollo**, porque “*al ser preguntas abiertas tenemos más oportunidades de contestar teniendo una idea general de la asignatura*”.

En cuanto a los instrumentos de evaluación con los que se muestran menos satisfechos, un 46,6% de los alumnos no contestaron a esta pregunta; mientras que un 20% de las respuestas reflejaron que los alumnos opinan que la utilización del **portafolios** para la evaluación no les satisface puesto que “*su realización lleva mucho trabajo*”. Este instrumento de evaluación es seguido, entre los menos satisfactorios, por los controles de **asistencia a clase** o los **diarios**, ambos con porcentajes del 13,3%. Por último encontramos como la utilización exclusiva de los **exámenes**, para llevar a cabo la evaluación es valorada como insatisfactoria por el 6,6% de los entrevistados puesto que para ellos “*no es justo que sólo se nos valore por la nota final de un examen, sin tener en cuenta el trabajo diario realizado en las prácticas de la asignatura, porque podemos ponernos nerviosos y suspender la asignatura sólo por un examen*”.

4.3.2. Instrumentos de evaluación utilizados habitualmente

Esta pregunta ha sido formulada para conocer los instrumentos de evaluación utilizados con mayor frecuencia por el profesorado en cada titulación. La distribución de los porcentajes las categorías expuestas por el alumnado se presenta en la siguiente tabla:

Como se puede comprobar con facilidad los instrumentos que con mayor frecuencia se utilizan para evaluar al alumnado consisten en la utilización del **examen** para comprobar la adquisición de los aspectos teóricos de la asignatura, a través de un examen ya sea de ensayo o de tipo test, con la realización de un **portafolios** en el que se incluyen las actividades realizadas a lo largo del periodo lectivo para profundizar y matizar dichos contenidos y, además, la **asistencia** o no de los alumnos a las clases para poder realizar los exámenes parciales.

4.3.3. ¿Qué otros instrumentos te gustaría que fuesen utilizados?

En cuanto a los instrumentos de evaluación que les gustaría que fuesen utilizados, la mayoría del alumnado encuestado expresa su predilección por el desarrollo de un proceso de **evaluación continua** (40%), considerado como “*más justo*”, ya que se lleva a cabo una valoración global y la evaluación no depende “*solo de un examen en donde te la juegas*”.

Evaluación continua	40%
Trabajos prácticos	26,6%
Examen y trabajos prácticos	20%
Trabajos prácticos y asistencia	6,6%
Ninguno	6,6%

De igual forma encontramos, aunque con menores porcentajes, que es valorado de forma positiva la realización de **trabajos prácticos** (26,6%), el **examen** en combinación con los **trabajos prácticos** (20%) y en último lugar los **trabajos prácticos y la asistencia** (6,6%).

4.4. SEGUNDO CURSO MAESTRO: LENGUA EXTRANJERA

En el caso del **alumnado de segundo de magisterio en la especialidad de lengua extranjera** se han recogido 30 encuestas, de las que 26 provenían de mujeres y 4 de hombres y que suponen el 48,3 % del alumnado matriculado en dicha especialidad en la Universidad de León.

4.4.1. Grado de satisfacción con los instrumentos de evaluación empleados:

- **¿Con cuáles estás más satisfecho?**
- **¿Con cuáles menos?**

De acuerdo con las respuestas emitidas y la categorización realizada hemos elaborado el siguiente cuadro en el que se muestran los instrumentos de evaluación que presentan mayor y menor satisfacción para el alumnado.

Mayor satisfacción	Menor satisfacción
Portafolios 40%	Ninguno 80%
Examen tipo test 26,6%	Portafolios 6,6%
Trabajos prácticos y participación en clase 20%	Examen de desarrollo 6,6%
Examen de desarrollo 6,6%	Diarios 6,6%
Examen y trabajo práctico 6,6%	

Como se puede apreciar los instrumentos de evaluación con los que el alumnado está más satisfecho están relacionados con la elaboración de un **portafolios** de la asignatura, agrupando el 40% de las respuestas emitidas. Esta opción se subraya por medio de expresiones del tipo *“si se hace un portafolios nos puede servir para cuando demos clase, es decir, para nuestra futura vida docente”*.

A continuación encontramos que el 26,6% de los entrevistados presentan un elevado grado de satisfacción cuando se utiliza **el examen de tipo test** para llevar a cabo su evaluación en una asignatura. Esta forma de evaluar se considera como la más adecuada ya que *“son pruebas más sencillas y rápidas en cuanto a realización tanto para los alumnos como para los profesores y demuestran igualmente los conocimientos adquiridos de la asignatura”*.

Por otro lado tan sólo un 6,6 % de los encuestados manifiestan su satisfacción con la utilización del **examen teórico** como medio de evaluación de las asignaturas. Este posicionamiento se argumenta con expresiones del tipo *“con ellos se puede comprobar realmente si el alumno ha comprendido y razonado la materia”*.

Para finalizar encontramos como la utilización de un método de evaluación que combine el **examen y** la elaboración de **trabajos prácticos** es valorado como altamente satisfactorio por un porcentaje del 6,6% de los entrevistados.

En cuanto a los instrumentos de evaluación con los que se muestran menos satisfecho, el (80%) del alumnado ha omitido dar respuesta a esta pregunta. De esta forma las preguntas emitidas se reparten, con porcentajes del 6,6%, entre los que consideran como menos satisfactorios **el portafolios** debido *“al gran trabajo que conlleva su realización”*; **el examen de desarrollo** y la elaboración de **diarios**.

4.4.2. Instrumentos de evaluación utilizados habitualmente

Esta pregunta ha sido formulada para conocer los instrumentos de evaluación utilizados con mayor frecuencia por el profesorado en cada titulación. Observamos como la totalidad de las respuestas emitidas reflejan una utilización generalizada del uso del **examen** (tipo test o de ensayo) en combinación con el desarrollo de **trabajos prácticos** (Portafolios, trabajos, grupales, recensiones,...) como método de evaluación de la asignatura.

4.4.3. ¿Qué otros instrumentos te gustaría que fuesen utilizados?

En cuanto a los instrumentos de evaluación que les gustaría que fuesen utilizados, los veremos por medio de la siguiente tabla en la que se agrupan por categorías y frecuencias las respuestas obtenidas por el alumnado.

Evaluación continua	59,9 %
Formación práctica: -Exposiciones -Exámenes orales	20,2%
Mapas conceptuales	13,3%
Trabajos prácticos	6,6%

Se puede observar como el 59,9% de los encuestados preferirían que se llevase a cabo una **evaluación continua**, “*basada en el trabajo diario y dónde el examen fuese una actividad más y no condicionase totalmente la nota de la asignatura*”.

De igual forma encontramos con un porcentaje del 20,2% de las respuestas la predilección del alumnado por un método de evaluación basado en la formación práctica, en el que tendrían cabida la **evaluación de las exposiciones de los trabajos** así como la realización de **exámenes orales**, puesto que “*favorecerían el desarrollo del aprendizaje del alumnado, el seguimiento diario y la soltura para hablar en público*”.

Con porcentajes inferiores, del 13,3 % y del 6,6% respectivamente, encontramos la inclinación del alumnado a que se llevan a cabo las evaluaciones por medio de **mapas conceptuales** y **trabajos prácticos**. De los **mapas conceptuales** señalan que “*son una herramienta genial para hacer explícitos los conocimientos y una forma fácil para ver casi a simple vista los errores que hay*”, por su parte del desarrollo de los **trabajos prácticos** destacan su transferencia al mundo profesional, puesto que “*nos sirven para nuestro ejercicio profesional*”.

4.5 CONCLUSIONES

De un modo general, y añadiendo a los resultados presentados las aportaciones de los cursos de 1º y 3º de Magisterio, presentamos una síntesis de esta primera fase de

la investigación correspondiente al objetivo específico de “*Identificar los principales instrumentos de evaluación que tienen lugar en la enseñanza-aprendizaje y establecer los diagramas de planificación de los mismos y conocer a partir de los instrumentos quiénes son los principales propietarios*”.

a. Grado de satisfacción con los instrumentos de evaluación empleados

Ante esta cuestión, primeramente debemos elaborar un listado de los instrumentos que salieron a la luz, siendo éstos: **exámenes orales y escritos (a desarrollar y tipo test)**, **trabajos individuales**, **trabajos grupales**, **recensiones de libros**, **portafolios**, **diarios**, **entrevista**, **asistencia a clase**, **video-fórum**, **supuestos prácticos** y **autoevaluación**.

La opción que mayor aceptación ha tenido son los **supuestos prácticos** con un porcentaje del 92,5%, sustentado bajo frases como “*es lo que más nos acerca a la realidad del aula*”, “*creo que aprendemos más que estudiando para un examen*”.

En un segundo plano, aparecen los **trabajos en grupo**, considerándose adecuados por el 87% de los alumnos, y poco satisfactorios por un 13% atribuyendo causas como “*siempre trabajan los mismos*” o “*no se reconoce el trabajo personal de cada miembro del grupo*”.

Los **trabajos individuales** y los **exámenes escritos**, tienen una consideración media, destacando la insatisfacción con el método del 19,5% y 23% respectivamente. Algunas alegaciones que se obtuvieron respecto a los exámenes escritos fueron “*un examen final no es el trabajo que has hecho durante todo el curso*”, “*estudias de memoria, y luego se te olvida*”. Como veremos en el siguiente apartado,

b. Instrumentos de evaluación utilizados habitualmente

Nos interesa conocer cuáles son los instrumentos de evaluación que preferentemente utilizan los profesores de nuestra facultad. Para ello, hemos formulado la pregunta ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza preferentemente el profesorado? Para facilitar la interpretación de las repuestas obtenidas, hemos establecido tres niveles de frecuencia con el fin de que indiquen en cuál de ellos han de ubicarse las distintas formas de evaluación que describen; estos niveles: son “Muy utilizado”, “Frecuentemente utilizado” y “Poco utilizado”,

Las posibles opciones de respuesta que nos han proporcionado los alumnos son las siguientes: **examen escrito, pruebas objetivas (tipo test), trabajos individuales, trabajos grupales y supuestos prácticos.**

El examen escrito constituye la herramienta más utilizada como sistema de evaluación, ya que casi la totalidad del alumnado afirma que es “muy utilizado”. Queremos destacar que el examen escrito en el apartado anterior (satisfacción con los instrumentos de evaluación) aparece considerado como poco satisfactorio por casi una cuarta parte del alumnado, lo que nos muestra cierto desfase entre lo que el alumnado se encuentra en sus centros y lo que realmente parece demandar.

Le siguen, aunque ya con una gran diferencia en la distribución de los porcentajes, los trabajos en grupo y los trabajos individuales (44% y 36,5% respectivamente).

Si nos fijamos en los instrumentos de menor uso, encontramos los supuestos prácticos con un 9,5% de “muy utilizado” y, por el contrario, un 54,5% de “poco utilizado”. Este hecho llama nuestra atención, ya que siendo los supuestos prácticos uno de los elementos señalados como más satisfactorios, sea tan escasamente utilizado por el profesorado.

c. ¿Qué otros instrumentos te gustaría que fuesen utilizados?

Atendiendo a esta cuestión, tenemos que un 35% del alumnado responde que “**la exposición**” es un método de evaluación de los aprendizajes, afianzándose sobre frases como “*deberían prepararnos más para hablar en público*”.

Hecho que se contraponen a los mínimos indicios que encontramos en cuanto a la utilización de exámenes orales, solicitados por un 5% del alumnado.

Otro dato nos muestra que un 84,5% del alumnado prefiere la evaluación de los aprendizajes únicamente a través de trabajos, ya sean individuales o colectivos; y con un porcentaje parecido (86%), el alumnado solicita que le evalúen con prácticas, ejercicios, casos o problemas.

Queremos incidir en un reclamo hecho por un 5% del alumnado, y en relación a los programas de las asignaturas; aunque los programas incluye referencias al sistema de evaluación, el grado de concreción es disperso, observándose cierta confusión entre lo que serían criterios de evaluación y formas de evaluación; en definitiva, solicitan por parte del profesorado, mayor claridad.

5. Bibliografía.

CANTÓN, I. (coord.) (2001). *La Implantación de la Calidad en los Centros Educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CCS.

DE MIGUEL, M. et al. (1994). *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.

DE LA ORDEN, A. (1995). “*Hacia un modelo sistémico para la evaluación de la calidad universitaria*”. *Revista Galega de Psicopedagogía*. 6. 147-162.

GARCÍA RAMOS, J. M. y CONGOSTO LUNA, E. (2000). “Evaluación y Calidad del Profesorado”. En GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (Coord.). *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un Enfoque Metodológico*. Ed. Aljibe. Málaga. 127-157.

PÉREZ JUSTE, R. (1997). *La calidad como reto en la universidad*. En Apocada, P. y Lobato, C. (Eds.): *Calidad en la Universidad; orientación y evaluación*. Barcelona. Laertes.



**FAMILIA, SOCIEDAD Y REDES DE
COMUNICACIÓN**

185. FUNDAMENTOS COGNITIVOS EN LA SOCIEDAD TECNOLÓGICA.

A. Recamán Payo, M. A. Escamilla Santana.

Resumen:

La actualidad demanda nuevos modelos educativos derivados de la inmersión tecnológica, lo que exige una mayor planeación de las estructuras pedagógicas y de auto aprendizaje.

La problemática de estar hoy frente a nuevos procesos de aprendizaje autónomo, multimedia, global y tecnificado, en un contexto de aprendizaje a lo largo de toda la vida, hace necesario explicitar las nuevas formas y estrategias de procesamiento de la información y el desarrollo de modelos educativos que tengan en consideración los procesos de cognición emergentes.

Palabras clave: cognición, metacognición, tecnología, educación, TICs, Sociedad de la Información

Abstract:

The present society demands new educational models stemmed from our technological activity and, as a result, more well-planned pedagogical and self-learning structures are required.

The present problem arises from having to face novel self-learning processes whose main features are their multimedia, global and technical nature, as well as their development in a long-term learning context. This situation makes necessary not only state specifically new ways and strategies for information processing, but also develop educational models that take into account emerging cognitive processes.

Keywords: cognition, metacognition, technology, education, TICs, Information Society

1. Introducción: La capacitación digital

El uso de la tecnología en nuestra sociedad está cada día más extendido, lo que demanda un afanoso esfuerzo pedagógico, que minimice la brecha digital y evite una creciente "segmentación" ciudadana, fundamentada tanto en las diferentes posibilidades de acceso, como en la necesaria capacidad de selección y análisis de la información.

Es necesario una apropiada orientación educativa, capaz de reducir la inseguridad y confusión que se derivada del ingente volumen de información y la multiplicidad de canales y formatos operativos.

Las TICs son una herramienta cuyo uso reflexivo y de calidad en el ámbito escolar, se extrapola a un uso cívico, crítico y eficiente en el ámbito social.

La Sociedad del Conocimiento exige nuevas formas de organización, que modifican estructuras económicas, familiares, escolares y sociales. Ello exige sentar nuevas bases pedagógicas que garanticen una incorporación eficaz y el desarrollo de habilidades, capaces de optimizar el tratamiento de la información adquirida a través de los nuevos medios.

Así pues, la educación actual, vehiculada en la Sociedad de la Conocimiento y fuertemente apoyada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, supone una reformulación de los procesos cognitivos de asimilación del conocimiento y un cambio en las

estrategias y metodología didácticas.

Ahora los aspectos psicológicos y pedagógicos se ven modificados por la creciente interacción con objetos y entornos artificiales. Cambian las capacidades físicas y mentales requeridas, cambia el diseño de los objetos de aprendizaje, cambia la interacción alumno-profesor, alumno-alumno, y alumno-medio didáctico. Por ello también cambian las herramientas, los usos, los procesos y quizás de manera deseable los productos, para conseguir ahora una enseñanza más eficiente, eficaz, de mayor excelencia y calidad.

Los nuevos objetos de enseñanza de los que se vale la educación suponen nuevas condiciones de interactividad así como peculiaridades técnicas y prestaciones, que requieren el diseño o rediseño de estructuras, hábitos, habilidades y actitudes.

Los modelos mentales y conceptuales cambian indefectiblemente en la era de la Tecnologías de la Información y la Comunicación. Y este hecho demanda competencias y respuestas que capaciten digitalmente a la comunidad educativa.

2. Nuevos procesos cognitivos en Educación

Nos enfrentamos a una pedagogía que postula nuevas causas, interpretaciones, mecanismos y relaciones que antes no existían. Y trasladar de manera fiel y absoluta las estrategias y metodología clásicas a esta nueva etapa educativa, supone una ingenuidad teórica y un error de perspectiva. Generalmente todos empezamos un libro uniforme, progresiva y previsiblemente desde la página uno hasta su término. Sin embargo cuando nos enfrentamos a un hipertexto lo más probable es que el proceso de exploración difiera ostensiblemente de un usuario a otro. Este hecho implica un diferente desarrollo de los procesos y funciones cognitivas, así como la puesta en práctica de capacidades intelectuales y sistemas de codificación más complejos que los tradicionalmente considerados.

La evolución de la educación hacia entornos mejor informados y más comunicados, académica, cultural y socialmente dentro de una filosofía de aprendizaje a lo largo de toda la vida, implica entornos más tecnificados, pero no por ello aumentar las dificultades de aprendizaje, los errores causales, la indefensión personal, la evaluación errónea, o la mala interpretación de la información. Para ello es necesario crear nuevas estructuras de acción, adquirir nuevas competencias, habilidades y actitudes, así como desarrollar las potencialidades informativas de estos medios.

Las habilidades metacognitivas son aquellas habilidades cognitivas necesarias o útiles para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento, y de las demás habilidades cognitivas (Nickerson et al, 1985). Consecuentemente, parece lógico pensar que nuevas formas de conocimiento, implican nuevas habilidades metacognitivas demandadas por las modalidades, formatos y espacios que los entornos tecnológicos nos brindan.

Koschmann (1994) introdujo la perspectiva CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) como un paradigma emergente para estudiar la educación en entornos tecnológicamente enriquecidos. En este campo del *aprendizaje colaborativo mediado por computadoras*, se evidencia que la tecnología favorece el trabajo colectivo, modifica actitudes y desarrolla nuevos procesos cognitivos.

Consecuentemente, las aplicaciones educativas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, deben llevar asociadas de modo paralelo la reorganización del sistema, el diseño de materiales, la coordinación de los espacios de comunicación y la asunción de nuevos roles. Todo ello conducido bajo una correcta planificación curricular y una apropiada formación en los medios técnicos, desde la consideración de los cambios cognitivos que la revolución de las comunicaciones y las tecnologías requieren tener en cuenta.

Hasta hace poco tiempo, información, tecnología y educación eran ámbitos de estudio poco interconectados. Pero la sociedad del conocimiento ha aproximado los campos, creando

nuevas conexiones, vínculos e interacciones, que necesitan ser concretados para maximizar las potencialidades de esta fusión y minimizar las inseguridades y deficiencias que se detectan.

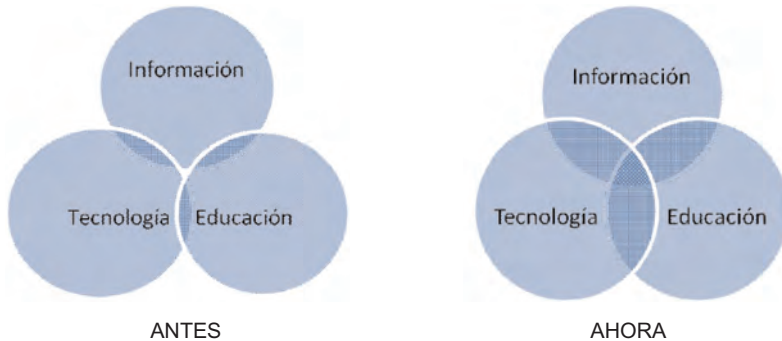


Fig.1 Adriana Recamán Payo, USAL, 2008

Esta aproximación entre las comunicaciones, la innovación tecnológica y el ámbito educativo pone en marcha la aparición y el desarrollo de nuevas estructuras pedagógicas y procesos cognitivos antes no existentes.

La identificación y reconocimiento de las estructuras pedagógicas que subyacen en los procesos educativos mediados por los nuevos medios, optimizará la forma de aprendizaje que se da en los modelos tecnificados. Con ello se consolidarán rutas de aprendizaje más efectivas, se mejorará el diseño de materiales de carácter educativo y se pasará de meros procesos de acceso a la información a procesos de comprensión y aprendizaje.

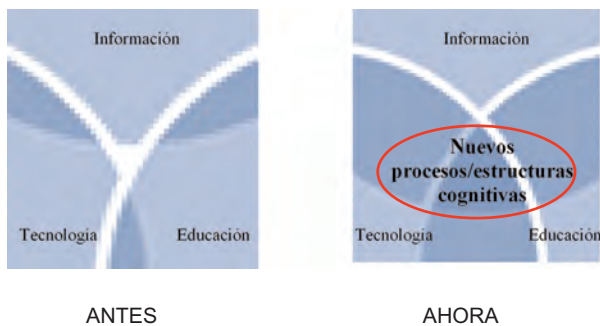


Fig.2 Adriana Recamán Payo, USAL, 2008

3. Una necesaria innovación curricular

Los modelos educativos a implementar deben tener un diseño pedagógico que tome en consideración las nuevas formas de aprendizaje que surgen del entorno didáctico combinado con las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

El éxito en la creación de nuevos procesos educativos, innovadores y de calidad, pasa por un cambio en la estructura curricular, capaz de reflejar una visión global, interdisciplinar y tecnificada de aprendizaje autónomo a lo largo de toda la vida. Un currículum dónde la filosofía anytime-anywhere esté siempre presente, y dónde la flexibilidad, la heterogeneidad y el aprendizaje colaborativo sean notas trascendentales.

La complejidad de este desarrollo curricular recae en la concretización de las *rutas de*

aprendizaje que es necesario seguir, en función de los contenidos que se impartan, de las posibilidades tecnológicas que se ofrecen y de las habilidades cognitivas que se requieran.

4. La significatividad del entorno de aprendizaje

El aprendizaje es un proceso netamente dependiente del contexto en el cual se desarrolla y de las actividades particulares a través de las cuales se implementa. Por tanto los resultados no son neutrales, sino condicionados por la significatividad del entorno.

Desde la perspectiva que nos ocupa, el concepto de *inteligencia distribuida* y el de *cognición situada* cobran especial importancia.

Cuando hablamos de *inteligencia distribuida* hacemos referencia a que la cognición humana óptima, se desarrolla con la colaboración de otras personas y objetos físicos y simbólicos, a través de los cuales se potencian las capacidades individuales.

Esta idea tiene su origen Lev Vigostky cuando plantea la *Zona de Desarrollo Próximo* (1964), que luego Bruner concreta en la *teoría del andamiaje* desde la perspectiva de la enseñanza.

En la actualidad, este concepto de inteligencia distribuida se ha dilatado con el desarrollo tecnológico y la Sociedad de la Información, al desencadenar nuevas interacciones y procesos de aprendizaje hasta ahora no existentes.

Asimismo, en 1989, Brown, Collins y Duguid, introducen el término *cognición situada* para designar la brecha existente entre el saber qué y el saber cómo, esto es, entre el aprendizaje y el uso del conocimiento. Desde esta postura se afirma que los resultados del aprendizaje están supeditados al tipo de actividad y al entorno, con lo que se refuerza la idea de que la cognición humana en estado óptimo, se realiza en ambientes de colaborativos y mediados, que determinan en última instancia la potencialidad y excelencia de los aprendizajes.

5. Conclusiones

La Sociedad actual experimenta cambios difíciles. El dinamismo y la diversidad de medios e información, exigen un nuevo esfuerzo de la comprensión y el pensamiento humanos.

La Sociedad del Conocimiento transforma profundamente las estructuras actuales, de modo que el impacto de las TICs en la naturaleza humana, exige dilucidar los procesos profundos que subyacen a las nuevas formas de conocimiento y acceso a la información.

El uso de los entornos, medios y materiales informativos y tecnológicos, que la sociedad actual proporciona, articula cambios sociales, económicos y culturales. La escuela no es ajena a estos cambios, de modo que la revolución tecnológica implica reestructuraciones complejas que modifican desde el sistema organizacional hasta los contenidos educativos.

Emergen problemas derivados de las nuevas interacciones que no se pueden resolver con los patrones clásicos como referencia, dado que los entornos, medios y símbolos que ahora se manejan han creado nuevas rutas de aprendizaje que difieren de las tradicionalmente conocidas. Ello exige estudiar los mapas cognitivos que fundamentan las nuevas dinámicas y estrategias metodológicas, para dirigir y optimizar los aprendizajes.

La inclusión de estas nuevas herramientas tecnológicas en los procesos enseñanza-aprendizaje altera el curso y las características de los procesos mentales, demandando habilidades y operaciones cognitivas nuevas, y tal vez, de mayor sofisticación. Lo que implica la reformulación de los procesos didácticos, ya que como indica Pea (1993), las actividades humanas cambian cuando la organización funcional de esa actividad es transformada por la tecnología.

Así pues, la relevancia transformadora de la TICs, demanda una planificación educativa mucho más profunda que la meramente instrumental y más afín a la nueva simbología y representación del conocimiento. Requiere un trabajo conjunto de la pedagogía y la psicología, de la docencia y la investigación.

6. Bibliografía

BARRERO GONZÁLEZ, N. (2001). El enfoque metacognitivo en la educación. Revista RELIEVE, vol. 7, n. 2. Consultado en:

www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_0.htm en 16 de Abril de 2008.

BROWN, J., COLLINS, A. & DUGUIDD, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher, vol. 18, núm. 1, págs. 32-42.

CODARIN, L. (2004). La educación en entornos virtuales. Algunas consideraciones para el estudio de los aspectos psicológicos. Comunicación presentada en el *II Congreso Online del observatorio para la cibersociedad*. Publicadas en OCS, *Cap a quina societat del coneixement: ¿Hacia qué sociedad del conocimiento?: actas del 2 Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad*. Consultado en

http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publica2.php?grup=28&id=504&id_oma=es en 17 de Abril de 2008.

GONZÁLEZ, R., PIÑEIRO, I., RODRÍGUEZ, S., SUÁREZ, J.M. y VALLE, A. (1998). Variables motivacionales, estratégicas de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Vol. 9, núm. 16, págs. 217-229

HABERMAS, J. (1987) Teoría de la acción comunicativa. Tomo I y II, Madrid: Editorial Taurus.

HERNÁNDEZ, G. (2006) Enseñanza situada: Crear contextos de aprendizaje de alto nivel de situatividad. Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, enero-junio, vol. 7, núm. 025, pág. 109-114, Distrito Federal, México.

KOSCHMANN, T., KELSON, A., FELTOVICH, P., & BARROWS, H. (1996). Computer-supported problem-based learning: A principled approach to the use of computers in collaborative learning. In T. Koschmann (Ed.), *CSCIL: Theory and Practice of an Emerging Paradigm*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

MARTÍNEZ, R., HAYDÉE, Y., PEDROSA, M. E. y MARTIN, E.I. (2000). Sobre herramientas cognitivas y aprendizaje colaborativo. Consultado en <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie2000/papers/167/> en 10 de Abril de 2008.

NICKERSON, R.S. PERKINS, D.N. & SMITH, E.E. (1985) Enseñar a Pensar. Barcelona: Paidós.

NORMAN, D. A. (1988). The psychology of everyday things. New York, NY: Basic Books.

PEA, R.D. (1993) Practices of distributed intelligence and designs for education, en Salomon, G. (Ed.) Distributed Cognitions. N.Y.: Cambridge University Press

RAMÍREZ SÁMANO, C. (2004) Modelos Educativos con Nuevas Tecnologías, Estructuras Pedagógicas. México. Consultado en:

<http://tecnologiaycultura.ajusco.upn.mx/didactica/004.doc> en 12 de Abril de 2008

RIZZOTTO, M, TRONCOSO, C. E., SAMPAYO, H. (2005) Evolución de los conceptos de Física Moderna: Recuperación y uso activo en alumnos de carreras de Ingeniería. Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa. Argentina. Consultado en:

<http://face.uncoma.edu.ar/investigacion/congreso/articulos/area%203/subarea%203/t463%20-%20troncoso%20y%20otros%20-%20ponencia.pdf> en 8 de Abril de 2008

SERRANO, M. y TORMO, R. (2000). Revisión de programas de desarrollo cognitivo. El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI). Revista *RELIEVE*, vol. 6, n. 1. Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1_1.htm en 13 de Abril de 2008.

SIVERA BERTOLINI, A. & DE MELLO SILVA, M. A. (2005). Metacognição e motivação na aprendizagem: relações e implicações educacionais. *Revista Técnica IPEP, São Paulo, SP*, v. 5, n. 1/2, p. 51-62. Consultado en:

<http://www.ipep.edu.br/portal/publicacoes/revista/revista2005/TEXTO%205.pdf> en 18 de Abril de 2008.

279. PROGRAMA CORRESPONSABILIDAD FAMILIAR: LA MEJORA DE LA AUTOCOMPETENCIA DE MADRES Y PADRES E HIJOS.

J. M. Maganto, J. Etxeberria, C. Maganto.

Presentamos los resultados de la evaluación de un programa educativo (COFAMI) que tiene como objetivo principal la mejora de la corresponsabilidad familiar así como la conciliación entre la vida laboral y familiar. Pretende proporcionar a padres y madres estrategias educativas para fomentar la colaboración y la responsabilidad de los hijos y de las hijas en el trabajo y la vida familiar a través de la educación en los valores de la igualdad, el respeto y la responsabilidad compartida entre los miembros de la familia.

Con objeto de lograr una mayor colaboración de los hijos, se tratan, entre otros, los siguientes temas: la motivación, la comunicación padres-hijos, el hacer visible el trabajo familiar, la disciplina y la resolución de conflictos.

Diseño de la evaluación.

Para evaluar el programa se han realizado dos estudios consecutivos, en dos ambientes socioeconómicos diferentes, con idéntico diseño de evaluación: cuasi experimental de grupos equivalentes. En el primero, a la convocatoria inicial se presentaron 57 personas (46 mujeres y 11 hombres). Para el segundo estudio se contó con la participación inicial de 45 personas (32 mujeres y 13 hombres). Tras analizar las características sociopersonales, nivel de corresponsabilidad, relaciones familiares y sensibilidad hacia la corresponsabilidad familiar, se dividió a las personas participantes en cada estudio en dos grupos, comprobando la homogeneidad de los mismos.

ESTUDIO 1 (N=57, 46 m y 11 h)		ESTUDIO 2 (N=45, 32 m y 13 h)	
Grupo A N=22 Eval. Inicial	Grupo B N=35 Eval. Inicial	Grupo C N=18 Eval. Inicial	Grupo D N=27 Eval. Inicial
Setiembre – Diciembre 2006 Desarrollo del programa		Marzo – Junio 2007 Desarrollo del programa	
Evaluación post	Evaluación N= 17	Evaluación post	Evaluación N=14
	Enero – Mayo 2007 Desarrollo del programa		Noviembre 2007 – Marzo 2008 Desarrollo del programa
	Evaluación Post (B)		Evaluación post

Las características estudiadas, medidas y analizadas fueron las siguientes:

1. Grado de participación de los hijos y de las hijas en las tareas y la vida familiar.
2. Grado de responsabilidad de los hijos y de las hijas en las tareas y la vida familiar.
3. Clima familiar percibido por los padres/madres participantes.
4. Estilo de funcionamiento familiar.
5. Cohesión y adaptación familiar.
6. Prácticas educativas de los padres/madres percibidas por los participantes y por sus hijos/hijas.
7. Actitud igualitaria ante el rol sexual de los padres/madres participantes y de sus hijos/hijas.
8. Valoración del programa por parte de los participantes.

9. Valoración del programa COFAMI por parte de las guías encargadas de la implantación del mismo.

10. Valoración del programa por parte de los coordinadores de los centros

Conclusiones:

1.- Corresponsabilidad. Mejora la organización y planificación estructurada. Se incrementa la valoración del reparto de posibilidades y mejora la gestión de tareas.

2.- Comunicación. Mayor capacidad de escucha y comunicación. Mejor identificación de dificultades personales en comunicación y mejor regulación de lo que piensan y sienten.

3.- Autoridad y disciplina. Incrementa la capacidad para llegar a acuerdos en el establecimiento de la disciplina y un mayor respeto a las reglas cordadas y a los procedimientos de regulación disciplinaria.

4.- Autocompetencia de padres y madres.

Y, en definitiva, con el programa se consigue:

- Mejorar la calidad de vida de las relaciones intrafamiliares, especialmente en las familias duales.
- Disminuir las diferencias de género, que se concretan en una disminución de la sobrecarga de roles sobre las madres y sus consecuencias negativas; una mayor implicación de los hombres y sus consecuencias positivas, y una mejora en los patrones de actuación de hijos e hijas igualitarios y compartidos.
- Promover intervenciones dirigidas a múltiples niveles sistémicos. En el sistema familiar con relación a la educación para la vida familiar y el trabajo social con individuos y familias y, a niveles sistémicos más amplios, en contextos comunitarios locales, de barrio, estatales y nacionales potenciando cambios globales en la actuación política.



ESCUELA Y FORMACIÓN
PARA LA CIUDADANÍA

27. NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA FUNCIÓN DOCENTE: FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA.

M. P. Martínez Agut.

Guión

Presentación

1. La LOE y la intervención social y educativa: el Plan de Convivencia
2. Nuevas perspectivas en la función docente.
 - 2.1. Un nuevo elemento del currículo: las competencias básicas
 - 2.2. La equidad en la LOE: el Plan de atención a la diversidad
 - 2.3. La educación inclusiva
3. Consideraciones finales
4. Referencias
 - 4.1. Referencias Bibliográficas
 - 4.2. Referencias Legislativas

Presentación

La sociedad cambia y el profesorado ha de adaptarse a los nuevos aspectos que se van regulando. En este trabajo presentamos los principios y fines que se establecen en la Ley Orgánica de Educación; el Plan de Convivencia que regula la LOE y que forma parte del Proyecto Educativo; el establecimiento de la asignatura de la “educación para la ciudadanía”; nuevos conceptos educativos como son la equidad, la inclusión social y un nuevo elemento del currículum, las competencias básicas; afectando todos estos aspectos a la formación del docente y a su función social.

1. La LOE y la intervención social y educativa: el Plan de Convivencia

Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación, ya que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. Ley Orgánica de Educación de mayo de 2006, remarca esta idea. Para la LOE la educación es el medio más adecuado para que los estudiantes construyan su personalidad, desarrollen al máximo sus capacidades, conformen su propia identidad personal y configuren su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica.

Señala la Ley que para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.

La calidad y la equidad son dos principios básicos que establece la LOE, ya que como se establece en su preámbulo “ningún país puede desperdiciar la reserva de talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos, sobre todo en una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social. Y del reconocimiento de ese desafío deriva la necesidad de proponerse

la meta de conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes. La magnitud de este desafío obliga a que los objetivos que deban alcanzarse sean asumidos no sólo por las Administraciones educativas y por los componentes de la comunidad escolar, sino por el conjunto de la sociedad”.

Tres son los principios fundamentales que presiden esta Ley. El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.

El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso.

La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido.

Establece la Ley que el principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica. Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes. Las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo. La sociedad, en suma, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida.

El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI.

Los principios de la educación, junto con los fines (art. 1 y 2), constituyen los elementos centrales en torno a los cuales debe organizarse el conjunto del sistema educativo. En un lugar destacado aparece formulado el principio fundamental de la calidad de la educación para todo el alumnado, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades. La participación de la comunidad educativa y el esfuerzo compartido que debe realizar el alumnado, las familias, el profesorado, los centros, las Administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto constituyen el complemento necesario para asegurar una educación de calidad con equidad.

También ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común.

Todos estos principios y valores, los han de incorporar los centros en su Plan de Convivencia, que forma parte del Proyecto Educativo (art. 121.2).

Entendemos por Plan de Convivencia, “un Plan integral de actuación o modelo de actuación planificada, que fomentará la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, que contempla la prevención de las situaciones conflictivas, la resolución pacífica de aquellos conflictos que puedan producirse y, en su caso, el tratamiento y rehabilitación del alumnado cuyo comportamiento suponga un desajuste respecto a las normas de convivencia del centro”¹¹. La educación para la convivencia, como parte integrante de la función docente, se desarrollará en todas las áreas y materias del currículo. Asimismo se prestará especial atención al tiempo de tutoría, para la educación en la convivencia y la mediación de conflictos.

La asignatura de “educación para la ciudadanía” también ha de contribuir a asentar estas competencias que el estudiante ha de lograr mediante la unión de todos estos aspectos.

2. Nuevas perspectivas en la función docente

La función del docente ha ido cambiando con los cambios sociales. Con la LOE el docente ha de capacitarse ante nuevos aspectos como las competencias básicas, la equidad, la educación inclusiva y la educación afectiva y la mediación.

Con esta nueva Ley, presenta las siguientes funciones (Título III sobre el Profesorado, capítulo I, Artículo 91. Funciones del profesorado):

1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:
 - a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
 - b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
 - c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
 - d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
 - e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
 - f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
 - g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
 - h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
 - i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
 - j) La participación en la actividad general del centro.
 - k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.
 - l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

El protagonismo que debe adquirir el profesorado se desarrolla en la Ley, en la misma se presta una atención prioritaria a su formación inicial y permanente, cuya reforma debe llevarse a cabo en breve, en el contexto del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior y con el fin de dar respuesta a las necesidades y a las nuevas demandas que recibe el sistema educativo. La formación inicial debe incluir, además de la adecuada preparación científica, una formación pedagógica y didáctica que se completará con la tutoría y asesoramiento a los nuevos profesores por parte de compañeros experimentados.

Se especifica también la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo, así como el reconocimiento, apoyo y valoración social de la función docente.

La actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus

hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea. Por una parte, los cambios que se han producido en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes obligan a revisar el modelo de la formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo. Por otra parte, el desarrollo profesional exige un compromiso por parte de las Administraciones educativas por la formación continua del profesorado ligada a la práctica educativa. Y todo ello resulta imposible sin el necesario reconocimiento social de la función que los profesores desempeñan y de la tarea que desarrollan (Preámbulo de la LOE).

Por tanto, podemos observar cómo el trabajo del docente se ha ido incrementando con las necesidades sociales y ya no se ha de encargar exclusivamente de las funciones académicas (que quedan limitadas a los apartados a y b), sino también de educar, con todo lo que conlleva, tal y como aparece en la LOE (Título Preliminar, Capítulo I, sobre los Principios y fines de la educación)

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. Se asume así en su integridad el contenido de lo expresado en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable.

Podemos observar en los centros este cambio social de la figura del docente, mediante la falta de respeto de la familia, de los estudiantes; la realización de funciones educativas no académicas como la educación de actitudes, valores...; el incremento de tareas vinculadas con la atención a la diversidad del alumnado (diversidad de procedencia, competencias, intereses...), las adaptaciones curriculares...

Por tanto, en los centros docentes están surgiendo nuevos profesionales para colaborar en este esfuerzo compartido, como los educadores sociales que en diversas Comunidades Autónomas ya se han incorporado a los centros de secundaria para la tarea conjunta de educar en todos aquellos aspectos no académicos.

2.1. Un nuevo elemento del currículo: las competencias básicas

La definición y la organización del currículo constituye uno de los elementos centrales del sistema educativo. La LOE en el título Preliminar dedica un capítulo a este aspecto, estableciendo sus componentes y la distribución de competencias en su definición y su proceso de desarrollo. Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la homologación de los títulos, se encomienda al Gobierno la fijación de los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas, y a las Administraciones educativas el establecimiento del currículo de las distintas enseñanzas.

Se establece el concepto de currículo en el Capítulo III, art. 6, en los siguientes principios:

1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.

2. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas a las que se refiere la disposición adicional primera, apartado 2, letra c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

3. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por ciento para aquéllas que no la tengan.

4. Las Administraciones educativas establecerán el currículo de las distintas enseñanzas reguladas en la presente Ley, del que formarán parte los aspectos básicos señalados en apartados anteriores. Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía y tal como se recoge en el capítulo II del título V de la presente Ley.

5. Los títulos correspondientes a las enseñanzas reguladas por esta Ley serán homologados por el Estado y expedidos por las Administraciones educativas en las condiciones previstas en la legislación vigente y en las normas básicas y específicas que al efecto se dicten.

Las competencias básicas son un elemento nuevo en el currículo, se sientan las bases de las mismas en educación infantil, se inician en Primaria y al terminar la enseñanza básica deben estar adquiridas, por lo que son un elemento de trabajo y evaluación en todas las áreas junto con los objetivos de etapa. Se especifican las ocho siguientes en los anexos I de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas (Reales Decretos 1513/2006 para primaria y 1631/2006 para secundaria), según se reglamenta en el artículo 6.2 de la LOE. Son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística. Es el dominio de la lengua oral y escrita en distintos contextos y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

2. Competencia matemática. Es la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Es la habilidad para interrelacionarse con el mundo físico tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana. Implica el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo responsable y la protección de la salud individual y colectiva.

4. Tratamiento de la información y competencia digital. Es disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información en distintos soportes y para transformarla en conocimiento.

5. Competencia social y ciudadana. Supone comprender y afrontar la realidad social empleando el juicio ético y contribuir a la paz y la democracia con una actitud responsable y solidaria.

6. Competencia cultural y artística. Comporta el conjunto de habilidades y destrezas tanto para apreciar y disfrutar del arte y la cultura como para realizar creaciones propias y el interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico.

7. Competencia para aprender a aprender. Con una doble dimensión: la toma de conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales y físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas; y la de disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunda en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

8. Autonomía e iniciativa personal. Se refiere a la adquisición y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas y a la capacidad de aprender de

los errores.

Este curso 2007-2008 se ha implantado el primer ciclo de la educación primaria y 1º y 3º de la ESO, en todas las Comunidades Autónomas, según el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, *por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo*, siendo las Comunidades Autónomas las que han distribuido las competencias básicas en las materias de primaria y secundaria en los Decretos propios de currículo.

Estas competencias básicas han de ser adquiridas por todos los estudiantes, tal y como recoge el principio de la equidad educativa en la LOE.

2.2. La equidad en la LOE: el Plan de atención a la diversidad

La atención a la diversidad en la LOE se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

A fin de garantizar la equidad, el título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se incluye concretamente en este título el tratamiento educativo de las alumnas y alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta. Se especifica en el preámbulo de la LOE que "el sistema educativo español ha realizado grandes avances en este ámbito en las últimas décadas, que resulta necesario continuar impulsando". También precisan un tratamiento específico los alumnos con altas capacidades intelectuales y los que se han integrado tarde en el sistema educativo español.

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiéndose que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

La Ley trata asimismo de la compensación de las desigualdades a través de programas específicos desarrollados en centros docentes escolares o en zonas geográficas donde resulte necesaria una intervención educativa compensatoria, y a través de las becas y ayudas al estudio, que tienen como objetivo garantizar el derecho a la educación a los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables. La programación de la escolarización en centros públicos y privados concertados debe garantizar una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidad de apoyo educativo.

El profesorado ha de conocer la legislación vigente sobre la atención a la diversidad, que desarrolla la LOE (Título II, Equidad en la Educación, Capítulo I, Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo), la clasificación queda de la siguiente manera:

- Capítulo I: alumnado con necesidad específica de apoyo educativo: art. 71 principios, art. 72 recursos

- *Sección primera: alumnado que presenta necesidades educativas especiales:* art. 73 ámbito, art. 74: escolarización, art. 75: integración social y laboral
- *Sección segunda: alumnado con altas capacidades intelectuales:* art. 76 ámbito, art. 77 escolarización
- *Sección tercera: alumnos con integración tardía en el sistema educativo español:* art. 78: escolarización, art. 79 programas específicos

- Capítulo II: compensación de las desigualdades en educación: art. 80 principios, art.

81 escolarización, art. 82 igualdad de oportunidades en el mundo rural, art. 83: becas y ayudas al estudio

En el anexo quedan desarrollados estos artículos de la LOE, vinculados también con la educación inclusiva.

2.3. La educación inclusiva

En nuestro ámbito educativo, con la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990), comienza un período nuevo para la atención a la diversidad, la integración educativa, proceso social en el que se implican aspectos educativos, políticos, morales, teóricos, prácticos... que surge a partir del concepto de necesidades educativas especiales con el informe Warnok *Special Educational Needs* de 1978 (Cano, R.: 2003, p. 80), para alejarse del modelo médico basado en el diagnóstico de deficiencias y el concepto de discapacidad que sustituye al de deficiencia. Pero en la práctica, la integración ha sido utilizada para perpetuar la educación excluyente, las diferencias y la inferioridad, siendo una alternativa a la educación especial (Vlachou, 1999: 47)

El término integración se ha desarrollado en un marco cultural y político de discriminación contra las personas discapacitadas, que se perciben como diferentes, inferiores y que han sido segregados de la práctica ordinaria (Vlachou, 1999: 27)

La inclusión es una cuestión de derechos humanos y de equidad, siendo la diversidad un valor educativo. La inclusión representa una educación eficaz para todos, que ha presentar los siguientes elementos: cooperación, solidaridad, comunidad, respeto y valoración de las diferencias, mejora para todos e investigación reflexiva (Arnaiz, 2003, p. 140)

El objetivo de conseguir centros inclusivos se ha convertido en una de las primeras aspiraciones de todos aquellos que defienden la equidad en la educación. Es un modelo ideal de centro educativo para todos, sin exclusiones, en los que conviven y aprenden estudiantes de distintas condiciones sociales, de diferentes culturas y con distintas capacidades e intereses, desde los más capaces hasta los que tienen alguna discapacidad, siendo un modelo que motiva a muchos profesionales comprometidos con el cambio educativo. Avanzar hacia los centros inclusivos no es sencillo (Marchesi, 2001, p. 143)

El aula inclusiva debe aceptar la diferencia como elemento fortalecedor del propio grupo, el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene que ser un proceso de vida basado en el valor de la diversidad, siendo el currículum una respuesta a una multiplicidad de personas y a un grupo en el que la heterogeneidad es carácter definitorio, y partir del currículo como una propuesta cultural reflexiva para responder a las necesidades de construcción personal y social; en los aspectos metodológicos se han de desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque interactivo, de intercambio permanente, continuo y activo entre las personas que configuran el grupo-clase, de profesores con estudiantes y de estudiantes con estudiantes; la interacción debe ser el soporte instrumental de la cooperación que debe presidir toda la vida del aula. (Carrión, 2001, P. 57).

Con la inclusión, se pretende integrar a todos los estudiantes en la comunidad escolar, siendo el personal de la institución escolar responsable de satisfacer las necesidades de todos, como primer paso para la inclusión en la sociedad (Stainback, S. y Stainback, W.:1999, 16).

Para avanzar hacia la inclusión hay que desarrollar los centros educativos, para promover y dar apoyo a la participación y al aprendizaje de un alumnado cada vez más diverso y proporcionar amplitud y calidad de experiencias que se proporcionan, creando una cultura escolar en el profesorado que promueva actitudes positivas para mejorar la práctica docente (Huguet, 2006, p. 12). Por tanto, si cambiamos los centros educativos, cambiaremos la sociedad (Aguilar, 2000, p. 102).

Para toda esta tarea se requiere una formación del docente tanto inicial como permanente que recoge la Ley.

3. Consideraciones finales

Partiendo de la base de que la sociedad es cambiante y por lo tanto la educación también, hemos realizado un recorrido por los principios y fines de la LOE, especificando nuevos principios educativos como la equidad, la inclusión y las competencias básicas. Esta reforma educativa afecta al docente que ve ampliadas sus funciones de los aspectos académicos a los educativos con todo lo que conlleva, por lo que su formación es un aspecto imprescindible en este modelo educativo. Pero la educación es tarea de toda la comunidad educativa, por lo que la sociedad no ha de dejar solos a los docentes en esta tarea, sino reafirmar la necesidad de ese esfuerzo compartido que se manifiesta en la LOE.

4. Referencias

4.1. Referencias bibliográficas

- ARNAIZ, P. (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe
- CALVO, F. (2006): Un nuevo profesional en los IES de Extremadura: el educador social, *Aula de Innovación Educativa*, nº 156, pp. 79-81.
- CANO, R. (COORD); GARCÍA, N.; PARILLA, A.; PÉREZ, I. P.; SÁNCHEZ, E. Y SUSINOS, T. (2003): *Bases pedagógicas de la educación especial. Manual para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CARRIÓN, J. J. (2001): *Integración escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?*. Málaga: Aljibe.
- CASADO, R. Y LEZCANO, F. (2006): *Programa Integral de Educación para la Salud de jóvenes con discapacidad intelectual*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- COLL, C. Y OTROS (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- COLL, C, MARCHESI, A, Y PALACIOS (2001): *Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo III: Necesidades educativas Especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Universidad.
- ESCÁMEZ, J Y ORTEGA, P. (1995): *La enseñanza de actitudes y valores*. Nau llibres. Valencia. 5ª.
- FERNÁNDEZ CASTILLO, A. (2001): *Fundamentos Psicopedagógicos de educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- FORTES DEL VALLE, M. C.; FERRER MANCHÓN, A Y GIL LLARIO, M. D. (1996): *Bases Psicológicas de la Educación Especial*. Valencia: Promolibro.
- GIMENO, J. Y OTROS (1998) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ-PÉREZ, J. (2002): *Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Volumen I y II.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M.; (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó. ICE.
- HUGUET, T. (2006): *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- LOUGHLIN, C. E.; SUINA, H. J. (1987): *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Morata y M.E.C.
- MARCHESI, A. (2001): Dilemas y condiciones de las escuelas inclusivas, en Sipán, A. (Coord.) (2001): *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Huesca: Mira Editores. Pp. 143-152.
- MARTÍNEZ AGUT, M. P. (2006): La inserción de educadores sociales en los centros docentes formales desde el diálogo, *Quaderns d'animació i Educació Social*, 4. Disponible en: <http://perso.wanadoo.es/vichetor/quadernsanimacio> (fecha de acceso: septiembre de 2006)
- MARTÍNEZ VICENTE, J. M. Y FERNÁNDEZ JIMÉNEZ, C. (2001): Atención

psicoeducativa a personas adultas con necesidades educativas especiales, En Padilla, D. y Sánchez-López, P. (2001): *Bases psicológicas de la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 521-544.

PADILLA, D. Y SÁNCHEZ-LÓPEZ, P. (2001): *Bases psicológicas de la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

PEÑAFIEL, F Y TORRES, J. A. (2002): *Indicadores de calidad en la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

PÉREZ, I. (2003): Atención e intervención con las familias de personas con necesidades educativas especiales. En Cano, R. (coord); García, N.; Parilla, A.; Pérez, I. P.; Sánchez, E. y Susinos, T. (2003): *Bases pedagógicas de la educación especial. Manual para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Biblioteca Nueva. Pp. 315- 340.

ROJAS DEL ÁLAMO, P. (2005): *Bases pedagógicas: Aplicaciones prácticas documentadas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

SÁNCHEZ-LÓPEZ, P. (2001): El niño con retraso mental y síndrome de Down, En Padilla, D. y Sánchez-López, P. (2001): *Bases psicológicas de la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 238-263.

SIPÁN, A. (Coord.) (2001): *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Huesca: Mira Editores.

STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

VARIOS (2002): *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial, Psicología.

VLACHOU, A. D. (1999): *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

4.2. Legislativas

Generales

- LEY ORGANICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE 4 de mayo de 2006)

- REAL DECRETO 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 14 – 7- 2006)

- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE 4 – 1- 2007)

- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE 8 – 12- 2006)

- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5 -1 – 2007)

- DECRETO 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana. (DOCV 24 – 7 – 2007)

- DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana (DOCV 24 – 7 – 2007)

- DECRETO 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña. (DOGC 6.7.2006)

- DECRETO 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid (BOCM 25 de abril de 2007)

- Orden de 31 de marzo de 2006, por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes (DOCV 10/05/2006)

- DECRETO 39/2008 de 4 de abril, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado,

padres, madres, tutores/as, profesorado y personal de administración y servicios. (DOCV 09/04/2008)

NOTAS

ⁱ Tomado de la ORDEN de 31 de marzo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, de la Comunidad Valenciana, por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes, art. 2. Hemos elegido esta Comunidad como referente por trabajar en ella, pero todas han elaborado disposiciones sobre este Documento Oficial.

38. LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: RETO O ALTERNATIVA DE LA SOCIEDAD CUBANA.

R. Cobas Abad, O. R. Silva Dieguez., C. R. Sebrango Rodriguez, O. Ortiz Morales.

Resumen.

En los últimos años en la sociedad cubana se han realizado transformaciones en la Enseñanza Superior, dirigidas a dar respuesta a las crecientes demandas de superación de una parte de la población que por diversas razones no podía acceder a los estudios universitarios, esta situación limitaba las aspiraciones de algunos sectores de la sociedad de alcanzar el nivel universitario y el logro de niveles superiores en la cultura general integral de la ciudadanía.

Para dar respuesta a estas exigencias, el Ministerio de Educación y el Estado, apoyado en concesiones psicopedagógicas actualizadas ha desarrollado un modelo pedagógico que permita llevar los procesos sustantivos universitarios a todos los municipios del país, sin descuidar la calidad del proceso docente y así permitir el acceso y la participación activa del pueblo en general a la sociedad del conocimiento y la información, adoptando nuevas estrategias e instrumentos didácticos que posibiliten el desarrollo de competencia necesarias del profesional en formación.

El presente trabajo aborda una panorámica general sobre las principales limitaciones y alternativas de dicho proceso, así como los principales resultados.

Introducción:

La situación de la Educación en la sociedad actual se enmarca en un contexto de transformaciones sociales, económicas y culturales. Estos complejos procesos sociales tienen su incidencia en la denominada sociedad del conocimiento y se proyectan sobre la concepción del magisterio, la educación básica y la profesional, por lo que emerge la necesidad de preparación de los profesionales para la incursión en un mundo cada vez más competitivo.

El estado cubano desde los primeros años de la revolución ha priorizado la superación de sus recursos humanos sin distinción alguna en todos los niveles de enseñanza. Son muchos los recursos que se han invertido en la creación de una infraestructura social que permita el acceso de la población a la llamada sociedad del conocimiento, no obstante a todos estos esfuerzos se manifestó cierta tendencia elitista en determinadas carreras, que afectaba de algún modo el desarrollo efectivo del proyecto social cubano. Como resultado de esta situación un número considerable de jóvenes no accedían o no culminaban sus estudios superiores, imposibilitándolos de ocupar determinado empleo, por falta de formación técnica profesional.

Estos antecedentes fueron entre otros las principales causas que dieron lugar a la Universalización de la educación superior en la sociedad cubana. La universalización de la educación superior se concibe como un proceso continuo de transformaciones, iniciados con el triunfo de la Revolución en el año 1959, y dirigido a la ampliación de posibilidades y oportunidades de acceso a la Universidad y de multiplicación y extensión de los conocimientos, con lo cual se puede contribuir a la formación de una cultura general e integral de la población y a un incremento sostenido de equidad y justicia social en nuestra sociedad.

Desarrollo:

Antecedentes de la Universalización de la Enseñanza.

La necesidad de incorporar a la sociedad, aquellos jóvenes que por diversas razones habían abandonado sus estudios y que estaban en edad laboral, sin empleo y no poseían la formación técnica profesional adecuada condujo a la creación de un sistema superación llamada Curso de Superación Integral para Jóvenes (CSIPJ). Estos cursos fueron concebidos para garantizar el nivel medio superior de aquellos jóvenes que por diversas causas no lo habían alcanzado, recibiendo un estipendio que le permitiera suplir las principales necesidades básicas, tomando como referencia la realidad económica cubana y utilizando toda la infraestructura educacional establecida por el estado de los cursos regulares.

La Sede Universitaria Municipal y la continuidad de estudio de los jóvenes egresados de los Cursos de Superación Integral para Jóvenes (CSIPJ).

Para dar respuesta a la creciente demanda de superación de jóvenes incorporados a los cursos antes mencionados surge como alternativa la creación de Sedes Universitarias Municipales (SUM) aprovechando el potencial científico y pedagógico formado en las universidades del país. Esta nueva concepción de la universalización se le denominó “La nueva universidad y la dimensión territorial” Según Núñez Jover J. La nueva universidad contempla la creación de un espacio de formación superior en los mas diversos escenarios (municipios, bateyes, hospitales, prisiones, etc. y lo mas importante la posibilidad de acceso pleno a los estudios universitarios de todos los jóvenes intensados con notables implicaciones para propósitos de justicia y equidad social que caracterice nuestro proyecto social.

Las Sedes Universitarias municipales constituyen un eje local aglutinador de capital humano e innovador del territorio, enlazado de diversos modos con agentes regionales, provinciales y nacionales que pueden construir redes que canalicen los conocimientos, las tecnologías, que permitan atender las necesidades sociales de los territorios. Las SUMs constituyen una alternativa a la innovación institucional que abre nuevas posibilidades de contar con instituciones dinamizadoras de la gestión del conocimiento, la investigación y el desarrollo territorial.

En consonancia con lo antes expuesto se deduce que las funciones sustantivas de las Sedes Universitarias Municipales desempeñan un papel protagónico en el proceso de apropiación social del conocimiento, la extensión de la cultura científica, tecnológica y humanista y al alcance de metas sociales (justicia y equidad social, educación continua, mejora en los servicios de salud, de los servicios socioculturales, la protección del medio, la superación postgraduada, etc.).

El modelo pedagógico que sustenta la universalización de la enseñanza.

Para garantizar la calidad de este profesional es necesario la introducción de un modelo que permita suplir la ausencia parcial del profesor y la utilización correcta de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), en condiciones de masividad y no selección, máxime si se conoce la heterogeneidad en cuanto a nivel cognitivo y motivación de los estudiantes que exige la contemplación de algunas insuficiencias materiales, técnicas y pedagógicas para enfrentar el Proceso Docente Educativo en estas condiciones, entre las mas importante se encuentran: las limitaciones tecnológicas para soportar la demanda de intercambio y revisión de información, la conectividad en tiempo real, así como la obsolescencia tecnológica.

Este Modelo Pedagógico que sustenta en un soporte tecnológico moderno para suplir la ausencia parcial del profesor y la introducción del tutor, con escasa o ninguna formación psicopedagógica como elemento clave en la orientación y dirección de las actividades de

aprendizaje. Este modelo que algunos autores denominan Enseñanza Semipresencial se concibe partiendo de una total autonomía e interés por parte de los educandos, así como un fuerte apoyo por parte del **tutor** como eslabón fundamental en la orientación y dirección del Proceso Docente Educativo.

Principales Herramientas.

Las principales herramientas que soportan el modelo pedagógico de la universalización son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), pero en un país subdesarrollado y con limitaciones de recurso y tecnología limita su cabal utilización. A pesar de estas limitaciones el estado ha propiciado la utilización de redes de comunicación que ha tenido un gran impacto en los procesos de formación y capacitación como sistema de enseñanza semipresencial y la no presencial basado apoyado en plataformas digitales que soportan dichas redes en los más disímiles escenarios educativos, estas han posibilitado la superación e impartición de cursos virtuales, etc

Estas herramientas aunque no funcionan en su totalidad en toda la geografía cubana, por diversas razones objetivas, que gradualmente han mejorado han tributado notablemente al desarrollo del proceso de universalización, sin embargo la experiencia demuestra que la intervención psicopedagógica de docentes y tutores contribuye notablemente en la formación integral de los educandos, accionando en cada momento hacia el logro de independencia cognoscitiva de los mismos y en la formación de valores.

Contextualización del Modelo Pedagógico en las Sedes Universitarias Municipales (SUMs).

Las actuales tendencias educacionales en nuestro país están dirigidas a propiciar el desarrollo de sistema de enseñanza semipresencial en las Sedes Universitarias Municipales y dar cumplimiento a la importante tarea que el estado ha asignado a las universidades de contribuir al incremento de la cultura general e integral de la sociedad.

Para el logro de esta importante misión se han establecido un modelo pedagógico que contemple las principales y más renovadoras concepciones psicopedagógicas del aprendizaje, las exigencias profesionales, así como las particularidades regionales del contexto universitario.

Este modelo de enseñanza ha contemplado la existencia de determinadas dificultades locales, regionales, así como la deficiencia en la formación básica de algunos estudiantes, edad, y dificultades económicas, afiliación religiosa, etc, que inciden de algún modo en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. A partir de las limitaciones relacionadas con el soporte tecnológico en algunas regiones del país, se potenció la capacitación Pedagógica de los gestores fundamental del los profesionales existente en cada región y que por su formación profesional podían asumir la docencia y tutoría. La infraestructura del sistema educacional cubano (aulas, y medios de enseñanza en general) sirvieron como escenario educativos para enfrentar el proceso de universalización, utilizando los fundamento teóricos contextualizados y una didáctica que respondiera mejor a este tipo de enseñanza, algunos llaman didáctica de la semipresencialidad.

La universalización un reto de la sociedad cubana.

La Universalización de la enseñanza en Cuba es hoy en día frente a las presiones internacionales **“un reto y una conquista”** en otras épocas las universidades tenían el privilegio de atesorar todo el conocimiento de la sociedad. Eran fuentes de erudición, el saber se encerraba intra muro.

Educación para todos, durante toda la vida, es el paradigma educativo que la UNESCO ha acogido para caracterizar el objetivo de supremo que debe alcanzar la sociedad moderna,

el mismo recorre un anhelo que resulta difícil de convertir en realidad, cuando falta voluntad política para lograrlo.

La Educación Superior a nivel mundial se preocupa mucho por lograr la masividad en el acceso y así se pronuncia la UNESCO; tal propósito también debe ser alcanzado por la Educación superior cubana. Lo primordial es tener los recursos humanos capaces que permitan asumir el reto de la Universalización de la Educación Superior en cualquier rincón del país por apartado que esté. Nuestra concepción referente al pleno acceso, implica no solo el ingreso, sino también la plena retención y el pleno egreso.

Cuba en los momentos actuales enfrenta el reto, de la reducción del financiamiento estatal, provocado por la situación de periodo especial que atraviesa por el férreo bloqueo que impone el gobierno de los Estados Unidos, a pesar de todas estas restricciones Cuba dispone de más de 60 000 profesionales graduados en diferentes ramas del saber y que radican en los diferentes municipios del país. Hoy Cuba cuenta con más 200 000 estudiantes universitarios lo que representa más de 1 por cada 50 habitantes, cifra superior a muchos países desarrollados.

En estas condiciones se produce un cambio trascendental en la Universalización de la Educación Superior. Ahora la universidad no solo proyecta sus acciones hacia el territorio, sino que el desarrollo de sus procesos sustantivos comienza a desplegarse en el territorio, incorporando una nueva cualidad en el quehacer universitario e incrementando el sistema de influencias culturales en la población. Por esa razón, se hace imprescindible volcar toda la experiencia adquirida en el Enfoque Integral y extenderlo al proceso de Universalización de la Educación Superior.

Este nuevo reto supone incorporar todo el trabajo que se ha acumulado en los últimos años dirigido a la formación de una cultura general integral de la comunidad universitaria, haciéndola coincidir con las características propias del proceso de aprendizaje que se realiza en la Continuidad de Estudio en las Sedes Universitarias y en las localidades donde existirán carreras universitarias.

Un importante desafío del Enfoque Integral en la Universalización lo constituye la **Preparación integral** del claustro de profesores, incluyendo en este a los tutores, y especialmente de los profesores a tiempo parcial, para asumir el proceso de educación mediante la instrucción en un tipo de curso en que la docencia es menos presencial y el profesor posee, para desarrollar el proceso docente educativo, la guía de estudio, la video conferencia, el texto de la asignatura y las posibilidades que brinda las tecnologías de la información y las comunicaciones.

El trabajo metodológico adquiere importante relevancia en la superación integral de los profesores adjuntos, adiestrados y alumnos ayudantes, al prepararlos para educar en valores a partir de las asignaturas y disciplina del perfil de la carrera. En este contexto, al departamento docente y a los colectivos de carreras, que concentran el claustro de mayor experiencia en las universidades, le corresponde la dirección del trabajo metodológico para el proceso de educación mediante la instrucción.

La guía de estudio elaborada por los profesores de mayor nivel profesional y metodológico, las video-conferencias y la utilización de materiales didácticos digitalizados, deben concebirse a partir del criterio de que en su propio contenido se proyecte la formación de valores y constituyan de esta forma valiosos medios que utilizados por el profesor en los encuentros y las consultas, influyan directamente en la formación ética de los estudiantes universitarios.

Estas razones fundamentan la necesidad de preservar y, al mismo tiempo, desarrollar en todas las vertientes la universidad madre. Ella ha sido la gestora del proceso de Universalización. De la formación y calidad de sus recursos humanos, estudiantes y profesores, de su experiencia profesional, de los mejores valores de su cultura, se han

multiplicado Sedes Universitarias Territoriales que sirven al proceso de Universalización de la Educación Superior. Su labor de dirección universitaria y la influencia que ejerce en el entorno en que la universidad se desarrolla, constituye un factor clave en el éxito de la Universalización

La investigación científica como proceso universitario es un componente básico para el desarrollo de la cultura que se realiza en la universidad y se caracteriza por la búsqueda de nuevos conocimientos y la solución de problemas en la que el estudiante participa activamente, involucrándose en respuestas creativas que amplían su espectro cultural, no solo desde la perspectiva de la ciencia concreta en que realiza su investigación, sino en propuestas que descansan en una plataforma cultural que implica valoraciones que desbordan los aspectos específicos de la investigación científica y tecnológica para apropiarse de soluciones de contenido económico, social y político al servicio de la sociedad.

En el proceso de universalización se crean condiciones favorables para potenciar investigaciones sociales que respondan a las necesidades de los territorios. El desarrollo de estas investigaciones se puede realizar por estudiantes de las carreras de humanidades, como por aquellos que desarrollan perfiles científicos y técnicos que requieren de forma multidisciplinaria, en sus investigaciones, valoraciones sociales, políticas y culturales. No menos importante lo constituye aquellas investigaciones relacionadas con la extensión del enfoque integral en las Sedes Universitarias Territoriales y las peculiaridades del proceso de formación de valores con la utilización de tecnologías educativas las propias investigaciones pedagógicas relacionadas con las regularidades del proceso de enseñanza aprendizaje, la calidad de los modelos y los materiales didácticos elaborados, la efectividad de la atención integral del tutor en las cuales no existe una amplia experiencia en las universidades.

La Extensión Universitaria tiene un espacio legítimo en las Sedes Universitarias Territoriales en las que se realiza el proceso docente educativo. Como se conoce, el soporte fundamental en que descansa la extensión universitaria es la promoción cultural en su concepción más genérica. Ahora, como ya se ha dicho, inicia sus procesos sustantivos en el territorio.

Bajo este nuevo concepto, la labor de extensión universitaria en las Sedes tiene ante sí el desafío de promover la cultura en el interior de las Sedes Universitarias Municipales y en la población que se encuentra en ese territorio, lo cual permite por un lado, difundir de una forma más cercana la formación de una cultura general de la población y por otro, potenciar y promover los valores más trascendentales del municipio y las localidades, fortaleciendo la identidad cultural del territorio y recepcionando toda la riqueza histórica, económica, social, política y cultural del municipio. Al mismo tiempo esta labor de extensión precisa de forma más auténtica, las necesidades e intereses culturales en los municipios y localidades a partir del conocimiento que tiene los propios hacedores de cultura en este entorno.

Este proceso de interacción de las Sedes con la comunidad, en la misma medida que abre nuevos canales para la promoción cultural desde el propio quehacer universitario, hace partícipe a la población del disfrute en términos de consumo cultural de los principales avances alcanzados por la universidad en el proceso de formación, investigación y extensión de la cultura.

Las Sedes deben cultivar una preparación y entrenamiento en la labor de extensión que contribuya, a una transformación cultural del medio en que se desenvuelven. En este proceso interviene toda la comunidad universitaria y especialmente en ella la masiva incorporación de profesores adjuntos que con su trabajo diario hacen posible el funcionamiento de las mismas.

La alianza estratégica que se viene estableciendo entre las Sedes Universitarias Territoriales con el gobierno, los organismos y las organizaciones del territorio, constituye una poderosa vía para potenciar los recursos materiales, humanos y financieros en ese nivel y ponerlo al servicio de un incalculable ascenso del desarrollo de la cultura del territorio que se convertirá en un importante medio para la elevación del bienestar material y espiritual de la

población en la comunidad

Conclusiones.

La universalización de la educación superior cubana ha significado un salto cuantitativo y cualitativo de la sociedad cubana, con la posibilidad de acceso a las universidades se le concede un nuevo significado a la calida cualidad de vida, al desarrollo cultural y profesional de la comunidad, la educación superior ha permitido que hasta el momento alrededor de 360000 nuevos estudiantes se incorporen desde su propio municipio de residencia al tercer nivel de enseñanza.

El reto de mantener la calidad en la masividad ha determinado que se implementen un conjunto de acciones entre las que se encuentran la formación de los profesores a tiempo parcial, el control sistemático a las actividades de formación, la incorporación al sistema de evaluación institucional existentes de los indicadores para la universalización y la realización de encuestas para conocer la satisfacción de profesores y estudiantes con este programa.

La universalización de la enseñanza enfrenta determinadas dificultades lógicas del proceso como la validación de la competencia profesional y continuad de superación de los mismos sobre la base de las nuevas exigencias profesionales de la sociedad cubana y inserción en la región.

Referencias Bibliograficas.

1. Castañeda, H.A. El papel de las tecnologías de la información y las comunicaciones TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje a comienzos del siglo XXI. En: Colectivo de autores. Preparación Pedagógica Integral para Profesores Integrales. Editorial
2. Cobas.R. Reflexiones sobre la situación actual de la educación y la influencia de la escuela en la sociedad. México. Enero.2004).
3. La Universalización en el Ministerio de Educación Superior. (2003). material electrónico editado por el MES de Cuba.
4. La Universidad en la Batalla de Ideas. (2001) PROYECTOS APROBADOS. VI Taller nacional de Trabajo Político Ideológico.
5. Néstor Santángelo. H .Modelos Pedagógicos en los sistemas de Enseñanza no presencial basados en Nuevas Tecnologías y Redes de Comunicación. Monografía cuatrimestral editada por la organización de Estado Iberoamericano(OEI). Sep- Dic 200.
6. Nuñez Jover J. La gestion del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en la nueva Universidad. Ed.Felix Varela La Habana 2006).
7. Perdomo M. A. J, García M. Águeda, Altuzarra H G., Rionda S.; (La tutoría, un reto para la Universalización de la enseñanza, ponencia, Jornada Pedagógica del Centro de Capacitación de la Caña de Azúcar La Habana.
8. Reyes Peña Gloria.,(julio 2004). El pensamiento científico y la creatividad innovadora en la paz mental, Conferencia en la Universidad de La Habana.
9. Torres Pérez. M, Sánchez Rojas. N. La universalización de la Educación superior como alternativa del proceso de globalización.
10. Vecino Alegret Fernando. (junio 2001). Intervención en el I Taller La Universidad en la Batalla de Ideas.
11. Vega Cruz Gilda. (2004). La Cátedra Universitaria “Manuel Martínez Prieto” del Adulto Mayor una extensión de la Tarea “Álvaro Reynoso” en la Cujae. Trabajo presentado en el evento de base de Pedagogía 2005.

59. EL RETO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

R. García Murias, M. C. Ceinos Sanz.

Resumen: Europa, precursora de la enseñanza universitaria moderna, ha contemplado durante siglos una afluencia de estudiantes extranjeros procedentes de todos los lugares del mundo. Así, el panorama universitario europeo se caracteriza por su heterogeneidad, que se expresa tanto en los diferentes sistemas organizativos como en lo que atañe a los sistemas jurídicos y académicos en vigor y que se aplican en casi cuatro mil centros de enseñanza superior, afectando a millones de estudiantes.

En 1976, los Ministros de Educación de los países miembros de la entonces CE decidieron crear una red de información como base para una mejor comprensión mutua. El resultado de esta iniciativa fue la red EURYDICE (Red de Información sobre la Educación en Europa) que se puso oficialmente en marcha en el año 1980. Este sistema de intercambio de información desencadena el lanzamiento en 1987 del Programa Erasmus (actualmente una acción del *Lifelong Learning*) que es considerado, a día de hoy, como uno de los programas de mayor éxito en el ámbito de la Educación Superior a escala mundial. No obstante, habrá que esperar hasta la cumbre de Maastrich y a la firma del Tratado de la Unión Europea para que la educación se convierta oficialmente en una política comunitaria.

INTRODUCCIÓN.

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), largo proceso iniciado con la declaración de Bolonia (1999), comenzará a visualizarse en nuestro país a partir del próximo curso como la implantación de las nuevas enseñanzas de Grado. Después de unos confusos años, en los que se daban pasos en direcciones distintas y hasta contrapuestas, parece que se asimilan los “discursos” europeos para transformarlos realmente en “narrativas” del cambio, es decir, en proyectos concretos que abren nuevos escenarios para la formación superior.

La configuración de un espacio común europeo plantea un difícil reto, pues supone un cambio cultural en la organización de la institución universitaria, en la definición de los currículos y en los enfoques de las metodologías docentes.

Acometer una transformación de semejante calado no va a ser fácil y, por supuesto, estaría abocada al fracaso si se abordase desde los boletines oficiales pero sin la implicación activa de los agentes directamente afectados, fundamentalmente del personal docente e investigador. Se corre el riesgo de “cambiar todo para que nada cambie”, pero también se puede aprovechar esa magnífica oportunidad para remover estructuras universitarias ancladas en tiempos desfasados que, en todo caso habría que cambiar con o sin convergencia europea.

En síntesis, este cambio global supone para las instituciones de educación superior, una gran responsabilidad y sentido de compromiso. Ante este proceso tan complejo pero enriquecedor, se deben buscar respuestas, procedimientos y herramientas para actuar desde el propio corazón del sistema universitario.

1. LA MOVILIDAD EUROPEA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Nos encontramos en un momento en el que se están produciendo reformas importantes en la inmensa mayoría de los sistemas universitarios europeos; revisiones que afectan tanto a la forma como al fondo, a la estructura (organización e instituciones) como al contenido (planes de estudio y titulaciones), a los recursos humanos (profesorado, alumnado

y personal de administración y servicios) como a los materiales (disponibilidad de medios y recursos, espacios acondicionados, infraestructuras, dotaciones económicas...). Más que una reforma semeja una revolución, por el alcance que está teniendo este denominado proceso de convergencia europea o adaptación a los créditos ECTS- *European Credit Transfer System*- al Espacio Europeo de Educación Superior- EEES.

El inicio de este proceso se puede situar en la Declaración de la Sorbona en 1998 en la que los ministros de Francia, Alemania, Reino Unido e Italia firmaron un documento que gira alrededor de tres ejes fundamentales: la movilidad de estudiantes y profesores, así como su integración en el mercado laboral europeo; la transparencia internacional de la formación y el reconocimiento de los títulos a través de la progresiva convergencia hacia un marco común y la continuación de los estudios a nivel europeo.

Muñoz, Raposo, González, y Zabalza, (2004) señalan que, tras este encuentro se fueron sucediendo las adscripciones, por parte de un cada vez mayor número de países europeos, de las distintas declaraciones que incidían y desarrollaban esta idea del EEES: Bolonia en 1999, Praga en 2001, Berlín en 2003, Bergen en 2005 y Londres 2007.

Sin embargo, Valle, en 2005, apunta que el verdadero origen de esto, que ahora es una apuesta de las universidades y los gobiernos, se sitúa hace ya dos décadas en el marco de los programas de intercambio de estudiantes. Según este autor se puede hablar de cuatro etapas de la política de Educación Superior de la Unión Europea desde sus comienzos hasta la actualidad:

1ª. De 1957 a 1986: se crea un marco para el **reconocimiento de títulos**. Se reconoce la necesidad de poner en marcha medidas para favorecer el reconocimiento de títulos dada la trascendencia que esto tiene para la efectividad de una libre movilidad de profesionales, una de las bases de la Unión Europea. Uno de los hechos más representativos fue la creación de la red NARIC (Red Comunitaria de Centros Nacionales de Información sobre el Reconocimiento Académico) en 1984.

2ª. De 1987 a 1998-1999: se inician acciones concretas de reconocimiento de títulos y **programas de movilidad de estudiantes y profesores**. Se hacen reales las medidas de reconocimiento de títulos y la movilidad se percibe como la mejor estrategia para promover la Dimensión Europea en el ámbito de la Educación Superior. Es el comienzo de programas como ERASMUS en 1987, TEMPUS en 1990, ALFA en 1992 y MED-CAMPUS en 1992.

3ª. De 1999 a 2010: se pone en marcha el **Espacio Europeo de Educación Superior**. Las Declaraciones de la Sorbona y Bolonia sientan las bases para la creación del EEES y la implantación de las medidas para su desarrollo.

4ª. De 2011 en adelante el Espacio Europeo de Educación Superior tiene que estar **totalmente implantado**.

2. PROGRAMAS EUROPEOS DE MOVILIDAD QUE APOYAN A UNA FORMACIÓN SUPERIOR DE CALIDAD.

Como venimos aludiendo a lo largo de este escrito, son muchos los cambios a los que la educación ha tenido, y aún en la actualidad sigue teniendo que enfrentarse para poder adaptarse a las necesidades requeridas por la sociedad y la cultura.

De ahí que diferentes organizaciones y entidades educativas hayan tenido que crear y generar una serie de actuaciones que dieran respuestas a las diferentes carencias que, profesorado y alumnado denotaban.

En este epígrafe concreto, se comentan los principales programas de movilidad que apoyan a una formación de calidad y de autonomía (dos cuestiones básicas, irremediamente unidas en la formación superior; la calidad no puede darse sin la autonomía, es decir, sin la capacidad- de la institución universitaria y de sus profesores-para

pensar, decidir, proponer, hacer y, en consecuencia, asumir las correspondientes responsabilidades), que se están llevando a la práctica para facilitar la labor de adaptación del profesorado, alumnado, personal investigador y, otros agentes educativos, a esta realidad.

Actualmente, la situación en relación a los programas europeos de movilidad, podemos sintetizarla de la siguiente forma:

► **Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) o Lifelong Learning (LLL):** Su principal objetivo es promover la dimensión europea y mejorar la calidad de la educación fomentando la cooperación entre los países que participan. Está dirigido a todos los agentes de la comunidad educativa: alumnos, profesores, centros educativos y agentes externos interesados.

Dentro de este programa se pueden encontrar:

a) *Programas sectoriales:*

1. **Programa Comenius:** Destinado a la educación escolar.

2. **Programa Erasmus:** Para la enseñanza universitaria.

3. **Programa Grundtvig:** Atiende a la educación de adultos y a otros itinerarios educativos.

4. **Programa Leonardo da Vinci:** la principal meta que se pretende alcanzar con la puesta en marcha de este proyecto es elevar la calidad de los sistemas y las prácticas profesional y promover en ellos la innovación y la dimensión europea. Con este objetivo se pretender incidir, principalmente, en la formación permanente, el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la participación de las pequeñas y medianas empresas (PYME) y de las empresas artesanales, la ayuda a las personas más desfavorecidas en el mercado laboral incluidas las personas con discapacidad, el principio de la igualdad de oportunidades entre el hombre y la mujer y el refuerzo de la asociación entre múltiples agentes procedentes de muy diversos ámbitos.

b) *Programas Transversales:* dirigidos a asegurar la coordinación entre los diferentes sectores (cuatro actividades clave: desarrollo político, aprendizaje de lenguas, nuevas tecnologías y difusión de resultados).

c) *Programa Jean Monnet:* para sostener la enseñanza, la investigación y la reflexión en el campo de la integración europea y sus instituciones clave.

► **Programa Tempus:** programa transeuropeo de cooperación en materia de enseñanza superior, y fue creado en 1990. Sus objetivos prioritarios de cooperación son: las cuestiones relativas al desarrollo y a la reestructuración de los programas de enseñanza en los ámbitos prioritarios; la reforma de los organismos y centros de enseñanza superior de su gestión; y el desarrollo de la formación.

► **Programa Erasmus Mundus:** programa de cooperación y movilidad en el campo de la educación superior que se dirige a promover en el mundo, una imagen de la Unión Europea como lugar de excelencia en la formación, y a reforzar la visibilidad y la capacidad de atracción de la educación superior europea en terceros países.

► **Otros programas** de Cooperación en materia de Enseñanza Superior y Formación Profesional entre la Unión Europea y otros países.

En este sentido, los programas que pone en funcionamiento la Unión Europea están destinados, principalmente, según apunta Aznar, (2000: 27) para alcanzar los siguientes objetivos:

1. “Desarrollar la dimensión europea de la enseñanza con una mayor difusión de las lenguas de Europa.

2. Facilitar la movilidad de estudiantes, profesores y, personal investigador.
3. Avanzar en el reconocimiento mutuo de títulos académicos y profesionales.
4. Animar la cooperación entre centros docentes.
5. Mejorar la preparación de los jóvenes para el mercado de trabajo.
6. Estimular el intercambio de experiencias y la información sobre los sistemas educativos”.

3. CONCLUSIONES.

La Unión Europea cuenta con una larga trayectoria de fomento de la movilidad en el sector de la educación y la formación (véase como el Programa Erasmus, por ejemplo, presta servicios de movilidad por centros europeos de educación superior a estudiantes universitarios desde 1987).

La diversidad única de Europa, tanto cultural como científica, es una baza que no se debería dejar pasar de lado y no aprovechar. De esta forma, mediante el fomento de la cooperación y la transferencia de los conocimientos a través de programas de movilidad se ofrece, a los profesores, alumnos y personal investigador, entre otros agentes universitarios, una amplitud de miras y experiencias cuyo resultado final son mejores resultados docentes, discentes y pedagógicos.

En la actualidad, la sociedad que se encuentra inmersa en un paulatino proceso de globalización, reclama una formación permanente que ayude a los docentes y al alumnado, no sólo a responder a las demandas y necesidades actuales de nuestro contexto sino también una formación que facilite reflexionar sobre su práctica, que ayude a saber enfrentarse a situaciones muy diversas, así como, a saber reaccionar y dar soluciones con fundamento racional y ético.

Los nuevos retos a los que se enfrenta la sociedad contemporánea, exigen de una formación permanente de todo el colectivo implicado en el ámbito educativo, como instrumento fundamental al servicio de la calidad educativa que busque, principalmente, formar a unos individuos, buenos y competentes, prepararlos para saber afrontar los desafíos que se presentan en un mundo plural, global y para una sociedad democrática.

En este sentido, la competitividad y el crecimiento de Europa dependen de la capacidad de aprovechar al máximo sus fuentes de conocimiento, habilidades y creatividad. Es interesante explorar esos recursos a nivel regional, nacional y europeo para que Europa se logre convertir en una sociedad basada en el conocimiento y en valores de ciudadanía que logren conseguir una sociedad más justa, igualitaria y solidaria.

Coincidimos con la Comisión Europea (2002) cuando señala que la formación y la movilidad de profesores, alumnado y personal investigador por Europa, proporcionan una marcada dimensión europea a la docencia e investigación, fomentando la cooperación transnacional, la transmisión de conocimientos y experiencias por la Unión Europea y otros países.

En este sentido, la formación y la movilidad, promueven la excelencia en la educación y ayuda a que el espacio europeo sea una realidad, mejorando el perfil académico y profesional de los participantes, ofreciendo a éstos la libertad y flexibilidad para que se beneficien de las oportunidades de formación fuera de su país de origen.

De igual forma, estas acciones permiten la posibilidad de vivir, o trabajar en otro país como parte de un equipo multicultural e intercultural, donde estos individuos mejorar sus habilidades lingüísticas y amplían su comprensión cultural.

4. BIBLIOGRAFÍA.

- Aznar, I. (2000). "Los programas Comunitarios de Formación Profesional dentro del Ámbito de la Unión Europea", en D. González, et al. (Coords.). *El Psicopedagogo en la Organización y Gestión de programas de Formación*. Grupo Editorial Universitario, Granada.
- Berlín Summit on Higher Education: <http://www.bologna-berlin2003.de/>
- CEURI: <http://www.uc3m.es/uc3m/ceuri/index.htm>
- Comisión Europea (2002). *Oportunidades de formación, movilidad y desarrollo profesional para investigadores*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo.
- Compendium of Basic documents in the Bologna Process: <http://www.bologna-berlin2003.de>
- ECTS y extension ECTS: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ECTS.html>
- ERASMUSMUNDUS:
http://europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/index_es.html
- ESIB. The National Unions of Students in Europe: <http://www.esib.org>
- European Network for quality Assurance in higher education:
<http://www.enga.net/indez.lasso>
- European University Association: <http://www.unige.ch>
- Handbook for academic Review: <http://qaa.ac.uk/public/acrevhbook/contents.htm>
- International Seminar "Credit Accumulation and Transfer Systems" Leiria (Pt):
<http://www.esib.org>
- MEC: Ministerio de Educación y Ciencia: <http://www.mec.es>
- ProgramaSócrates/Erasmus:
http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/erasmus_es.html
- Soriano Roque, M.M. (2004). *El profesor universitario ante los retos del mundo de hoy: sus competencias laborales*. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echevarría, La Habana.
- UNESCO (1990). *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*. Madrid, Nancea.
- Valle Sánchez, R. (2005). *Nuevas Tecnologías y formación del profesorado universitario*. Grupo de Tecnología Educativa, Islas Baleares.

129. EL NIVEL DE AUTOEFICACIA COLECTIVA DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE SUS ALUMNOS DE LA CARRERA DE MAGISTERIO.
M. Gonzales Miñan.

En nuestros días las universidades se preocupan cada vez más de las características que hacen de la docencia una actividad eficaz y capaz de influir positivamente en el rendimiento académico de los alumnos. En general, la búsqueda de la calidad en la enseñanza tiene como objetivo central, la eficacia en el aprendizaje de los alumnos. Es por ello, que nuestro estudio se centra en la Facultad de Educación, ya que en ellas se forma a los futuros maestros que educarán a las nuevas generaciones de ciudadanos.

Los estudios realizados en este ámbito, vinculan de forma explícita la enseñanza de los profesores con el aprendizaje de los alumnos. Y es justo en esta relación de enseñanza-aprendizaje que no se puede dejar de considerar algo inherente a su dinámica: las creencias de los profesores como motor de su práctica profesional y por ende del rendimiento académico de sus alumnos. Si bien existen muchas creencias, de todas ellas destacan las referidas a las expectativas de autoeficacia.

Nuestra investigación se centra en las creencias de autoeficacia colectiva docente, es decir, las creencias de los profesores, no como profesionales individuales sino como parte de un colectivo docente, ya que si bien la labor de los maestros se ha caracterizado por ser un trabajo en solitario, es indudable que el colectivo docente opera dentro de un amplio sistema en el que se dan múltiples interacciones. Apoyando esto, Bandura (1997:469) afirma que “las personas que trabajan independientemente dentro de un mismo grupo no son individuos aislados socialmente ni resultan inmunes a la influencia de aquéllos que se encuentran a su alrededor”.

En la Teoría Social Cognitiva, la cual fundamenta nuestro estudio y es propuesta por Bandura, las normas sociales existentes en un grupo de individuos, sean estos miembros de una facultad, departamento, instituto, etc., ejercen un efecto en la autoeficacia colectiva. Así, si la mayoría de los profesores, que forman parte de una misma institución, creen en la capacidad para enseñar con eficacia del grupo, las normas sociales o contexto normativo presionará a los miembros de este grupo para que persistan en su esfuerzo educativo de tal modo que los alumnos alcancen mejores resultados académicos. Por ello, si la mayoría de profesores de la institución son eficaces a la hora de lograr que sus alumnos aprendan, el mismo contexto ejercerá cierta presión sobre el resto de los docentes para esforzarse con el objetivo de lograr resultados semejantes. Así, desde una perspectiva organizacional, la autoeficacia colectiva docente puede ayudar a explicar el efecto diferencial que pueden llegar a tener las instituciones educativas en los resultados que logran alcanzar en sus estudiantes. Por tanto, parece lógico pensar que algunos centros ejerzan una influencia positiva en la enseñanza de sus profesores y por ende también en el aprendizaje de sus alumnos, por ello se hace relevante hacer estudios, como este, y dedicarle atención y espacios de reflexión más aún en el ámbito universitario y en las Facultades de Educación, las mismas que se encargan de formar a los futuros maestros del país.

A pesar de lo mencionado, que muestra lo relevante y actual del tema, la mayoría de las investigaciones que se han realizado en este ámbito, se han centrado preferentemente en las características de la autoeficacia individual y no en la contribución que pueden hacer las instituciones educativas, en forma total o global, al éxito en el rendimiento académico de los estudiantes. El tema de la autoeficacia colectiva no se ha convertido en un objeto prioritario

de atención hasta hace unos años, por lo que resulta un constructo ciertamente novedoso (Goddard, Hoy y Woolfolk, 2000).

Según nos señala Prieto (2007), basándose en lo planteado por Bandura, la autoeficacia colectiva juega un papel decisivo en el funcionamiento de los individuos, ya que puede afectar a la conducta tanto de una forma directa como a través de su impacto sobre otros factores, como el establecimiento de metas, la percepción del contexto social, etc. Este tipo de creencias influye en el modo de pensar de las personas, más tendente al optimismo o al pesimismo; en las acciones que deciden emprender; en los objetivos que persiguen y el grado en el que se comprometen a alcanzarlos; en el esfuerzo que realizan para conseguir lo aprendido; en los resultados que esperan conseguir a partir de sus acciones, en su persistencia ante las dificultades; en lo que realmente consiguen, lo que sin duda repercutirá posteriormente en su quehacer profesional.

Por todo lo anterior, consideramos que con nuestra investigación, que hace uso de la metodología selectiva y busca establecer la correlación de la autoeficacia colectiva docente del profesorado universitario de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza y el rendimiento académico de sus alumnos, estudiantes de magisterio, estamos motivando y propiciando la reflexión de los profesores universitarios acerca de sus creencias sobre su capacidad para enseñar e interactuar con los alumnos, así ellos, reconocerán cómo estas creencias pueden relacionarse con en el rendimiento de los futuros maestros de las nuevas generaciones, a los que enseñan.

El estudio de la autoeficacia colectiva docente, se hace imprescindible, porque, además, es poco probable que los docentes logren alcanzar grandes objetivos en los alumnos si no lo hacen en base a un esfuerzo colectivo, en el que están comprometidos e implicados todos. Asimismo, los logros de los profesores no se basan únicamente en sus conocimientos sobre el tema que imparten, ni sobre sus años de experiencia docente, sino también de una dinámica de interacción e interdependencia entre todo el equipo docente. Es muy importante tener claro que los efectos que pueden tener estas dinámicas de interacción dependerá de diversos factores tales como la combinación de las competencias y los conocimientos de los distintos miembros del grupo, su estructura, el modo en el que realizan las actividades de forma coordinada, los mecanismos de dirección que existen en el grupo, las estrategias que éste utilice para llevar a cabo las tareas y el tipo de interacción entre los sujetos. Y todo ello se debe a que "la autoeficacia colectiva no es sencillamente la suma de las creencias de autoeficacia de cada uno de los profesores, sino una propiedad del grupo al que pertenecen" (Bandura, 2006:76).

Por todo lo antes mencionado, nuestro problema de investigación, al que intentaremos responder con el estudio es: ¿Qué relación existe entre el nivel de autoeficacia colectiva docente del profesorado universitario de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza y el nivel de rendimiento académico de sus alumnos de los estudios de maestro?

Para poder responder al problema de investigación, antes señalado, nuestro estudio se ha planteado alcanzar el siguiente objetivo general:

Establecer la correlación entre el nivel de autoeficacia colectiva docente del profesorado universitario de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza y el rendimiento académico de sus alumnos de los estudios de maestro a fin de promover la autorreflexión del grupo docente sobre sus creencias, con miras a mejorar la formación de sus alumnos como futuros maestros.

Para poder conseguir este objetivo se necesita previamente alcanzar los siguientes:

- Construir, en base a los instrumentos ya existentes, una escala que permita medir el nivel de Autoeficacia Colectiva Docente del Profesorado Universitario de la Facultad de Educación.

- Identificar el nivel de autoeficacia colectiva docente del profesorado universitario de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.
- Identificar el nivel de rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Educación que estudian la carrera de magisterio.

Si bien la relación que se da entre la autoeficacia percibida de los profesores y el rendimiento de los alumnos ha sido demostrada en numerosas investigaciones (Armor, Conroy-Oseguera, Cox, King, McDonnell, Pascal, Pauly y Zellman, 1976; Ashton y Webb, 1996; Anderson; Greene y Loewen, 1988; Ross, 1992), apenas se han realizado investigaciones para comprobar si se da la misma relación entre la autoeficacia docente colectiva y los resultados de aprendizaje y menos aún en el ámbito universitario.

Los datos de la investigación apuntan a que existe una relación recíproca entre la percepción de eficacia colectiva de los profesores y el rendimiento escolar (Tschannen-Moran y Barr, 2004). Así también, el contexto puede influir en la autoeficacia colectiva de los profesores para lograr que los alumnos aprendan, al mismo tiempo que ese rendimiento positivo de los alumnos puede favorecer el sentimiento de autoeficacia docente colectiva. La investigación realizada, hasta el momento, sobre la relación que se da entre la autoeficacia colectiva y los resultados de aprendizaje ha puesto de manifiesto que esta variable es capaz de predecir las diferencias que existen entre centros respecto al rendimiento de los alumnos en lectura y matemática (Goddard, Hoy y Woolfolk, 2000). Es de especial relevancia un estudio realizado por Bandura (1993) sobre la influencia de este tipo de creencias en el aprendizaje de los alumnos. El autor alcanza dos conclusiones importantes: por un lado que el rendimiento de los alumnos de un centro guarda relación positiva y significativa con la autoeficacia colectiva del profesorado; por otro, que la autoeficacia colectiva tiene un mayor impacto sobre el rendimiento que el status socioeconómico de los estudiantes.

En definitiva, la autoeficacia colectiva se asocia sistemáticamente a diferencias en el rendimiento de los alumnos de diferentes instituciones educativas, por lo que se convierte en una variable de interés a la hora de predecir su rendimiento en las áreas estudiadas. Por lo tanto, una de las posibles estrategias que podría resultar útil para favorecer el rendimiento de los alumnos, al menos en las dimensiones ya comentadas, podría apuntar al trabajo con los profesores para potenciar sus creencias de autoeficacia colectiva. Puede resultar útil, además, identificar algunas características de los centros que estén vinculadas a la mejora de la autoeficacia colectiva docente.

Muy recientemente y con gran éxito, la profesora Leonor Prieto ha desarrollado una investigación sobre la autoeficacia en el ámbito universitario. Para realizar su investigación, Prieto, ha elaborado un instrumento basado en los fundamentos de la Teoría Social Cognitiva: la Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario. Con este estudio Prieto se ha convertido en la primera investigadora que ha llevado a cabo un estudio en profundidad sobre las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario. Mediante la investigación se ha explorado las creencias de autoeficacia de los profesores universitarios en las dimensiones básicas de la enseñanza, poniéndolas en relación con las estrategias didácticas que pueden tener un efecto más relevante en el aprendizaje de los alumnos. Entre estas, se incluyeron, la planificación de la asignatura, la selección de objetivos y actividades de aprendizaje, la creación de un clima positivo en clase, el mantenimiento de expectativas positivas hacia el aprendizaje así como la utilización de métodos específicos para enseñar y evaluar a los estudiantes. Asimismo, se investigó acerca de las fuentes de la autoeficacia con el objetivo de llegar a conocer cuáles tienen una mayor influencia en el desarrollo de las creencias de los profesores.

La autoeficacia colectiva tiene como fundamento, la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1997) la cual la define como: Las creencias compartidas por el grupo sobre su capacidad

conjunta para organizar y realizar las acciones necesarias para alcanzar determinados resultados. Por eso, la evaluación de la autoeficacia colectiva docente, debe centrarse en el conjunto de las percepciones de los profesores sobre el grado en el que cada uno considera que la facultad o el departamento al que pertenecen es capaz de enseñar con eficacia a los alumnos para alcanzar los objetivos planteados.

La Teoría Social Cognitiva da mucha importancia a la influencia que ejercen las instituciones, como grupo, para el logro de objetivos comunes. Las instituciones, llámese facultad, universidad, instituto, departamento, etc., son agentes en cuanto que actúan intencionadamente para alcanzar metas educativas.

Bandura (2000), afirma que la autoeficacia colectiva es decisiva en el funcionamiento de los individuos, ya que puede afectar a la conducta tanto de una forma directa como a través de su impacto sobre otros factores, como el establecimiento de metas, la percepción del contexto social, etc. Estas creencias influyen en el modo de pensar de las personas, con tendencia al optimismo o al pesimismo; en las acciones que deciden emprender; en los objetivos que quieren lograr y en el grado en el que se comprometen para alcanzarlos; en el esfuerzo que ponen en ello; en los resultados que esperan lograr a partir de sus acciones; en su resistencia ante los obstáculos y dificultades, etc.

El modelo de autoeficacia colectiva elaborado por Goddard, Woolfolk y Hoy, que es una adaptación del modelo previo de autoeficacia docente de Tschannen-Morn, Woolfolk y Hoy (1998), señala que los profesores se forman determinada percepción de su eficacia personal en relación con las exigencias de la tarea al evaluar sus creencias de autoeficacia para enseñar en una situación determinada. Por lo tanto, el modelo postula el carácter específico de la tarea y de la situación a la hora de evaluar las creencias de autoeficacia para enseñar (Pajares, 1996). La autoeficacia colectiva no es únicamente la suma de las creencias de eficacia de los miembros individuales, es más bien una propiedad emergente a nivel grupal. Un grupo opera mediante el comportamiento de sus miembros. Esto significa personas actuando coordinadamente sobre una creencia compartida, y no una mente colectiva sin cuerpo que conoce, desea, motiva y regula. No existen entidades emergentes que actúen independientemente de las creencias y acciones que los individuos desarrollan dentro de un sistema social. Aunque las creencias de eficacia colectiva incluyen aspectos emergentes, ellas desempeñan funciones semejantes a aquéllas de las creencias de eficacia personal y operan a través de procesos similares (Bandura, 1977).

El modelo de autoeficacia colectiva, antes mencionado, tiene dos elementos fundamentales: el análisis de la tarea docente y la evaluación de la competencia del grupo, componentes que coinciden con los integrantes del modelo de autoeficacia propuesto por Tschannen-Morn, Woolfolk y Hoy (1998). Si bien conviene describir a estos dos elementos en forma independiente, deben ser considerados de manera simultánea dado que las creencias de autoeficacia colectiva de los profesores emergen únicamente cuando éstos valoran la relación existente entre ambos elementos.

El **análisis de la tarea docente** implica la evaluación que hacen los profesores de aquello que necesitan para llevar a cabo una actividad docente determinada, tanto a nivel individual como a nivel de centro.

En la **evaluación de la competencia percibida en el grupo**, los profesores formulan explícitamente juicios sobre la competencia docente de otros compañeros a partir de un análisis de la función en su centro de trabajo en particular.

Existen, además otros elementos que conforman el modelo teórico. Nos estamos refiriendo a las fuentes de autoeficacia docente colectiva. De las cuatro fuentes descritas por Bandura, (1986, 1997), la más potente resulta ser la información que se obtiene a través de la **experiencia directa**. Mediante ella los profesores, como colectivo, experimentan éxitos y fracasos. Los primeros les ayudan a desarrollar una creencia más firme en la eficacia colectiva

del grupo al que pertenecen, mientras que los fracasos tienden a debilitarla. Otra de las fuentes es la referida a las **experiencias vicarias**, mediante las cuales el profesor potencia su autoeficacia colectiva a través de la observación de modelos eficaces de características similares (Schunk y Zimmerman, 1997). Por otro lado, la **persuasión social** es la tercera de las fuentes. Bandura (1997) sugiere que las personas que se encuentran a cargo de grupos eficaces, normalmente persuaden a los miembros de este grupo sobre su capacidad colectiva. La persuasión resultará más eficaz en la medida en que sea más fuerte la vinculación entre el grupo de profesores. No obstante, la persuasión por sí misma no es un agente de cambio; únicamente ejercerá un efecto importante sobre las percepciones de eficacia colectiva cuando se encuentre asociada a experiencias de éxito. Por último, tenemos a los **estados afectivos**. Ellos, pueden ejercer cierto impacto sobre las creencias de autoeficacia colectiva. Por ejemplo, niveles muy altos de estrés pueden perjudicar el rendimiento del grupo, ya que disminuye la confianza de los distintos componentes en la capacidad de ese colectivo (Bandura, 1997).

Como se señaló anteriormente, nuestra investigación aplica una nueva escala para poder evaluar el nivel de autoeficacia colectiva en el profesorado universitario. Si bien ya existe la Collective Teacher Efficacy Scale (Escala de Autoeficacia colectiva del docente), elaborada por Goddard; Hoy & Woolfolk Hoy (2000) e inspirada en la escala original de Gibson y Dembo (1984), consideramos necesaria la construcción de una nueva escala que se adapte en mayor y mejor medida a los sujetos de nuestro estudio. La Collective Teacher Efficacy Scale de Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy (2000) es un instrumento que formula cuatro tipos de ítems, de los veintiuno que tiene en total, para evaluar la autoeficacia colectiva: la competencia percibida en el grupo (positiva o negativa) y el análisis de la tarea docente (positivo o negativo). Posteriormente, Goddard (2002) propone una mejora en la Collective Teacher Efficacy Scale, ya que detecta que tiene una falta de equilibrio en cuanto al número de ítems incluidos para evaluar la percepción de competencia de grupo (trece ítems) y aquellos orientados a la evaluación de la función docente que hacen los profesores (ocho ítems). Como resultado de ello, elabora un instrumento definitivo de doce ítems, que refleja las cuatro dimensiones de la escala original, pero en idéntica proporción (tres ítems para cada una).

Entonces, para la obtención del nivel de autoeficacia de los docentes en nuestra investigación, se aplicará la **Escala de Autoeficacia Colectiva Docente para el Profesorado Universitario**, escala que toma como base a las dos anteriores, las que consideramos relevantes pero no totalmente adecuadas ya que fueron pensadas para docentes de enseñanza no universitaria y de una realidad norteamericana. Igualmente, tendremos en cuenta las recomendaciones dadas por Bandura (2001) en la "Guía para la construcción de escalas de autoeficacia".

Por otro lado, para la construcción de la escala que estamos desarrollando, se están teniendo en cuenta, las cuatro grandes dimensiones de la docencia universitaria de calidad, señaladas por Prieto (2007) en su Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario. A saber: la planificación de la enseñanza, la implicación activa de los alumnos en su aprendizaje, la interacción positiva en el aula y la evaluación del aprendizaje y de la función docente (autoevaluación). Asimismo, y ya que consideramos que la investigación y la actualización es una característica imprescindible e inherente al profesorado universitario, hemos considerado pertinente añadir una dimensión más a las dadas por Prieto: la investigación y actualización profesional y pedagógica. La escala propuesta por Prieto, nos resulta muy útil, pero no totalmente pertinente para nuestra investigación puesto que aunque sí fue pensada para el profesorado universitario, evalúa la autoeficacia docente individual.

En conclusión, la Escala de Autoeficacia Colectiva Docente para el Profesorado Universitario, incluye en sus ítems cada una de las cinco dimensiones de la enseñanza universitaria de calidad, así como los dos elementos fundamentales del modelo de autoeficacia colectiva docente, elaborado por Goddard, Woolfolk y Hoy y que son: la evaluación de la

competencia percibida y el análisis de la tarea docente.

La escala se ha diseñado con formato tipo Lickert con seis opciones de respuestas, para evitar la adherencia a la respuesta central, que van de “poco capaz” a “muy capaz”

Para conocer el rendimiento académico de los alumnos, se revisará, una vez obtenidos los permisos pertinentes, el expediente académico de cada uno de ellos y se obtendrá el promedio ponderado de sus calificaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDERSON, R., GREENE, M. y LOEWEN, P. (1988) Relationships among teachers and students thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *The Alberta Journal of Educational Research*, 34, 148-165.

ARMOR, D., CONROY-OSEGUERA, P., COX, M., KING, M., MCDONELL, L., PASCAL, A., PAULY, E., y ZELLMAN, G. (1976) *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. Santa Mónica, C.A: RAND Corporation (Eric Document Reproduction Service No 130243)

BANDURA, A. (1977) *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N J: Prentice Hall.

BANDURA, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N J: Prentice Hall. (trad. esp: *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca, 1987)

BANDURA, A. (1993) Perceived self-efficacy I cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.

ASHTON, P. y WEBB, R. (1996) *Making a difference: Teachers sense of efficacy and student achievement*. New York. Longman.

BANDURA, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

BANDURA, A. (2000) Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (3), 75-78.

BANDURA, A. (2001) *Guide for constructing self-efficacy scales*. Stanford, CA: Stanford University.

BANDURA, A. (2006) Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (2006) (Eds.), *Self-efficacy Belief of adolescent*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

GIBSON, L. S y DEMBO, M. H. (1984) Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

GODDARD, R. (2002) A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development if a short form. *Educational and Psychological measurement*, 62, 97-110.

GODDARD, R.D., HOY, W.K. y WOOLFOLK HOY, A. (2000) Collective teacher efficacy: Its meaning, measure and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-508.

PAJARES, F. (1996) *Assessing self-efficacy beliefs and academia outcomes. The case for specificity and correspondence*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

PRIETO, L. (2007) *Autoeficacia del profesor universitario*. Madrid: Narcea S.A.

ROSS, J. (1992) Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.

SCHUNK, D. H. y ZIMMERMAN, B.J. (1997) Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.

TSCHANNEN-MORAN, M. y BARR, M. (2004) Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Polity in*

Schools, 3 (3), 189-209.

TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK, A. y HOY, W. (1998) Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

131. LA PARTICIPACIÓN COMUNICATIVA EN LA APLICACIÓN DE UNA SESIÓN DE ORIENTACIÓN.

B. Azpillaga, R. Del Frago, J. Berastegui, T. Sánchez, M. Bermejo.

1. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se presenta el resultado de un estudio realizado sobre una intervención psicopedagógica, en concreto sobre una actividad de orientación profesional, para fomentar la reflexión en torno a la importancia de la interacción participativa en contextos educativos.

Planteamiento teórico

Existe una polisemia de definiciones en torno al concepto de *intervención* que es claro reflejo de las muchas acciones y actuaciones que se realizan en la sociedad actual, cambiante, dinámica y cada vez más compleja.

Si nos centramos en la intervención psicopedagógica observamos que ha sido definida por una gran variedad de términos: educativa, pedagógica, socioeducativa, psicoeducativa, etc. Actualmente la tendencia lleva a la confluencia de términos en el de *psicopedagógica* por presentar éste suficientes similitudes. El concepto de intervención abarca, a su vez, el término de orientación, en cuanto que es una ciencia de *intervención*, ya que toda *orientación* implica una actuación, una acción. En este estudio utilizamos de forma indistinta los términos de orientación e intervención psicopedagógica, y entre sus características destacamos la de ser un proceso de acción continua a lo largo del tiempo para fomentar el desarrollo integral del ser humano. Como parte de ese desarrollo tomamos la dimensión del desarrollo profesional y delimitamos la intervención de este estudio en una actividad de orientación profesional.

Desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) la orientación profesional queda definida por *“las actividades dirigidas a ayudar a las personas de todas las edades en todos los momentos de su vida a tomar una decisión sobre educación, formación y profesión y a gestionar su trayectoria profesional... Una orientación profesional integral intenta enseñar a las personas a planificar y a tomar decisiones sobre su vida laboral y la formación que implica.....se puede desarrollar en marcos muy variados: centros de enseñanza primaria, secundaria y superior; servicio público de empleo; proveedores de servicios de orientación privados; empresas; organizaciones locales.”* (OCDE 2004, pág .19).

El estudio se plantea como propósito fundamental la mejora de la intervención en el entorno académico del estudiante, desde el análisis de la interacción comunicativa entre el profesorado y el alumnado.

Desde este planteamiento, el marco de la intervención realizada ha sido el del ámbito académico universitario y no universitario. Se ha tomado como contenido de la intervención una actividad orientadora de un programa de orientación profesional ya elaborado *DBHko Erabakia Hartu Behar Dut!* (Del Frago y Alvarez, 2006); la actividad seleccionada se denomina *¿Qué sabes de...?* y ha sido elegida para este estudio por considerar que tanto el objetivo como la forma de trabajo que plantea la actividad son aplicables de forma similar en los grupos de estudiantes de secundaria obligatoria y universitarios. Así, el objetivo de la actividad *¿Qué sabes de...?* es ampliar los conocimientos sobre las profesiones, acercándose al contenido real de las mismas; y la forma de trabajo es combinada, requiere de trabajo individual y fundamentalmente de trabajo en pequeños grupos y en el gran grupo-clase, es decir, se realiza en interacción constante. Por tanto, el papel del profesorado es motivar al grupo de estudiantes a la participación y al intercambio de conocimiento (en este caso de profesiones y partiendo

del conocimiento inicial de cada estudiante) a través del diálogo y la utilización de turnos de palabra.

El reparto de turnos verbales dentro del intercambio comunicativo entre las personas da señales de reparto de poder interaccional, que aplicados al aula, suponen lo que reflejan numerosos estudios (Azpillaga, 2005). El orden que establece el reparto de turnos en la interacción comunicativa está directamente relacionada con los logros escolares, entendidos estos tanto como clima de aula como eficacia en los aprendizajes.

Este estudio se dirige al conocimiento de las claves o pautas formativas relacionadas con la participación que suscita el docente en el alumnado durante el desarrollo de la actividad escolar.

2. OBJETIVOS

1. Contrastar el diseño realizado de una sesión de orientación profesional y la aplicación de la sesión en el contexto del aula

2. Conocer el grado de participación que fomenta y suscita el profesor dentro del aula durante el desarrollo de la actividad

3. Comparar las diferencias que resultan de la aplicación de la sesión en diferentes colectivos de estudiantes: secundaria y universidad.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo ha sido realizado siguiendo la metodología de estudio de casos. Para ello se ha aplicado una sesión con el mismo diseño en los elementos didácticos a dos grupos de alumnos y alumnas: uno de 3º de la ESO y otro de estudiantes de 1º de Psicopedagogía (ambos grupos de unos 24 jóvenes). El profesor ha sido el mismo en la aplicación de la sesión en ambos grupos. El tiempo transcurrido para la aplicación de la sesión en ambos grupos ha oscilado entre los 38 y los 50 minutos.

Ambas aplicaciones han sido grabadas con una cámara digital después de haber conseguido los permisos pertinentes; las grabaciones se han transcrito y codificado en función de la siguiente categorización que corresponde a las variables estudiadas. Son las siguientes:

- ▶ Diseño de sesión: tipo de evento, tiempo, organización de grupo, materiales, dificultad de peticiones, reparto de roles.
- ▶ Interacción comunicativa, la participación: turnos de palabra verbales del alumnado y del profesor.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados relacionados con los objetivos 1 y 3. Diferencias entre el diseño teórico y la aplicación en dos grupos de contextos diferentes.

La actividad orientadora denominada ¿Qué sabes de...? está diseñada para ser realizada en el grupo clase con una duración mínima estimada entre 35 y 50 minutos. Además de las tareas de la actividad, es decir, los procesos 2, 3, 4, 5 y 6 (ver tabla 1) se ha tenido en cuenta tanto la presentación de la actividad como parte de un estudio (proceso 1), como la realización de una encuesta de valoración y el cierre de la actividad (proceso 7), de modo que el tiempo previsto para la realización de la actividad no excediera de los 55 minutos de clase.

Como puede observarse en el tabla 1, el tiempo invertido para desarrollar la actividad en su conjunto varía en las dos aplicaciones. Si tomamos la duración del desarrollo de la actividad, sin contar los procesos 1 y 7, que en las dos aplicaciones ha sido de seis minutos respectivamente, se constata que en el grupo de 3º de ESO la actividad se ha desarrollado

en 44 minutos, mientras que en el caso del grupo de universitarios se ha realizado en 32 minutos. Por tanto, en relación con el diseño, el grupo de tercero de ESO se ajusta bastante bien al tiempo estimado para el desarrollo de la actividad, mientras que el grupo de universitarios no llega a cubrir el tiempo mínimo establecido.

A partir de la comparación entre los grupos, respecto al tiempo empleado para la realización de cada una de las tareas o procesos, es cuando observamos que la interacción comunicativa que se establece entre alumnado y profesorado es el elemento que se manifiesta como diferenciador entre los grupos. Así, se constatan diferencias claras entre los dos grupos de estudiantes en los eventos 5 y 6, en los que la interacción entre el grupo de estudiantes y profesorado muestra tendencias muy dispares, mientras que son mínimas las diferencias entre los eventos 3 y 4 y ninguna entre los eventos de apertura (1) y de evaluación y cierre de la sesión (7).

Diseño actividad y sesión				Grupo 3º ESO	Grupo universitarios
PROCESO	ORGANIZACIÓN	REPARTO DE ROLES	TIEMPO	TIEMPO	TIEMPO
1. Evento organizativo Presentación	Profesor con el grupo-clase Gran Grupo	Profesor expone; el grupo escucha	4m	3m	3m
TAREA1 2 Descripción tema + pregunta	Gran grupo + Individual	Profesor expone; el grupo escucha	4m	5m	5m
TAREA2 3 Evento organizativo Creación grupos	Grupos de 4 + Portavoz por grupo	Profesor ayuda; grupos interactuando	5m	4m	3m
TAREA3 4 Anotaciones preguntas en la pizarra	Grupos + Profesor	Portavoz expone; profesor recoge en pizarra	10m	12m	11m
TAREA4 5 Análisis de las preguntas	Gran Grupo	Interacción grupo clase-profesor	15m	18m	3m
TAREA5 6 Puesta en común	Gran Grupo	Participación abierta	5m	5m	10m
7. Cumplimentación del cuestionario de evaluación	Individual	Profesor valora trabajo y cierra sesión	7m	3m	3m
Total			50m	50m	38m

Tabla 2. Diseño de la aplicación de la sesión en el grupo universitario

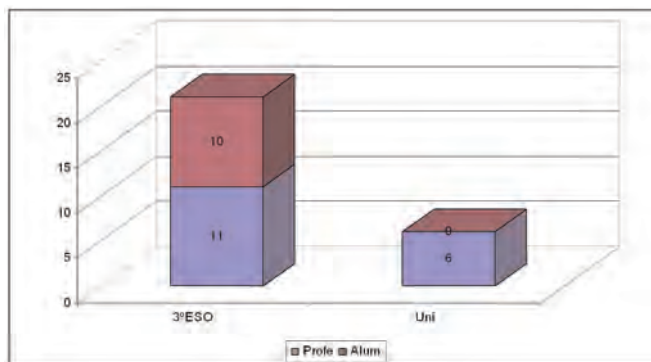
ACTIVIDAD O EVENTO	TIEMPO	ORGANIZACIÓN	MATERIALES	DIFICULTAD DE LAS PETICIONES	REPARTO DE ROLES
I. Evento organizativo	3'	Gran grupo	Ninguno	Fácil	Prof. Ordena Al. Obedec.
TAREA 1 2. Descripción pregunta	5'	Gran grupo + individual	Hoja de papel, pizarra, tiza bolígrafo	Fácil	Prof. Ordena Al. Obedec.
TAREA2 3 Evento organizativo	3'	Grupo pequeño	Hoja de papel, pizarra, tiza bolígrafo	Media	Prof. Ayuda Al. obedecen
TAREA3 4. Responder a preguntas escritas en la pizarra	11'	Grupo pequeño	Papel y bolígrafo	Media	Prof. Ayuda Al. obedecen
TAREA4 5. Presentación de lo trabajado en grupo	3'	Gran grupo	Pizarra y tiza	Fácil	Prof. Ayuda Al. obedecen
TAREA5 6. Puestas en común	10'	Gran grupo	Ninguno	Media/difícil	Prof. Ayuda Al. Obedecen.
7. Cumplimentación del cuestionario de evaluación	3'	Individual	Papel y bolígrafo	Fácil	Prof. Ayuda Al. obedecen
Total	38'				

Tabla 3. Diseño de la aplicación de la sesión en el grupo de 3º de ESO

ACTIVIDAD O EVENTO	TIEMPO	ORGANIZACIÓN	MATERIALES	DIFICULTAD DE LAS PETICIONES	REPARTO DE ROLES
1. Evento organizativo	3'	Gran grupo	Ninguno	Fácil	Pro. Ordena Al. obedecen
TAREA1 2. Descripción pregunta	5'	Gran grupo+ individual	Hoja de papel, bolígrafo, pizarra, tiza	Fácil	Pro. Ordena Al. obedecen
TAREA2 3. Evento organizativo	4'	Grupos pequeños	Hoja de papel, bolígrafo, pizarra, tiza	Media	Pro. Ayuda Al. Obedecen
TAREA3 4. Responder a preguntas escritas en la pizarra	12'	Grupos pequeños	Papel, bolígrafo	Media	Pro. Ayuda Al. Obedecen
TAREA4 5. Presentación de lo trabajado en grupo	18'	Gran grupo	Pizarra, tiza	Fácil	Pro. Ayuda Al. Obedecen
TAREAS 6. Puesta en común	5'	Gran grupo	Ninguno	Media/difícil	Pro. Ayuda Al. Obedecen
7. Cumplimentación del cuestionario de evaluación	3'	Individual	Papel, bolígrafo		Pro. Ordena Al. Obedecen
Total	50'				

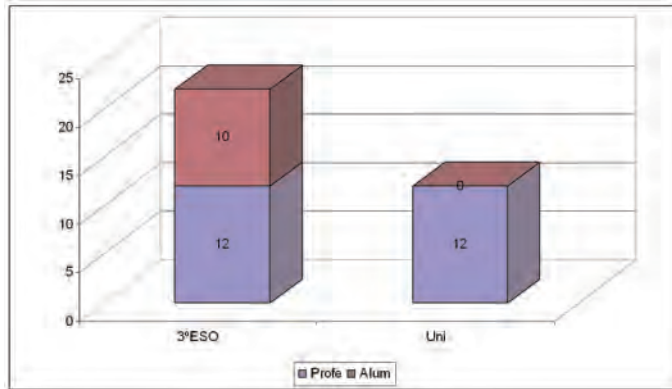
4.2. Resultados relacionados con los objetivos 2 y 3. Diferencias en la interacción didáctica entre el profesor y los alumnos en dos grupos de contextos diferentes.

Gráfico 1: Reparto de turnos de palabra durante el evento organizativo 1



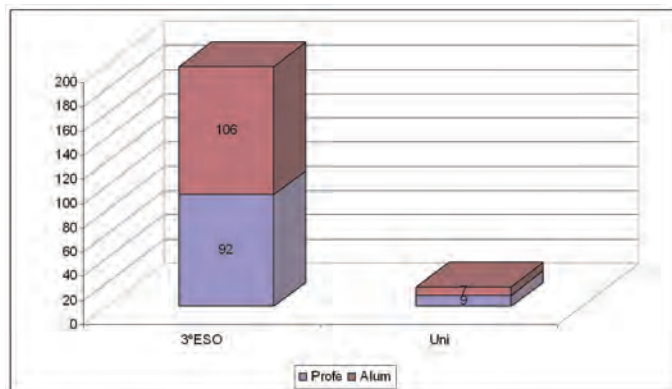
El primer evento que se da en ambos grupos es el organizativo, sucede durante 3 minutos; sin embargo tal y como vemos en este gráfico los turnos de palabra verbales en el grupo de 3º de ESO son mucho más numeroso que en el grupo de universitarios; además en este último es el profesor quien hace uso de todos los turnos.

Gráfico 2: Reparto de turnos de palabra durante la tarea 1



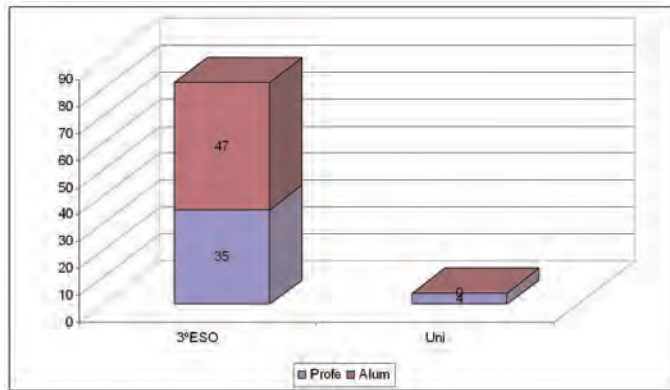
La primera tarea consiste en que el profesor expone unas preguntas en la pizarra y el alumnado escribe y contesta sobre el papel. En ambos grupos el ejercicio es el mismo, incluso si observamos el reparto de turnos analizado, vemos que el docente ha utilizado el mismo número de turnos en un grupo y en otro; sin embargo, mientras que los alumnos de la Universidad no intervienen ni una sola vez durante toda la actividad, el alumnado del grupo de la ESO ha intervenido casi tanto como el profesor.

Gráfico 3: Reparto de turnos de palabra durante la tarea 2



Resulta llamativa la diferencia que se observa entre ambos grupos en la actividad comunicativa verbal con la misma función, tanto por parte del profesor, ya que ha intervenido oralmente 106 veces como por parte de las alumnas y alumnos que lo han hecho con 92 turnos, en el caso del grupo de 3º de la ESO; contrastando con esto vemos que en el grupo universitario solo ha habido un total de 16 intervenciones verbales.

Gráfico 4: Reparto de turnos de palabra durante tarea 3



Durante el desarrollo de la actividad de “Responder preguntas escritas en la pizarra” se mantiene el contraste hallado en el gráfico anterior; la interacción comunicativa verbal en la aplicación en el grupo de los más jóvenes es mucho más activa y dinámica que en la observada en el grupo de los estudiantes de la titulación de Psicopedagogía. Estos vuelven a no hacer uso de ningún turno verbal.

5. CONCLUSIONES

La actividad de orientación tal y como está diseñada es viable para la aplicación a los dos colectivos de estudiantes, si bien, el grupo de ESO se muestra más participativo en el desarrollo global de la actividad, y, a su vez, dedica más tiempo a la interacción con el profesorado que el grupo de universitarios.

Esta conclusión se refuerza si atendemos a los resultados obtenidos del análisis de la interacción comunicativa, ya que podemos comprobar que la interacción en los grupos de los más jóvenes es mucho más activa en términos de participación verbal y repartos verbales que entre el alumnado del grupo de la Universidad no sólo en cuanto a la participación de los alumnos y alumnas sino también en la del profesor.

No obstante, y a pesar de las diferencias señaladas, ambos grupos de estudiantes consideran de utilidad el aprendizaje logrado con la sesión planteada y la consideran de utilidad, realizando una valoración muy positiva de la misma.

6. BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ ROJO, V. (Coord.) & García Jiménez, E. & Gil Flores, J. & Martínez Clares, P. & Romero Rodríguez, S. & Rodríguez Santero, J. (2002). Diseño y Evaluación de Programas. Madrid EOS.

AZPILLAGA LARREA, V. (2005) Diferencias en la aplicación del Programa H&L. (Tesis sin publicar)

CALSAMIGLIA, H. (2002) El estudio del discurso oral, en El aprendizaje del discurso oral Calsamiglia H. Paidós, Barcelona

CALSAMIGLIA, H.; TUSON, A. (1999) Las cosas del decir: Manual del análisis del discurso. Barcelona: Ariel

CASSANELLI, F. (1988) Gesticulando Barcelona: Aliorna.

CAZDEN, C.B. (1991) El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del

aprendizaje, Barcelona: Paidós.

CERDÁN, L. (1997) "Hitzik Gabeko Komunikazioak irakaslearen diskurtsoan eta ikasgelan duen eragina", en *Hizpide* 40, 53-64

DEL FRAGO ARBIZU, R (2005) La orientación profesional en Educación Secundaria Obligatoria: Un programa para la toma de decisiones académico-vocacionales en un contexto euskaldun. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

DEL FRAGO ARBIZU, R & ÁLVAREZ ROJO, V. (2006) "DDH-ko Erabakia Hartu Behar Dut! / ¡Tengo que decidirme en la ESO!. Erein, Donostia.

KNAPP, M. (1995) La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno. Buenos Aires: Paidós.

LOMAS, C. (2002) El aprendizaje de la comunicación en las aulas, Barcelona: Paidós.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (2004) Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias.

REPETTO, E. (2003). La orientación para el desarrollo profesional a lo largo de la vida. In Repetto, E. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Madrid. UNED. Tema 26, pp. 240-267.

VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C. (1998). *Diseño, desarrollo y tipología de programas de orientación e intervención psicopedagógica*. En Vélaz de Medrano Ureta, C. Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos y evaluación. Málaga: Aljibe.

152. SATISFACIÓN CON LA PROFESIÓN DE PROFESOR DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN PORTUGAL.

M. F. Figueiredo, V. Álvarez Rojo.

RESUMEN

Este es un estudio mediante encuesta, de carácter exploratorio-descriptivo, cuya finalidad es delimitar un perfil transversal a la profesión de profesor de Enseñanza Secundaria que defina la satisfacción con la práctica diaria de la docencia. Hemos tenido en cuenta una muestra de 524 profesores de Enseñanza Secundaria en Portugal Continental, a los que se les aplicaron entre diciembre del 2006 y julio de 2007 tres instrumentos de medida: (1) una encuesta de información sociodemográfica, (2) una encuesta de fuentes de bienestar y de satisfacción con la profesión de docente y (3) una escala numérica de perfil de satisfacción de los profesores con su profesión. Los datos obtenidos revelan niveles muy significativos de insatisfacción en este grupo de profesionales de la enseñanza.

Palabras clave: Satisfacción profesional, profesorado de Enseñanza Secundaria.

ABSTRACT

This work tries to describe the different dimensions of job satisfaction among secondary education teachers' group in Portugal Continental. A survey research has been conducted from December 2006 and July 2007 among 524 teachers of several administrative districts (Setúbal, Aveiro, Viseu, Coimbra e Leiria). Data collection was done applying the following set of techniques: 2 questionnaire-based surveys - a socio-demographic one and another upon job-satisfaction perceptions; and a numerical scale in order to define a job satisfaction profile. Among most significant findings of the present research stands on the wide level of dissatisfaction with the teaching profession as a central perception of this teachers' group.

Key words: Job satisfaction, secondary education teachers

AUTORES

Maria Figueiredo: Universidad Moderna, de Lisboa, Doctoranda en el programa de doctorado de Didáctica y Organización de las Instituciones Educativas en la Universidad de Sevilla, Sicóloga Clínica, Psicopedagoga, Polvos-graduada en Psicología de la Salud, Profesora Invitada en la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad Moderna de Lisboa y en El Posgrado en Necesidades Educativas Especiales en el Instituto Superior de Ciencias de la Información y Administración, de Aveiro; líneas de investigación: Perfil de Satisfacción y Necesidades de Formación de Los Catedráticos Portugueses en el Espacio Europeo de Educación Superior

Víctor Alvarez Rojo: Doctor en Pedagogía y profesor del Dpto. MIDE de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, impartiendo docencia en disciplinas relacionados con la orientación, la gestión de la calidad y el diseño de programas de intervención socioeducativa. Las líneas de investigación en las que se ha centrado en los últimos años han sido: 1) la docencia, la orientación y la gestión de la calidad en el ámbito universitario y b) la evaluación de los aprendizajes.

INTRODUCCIÓN

Bienestar subjetivo: el término bienestar nos recuerda conceptos como felicidad, optimismo, vitalidad, satisfacción con la vida, alegría. Unos son conceptos que se encajan en la perspectiva hedónica o de bienestar subjetivo, felicidad, experiencias de placer, todas las experiencias de satisfacción con la vida (Carruthers, 2004), otros conforman la perspectiva eudemonica o de bienestar psicológico, desarrollo personal, actuar de acuerdo con valores propios, auto-determinación, motivación intrínseca (in Carruthers, 2004) y expresividad personal (Waterman, 1993, in Carruthers, 2004).

Bienestar subjetivo es un aspecto del bienestar psicológico, necesario pero no suficiente para un individuo estar bien con la vida (Diener, 2001, in Albuquerque & Tróccoli, 2004). diferentes autores (McCullough, Heubner & Laughlin, 2000; Anguas, 1997 y Martinez & García, 1994 in Albuquerque & Tróccoli, 2004) evocan consensualmente, el concepto de bienestar subjetivo, en dimensiones separadas pero relacionadas (Diener, Lyubomirsky & King, 2005), una cognitiva y otra afectiva, donde se conceptualiza la satisfacción con la vida y mismo el sentimiento de felicidad, en el modelo dimensional tripartito, de: (1) la satisfacción global con la vida, dimensión de juicio cognitivo sobre algún dominio particular de la propia vida, comparando las circunstancias de vida reales y un otro cualquier patrón ideal, es decir, una evaluación sobre la vida de acuerdo con valores propios (Shin & Johnson, 1978, in Albuquerque & Tróccoli, 2004); (2) el afecto positivo, que es un sentimiento hedónico experto en un determinado momento, como un entusiasmo, interés, alegría, felicidad o placer activo, más emocional que cognitivo; (3) el afecto negativo, como siendo un estado transitorio de emociones desagradables, como tristeza, aburrimiento, angustia, depresión, pérdida, ansiedad, inquietud u otros síntomas aflictivos (Diener, 1995, in Albuquerque & Tróccoli, 2004).

Satisfacción con la profesión de profesor: profesión de sustrato relacional o “emotional labor”: importa comprender como se establece la relación positiva entre satisfacción en el trabajo y satisfacción con la vida por regla general, si bien que son escasos y recientes los estudios sobre esta relación en el grupo de los profesores. La relación educativa profesor-alumno, tradicionalmente, se estructuraba sobre una relación asimétrica en que el profesor era el responsable por los alumnos y el detentador del poder del saber.

El concepto de “emotional labour” (Hochschild, 1983, in suenes, 2003) entiende la profesión de profesor como una profesión de “sustrato emocional”, i.e., en que se tiene esencialmente de vivir, dirigir y comprender emociones, donde es tan importante hacerlo con las propias emociones, como las de los otros que conozco dividen ese contexto (suenes, 2003), para que seamos providenciadas las adecuadas respuestas a las reglas y normas institucionales (Chu, 2002).

Los profesores constituyen uno de los mayores grupos profesionales y uno de los más cualificados, desde el punto de vista académico. Utilizando el poder metafórico de Hameline, d. (Nóvoa, 1999) cualificamos el profesor como un conocedor que en primero lugar es uno doctus, aquel que revela con placer su ciencia, uno peritus, lo que tiene cualidades especiales para hacer algo y, todavía, uno sapiens, aquel que después de realizar una accione continúa a apreciarla para la perfeccionar. La accione docente en su especificidad se afirma por profesionalidad, es decir, por el conjunto de comportamientos, de conocimientos, de habilidades, de actitudes y valores.

Modelo adoptado: psicología positiva: se asume la elija de uno modelo de investigación salutogénica que fuimos a buscar a la psicología positiva (Seligman, 2000) que tiene como objetivo traer nuevos conocimientos sobre la puesta en marcha de la psique humana, para ayudar a resolver problemas de salud mental pero, también, en un intento de alcanzar el saber sobre mejores comportamientos de calidad y bienestar para la vida por regla general.

De acuerdo con Seligman, (2002) la psicología positiva se basa en tres pilas: (1) el estudio de la emoción positiva, (2) el estudio de los trazos y cualidades positivas, sobre todo fuerzas y virtudes, incluyendo inteligencia y capacidades físicas y (3) el estudio de las instituciones positivas como la democracia, la familia o la libertad. Con base en ese modelo se habían elegido instrumentos de medida y definición de perfil y la metodología de análisis de datos.

METODOLOGIA

Se describe un estudio fenomenológico de abordaje cualitativa del tipo exploratorio descriptivo, cuyo cuadro teórico es el de la Psicología Positiva, abordaje compatible con la investigación social, la descubierta y explotación de factores concernientes al comportamiento humano, pretende encontrar un perfil transversal a la profesión de profesor que defina la satisfacción con la práctica diaria de la docencia, abordando todo un conjunto de afectos positivos, de bienestar y de satisfacción generalizada y vivida con la profesión.

Muestra: El sistema administrativo escolar portugués se organiza por cinco divisiones regionales que corresponden las áreas geográficas: Norte, Centro, Lisboa, Sur e Islas. El sistema educativo portugués está centralizado en el Ministerio de la Educación, lo cual es responsable por la elaboración y aplicación de las políticas educativas. Se pretende retirar conclusiones sobre el gran n° de individuos que en Portugal son profesores de la enseñanza secundaria (38529, datos preliminares 2004-05 del Ministerio de la Educación), utilizando para eso el universo de profesores del distrito de Setúbal (1ª fase) y de los distritos de Aveiro, Viseu, Coimbra y Leiria (2ª fase). El trabajo de campo transcurrió durante el 3º periodo lectivo del año escolar 2006-2007, en la 1ª fase, entre Diciembre de 2006 y Abril de 2007, y consistió en el pasaje de la Investigación de Información Sociodemográfica y en el Cuestionario de Fuentes de Bienestar y de Satisfacción, y entre Junio y Julio de 2007, en la 2ª fase, tiempo de entrega y recoja del último instrumento de trabajo, la Escala de Satisfacción con la Profesión para Profesores. La entrega y recoja de los cuestionarios fue terciada por los Consejos Ejecutivos de las escuelas y por los coordinadores de áreas, y entregado en las reuniones que iban teniendo lugar durante aquel periodo lectivo. En total, participaron en esta investigación 524 individuos, 305 en la 1ª fase y 219 en la 2ª fase, todos profesores, de diferentes edades y estados civiles, mujeres y hombres, efectivos y no-efectivos, la inicien carrera o en desarrollo, de todo el conjunto de grupos disciplinarios, del 10º al 12º año escolar, acumulando o no otros cargos en la escuela, entre otras diferencias o divides de situaciones que caracterizan todos y cada uno de los profesores participantes. Como criterios de inclusión / exclusión se refiere que: se (1) Incluyeron los individuos cuya actividad profesional sea la docencia, en la enseñanza secundaria y no se incluyeron los individuos que no aceptaron participar en él, seamos cuales fueren sus razones; (2) que el pasaje de las escalas se efectuó en el decurso del año lectivo 2006/2007, (3) y que transcurrió en un espacio cronológico entre Diciembre de 2006 y Julio de 2007, periodo de tiempo cuyos límites corrieron en función de mayor o menor disponibilidad de los profesores participantes.

Instrumentos de recogimiento datos: Para la concreción del objetivo general del estudio, construir un perfil de satisfacción profesional de los profesores de la enseñanza secundaria, habían sido desarrollados y aplicados y tres instrumentos de recogimiento dados.

I. Una investigación de información sociodemográfica;

II. Un cuestionario de fuentes de bienestar y de satisfacción con la profesión de docente, con una sola pregunta abierta, el Cuestionario de Fuentes de Bienestar y de Satisfacción.

III. Una escala numérica de perfil de satisfacción de los profesores con su profesión,

la Escala de Satisfacción con la Profesión de Profesor;

Cuestionario de información sociodemográfica

Para la obtención de datos de identificación amostral se consideró importante el dibujo de una investigación de información sociodemográfica, cuyas 17 cuestiones tienen que ver con los datos únicos de cada individuo en sus contextos personales y profesionales.

Cuestionario de Fuentes de Bienestar y Satisfacción

El cuestionario de fuentes de bienestar y de satisfacción con la profesión de docente, con una sola pregunta abierta, fue construido para que se extrajesen de las respuestas suministradas las dimensiones valorizadas por los profesores sobre su satisfacción con la práctica docente, las cuales nos habían permitido construir algunas de las preguntas consideradas pertinentes y esenciales en una escala de perfil, pero que faltaban, a pesar de las fuentes de apoyo al desarrollo de nuestra escala de perfil. Siguiendo un modelo deductivo de análisis de contenido de las respuestas se partió del encuadramiento teórico para la análisis y conclusiones, con las respuestas cualitativas sean divididas en unidades de análisis, las cuales fueron así agrupadas en categorías dimensionais de características formales divididas. Este fue uno de los dos instrumentos, aplicados en la 1ª fase de estudio, que permitió avanzar para la construcción de la requerida escala de satisfacción con la profesión de profesor.

Escala de Satisfacción con la Profesión de Profesor

La Escala de Perfil es compuesta por 33 ítems y está dividida en módulos que designamos por dimensiones. Cada dimensión, que no es directamente observable pero sí definida a través de un conjunto de otras variables (ítems), se denomina por variable latente (Hill & Hill, 2000) y es constituida por una temática en particular, que corresponde a los factores de mayor importancia de bienestar y de satisfacción con la profesión. Se utilizó una escala numérica de respuesta de tipo Likert de seis puntos cuya formateo prevé que los respondientes señalen una opción de respuesta, entre 1 y 6, el equivalente entre "Completamente insatisfactorio" y "Plenamente satisfactorio". La Escala de Perfil nos permitió determinar 5 dimensiones de relevante importancia para el desempeño de la profesión de profesor con satisfacción y bienestar:

1. Profesión (Profesión de sustrato relacional)
2. Aprendizaje (Aprendizaje continua)
3. Institución (Institución de trabajo)
4. Reconocimiento (Reconocimiento de alumnos y profesores)
5. Empenhamento (Empenhamento en la docencia)

Del análisis del valor mediano obtenido para las 5 variables se puede afirmar que la satisfacción profesional de los profesores de la enseñanza secundaria es mucho baja, sobre todo en la satisfacción con lo que se relaciona con el aprendizaje a lo largo de carrera profesional.

RESULTADOS

Identificamos percepciones tendencialmente negativas en su carga emocional y grandes dificultades para referenciar emociones positivas. Llegamos a las respuestas pretendidas, resultado de las preguntas de investigación, cuyo dominio principal se prende con el perfil de satisfacción profesional de los profesores de la enseñanza secundaria. Se presentan ahora algunos de los principales resultados:

Las "Edades" presentan un comportamiento idéntico, quiere se trate de profesores del género femenino, quiere del masculino. Se verifica una mayor amplitud en las edades de las

profesoras en que los individuos más jóvenes y los más ancianos son del sexo femenino.

Los inquiridos del "Género" masculino poseen habilitaciones académicas superiores a los del género femenino, hablamos de cerca de 30% contra 17. Es en el grupo masculino que está la gran parte de los inquiridos con bachelato.

Como es esperado, existe una relación fuerte y positiva entre la edad y lo número de años al servicio de docencia; cuanto más edad tiene el docente mayor es el número de años al servicio, de ahí que en el cuadro 3 las observaciones se encuentren concentradas cercana a la recta que permitiría escribir la relación matemáticas entre las dos variables. Tal relación puede ser confirmada por el coeficiente de correlación (índice estadístico que permite identificar la existencia y tipo de relación entre variables) que presenta un valor de 0,91.

Se habían confirmado un conjunto ítems aceptables como instrumentos de medida, con ninguno de los criterios a presentar valores de rechazo, lo que posibilitó proceder a la interpretación de cada una de las variables latentes, cuadro 4, para que su clara identificación.

Del análisis del valor mediano obtenido para las 5 variables, cuadro 5, se puede afirmar que la satisfacción profesional de los profesores de la enseñanza secundaria es mucho baja, sobre todo en la satisfacción con lo que se relaciona con el aprendizaje a lo largo de carrera profesional.

DISCUSSION DE RESULTADOS

Se destacan algunas conclusiones sobre las cuales podremos reflectar del siguiente modo:

(como es que los profesores definen la satisfacción profesional?)

Los profesores niegan se sientan satisfechos con su profesión. Esta es, siempre, la primera y más afirmativa posición, si bien que con las varias y diferentes evaluaciones llevadas a cabo en nuestro estudio, fue posible encontrar influencias diferentes, más o menos altas, sobre la satisfacción profesional.

(Cuáles son los elementos, psicológicos, contextuales y relacionáis, implicados en la satisfacción profesional?)

El facto de identifiquemos algunas percepciones de esta clase profesional nos permitió distinguir cuáles las dimensiones más importantes y que más influyen los profesores en su satisfacción profesional, para figuren en un perfil. hablamos de cinco dimensiones de carácter psicosocial y que congregan: (1) la profesión específica de profesor que es una profesión de sustrato emocional; (2) el factor aprendizaje que no para de acontecer a lo largo del tiempo profesional, tanto para quien aprende, como para quien enseña; (3) la escuela como institución de trabajo especial y específica, por ser un tejido organizacional vivo y en constante mudanza, que lo es a través de los profesores; especial porque enseña a crecer con todo lo que enseña, de todas las formas que prepara los críos sean adultos; no hay otra institución que tenga ese papel, aunque todas funcionen con personas y para las personas; específica porque tiene un papel y una función social única, la función social que transforma la cara de la economía de un país, por el potencial humano que forma; y es en esta función que reside su mayor riesgo si sus elementos constituyentes pierdan cualidades; es el riesgo del fracaso generalizado, de resultados tan amplios como destructores del papel de una sociedad moderna y en crecimiento; (4) la necesidad básica específica de reconocimiento, personal, social y profesional, y (5) toda la dinámica absolutamente necesaria de empenhamento y involucramiento en la práctica docente, año tras año, grupo tras grupo, y que se define como intrínseco para ser eficaz.

(Cuáles las diferencias en los niveles de satisfacción de los profesores de la enseñanza secundaria?)

Encontramos un conjunto de características socioprofessionais que nos permite describir diferentes niveles de satisfacción con la docencia. empezamos por referir un aspecto

de conjunto que nos revela que la mayoría de los docentes de la enseñanza secundaria se caracteriza por la madurez y por características psicosociales de una cierta estabilidad, lo que está de acuerdo con siendo que se toma como cierto que la edad tras experiencias útiles en las tomadas de decisiones y en las motivaciones para los varios papeles de vida a desempeñar y que todos estos dibujos y recorridos individuales son mensajeros de estabilidad suficiente para la gestión de los proyectos propuestos. Pero también nos lleva a concluir que los jóvenes profesionales y aquellos que están en la última habitación de carrera se sienten insatisfechos y desmovilizados de su participación dinámica en la institución escuela. Es natural que la creatividad de la innovación y la experiencia ponderada, de unos y otros, no esté a ser aprovechada en la enseñanza y en sus necesidades urgentes y actuáis, ni sea suyo apaniguado. Los hombres y los profesores con menos años de carrera están más satisfechos pero se tuvieren otro cargo en la escuela, para además de la docencia, el nivel de satisfacción también aumenta. Ser del departamento de expresiones es estar más satisfecho pero ser del departamento de lenguas es estar más insatisfecho.

(Cuáles las diferencias en los niveles de satisfacción de los profesores de la enseñanza secundaria relacionadas con factores psicológicos, contextuales y relacionais, i.e., psicosociales?)

Todavía sobre las referidas cinco dimensiones y mirando para las diferencias entre sí, podemos apuntar lo que de seguida se describe. La profesión (1) de profesor es una profesión de acción social cuya especificidad tiene a ver con las relaciones privilegiadas que se construyen y que están fundamentalmente asentadas exactamente en esa relación del profesor con el alumno. Es a partir de aquí que se desarrollan los aprendizajes y lo crecimiento de los alumnos. por lo tanto, estamos en un dominio eminentemente relacional, lo cual también dice respeto al conjunto de factores reunidos alrededor del reconocimiento (4), necesidad básica humana, que es el procesamiento de la información recibida del exterior sobre el desempeño propio y que va en el sentido del ideal de perfecto, de correcto o de bueno que por el suyo carácter amplio sobre el sentimiento de reconocimiento, es una dimensión de influencia relacional pero también psicológica, rápido, podemos decir que este es un dominio Psico-relacional. Como dominio psicológico se resalta la dimensión Empenhamento (5) que encierra desde procesos psicológicos intrínsecos, como aquellos que están enchufados a la motivación para enseñar y al placer de verse envuelto en proyectos pedagógicos lo que nos da elementos mucho importantes sobre cuestiones estructurales del individuo que tienen que ver con aquello que es más importante para que la docencia sea una profesión de satisfacciones varias de vida. Los dos sobrantes dominios que completan la constitución del perfil de satisfacción con la profesión son relacionados con factores contextuales. Referimos-en los al aprendizaje (2) que esta profesión específica obliga y proporciona en un dúo interacción renovada continuamente y, sólo así, siendo posible ascender en carrera y usufructuar de más beneficios materiales. y, también, a la institución de trabajo (3), la escuela, con estructuras organizativas y con dinámicas específicas, ya que sus clientes no son completamente autónomos, por lo que traen la familia para dentro de sus fronteras, y necesitan de los profesores-prestadores como modelos de vida profesional y personal para además de los saberes que difunden.

(Cuáles los elementos de mayor importancia que deben figurar en un perfil de satisfacción profesional de los profesores de la enseñanza secundaria?)

Teniendo en cuenta en cuenta las cinco dimensiones de perfil sería posible decir que la satisfacción con la docencia adviene, sobre todo, del hecho de ser una profesión de sustrato relacional, desarrollada en una organización de trabajo tan específica que no tiene par, y concordante con factores motivadores intrínsecos dirigidos para el desarrollo del saber.

(Cuáles los niveles de bienestar subjetivo de los profesores de la enseñanza secundaria?)

El perfil de satisfacción con la profesión abarca tanto factores conceptuales del dominio

sicológico, como de dominios subjetivos. Salvaguardando la necesidad de estudios más profundizados sobre esta división conceptual, con el presente estudio, es posible ponderar en la articulación de las dos medidas de bienestar, sicológico y subjetivo, en un concepto de consensualidad que permita disminuir las dificultades de su definición. Bien porque el concepto de bienestar subjetivo ya computa una dimensión cognitiva, de evaluación sobre la vida, de acuerdo con valores idealizados y que se denomina de satisfacción global con la vida y, una otra dimensión que se extiende a una dialéctica afectiva, que se constituye por sentimientos positivos experimentados pero también por afectos negativos transitorios. teniendo en cuenta que el bienestar subjetivo integra las dimensiones cognitiva y afectiva, en nuestro estudio y cara a los resultados encontrados, referimos niveles bajos de bienestar subjetivo y, sobre todo, niveles polarizados de afectos negativos, no transitorios, y juicios evaluativos negativos sobre la satisfacción con la profesión docente. En este caso, no es posible hablar de niveles de bienestar subjetivo ya que este es uno constructo de satisfacciones emocionales de placer y de sentimientos de gratificación y involucramiento total, y los profesores nos revelan emociones negativas y la casi inexistencia de situaciones de gratificación o involucramiento total con la práctica docente. se tenemos un grupo profesional, que tiene una fundamental importancia en el desarrollo humano, con un cuadro de bienestar negativo, entonces algo está peligrosamente en peligro en la enseñanza y en la salud, tanto para alumnos, como para profesores, y todavía para las familias portuguesas. Lo que podrá invertir este escenario puede estar encerrado en el hecho fundamental del bienestar subjetivo ser tanto un proceso reactivo, como proactivo, es decir, se consigue vivir bienestar subjetivo porque hay competencias individuales de gestión de dificultades pero también porque se desarrollan capacidades intrínsecas al individuo, de sentir bienestar y hacer de ese sentimiento parte de sí mismo.

(Que relación establecen los profesores entre el bienestar subjetivo y la satisfacción profesional?)

Apurar el tipo de relaciones que los profesores establecen entre dos constructos de la naturaleza del bienestar subjetivo y de la satisfacción, ambos en función del ejercicio de la profesión, no fue exactamente uno de los resultados conseguidos con el presente estudio.

La combinación la que nos referimos entre identidad individual y papel profesional refuerza reciprocidades entre bienestar con el desempeño profesional y una vida feliz. Y nos alerta, todavía, para un nuevo paradigma social en que la realidad profesional se desenrolla dinámicamente en profunda interacción con todos los otros dominios de la realidad de un individuo. Así, por un lado, queda claro que la satisfacción profesional, por la suya multidimensionalidad, se extiende para dentro del procesamiento de la satisfacción con la vida por regla general y, por otro lado, que la satisfacción profesional recibe las disposiciones positivas individuales para la vida por regla general.

Por lo tanto, constatamos que los profesores relacionan estrechamente su bienestar subjetivo, donde cabe la satisfacción con la vida por regla general, con su satisfacción profesional. Los criterios referentes a la actividad profesional, las recompensas que la profesión trae al individuo y las relaciones afectivas que desbordan de la profesión para la vida global, son experiencias más o menos satisfactorias dependiendo de la significación que cada individuo conferirle. y esta significación surge negativa en nuestro estudio transformando la vida de los profesores, en una mezcla poco saludable para las personas, independientemente de su profesión, pero de certidumbre para los profesionales de la docencia. Consideramos que la elasticidad de fronteras entre dimensiones humanas, para el hombre moderno, tras refuerzos de competencias y de habilidades para la supervivencia y para las vivencias absolutamente necesarias a su desarrollo que es de formación sub-especializada. pero se pasamos de flexibilidad para una amalgama caótica que no permita a nadie defender papeles diferentes, en función de los múltiples requisitos, y que influencia toda

la vida cuando alguna polarización negativa acontece, como en el regalo es la situación profesional de los docentes, entonces sólo podemos decir que hay que aprender a distinguir dimensiones cognitivas y subjetivas y reconocer fronteras dimensionais, ya que el encuadramiento de la vida humana se desenrolla en una matriz viva de interacciones, no siendo probable excusarse para otra cualquier fórmula vivencial.

CONCLUSÃO

Aceptando la satisfacción como una característica predisposicional individual y que se generaliza partiendo de una evaluación positiva con la vida e influenciando el desempeño profesional, tenemos que afirmar la necesidad de los profesores tengan bien clara su identidad individual y lo su papel profesional, en lo que respeta la límites, para que la contaminación o indistinção identitaria no ponga en causa el bueno y satisfactorio desempeño profesional. Nos Parece que los profesores modernos deben querer y gustar del ser (deben tener características intrínsecas de empatía, motivación para dividir saberes, capacidad para dirigir conflictos relacionais y disposición emocional positiva, por lo que respeta a su identidad individual) y desarrollar la profesión en un verdadero sustrato pedagógico (necesitan de reconocimiento socioprofissional, motivación extrínseca y legislación facilitadora de la formación de sujetos autónomos e independientes), para que los resultados, a la escala macro-social o desde el punto de vista individual, seamos de satisfacción. En esta perspectiva podríamos describir el siguiente modelo:

Entonces, nos parece que los profesores están doblemente prisioneros en el desempeño de su profesión e impedidos de sentir satisfacción y bienestar: de sí mismos y del sistema educativo vigente. Ni la dimensión cognitiva sobre la satisfacción con la vida, ni la dimensión afectiva, emocionalmente positiva o negativa, están bien representadas en el presente estudio. Pero siendo el bienestar un proceso tanto reactivo, como proactivo estamos probablemente en un encuentro incomprendido y con déficits de descodificación social, cultural, político y profesional de gestión de competencias individuales y de relaciones sociales e institucionales. Como están estos profesionales a dirigir su carrera que no ven que la institución está a crecer mal? Lo que los profesores nos dicen es que no se sienten bien con la docencia, ni con su regalo. Lo que decimos, es que es posible contribuir individualmente con una parte importante para la óptima expresión del papel docente en la escuela, y sólo así poderse-a hablar de restructuración del sistema escolar o mismo de mudanza de paradigma, de la escuela como bien de consumo de clientes desfigurados emocionalmente pero elementos de una lógica de coste-beneficio, para la escuela que satisface necesidades humanas y sociales viviéndolas y dirigiendo-las.

Como y con qué están los profesores a comparar su vida profesional real que sienten defraudados sus ideales? Cuando lo diferencial entre lo real y lo ideal es demasiado grande para servir la innovación y se vuelve malestar e insatisfacción, la representación sobre la satisfacción con la profesión se pierde. Confraternizamos con el riesgo de esta profesión de sustrato emocional sofocarse por falta de sapiens y de doctus y sólo restarle uno peritus. Un riesgo que no es sólo de los profesores pero es de todos nosotros. Describimos, explicamos, avaluamos y definimos un perfil pero sólo conseguimos afirmar una vez más que los profesores no hablan de satisfacción con la misma facilidad con que lo hacen sobre sus insatisfacciones. Defecto cultural o crisis social?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuquerque, A. & Tróccoli, B. (2004) Desenvolvimento de uma Escala de Bem-estar Subjectivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 20, 2, 153-164.

Carruthers, C. (2004) The power of the positive: Leisure and well-being. *Therapeutic Recreation Journal*, Second Quarter 2004.

Chu, K. (2002) *The effects of emotional labour on employee work outcomes*. Dissertation submitted to the faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University for the degree of Doctor of Philosophy in Hospitality and Tourism Management, Blacksburg, Virginia, U.S.A.

Diener, E., Lyubomirsky, S. & King, L. (2005) The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, vol 131, nº 6, 803-855.

Hill, M.M. & Hill, Andrew. (2000) *Investigação por questionário*. Edições Sílabo: Lisboa.

Nóvoa A. (org) (1999). *Profissão professor*. Porto Editora: Porto.

Seligman, M. (2002) *Authentic Happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfilment*. The Free Press: N.Y.

Seligman, M. (2000) *Psicologia positiva*. Psicologia-positiva.com.

Disponível em: <http://www.psicologia-positiva.com/>

Acesso em 02/04/2005

Soares, A. (2003). Tears at work: gender, interaction and emotional labour. *Just Labour*, vol. 2 (Spring 2003), 36-44.

178. LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA A TRAVÉS DEL CINE: AZUR Y ASMAR.

C. Urpi Guercia.

PRESENTACIÓN

Se pretende mostrar en el póster, a partir de un ejemplo, cómo aprovechar la vivencia vicaria del cine y el carácter sugerente de las imágenes para educar en los valores de la convivencia pacífica y participativa, así como en las actitudes y conductas que la promueven.

Para ello, es necesario tener en cuenta algunos presupuestos teóricos:

1. El **cine** es un arte que pretende conmover al espectador mostrándole una determinada visión de la realidad que el espectador deberá juzgar (o aprender a hacerlo) por sí mismo. (Mitry, 1963, p.269). Promueve un conocimiento real por experiencia virtual.

2. La **pedagogía** contempla la virtualidad educativa del cine gracias a las posibilidades de aprendizaje que proporciona al espectador la experiencia vicaria de las acciones narradas, con toda la carga dramática que encierran (Grimaldi, 1994).

3. La **educación para la convivencia** es parte de la formación afectiva y la formación ético-moral de las personas: esto supone la necesidad de sobrepasar el plano teórico-conceptual del aprendizaje de valores hacia el plano operativo de los sentimientos y las actitudes que se manifiestan en la conducta humana (Naval & Altarejos, 2000, 197; Delors, 1996, 103 y ss.). En este sentido, el cine se presenta como un instrumento idóneo.

DESCRIPCIÓN DE UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA A PARTIR DE LA PELÍCULA *AZUR Y ASMAR*

La finalidad principal de este programa consiste en promover por medio del cine la adquisición vivencial de valores, actitudes y conductas relacionadas con la convivencia armónica, según los presupuestos enumerados en la presentación anterior.

Se ha seleccionado la película de animación de Michel Ocelot, *Azur y Asmar*, para el último ciclo de la enseñanza primaria, en que se iniciará la preadolescencia. Desde el punto de vista del desarrollo social, se trata de una etapa en la que destaca la fuerte vivencia de cohesión dentro del grupo de amistades (Quintana Cabanas), propicia para trabajar positivamente la educación para la convivencia. Por otro lado, la temática, los personajes y la historia de la película requieren ya de una cierta madurez, que nos parece más propia de este último ciclo de primaria.

A continuación, se destacan algunos objetivos de la propuesta. Más adelante proponemos una metodología de intervención y finalmente concluimos con algunas valoraciones al respecto.

OBJETIVOS EDUCATIVOS GENERALES

1. Reconocer y valorar las diferencias personales y culturales, así como los elementos de unión entre personas y culturas distintas.
2. Detectar los obstáculos que impiden el diálogo y la comunicación entre las personas y las culturas y encontrar los modos de subsanarlos.
3. Identificar en las diferentes conductas y actitudes humanas la presencia de valores relacionados con la convivencia humana, tales como el saber, la valentía, la

honestidad, el respeto, etc., así como la presencia de sus contravalores: la ignorancia, la cobardía, el engaño, la manipulación.

4. Reflexionar acerca del ideal humano de la convivencia pacífica entre todas las personas y pueblos, con independencia de su raza, su origen, su cultura, etc. Y conocer cómo este ideal queda recogido en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

METODOLOGÍA, FASES DE INTERVENCIÓN Y ACTIVIDADES

Conviene seguir una metodología centrada en el aprendizaje vivencial acorde con el objetivo central de la propuesta.

Para ello, es necesario:

1. **Antes de ver la película:** Introducir a los alumnos en la temática que trabajarán y familiarizarles con la película que verán. En esta fase, por tanto, corresponde a los alumnos informarse sobre la película a través de actividades de documentación y de análisis de la crítica especializada, de entrevistas a los realizadores o la valoración de los premios obtenidos.

A continuación detallamos algunas posibles **actividades** para trabajar previamente la documentación obtenida sobre la película:

1. 1. Conocer los datos técnicos de la película y relacionarlos con algunos conceptos básicos de la cinematografía.

1. 2. Conocer la sinopsis de la película y pensar sobre las expectativas que suscita con la ayuda de algún fotograma.

1. 3. A partir de alguna entrevista publicada, analizar y comentar las opiniones del creador, M. Ocelot, sobre aspectos de la película relacionados con la convivencia humana.

Ficha técnica

Dirección y guión: Michel Ocelot

Año: 2006. Duración: 99 min.

Género: Animación

Producción: Francia, Bélgica, Italia y España. Nord –Ouest

Mac Guff Ligne (Studio de animación). Christophe Rossignon.

Productores asociados: Philip Boeffard y Jacques Bled

Música: Gabriel Yared

Fotografía: Kyle Badla

Montaje: Michèle Peju

Decorados: Anne-Lise Lourdelet

Personajes: Azur, Asmar, Jenane, Crapoux, Djinns, Elfos, sabio Yadoa, padre, Hada de los Djinns, Hado de los Elfos, Princesa Chamsous Sabah

Animación: Cristiane Serre- Ameglio

Imagen: Raphaël Berland

Sinopsis

Había una vez dos niños que fueron criados por la misma mujer: Azur, de rubios cabellos y azulados ojos, era el hijo de un noble; mientras que Asmar, moreno y de ojos negros, era el propio hijo de la nodriza. Los dos crecieron juntos como si fueran hermanos en un país verde y florido hasta que el destino los separó de un modo brutal. Azur, espoleado por los cuentos que la nodriza le contaba sobre la legendaria Hada de los Djins, en el país del sol,

no descansará hasta encontrarla. Adultos ambos y ahora convertidos en rivales, aquellos que fueran como hermanos de sangre se embarcarán en búsqueda del Hada por mágicas tierras, llenas de riesgos y prodigios. (<http://www.azuretasmar-lefilm.com>)



Opiniones del creador, M. Ocelot, sobre aspectos de la película relacionados con la educación para la convivencia:

“Une question qui me tient particulièrement à coeur c’est tous ces gens qui se méprisent et se combattent, à travers le monde, au lieu de s’entendre, tout simplement, ce qui serait plus rationnel et agréable.” (*Un tema que me preocupa es todas esas personas que se desprecian y se pelean por todo el mundo, en lugar de entenderse sencillamente, lo que sería más racional y agradable.*)

“La fraternité qui naît finalement entre Asmar et Azur, au-delà des liens du sang, c’est pour moi le symbole d’une fraternité possible entre tous les homes. J’y crois très fort. Partout dans le monde, les peuples ont tendance à se faire la guerre, mais aussi à s’aimer, à vouloir être amis par dessus les frontières. Au fil de leurs aventures, Azur et Asmar risquent leur vie l’un pour l’autre, et devant les chasseurs d’esclaves, ils prennent pleinement conscience de leur fraternité”. (*La fraternidad que nace finalmente entre Asmar y Azur, más allá de los lazos de sangre, es para mí el símbolo de una fraternidad posible entre todas las personas. Creo fuertemente en ello. Por todo el mundo, los pueblos tienden a hacer la guerra, pero también a amarse, a querer ser amigos por encima de las fronteras. A lo largo de sus aventuras, Azur y Asmar arriesgan su vida uno por el otro, y frente a los cazadores de esclavos, toman plena conciencia de su fraternidad*)

“Les messages que je souhaiterais néanmoins qu’ils retiennent après avoir vu mon film sont que nous sommes frères et soeurs, et que c’est beaucoup plus agréable de s’aimer que de se détester. Je voudrais particulièrement dire aux jeunes Français d’origine maghrébine qu’ils sont nobles, beaux, qu’ils ont leur histoire, et que l’agressivité, c’est pour les perdants. Et je voudrais qu’ils entendent la déclaration de Jénane dans le film : *Vous connaissez (de près ou de loin) deux pays, deux langues, deux religions, vous en savez deux fois plus que les autres!*”. (*Sin embargo, los mensajes que deseo que retengan después de haber visto mi película son que somos hermanos y hermanas, y que es mucho más agradable amarse que detestarse. Me gustaría particularmente decir a los jóvenes franceses de origen magrebí que son nobles, bellos, tienen su historia y que la agresividad es para los perdedores. Y me gustaría que entendieran la declaración de Jenane en la película: Conocéis (en mayor o menor medida) dos países, dos lenguas, dos religiones; por tanto, sabéis dos veces más que los otros.*)

“La scène d’ouverture, qui montre le blond Azur tétant sa nourrice très brune, évoque ces siècles pendant lesquels l’Occident a « tété » l’Orient. (*La escena inicial que muestra al rubio Azur siendo amamantado por su nodriza de tez oscura evoca los siglos durante los que Occidente se ha nutrido de Oriente*).



2. **Visionado de la película:** Acorde con ese aprendizaje vivencial propuesto, el visionado debe ser lo más parecido a la experiencia que se logra en una sala de cine, sin interrupciones y con una buena calidad de imagen y sonido.

3. **Después de ver la película:** para alcanzar un mayor conocimiento a través de la experiencia vivencial del cine, conviene posponer el trabajo posterior al visionado hasta que transcurra el tiempo necesario para que la conmoción causada en los espectadores se haya mitigado. Con cierto distanciamiento, se facilita el pensamiento objetivo sobre las imágenes (Mitry, 1963, p.269) y se promueve un aprendizaje más profundo.

3.1. Análisis de los personajes principales de la película con relación a la educación para la convivencia

Azur representa a Occidente. Es el hijo de noble, de tez blanca, rubio y con ojos azules va en busca de su felicidad al país del sol, país de origen de su nodriza que le contaba leyendas acerca del mismo. La película nos muestra un país del Magreb en la Edad Media, en pleno esplendor de la civilización islámica. Se dirige allí para rescatar al Hada de los Djins y casarse con ella. Al llegar, los habitantes del país le rechazan por ser diferente y él decide volverse ciego porque sólo ve desgracia a su alrededor. Encuentra a Crapoux.

Crapoux es un mendigo que le ofrece ser su guía pero él mismo también es extranjero allí y marginado. Crapoux ha abandonado sus principios, es deshonesto, se aprovecha de los demás y les critica. En palabras del director, "Crapoux representa a quien no soporta vivir en el extranjero y jamás será feliz" (Jdi, 2006, 2).

Jenane: cuando Azur se reencontra con su nodriza, a la que no veía desde niño, recupera la vista al ser reconocido por ella. Ésta se ha convertido en una mujer rica y poderosa que le protegerá en este país y le apoyará en su búsqueda del Hada de los Djins, al igual que protege a su propio hijo Asmar, ahora rival de Azur. Su bilingüismo y conocimiento de ambas culturas la convierte en una mujer más sabia, tal como afirma en la película: *Vous connaissez (de près ou de loin) deux pays, deux langues, deux religions, vous en savez deux fois plus que les autres!*"

Asmar, que significa marrón en árabe y es el hijo natural de la nodriza, representa a Oriente. Rival de Azur, quiere ser él quien rescate al Hada de los Djins y se case con ella. No reconoce a Azur como hermano de leche porque está resentido desde que él y su madre fueron despedidos por la familia de Azur y sufrieron el desprecio por parte de los habitantes del país verde y florido del norte. Ahora, en el país del sol, se ha convertido en un joven poderoso, arrogante y vengativo, pero no ha olvidado los valores que su madre le enseñó de niño y que reencontrará en su búsqueda del Hada: la amistad, el coraje, la honestidad.

La princesa: la pequeña niña-princesa, futura reina del país, representa la sabiduría y la inocencia que conciliará a todos los pueblos y fraternizará a toda la humanidad. Recibe una educación por parte de los mejores instructores de diferentes países del mundo y por ello posee las claves que pueden ayudar a Azur a encontrar al Hada.

3.2. Identificación y reflexión de los valores mostrados en las actitudes de estos personajes, relacionados con la educación para la convivencia.

Como ayuda para esta identificación y reflexión, podemos acudir previamente a algunos documentos conocidos:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos; concretamente, los artículos que tratan de la libertad o la igualdad entre las personas sin distinción de raza, color, sexo, lengua o religión.

- El informe Delors sobre la educación para el siglo XXI; en especial, su propuesta de 'aprender a convivir' como uno de los pilares fundamentales (1996, 103 y ss.). Señala una doble vertiente en la educación para la convivencia: el descubrimiento del otro y la participación en proyectos comunes.

En cuanto a la película, y una vez contemplados algunos conceptos básicos de la convivencia humana a partir de los documentos anteriormente citados, se pueden evocar algunas escenas que destaquen esos valores o sus contravalores y comentar las opiniones que suscitan, así como su relación con la convivencia en el aula y en la propia escuela.

Escenas iniciales: la convivencia entre culturas y entre personas.

Tal como reconoce el autor del film, la imagen inicial de la nodriza amamantando a Azur evoca la historia de Occidente que se ha nutrido de Oriente durante siglos (Jdi, 2006, 2). Las culturas se enriquecen mutuamente cuando dialogan entre ellas. Lo mismo ocurre con las personas y sus diferencias individuales.

Vemos la crianza común de los dos niños, sus juegos compartidos y peleas. Ambos son tratados por igual a pesar de sus diferencias, lo que suscita la idea del respeto y la dignidad humana por encima de las condiciones individuales.



Escenas centrales en el país del sol: la sabiduría es fuente de conciliación y acogida entre personas; el miedo y la ignorancia son la fuente principal de la marginación.

Por ejemplo: contrasta el valor de reconocimiento y acogida de la nodriza Jenane en el reencuentro con Azur (y también con la cultura occidental que éste representa y que ella conoce bien), con el rechazo y resentimiento que muestra Asmar hacia su hermano de leche y el pasado compartido con él en Occidente. También se observa ese contraste en otros personajes puntuales: por ejemplo, la pequeña princesa tiene una mentalidad abierta y conciliadora gracias a toda la educación recibida, mientras que algunos personajes se muestran suspicaces y supersticiosos ante las diferencias de Azur.

Escenas finales: las convicciones de Azur y Asmar, alimentadas por los relatos y las leyendas que Jenane les contó durante su infancia, son el motor de su actuación decidida en la búsqueda de un ideal común, representado en la figura del Hada de los Djinns.

Durante todas las escenas finales cada uno de los dos jóvenes vence las dificultades en su camino personal pero es importante advertir cómo en ambos casos esto sucede gracias

a que en el momento de mayor peligro cada uno es salvado por el otro. El entendimiento del final entre ambos jóvenes evoca no sólo el entendimiento entre Oriente y Occidente sino también la común aspiración humana de que la felicidad y el bien triunfen sobre el mal y la desgracia. Toda la escena final, que acaba con un baile en corro de todos los personajes principales, demuestra la necesidad de re-uniión y entendimiento entre todos para alcanzar esa felicidad que debe ser compartida.



4. RESULTADOS: LA CONVIVENCIA EN EL AULA Y FUERA DEL AULA

A partir del comentario de estas escenas, de las características de los personajes, de la historia, etc., se pueden trabajar algunos temas de la convivencia en el aula y fuera de ella para obtener unos resultados efectivos en los alumnos y alumnas con las que se trabaja.

De modo general, destacamos algunos resultados que pueden obtenerse en el alumnado:

1. La aceptación de todos los compañeros de clase a pesar de las diferencias que pueda haber entre ellos.
2. La valoración de todas las culturas que estén representadas en el aula, en la escuela o en el barrio donde ésta se encuentra.
3. El reconocimiento de ideales comunes a todos a pesar de los modos concretos y diferenciados de manifestarse según las culturas o los individuos.
4. La concienciación de la interdependencia entre unos y otros para lograr alcanzar esos ideales de convivencia y felicidad.
5. La identificación y el rechazo de las actitudes y los contravalores que impiden el buen entendimiento en la escuela así como la potenciación de aquellas conductas y valores que favorecen la convivencia escolar: el diálogo, la sabiduría, la aceptación, la participación, etc.

Valoramos este modo de aprendizaje de actitudes favorables a la convivencia, basado en una experiencia cinematográfica, porque permite a los niños y jóvenes no sólo asimilar unos conceptos teóricos sino vivenciarlos emocionalmente y valorar sus consecuencias prácticas en posibles hechos reales (Urpí, 2001, 183-198).

A modo de la tradicional narración de historias y cuentos, los alumnos aprenden a asumir o rechazar en su propia conducta unas actitudes y valores, por medio de la identificación con unos personajes y unos hechos, transferibles a su entorno y realidad cotidiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.

Grimaldi, N. (1994). "El aprendizaje de la vida a través del cine y la literatura", *Nuestro Tiempo*, diciembre, 116-125.

Mitry, J. (1963), p.269

Naval & Altarejos (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa.

Ceccaldi, A. (2006) Pour découvrir en classe Azur et Asmar. *Journal des Instituteurs et des professeurs des Écoles*, 2. Supplément. Disponible también en: <http://www.azuretasmar-lefilm.com>

Urpí, C. (2001). El valor educativo del cine de ficción. En Naval & Urpí, *Una voz diferente en la educación moral* (pp. 183-198). Pamplona: Eunsa.

181. LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA Y SUS PREJUICIOS SOCIALES ANTE LAS RELACIONES INTERÉTNICAS.

M. J. Rodríguez Entrena, M. A. Romero López.

Resumen

Se presenta un estudio dirigido a conocer las actitudes de tolerancia y prejuicio social de los estudiantes de magisterio en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Para ello, y partiendo del repertorio de relaciones interétnicas propuesto por Aldea (2001), se han recopilado y analizado las informaciones proporcionadas por los futuros maestros en las especialidades de Ed. Primaria, Lengua Extranjera, Ed. Especial, Audición y Lenguaje, Ed. Musical y Ed. Física.

Mediante el cuestionario propuesto por el autor sobre las diferentes relaciones entre grupos étnicos, y su grado de tolerancia hacia distintas acciones cotidianas, se les preguntaba a los alumnos de las distintas especialidades de magisterio qué grado de tolerancia (1.me daría lo mismo, 2. me molestaría algo y 3. me molestaría mucho) tienen acerca de las siguientes cuestiones: vivir en el mismo barrio, ser amigos íntimos, tenerlos como compañeros de trabajo, casarse con ellos, tenerlos como alumnos; casarse con sus hijos; en los siguientes grupos: Ingleses, Rusos, Hispano-americanos, Gitanos, Judíos, Negro-africano, Árabes, Franceses, Portugueses, Norte-americanos, Japoneses.

Los datos obtenidos han sido sometidos a un análisis descriptivo mediante el programa estadístico SPSS. En este apartado presentamos los principales resultados obtenidos en la investigación.

Analizando los datos obtenidos en las conclusiones resaltamos las valoraciones realizadas en cada una de las especialidades para, finalmente, compararlas entre sí.

“la importancia del papel del docente como agente de cambio, impulsando la comprensión y la tolerancia, nunca ha sido tan obvio como en la actualidad. Es probable que en el siglo XXI su importancia sea aún mayor” (Delors 1996,157).

1.- Antecedentes y/o Objetivos.

La diversidad cultural empieza a ser objeto de atención, especialmente en educación. Estamos viviendo una nueva situación, en los últimos años, como consecuencia del alto número de alumnos extranjeros que se incorporan al Sistema Educativo Español, concretamente en la educación no universitaria; en el curso 2003/2004 se hablaba de un total de 398.187 alumnos/as extranjeros matriculados y en el curso 2004/2005 esta cifra alcanza los 457.245, lo que supone el 6,6% del total del alumnado y un 13,9% más que el curso anterior.

Los extranjeros suponen un 8,5% de la población española; los grupos más numerosos son los marroquíes (más de 500.000) seguidos de los ecuatorianos (aproximadamente 498.000), aunque son los rumanos los que han experimentado el mayor crecimiento durante el año 2004, con más de 100.000 nuevas inscripciones, según datos del CIDE.

Si como nadie duda, la escuela es fiel reflejo de la sociedad en la que vivimos, podemos suponer, que cada vez con mayor frecuencia, nos vamos a encontrar en nuestras aulas alumnos de distinta procedencia cultural; y ante esta nueva realidad, podemos

preguntarnos ¿cuál es la actitud de los maestros para afrontar esta situación de diversidad cultural? ¿están preparados para hacer frente a las nuevas exigencias sociales de la institución escolar?. Atraídos por este tema y tras leer el documento del Aldea (2001) se nos ocurrió realizar la misma encuesta que el autor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, donde se imparten las siete especialidades de magisterio que es posible cursar y que prepara a un total de 3771 futuros maestros de todas las especialidades de primaria. Así, con la ayuda de nuestros alumnos, pasamos la encuesta a un curso de cada una de las especialidades de magisterio; nuestra intención era realizar un sondeo previo para, con estos datos iniciales, componer una imagen de la realidad sobre las actitudes de tolerancia de nuestro alumnado.

Pero antes de profundizar en el tema, vamos a detenernos un momento para aclarar los tres conceptos que pondremos posteriormente en juego, estos son: tolerancia, prejuicios y grupo étnico.

La tolerancia, del latín *tolerare* (sostener, soportar), es una noción que define el grado de aceptación frente a un elemento contrario a una regla moral, civil o física. Más generalmente, define la capacidad de un individuo de aceptar una cosa con la que no está de acuerdo. Y por extensión moderna, la actitud de un individuo frente a lo que es diferente de sus valores.

Prejuicio hace referencia a la acción y efecto de prejuzgar; opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal.

Aunque generalmente, el término *etnia* se usa a veces erróneamente como un eufemismo para raza, o como un sinónimo para grupo minoritario, la diferencia entre estos términos radica en que mientras el término *etnia* comprende los factores culturales (nacionalidad, afiliación tribal, religiosa, fe, lenguaje, o tradiciones) y biológicos de un grupo humano, la raza específicamente alude a los factores morfológicos distintivos de esos grupos humanos (color de piel, contextura corporal, estatura, rasgos faciales, etc.) desarrollados en su proceso de adaptación a determinado espacio geográfico y ecosistema (clima, altitud, flora, fauna, etc.) a lo largo de varias generaciones. Así, la palabra raza es solo un concepto que ha sido asociado al de *etnia*.

Una vez aclarados los conceptos, antecedentes e intenciones desde los que partimos, vamos a presentar, en el siguiente apartado, el estudio dirigido a conocer las actitudes de tolerancia y prejuicio social de los estudiantes de magisterio en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Para ello, y partiendo del repertorio de relaciones interétnicas propuesto por Aldea (2001), se han recopilado y analizado las informaciones proporcionadas por los futuros maestros de las especialidades de Ed. Primaria, Lengua Extranjera, Ed. Especial, Audición y Lenguaje, Ed. Musical y Ed. Física.

2.- Método.

Mediante el cuestionario propuesto por Aldea (2001), sobre las diferentes relaciones entre grupos étnicos y el grado de tolerancia hacia distintas acciones cotidianas, se preguntaba a los estudiantes de magisterio que valorasen según la siguiente escala: 1. me daría lo mismo (tolerancia), 2. me molestaría algo (recelo) y 3. me molestaría mucho (rechazo), las siguientes cuestiones: vivir en el mismo barrio, tenerlos como amigos íntimos, tenerlos como compañeros de clase, casarse con uno de ellos, tenerlos como alumnos de clase y que sus hijos se case con uno de ellos; en los siguientes grupos étnicos: Ingleses, Rusos, Hispano-americanos, Gitanos, Judíos, Negro-africano, Árabes, Franceses, Portugueses, Norte-americanos y Japoneses.

El cuestionario definitivo, usado para la recopilación de los datos es el que presentamos continuación.

RELACIONES																		
Grupos étnicos	Vivir-Barrio			Amigos íntimos			Compañeros Trabajo			Casarse con ellos			Tenerlos como alumnos			Casarse sus hijos		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Ingleses																		
Rusos																		
Hispanoamericanos																		
Gitanos																		
Judíos																		
Negro-africanos																		
Árabes																		
Franceses																		
Portugueses																		
Norteamericanos																		
Japoneses																		

Finalmente, hemos recopilado un total de 297 cuestionarios; por especialidades hemos elegido un sólo curso, así de la especialidad de Ed. Especial hemos obtenido 45 cuestionarios de alumnos de primero, en la especialidad de Ed. Física hemos alcanzado un total de 39 cuestionarios del tercer curso; en Ed. Primaria hemos recogido un total de 70 cuestionarios de alumnos de primero; en Lengua Extranjera hemos logrado 70 cuestionarios de alumnos de segundo; en Ed. Musical hemos reunido 36 cuestionarios del tercer curso y en Audición y Lenguaje hemos extraído 37 cuestionarios del primer curso.

3.- Resultados.

Los datos obtenidos han sido sometidos a un análisis descriptivo mediante el programa estadístico SPSS. En el anexo I adjuntamos las tablas, donde se ilustran los resultados (porcentajes) de los datos.

En este apartado presentamos los principales resultados, de manera general, obtenidos en la investigación. Haciendo un balance de las respuestas, de todas las especialidades, podemos resaltar los resultados que se presentan en las siguientes tablas, donde se recogen los grupos hacia los que se presenta mayor tolerancia y rechazo respectivamente.

La siguiente tabla muestra los grupos hacia los que se presenta mayor tolerancia, ordenados de mayor a menor, en las distintas relaciones que se proponen:

Vivir-Barrio	Amigos íntimos	Compañeros Trabajo	Casarse con ellos	Tenerlos como alumnos	Casarse sus hijos
Ingleses	Ingleses	Ingleses	Franceses	Ingleses	Ingleses
Franceses	Portugueses	Franceses	Portugueses Franceses	Franceses Portugueses Negro-africanos	Franceses
Portugueses	Franceses	Portugueses		Japoneses	Portugueses

Tabla de los grupos que reciben mayor tolerancia

A continuación, presentamos la tabla resumen que muestra los grupos que más rechazo reciben, también ordenados de mayor a menor rechazo en este caso.

Vivir-Barrio	Amigos íntimos	Compañeros Trabajo	Casarse con ellos	Tenerlos como alumnos	Casarse sus hijos
Árabes	Gitanos	Árabes	Árabes	Gitanos	Árabes
Gitanos	Árabes	Gitanos	Gitanos	Árabes	Gitanos
Norteamericanos	Norteamericanos Judíos Rusos	Judíos Rusos	Judíos	Judíos	Judíos

Tabla de los grupos que reciben mayor rechazo

4.- Conclusiones

Analizando los datos obtenidos, vamos a destacar las valoraciones realizadas en cada una de las especialidades para, finalmente, realizar unas conclusiones de carácter general.

Mostramos a continuación, para cada una de las especialidades, el tipo de relación interétnica seguida de los grupos étnicos hacia los que se presentan mayor tolerancia (ordenados de mayor a menor) y mayor rechazo (ordenados de mayor a menor también).

Ed. Especial

Mayor tolerancia:

Vivir-Barrio: ingleses, portugueses y japoneses

Amigos íntimos: ingleses, portugueses y japoneses

Compañeros Trabajo: portugueses, ingleses y rusos

Casarse con ellos: portugueses, franceses y negro-africanos

Tenerlos como alumnos: ingleses, rusos, hispanoamericanos, franceses, portugueses y japoneses

Casarse sus hijos: portugueses, franceses e ingleses

Mayor Rechazo:

Vivir-Barrio: gitanos, árabes y norteamericanos

Amigos íntimos: gitanos, árabes, negro-africanos y norteamericanos

Compañeros Trabajo: árabes, gitanos y negro-africanos

Casarse con ellos: árabes, gitanos y judíos

Tenerlos como alumnos: gitanos, árabes y negro-africanos

Casarse sus hijos: árabes, gitanos y judíos

A la vista de los resultados podemos concluir que los ingleses, portugueses y japoneses gozan de aceptación en un 90% en todas las relaciones propuestas, a excepción de casarse o que sus hijos se casen con ellos, que, aun siendo menor su porcentaje, supera en cualquier caso el 75%.

En el lado opuesto encontramos a los gitanos, árabes, negro-africanos, judíos y norteamericanos, que son los grupos que obtienen más recelo en las relaciones de vivir en el mismo barrio y ser amigos íntimos, e incluso llegan al rechazo en algunas de las relaciones propuestas, como casarse con ellos o que sus hijos se casasen con ellos.

Ed. Física

Mayor tolerancia

Vivir-Barrio: ingleses, hispanoamericanos y japoneses

Amigos íntimos: hispanoamericano, franceses y japoneses

Compañeros Trabajo: portugueses, franceses, ingleses, hispanoamericanos y

japoneses

Casarse con ellos: portugueses, franceses e ingleses
Tenerlos como alumnos: portugueses, franceses e ingleses
Casarse sus hijos: portugueses, franceses e ingleses

Mayor rechazo

Vivir-Barrio: árabes, gitanos y judíos
Amigos íntimos: árabes, gitanos y judíos
Compañeros Trabajo: árabes, gitanos y judíos
Casarse con ellos: árabes, gitanos y judíos
Tenerlos como alumnos: árabes, gitanos y judíos
Casarse sus hijos: árabes, gitanos y judíos

En esta segunda especialidad los grupos étnicos que gozan de mayor aceptación son los ingleses, hispanoamericanos, franceses, portugueses y japoneses, que superan en casi todas las relaciones un 75% de tolerancia; sólomente se vislumbra un pequeño recelo en casarse con ellos o que sus hijos se casen con ellos, como en la anterior especialidad.

Por el contrario los grupos que despiertan más recelo son el árabe seguido del gitano y judío para las relaciones de vivir en el mismo barrio y ser amigos íntimos; llegando al rechazo para la relación de casarse o que sus hijos se casen con uno de ellos.

Ed. Primaria

Mayor tolerancia

Vivir-Barrio: franceses, portugueses e ingleses
Amigos íntimos: franceses, portugueses e ingleses
Compañeros Trabajo: franceses, portugueses e ingleses
Casarse con ellos: gitanos, franceses y portugueses
Tenerlos como alumnos: ingleses, franceses y portugueses
Casarse sus hijos: ingleses, franceses y portugueses

Mayor rechazo

Vivir-Barrio: gitanos, árabes y judíos
Amigos íntimos: judíos, gitanos y árabes
Compañeros Trabajo: gitanos, judíos y árabes
Casarse con ellos: árabes, judíos y japoneses
Tenerlos como alumnos: gitanos, árabes, judíos y negro-africanos
Casarse sus hijos: árabes, negro-africanos y judíos

Del análisis de los resultados podemos concluir que los franceses, portugueses e ingleses gozan de mayor tolerancia, superando el 70%, en todas las relaciones propuestas. Sólo en la relación de casarse con ellos se produce una pequeña disminución del porcentaje, pero que en ningún caso es inferior al 70%, y en el caso de los portugueses que sus hijos se casasen con uno de ellos, que obtiene una puntuación del 85,8%.

En cambio encontramos que los gitanos, judíos y árabes son los grupos que gozan de menor porcentaje de tolerancia; las respuestas se encuentran muy repartidas entre las tres posibles opciones, así desde la tolerancia en alguna de las relaciones se llega al recelo o incluso rechazo en otras.

Lengua Extranjera

Mayor tolerancia

Vivir-Barrio: portugueses, franceses y norteamericanos
Amigos íntimos: ingleses, franceses, portugueses y norteamericanos
Compañeros Trabajo: ingleses, franceses y norteamericanos
Casarse con ellos: ingleses, franceses, portugueses y norteamericanos
Tenerlos como alumnos: ingleses, negro-africanos, franceses, portugueses y norteamericanos
Casarse sus hijos: ingleses, franceses y norteamericanos

Mayor rechazo

Vivir-Barrio: árabes, gitanos y judíos
Amigos íntimos: árabes, gitanos y negro-africanos
Compañeros Trabajo: árabes, gitanos y rusos
Casarse con ellos: árabes, gitanos y negro-africanos
Tenerlos como alumnos: árabes, gitanos y japoneses
Casarse sus hijos: árabes, gitanos y judíos

En esta especialidad los grupos étnicos que gozan de mayor aceptación son los ingleses, franceses, portugueses y norteamericanos, que superan en todas las relaciones un 80% de tolerancia; solamente, como viene siendo habitual, el porcentaje disminuye en las relaciones de casarse con ellos o que sus hijos se casen con ellos.

En el lado opuesto se encuentran los grupos que menos tolerancia obtienen, siendo el árabe, gitano, judío y negro-africano; éstos reciben cierto recelo en las relaciones de vivir en el mismo barrio, ser amigos íntimos y ser compañeros de trabajo y rechazo en la relación de casarse o que sus hijos se casen con uno de ellos.

Audición y Lenguaje

Mayor tolerancia

Vivir-Barrio: ingleses, franceses y hispanoamericanos
Amigos íntimos: ingleses, hispanoamericanos y negro-africanos
Compañeros Trabajo: ingleses, japoneses, hispanoamericanos, judíos y negro-africanos
Casarse con ellos: ingleses, hispanoamericanos y franceses
Tenerlos como alumnos: ingleses, hispanoamericanos, negro-africanos y japoneses
Casarse sus hijos: ingleses, franceses e hispanoamericanos

Mayor rechazo

Vivir-Barrio: rusos, árabes y norteamericanos
Amigos íntimos: rusos, portugueses y norteamericanos
Compañeros Trabajo: rusos, árabes y portugueses
Casarse con ellos: rusos, árabes y gitanos
Tenerlos como alumnos: gitanos, portugueses y norteamericanos
Casarse sus hijos: rusos, árabes y gitanos

Esta quinta especialidad presenta un porcentaje elevado de tolerancia hacia los grupos inglés, hispanoamericano y francés; superando el 80% en todas las relaciones propuestas.

Por otro lado, los grupos que experimentan más recelo son los rusos, árabes y gitanos; de manera sistemática los rusos obtienen mayor porcentaje de rechazo en todas las relaciones propuestas, menos en tenerlos como compañeros de trabajo y como alumnos; los otros dos grupos obtiene menor porcentaje de tolerancia en las relaciones de casarse y que su hijos se

casen con ellos, como en las demás especialidades.

Ed. Musical

Mayor tolerancia

Vivir-Barrio: rusos, hispanoamericanos y japoneses
Amigos íntimos: japoneses, negro-africanos y judíos
Compañeros Trabajo: japoneses, rusos, franceses y norteamericanos
Casarse con ellos: ingleses, rusos e hispanoamericanos
Tenerlos como alumnos: japoneses, negro-africanos y rusos
Casarse sus hijos: ingleses, rusos e hispanoamericanos

Mayor rechazo

Vivir-Barrio: gitanos, árabes y norteamericanos
Amigos íntimos: portugueses, gitanos y norteamericanos
Compañeros Trabajo: gitanos, árabes, ingleses e hispanoamericanos
Casarse con ellos: gitanos, árabes y negro-africanos
Tenerlos como alumnos: judíos, hispanoamericanos e ingleses
Casarse sus hijos: gitanos, árabes y portugueses

En esta especialidad los grupos que gozan de mayor tolerancia son los rusos, japoneses e ingleses, superando el 70% de tolerancia en todas las relaciones interétnicas, haciendo una salvedad en el grupo japoneses para las relaciones de casarse o que un hijo se casase con ellos que no llega al 50%.

En el lado contrario encontramos que los grupos que gozan de menor tolerancia son los gitanos, árabes y portugueses; sobre todo para la relación de casarse con ellos y que sus hijos se casasen con ellos.

Tomando las especialidades en conjunto, los resultados más destacados y significativos son los siguientes:

- ▶ Los grupos que gozan de mayor aceptación y tolerancia son los franceses, ingleses y portugueses.
- ▶ Los grupos que presentan más rechazo son árabes y gitanos, se ve una clara disminución de la tolerancia respecto a éstos sobre todo en las preguntas 4 (casarse con) y 6 (casarse tu hijo con).
- ▶ Las relaciones que mayor porcentaje de recelo e incluso rechazo presentan son la de casarse con ellos o que un hijo se casara con ellos, seguidas de vivir en el mismo barrio.
- ▶ La relación que menos rechazo presenta es la de tenerlos como alumnos, seguida de tenerlos como compañeros de trabajo.

Proponemos como principios educativos desde los que afrontar la interculturalidad favorecer el conocimiento de las diferencias y las distintas culturas; la convivencia, el contacto entre grupos; la familiarización con otras culturas y con el relativismo cultural; denunciar la discriminación, suavizar el etnocentrismo y potenciar el heterocentrismo; favorecer políticas para la equidad social y potenciar la educación cívica, la ciudadanía.

BIBLIOGRAFÍA

DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.

XIV CONGRESO NACIONAL Y III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

ALDEA, S. (2001) Análisis introspectivo de las diferencias étnicas en la escuela, *Revista de Educación Especial*, 30.

ANEXO I. Tablas resultados de las distintas especialidades analizadas

	RELACIONES I ^a Ed. Especial																	
	Vivir-Barrio			Amigos íntimos			Compañeros Trabajo			Casarse con ellos			Tenerlos como alumnos			Casarse sus hijos		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Grupos étnicos	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Ingléses	95.9	4.4	-	97.7	2.2	-	97.7	2.2	-	84.4	11.1	4.4	100	-	-	84.4	11.1	4.4
Rusos	84.4	13.3	2.2	84.4	13.3	2.2	97.7	2.2	-	75.5	22.2	2.2	100	-	-	75.5	15.9	8.8
Hispanoamericanos	84.4	15.6	-	95.5	4.4	-	93.3	6.6	-	86.6	6.6	6.6	100	-	-	77.7	15.5	6.6
Gitanos	57.7	31.1	11.1	57.7	31.1	11.1	82.2	6.6	11.1	44.4	31.1	24.4	86.6	6.6	6.6	64.4	15.5	20
Judíos	84.4	13.3	2.2	82.2	13.3	4.4	91.1	6.6	2.2	64.4	24.4	11.1	95.5	4.4	-	62.2	26.6	11.1
Negro-africanos	86.6	6.6	6.6	86.6	6.6	6.6	88.8	6.6	4.4	82.2	8.8	8.8	91.1	6.6	6.6	73.3	15.5	11.1
Árabes	62.2	22.2	5.5	71.1	17.7	11.1	75.5	13.3	11.1	37.7	35.5	26.6	88.8	6.6	4.4	55.5	20	24.4
Franceses	93.3	6.6	-	93.3	6.6	-	95.5	4.4	-	88.8	8.8	2.2	100	-	-	86.6	11.1	2.2
Portugueses	95.5	4.4	-	97.7	2.2	-	100	-	-	91.1	4.4	4.4	100	-	-	95.5	2.2	2.2
Norteamericanos	77.7	15.5	6.6	86.6	11.1	2.2	84.4	11.1	4.4	77.7	20	2.2	95.5	2.2	2.2	82.2	15.5	2.2
Japoneses	95.5	2.2	2.2	97.7	2.2	-	95.5	2.2	2.2	73.3	22.2	4.4	100	-	-	80	13.3	6.6

	RELACIONES F ^a Ed. Física																	
	Vivir-Barrio			Amigos íntimos			Compañeros Trabajo			Casarse con ellos			Tenerlos como alumnos			Casarse sus hijos		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Grupos étnicos	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Ingléses	94.9	2.6	2.6	82.1	15.4	2.6	94.9	5.1	-	82.1	15.4	2.6	97.4	2.6	-	87.2	12.8	-
Rusos	74.4	20.5	5.1	56.4	35.9	7.7	84.6	12.8	2.6	53.8	30.8	15.4	94.9	2.6	2.6	61.5	25.6	12.8
Hispanoamericanos	94.9	2.6	2.6	84.6	10.3	5.1	89.7	10.3	-	82.1	12.8	5.1	94.9	2.6	2.6	82.1	10.3	7.7
Gitanos	53.8	30.8	15.4	56.4	33.1	10.3	79.5	20.5	-	30.8	30.8	38.5	89.7	7.7	2.6	41.0	25.6	33.1
Judíos	61.5	30.8	7.7	56.4	35.9	7.7	79.5	15.4	5.1	83.7	33.3	17.9	84.6	10.3	5.1	88.7	28.2	23.1
Negro-africanos	76.9	20.5	2.6	74.4	20.5	5.1	84.6	10.3	5.1	59.0	15.4	25.6	94.9	2.6	2.6	86.7	12.8	20.5
Árabes	41.0	20.5	38.5	46.2	33.3	20.5	64.1	25.6	10.3	25.6	38.3	46.2	84.6	10.3	5.1	23.1	33.3	43.6
Franceses	89.7	5.1	5.1	84.6	12.8	2.6	97.4	2.6	-	87.2	10.3	2.6	97.4	2.6	-	89.7	10.3	-
Portugueses	92.3	2.6	5.1	82.1	15.4	2.6	94.9	5.1	-	87.2	7.7	5.1	97.4	2.6	-	89.7	10.3	-
Norteamericanos	71.8	28.2	-	71.8	28.2	-	92.3	5.1	2.6	71.8	23.1	5.1	93.3	2.6	5.1	76.9	15.4	7.7
Japoneses	94.9	2.6	2.6	84.6	10.3	5.1	89.7	10.3	-	82.1	12.8	5.1	94.9	2.6	2.6	82.1	10.3	7.7

	RELACIONES Lengua Extranjera																	
	Vivir-Barrio			Amigos íntimos			Compañeros Trabajo			Casarse con ellos			Tenerlos como alumnos			Casarse sus hijos		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Grupos étnicos	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Ingléses	94.3	4.3	1.4	97.1	2.9	-	97.2	1.4	1.4	92.9	4.2	2.9	97.2	1.4	1.4	97.1	1.4	1.4
Rusos	85.7	11.4	2.9	88.6	10	1.4	94.3	2.9	2.9	60	20	20	88.6	8.6	2.9	60	25.7	74.3
Hispanoamericanos	88.6	8.6	2.9	92.9	4.3	2.9	95.7	2.9	1.4	74.3	14.3	11.4	91.4	7.1	1.4	72.8	20	1.4
Gitanos	61.4	35.7	2.9	68.6	20	11.4	84.3	21.4	8.6	14.3	51.4	34.3	67.1	22.9	10	14.9	34.3	51.4
Judíos	80	17.1	2.9	78.6	17.1	4.3	95.7	2.9	1.4	30	35.7	34.3	88.6	5.7	5.7	34.3	32.9	32.9
Negro-africanos	70	25.7	4.3	71.4	17.1	11.4	95.7	1.4	2.9	14.3	60	25.7	92.9	5.7	1.4	45.7	27.1	27.1
Árabes	45.7	31.4	22.9	57.1	21.4	21.4	75.7	15.7	8.6	1.4	50	48.6	77.1	8.6	14.3	10	42.9	47.1
Franceses	97.1	1.4	1.4	97.1	1.4	1.4	97.1	1.4	1.4	82.9	14.3	2.9	92.9	5.7	1.4	91.4	7.1	1.4
Portugueses	98.6	1.4	-	95.7	2.9	1.4	95.7	2.9	1.4	84.3	14.3	1.4	92.9	5.7	1.4	87.1	1.4	1.4
Norteamericanos	97.1	1.4	1.4	95.7	2.9	1.4	97.1	1.4	1.4	82.9	14.3	2.9	92.9	5.7	1.4	91.4	7.1	1.4
Japoneses	92.9	5.7	1.4	88.6	8.6	2.9	95.7	2.9	1.4	20	54.3	25.7	85.7	12.9	1.4	45.7	28.6	25.7

	RELACIONES Audición y Lengua																	
	Vivir-Barrio			Amigos íntimos			Compañeros Trabajo			Casarse con ellos			Tenerlos como alumnos			Casarse sus hijos		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Grupos étnicos	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Ingléses	97.3	2.7	-	94.6	5.4	-	97.3	2.7	-	97.3	-	2.7	97.3	-	2.7	97.3	-	2.7
Rusos	35.9	33.3	30.8	41.0	30.8	28.2	61.5	15.4	23.1	33.3	33.3	33.3	76.9	7.7	15.4	38.5	23.1	38.5
Hispanoamericanos	94.6	2.7	2.7	94.6	5.4	-	94.6	2.7	2.7	89.2	5.4	5.4	97.3	-	2.7	81.1	10.8	8.1
Gitanos	70.3	18.9	10.8	78.4	10.8	10.8	81.1	10.8	8.1	48.6	24.3	27	83.8	13.5	2.7	43.2	32.4	24.3
Judíos	89.2	5.4	5.4	83.8	13.5	2.7	94.6	2.7	2.7	59.5	24.3	16.2	94.6	2.7	2.7	64.9	24.3	10.8
Negro-africanos	91.9	5.4	2.7	91.9	2.7	5.4	94.6	2.7	2.7	64.9	27	8.1	97.3	-	2.7	70.3	24.3	5.4
Árabes	56.8	27	16.2	73	18.9	8.1	73	21.6	5.4	37.8	32.4	29.7	89.2	8.1	2.7	40.5	32.4	27
Franceses	94.9	2.6	2.6	84.6	10.3	5.1	89.7	10.3	-	82.1	12.8	5.1	94.9	2.6	2.6	82.1	10.3	7.7
Portugueses	69.2	20.5	10.3	59.0	28.2	12.8	74.4	17.9	7.7	56.4	15.4	28.2	87.2	7.7	5.1	51.3	23.1	25.6
Norteamericanos	64.1	28.2	7.7	64.1	23.1	12.8	79.5	12.8	7.7	61.5	17.9	20.5	87.2	7.7	5.1	59.0	20.5	20.5
Japoneses	91.9	8.1	-	86.5	8.1	5.4	97.3	2.7	-	70.3	24.3	5.4	97.3	-	2.7	73	18.9	8.1

	RELACIONES Ed. Musical																	
	Vivir-Barrio			Amigos íntimos			Compañeros Trabajo			Casarse con ellos			Tenerlos como alumnos			Casarse sus hijos		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Grupos étnicos	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Ingléses	72.2	27.8	-	72.2	-	-	72.2	-	-	96.2	-	3.8	72.2	-	-	96.2	-	3.8
Rusos	94.9	2.6	2.6	84.6	10.3	5.1	89.7	10.3	-	82.1	12.8	5.1	94.9	2.6	2.6	82.1	10.3	7.7
Hispanoamericanos	92.3	7.7	-	72.2	-	-	72.2	-	-	73.1	19.2	7.7	72.2	-	-	80.8	11.5	7.7
Gitanos	26.9	61.5	11.5	61.5	30.8	7.7	63.4	23.1	11.5	23.1	46.2	30.8	88.5	7.7	3.8	26.9	34.6	38.5
Judíos	73.1	26.9	-	88.5	7.7	3.8	84.6	15.4	-	46.2	42.3	11.5	72.2	-	-	61.5	19.2	19.2
Negro-africanos	76.9	23.1	-	92.3	7.7	-	84.6	11.5	3.8	38.5	46.2	15.4	96.2	3.8	-	57.7	26.9	15.4
Árabes	50	38.5	11.5	80.8	15.4	3.8	69.2	30.8	-	23.1	46.2	30.8	88.5	11.5	-	26.9	46.2	26.9
Franceses	69.2	28.2	2.6	71.8	23.1	5.1	79.5	17.9	2.6	51.3	30.8	17.9	92.3	2.6	5.1	56.4	28.2	15.4
Portugueses	66.1	20.5	10.3	59.0	28.2	12.8	74.4	17.9	7.7	56.4	15.4	28.2	87.2	7.7	5.1	51.3	23.1	25.6
Norteamericanos	64.1	28.2	7.7	64.1	23.1	12.8	79.5	12.8	7.7	61.5	17.9	20.5	87.2	7.7	5.1	59.0	20.5	20.5
Japoneses	88.5	11.5	-	92.3	7.7	-	92.3	7.7	-	46.2	30.8	23.1	96.2	3.8	-	53.8	26.9	19.2

XIV CONGRESO NACIONAL Y III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

	RELACIONES EN Primaria																	
	Vivir/Jornar			Amigos íntimos			Compañeros /Trabajo			Casarse con ellos			Temerlos como alumnos			Casarse sus hijos		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Chinos filiales	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Ingléses	88.6	8.6	2.8	90	7.1	2.9	94.9	4.3	1.4	70	18.6	10	97.1	2.9	-	98	12.9	-
Rusos	77.1	18.6	4.3	78.6	17.1	4.3	90	7.1	2.9	47.1	38.6	14.3	91.4	7.1	1.4	74.2	18.6	7.1
Hispanoamericanos	84.3	12.9	2.9	84.3	11.4	4.3	92.9	4.3	2.8	62.85	22.9	14.3	92.9	5.7	1.4	78.6	15.7	5.7
Gitanos	44.3	40	15.7	44.3	40	15.7	55.7	24.3	20	87.1	5.7	7.1	25.7	35.7	38.6	82.9	12.9	4.3
Judíos	84.3	12.9	2.9	42.9	34.3	22.9	85.7	8.6	5.7	41.4	45.7	20.3	90	5.7	4.3	62.9	31.4	5.7
Negro-africanos	82.7	10	4.3	78.6	12.9	8.6	87.1	8.6	4.3	44.3	24.3	31.4	90	8.6	1.4	57.1	28.6	14.3
Árabes	45.7	35.7	18.6	60	20	20	80	11.4	8.6	25.7	35.7	38.6	80	14.3	5.7	45.7	28.6	25.7
Franceses	92.3	2.9	4.3	92.9	2.9	4.3	95.7	4.3	-	75.7	18.6	5.7	97.1	2.9	-	90	10	-
Portugueses	92.9	5.7	1.4	90	10	-	95.7	4.3	-	72.9	20	7.1	95.7	4.3	-	83.7	14.3	-
Norteamericanos	85.7	7.1	7.1	88.7	8.6	2.9	90	4.3	5.7	65.7	27.1	7.1	92.9	5.7	1.4	80	18.6	1.4
Japoneses	87.14	10	2.85	87.1	10	2.9	80	5.7	1.4	43.9	30	27.1	92.9	4.3	2.9	71.1	20	12.9

203. LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES. UN ESTUDIO SOBRE LA TOLERANCIA DESDE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

A. Lledó Carreres, M. J. Cantos Canto, S. Grau Company, J. D. Álvarez Teruel, C. González Gómez, M. Tortosa Ybañez, T. Perandones González.

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación pretende conjugar dos aspectos: investigación y formación del alumnado de Magisterio en una educación basada en la adquisición de competencias que les permitan desarrollar en el alumnado actitudes de respeto y tolerancia hacia una serie de factores que configuran la escuela del siglo XXI: el aprender a convivir base de una educación para la ciudadanía.

El grupo de investigación Educación Especial y Escuelas Inclusivas del Departamento de Psicología evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante, desde una perspectiva inclusiva de la Educación ha llevado a cabo durante los cursos 2006/2007 y 2007/2008 una investigación con el alumnado del título de Maestro de todas las especialidades sobre las actitudes de tolerancia entre el alumnado de primaria. En esta investigación se ha analizado a través de una muestra de 2063 encuestas a niños/as de primaria, en colegios públicos, concertados-privados de la provincia de Alicante, para conocer el grado de tolerancia a ciertos factores como: la multiculturalidad y la discapacidad.

1. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE LA TOLERANCIA.

Con esta experiencia de investigación se pretende implicar a los futuros docentes en el conocimiento de la escuela del siglo XXI en un aspecto básico como es la tolerancia, sabiendo que en su formación deben abordar nuevos retos y estrategias diferentes, de esa manera, nuestros alumnos, como futuros maestros, sean capaces de asumir las nuevas funciones que marcan los acontecimientos culturales a favor del respeto a la diversidad como elemento necesario y creador.

Desde una sociedad plural como la que estamos inmersos, la educación se plantea el reto de conseguir que la persona viva con dignidad y *aprenda a ser*. La escuela debe formar personas capaces de evolucionar, de adaptarse a un mundo en rápida mutación y de dominar el cambio, por lo que será necesario promover el desarrollo de las capacidades cognitivas en lugar de la mera adquisición de conocimientos construidos. Como muy bien dice el Informe Delors (1996), la educación *encierra un tesoro*, y ese tesoro se debe cuidar con la formación de los futuros maestros y maestras. La tolerancia es uno de los aspectos básicos de la sociedad actual que hay que practicar y conocer, este reto es uno de los más importantes del siglo actual.

Para *aprender a vivir juntos* se requiere que nos conozcamos, que descubramos progresivamente al otro, percibiendo las diferencias y, sobre todo, respetándolas. Los valores del pluralismo cultural y la educación intercultural posibilitarán la comprensión y el respeto hacia el otro. El conocimiento de la riqueza cultural, el respeto a la diversidad humana, hará que nos sintamos más iguales y evitemos los conflictos. Este reto y gran pilar de la educación del siglo XXI está muy influenciado por la actitud de los maestros y por las relaciones que se generan con los alumnos. Es prioritario dotar a nuestros futuros docentes diversas estrategias y recursos en todos los campos disciplinares interculturales, siendo este uno de los objetivos que nos planteamos con la realización de esta experiencia teórico-práctica de investigación.

Este trabajo de investigación tiene como objetivo prioritario afrontar la nueva realidad intercultural de nuestra sociedad, de nuestros centros educativos. La toma de contacto con lo que piensan los niños y niñas de educación obligatoria y el análisis y la reflexión conjunta, puede ser una eficaz estrategia para afrontar esta educación intercultural, que desde nuestro punto de vista, se resume en dos objetivos:

1. Conseguir que la diversidad y la diferencia dejen de ser un motivo de marginación (población mayoritaria) y causa de actitudes de intolerancia.
2. Realizar un esfuerzo por mantener las distintas identidades culturales (población minoritaria) y que nuestros alumnos sean tolerantes a la diversidad cultural.

2. ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DE TOLERANCIA ENTRE EL ALUMNADO DE PRIMARIA

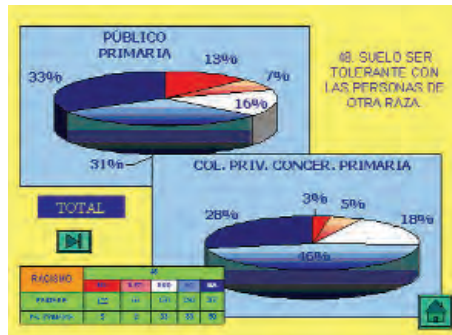
A partir de los contenidos desarrollados en las asignaturas de Bases Pedagógicas de la Educación Especial y Organización Escolar de 2º curso de la titulación de Maestro en todas sus especialidades, en las que se ha incidido en la necesidad de desarrollar en las aulas estrategias y actividades de aprendizaje que generen actitudes de tolerancia entre el alumnado a través de una educación intercultural, basada en el respeto a las diferencias individuales y, tras el conocimiento de las distintas experiencias prácticas en los centros escolares, surge como experiencia de investigación entre el alumnado el abordar la temática de las actitudes del alumnado ante la diversidad de la escuela. Para ello, se plantea la necesidad de conocer y analizar las percepciones y el grado de tolerancia de nuestro alumnado. Analizar este factor, será un indicador que nos servirá de punto de partida para cambiar actitudes y proponer planes de trabajo interculturales que sirvan de motor de cambio en nuevas formas de pensar y actuar en las relaciones sociales que se generan en las aulas y los distintos centros escolares.

Partiendo del cuestionario de Tolerancia de Sánchez Fernández, S; Mesa Franco, M^ªC.; Cabo Hernández, JM. (1996) *Construcción de escalas de actitudes de tolerancia y cooperación para un contexto multicultural*. Enseñanza 14, 81-97. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, nuestros alumnos y alumnas recogieron una muestra de 2063 encuestas a niños/as de primaria, en colegios públicos, concertados y privados de la provincia de Alicante durante el curso 2006-2007/2007/2008.

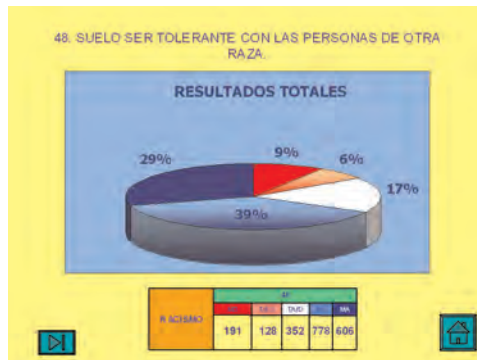
De los ítems más representativos de los 55 que configuran dicho cuestionario y teniendo en cuenta una serie de variables como: si era un colegio público o concertado, si en el centro estaban escolarizados alumnos con algún tipo de deficiencia y dificultades de aprendizaje, si habían en los centros alumnos de otras culturas, si se llevaban a cabo en los centros actividades interculturales por parte del profesorado y el nivel socio-cultural del centro. Teniendo presente estas variables se ha podido comprobar en esta primera fase de estudio que diferencias individuales por diferentes capacidades como las originadas por diferencias culturales: costumbres, religiones, color, nivel sociocultural ...entre otros aspectos, son temas a trabajar no sólo desde la formación del profesorado sino desde la escuela y las relaciones y actitudes que se desarrollan entre el alumnado.

Presentamos a continuación una pequeña muestra de los primeros datos que se han recogido en esta primera fase de la investigación. Estos primeros resultados los hemos agrupado atendiendo a las siguientes actitudes de tolerancia: a) Diversidad cultural b) Diversidad religiosa c) Actitud ante el racismo d) Tolerancia ante la discapacidad

2.1. Tolerancia a la diversidad cultural

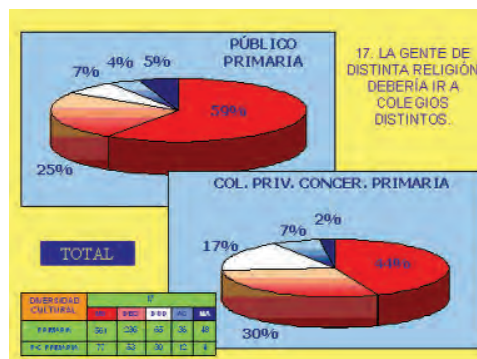


El 33% de la muestra se define como tolerante hacia la diversidad cultural en un grado mayor en los centros públicos, por el contrario en los centros públicos el 13% de los encuestados no se muestra tolerante hacia las personas de otras razas, frente al 3% de los centros privados.

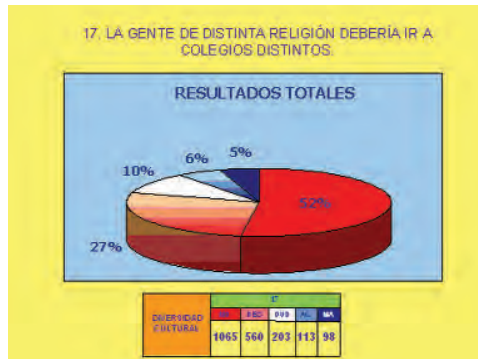


Es significativo que del total de la muestra tan sólo el 29% se identifica totalmente tolerante hacia las personas de otras razas.

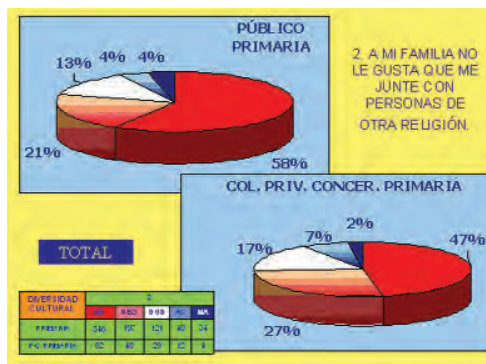
2.2. Tolerancia a la diversidad religiosa



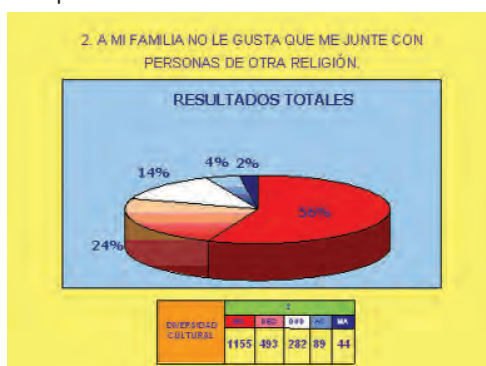
En los centros públicos se observa una actitud más tolerante hacia la diversidad de religiones. El 59% de los encuestados en los centros públicos frente a un 44% en los centros privados-concertados se muestran en muy desacuerdo con la segregación por motivos religiosos.



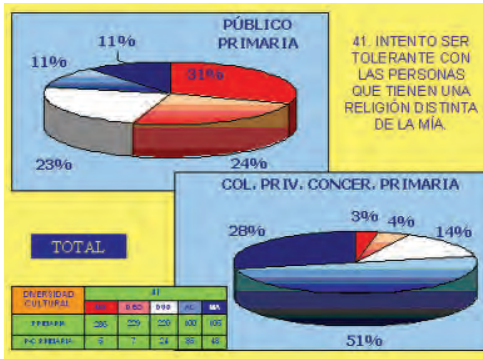
El 52% de la muestra se define como tolerante hacia la diversidad cultural. Es muy significativo el 5% que se posiciona muy de acuerdo con la segregación educativa por la diversidad cultural.



En los centros públicos observamos que existe una mayor creencia de que sus familiares tienen una actitud más tolerante hacia la diversidad religiosa. Destacar el alto porcentaje de encuestados que no sabe cuál es la actitud de sus familiares hacia la diversidad.



Una mayoría de la muestra encuestada (56%) tiene la creencia de que su familia es tolerante hacia la diversidad de religiones y que pueden estar presentes en la escuela.

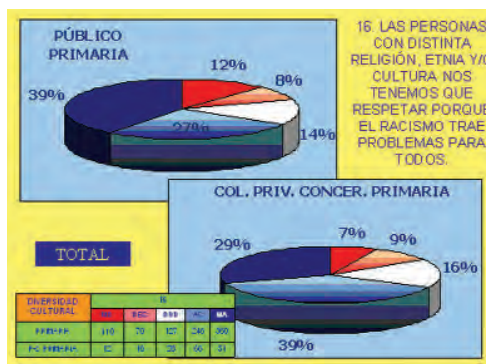


Son muy significativos los resultados que aparecen en los centros públicos y los de los centros privados-concertados. Tan solo el 11% en los centros públicos responden ser totalmente tolerantes con su actitud hacia la diversidad de religiones y un 31% confiesa no serlo. Por el contrario, en los centros privados-concertados un 28% manifiesta tener una actitud tolerante.

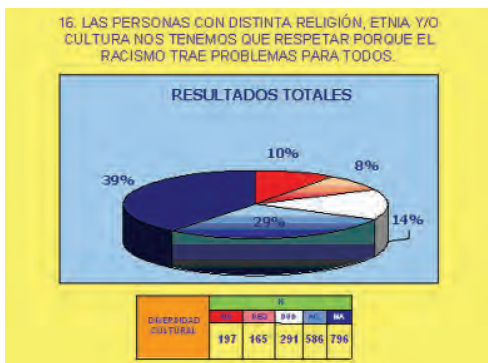


Los resultados totales no indican unas diferencias significativas en cuanto al grado de tolerancia entre las personas de otras religiones (30% sobre un 20%).

2.3. Actitud ante el racismo.

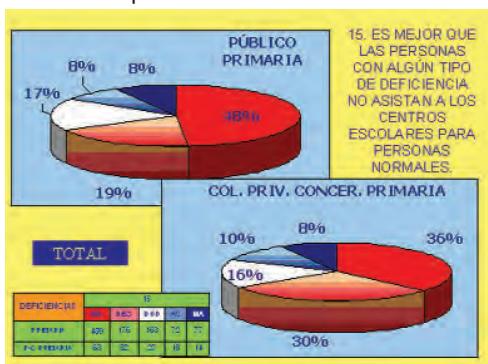


El grado de acuerdo (39% y el 27%) en los centros públicos y el 39% y 29% en los concertados, indican la tendencia mayoritaria hacia un respeto a la diversidad cultural y la tendencia a ser menos racistas. También observamos un mayor grado de acuerdo en los colegios privados-concertados.



Los resultados totales muestran la misma creencia ya constatada por sectores.

2.4. Tolerancia ante la discapacidad.



Los resultados nos indican un cierto aumento en cuanto nos referimos a personas con discapacidad y reflejan el grado de desacuerdo en que las personas con discapacidad no asistan a los centros ordinarios, tendencia más significativa en los centros públicos que en los privados.



Los resultados totales indican un grado de aceptación mayor a la discapacidad frente a datos como el 7% y 10% que reflejan su desacuerdo a esa integración en los centros ordinarios.

3. RESULTADOS Y PROPUESTAS DE MEJORA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Los primeros resultados de esta primera fase de investigación demuestran un grado de tolerancia media entre el alumnado de primaria. De la misma manera se constata una diferencia, aunque poco significativa, entre un grado de tolerancia mayor entre el alumnado de los centros públicos que el de los centros privados concertados. Asimismo, hemos constatado un mayor grado de acuerdo hacia la diversidad por discapacidad que por pertenecer a otras culturas. Los primeros resultados constatan la necesidad de trabajar en las aulas las competencias interculturales entre el alumnado y el desarrollo de conductas cada vez más tolerantes ante las diferencias individuales existente entre el alumnado en la escuela del siglo XXI.

De todos los datos recogidos y analizados en esta primera fase del estudio, podemos concluir que el papel que tiene el docente es fundamental en todos los aspectos de la educación intercultural y las actitudes que se desarrollan entre el alumnado. Desde el mismo currículum se puede promover la diversidad cultural, mediante la utilización de materiales, temas, recursos y actividades adecuados a su alumnado multicultural. La tolerancia se promueve mediante actividades que promuevan el diálogo, el conocimiento y el respeto por las distintas culturas, costumbres y señas de identidad.

El alumnado de Magisterio debe tener muy claro los objetivos de la educación intercultural, a modo de síntesis, podemos concluir especificando los aspectos básicos que debe tener esta escuela actual.

Con respecto a los grupos minoritarios, destacamos:

- Ser vehículo de acogida, socialización e incorporación a una cultura mayoritaria.
- Establecer programas educativos presididos por el respeto a la cultura de origen.
- Aprovechar su cultura como punto de partida para adquirir progresivamente: primero, el código de la sociedad receptora, en segundo lugar, las habilidades y destrezas intelectuales e instrumentales necesarias.

Con respecto a los grupos mayoritarios, la educación intercultural, debe:

- Enseñar a convivir de una forma positiva en una sociedad multicultural.
- Aprender y enseñar a ser tolerantes.
- Introducir en los currículos elementos interculturales que: en primer lugar, superen una visión etnocéntrica de la cultura y, en segundo lugar, aborden desde la objetividad y el respeto, las características de las distintas culturas.

Los objetivos básicos en el desarrollo de competencias y actitudes ante la diversidad por pertenecer a otras culturas o por padecer algún tipo de discapacidad, deben hacer incidencia en tres apartados básicos: respecto al docente, a las familias y al alumnado. Los sintetizamos en la siguiente tabla:

CON RELACIÓN AL MAESTRO	RESPECTO A LAS FAMILIAS	CON RESPECTO AL ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • Promover <u>procesos de formación</u> del profesorado vinculados a un desarrollo curricular con un enfoque intercultural. • Coordinar la actividad intercultural con el entorno y darle un sentido más global. • Facilitar la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. • Elevar la autoestima. • Compensar las deficiencias del alumnado inmigrante derivadas de su situación social. • Ofrecer actividades extraescolares de apoyo y refuerzo educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la <u>participación</u> de las familias y las diversas culturas en nuestra realidad social y escolar. • Ayudar a los padres y madres a que colaboren en el funcionamiento del centro. • Conectar aquellos valores propios de las culturas que conviven en el centro creando un clima de <u>respeto y tolerancia</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar el <u>autoconcepto</u> personal, cultural y académico de los alumnos. • Potenciar la convivencia y la cooperación entre los alumnos culturalmente diferentes, dentro y fuera de la escuela. • Potenciar la <u>igualdad de oportunidades</u> académicas de todos los alumnos y alumnas. • Desarrollar actitudes de tolerancia desde la transversalidad y las acciones tutoriales.

Si desde la formación del futuro docente aprendemos a aceptar el hecho de que la sociedad en la que vivimos es, y cada vez será más multicultural, si aprendemos a adaptar nuestros proyectos educativos a la demanda de nuestra sociedad, si comprendemos que la variedad cultural no se debe únicamente a aspectos globales, como pueden ser la etnia o la nacionalidad, sino que es sobre todo, a aspectos básicos microculturales como son la familia, la religión, ocupación, orientación sexual, edad, intereses y práctica de la tolerancia, si es así, estaremos adecuando la formación de nuestros futuros maestros y maestras a la realidad actual de nuestra sociedad. Con todo ello estaremos contribuyendo a no sólo a desarrollar sino también a consolidar actitudes tolerantes entre el alumnado de primaria y una educación de la ciudadanía basada en el respeto y en la equidad. Este reto tan necesario y a la vez complejo es el que nos hemos planteado en esta primera fase de nuestro trabajo de investigación y que damos a conocer los primeros resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABADHA-PRETCEILLE, M Y THOMAS, A. (2001) *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea-Boocks.
- AGUADO, T. (1999) *Diversidad cultural e igualdad escolar*. Madrid: CIDE, MEC.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2000) La diversidad como valor educativo. En I. MARTÍN (Coord.) *El valor educativo de la diversidad* (pp. 87-103). Valladolid: Grupo Editorial Universitario.
- CALVO RUEZAS, T y otros (1993) *Educación para la tolerancia*. Madrid: Ed. Popular.
- CALVO, RUEZAS, T. (2000) *Inmigración y racismo. Así sienten los jóvenes del s. XXI*. Madrid: Cauce Editorial.
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S; MESA FRANCO, M^aC.; CABO HERNÁNDEZ, JM. (1996) Construcción de escalas de actitudes de tolerancia y cooperación para un contexto multicultural. *Enseñanza* 14, 81-97. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

223. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: UNA PROPUESTA INTERNACIONAL PARA FORMARSE EN VALORES y DERECHOS HUMANOS.
T. Agudo Valiente, J. M. Agudo Valiente.

La educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.
Ley Orgánica de Educación (L.O.E) 2/2006 de 3 de mayo. Preámbulo

RESUMEN

La Educación para la Ciudadanía es una propuesta internacional, cuyo objetivo dentro del ámbito educativo es desarrollar hábitos y competencias para fomentar una convivencia ciudadana en democracia y en el respeto a las normas básicas de convivencia, así como formar en valores y derechos humanos.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía, valores, derechos humanos, convivencia.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha producido un movimiento de carácter internacional, a favor de una educación para la ciudadanía activa y responsable que posibilite la convivencia en democracia en un mundo global caracterizado por la diversidad. En este contexto la Educación para la Ciudadanía (EpC) es una propuesta realizada desde los países europeos y de América del Norte, no es por lo tanto la propuesta de un gobierno de un país concreto.

En nuestro país, la EpC como nueva área de conocimientos que introduce la LOE en el sistema escolar, ha provocado un gran debate educativo. Cuando el Consejo de Europa propone la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) y la Educación para los Derechos Humanos (EDH) con la intención de *capacitar a niños y jóvenes para el desarrollo de la ciudadanía e incluir una nueva área que aborde de manera concreta los valores asociados a una concepción democrática de la organización social y política no es nada ilógico, sino un buen propósito* ya que en la penumbra se ven amenazados valores como la libertad, la dignidad, el respeto a la diferencia, la igualdad de derechos y la convivencia democrática.

En estos momentos EpC es una materia que desde hace algunos cursos figura en los planes de estudio de la mayoría de los países de la Unión Europea, ya que todos necesitamos “un camino hacia la creación de civismo”.

2. MOTIVOS Y RAZONES QUE JUSTIFICAN LA EpC

El Consejo de Europa, en una recomendación de 2002, plantea la introducción en las escuelas de los valores democráticos ante el aumento entre los jóvenes europeos “del racismo, la xenofobia y la intolerancia ante las minorías, así como la discriminación y la exclusión social”. Nuestra Constitución se refiere a la “libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político” como los valores en que se debe sustentar la convivencia.

En un mundo de creciente complejidad, cada vez menos uniforme, los conflictos deberán resolverse cada vez más horizontalmente lo que requiere para los ciudadanos

competencias para el diálogo y la negociación. Se requiere también una ampliación del círculo moral que afecte no sólo a los derechos de quienes están más cerca de nosotros, sino de los distantes en el espacio y en el tiempo, lo que implica educar en un compromiso creciente con valores de sostenibilidad y equidad. La globalización esta trayendo consigo una revalorización del entorno cercano lo que idealmente debería llevarnos a formar ciudadanos implicados en su comunidad, donde los valores cívicos, o políticos deben compensar la tendencia natural a priorizar los intereses individuales.

La educación para la ciudadanía deberá promover valores compartidos que nos alejen de la discriminación y la exclusión. Debemos formar ciudadanos PARTICIPATIVOS Y SOLIDARIOS.

Con la implantación de la EpC en España, los críticos consideran que el Estado usurpa el derecho de los padres a decidir la educación moral y religiosa de sus hijos. Es cierto que la Constitución reconoce ese derecho y algunos padres lo defienden. Pero ese derecho no debe ser exclusivo de unos o de otros. ¿Pueden los padres transmitir una educación terrorista, discriminatoria, racista, integrista? **-NO.**

En todo el mundo occidental ha crecido la preocupación por estos temas. Un grave deterioro de la convivencia escolar, la aparición de la violencia doméstica, el aumento de conductas agresivas, el dramático aumento del fracaso escolar, las conductas racistas, los problemas de la integración social, el pasotismo político de los jóvenes, la falta de sentido crítico, todo esto esta provocando alarma social y la sociedad demanda a la escuela soluciones. La escuela debe dar una respuesta a esta demanda y la EpC puede ser la respuesta.

Muchos padres no forman en valores a sus hijos, porque no pueden, porque no quieren o porque no saben, es por lo que la escuela tiene que enseñar *responsabilidad, respeto, solidaridad, tiene que educar para la justicia, enseñar a distinguir el bien del mal, a respetar los derechos de los demás, defender los propios y cumplir los deberes.*

Estas normas están incluidas en la declaración de derechos humanos que es el núcleo de la nueva asignatura. Según Marina J. A. (2006) "Se trata de que todos los alumnos conozcan y practiquen las reglas imprescindibles para una convivencia pacífica y justa."

3. UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD DEBE FORMAR EN VALORES HUMANOS

"La comunidad escolar debería tener como núcleo y guía un pacto de valores democráticos convenidos entre las familias, el profesorado y el alumnado"

(Amador Guarro)

"Una **educación de calidad** ha de formar individuos plenamente conscientes de sus deberes para con la sociedad, y comprometidos con los derechos humanos y con los valores constitucionales". Son palabras de la ministra de Educación y Ciencia, Mercedes Cabrera.

Según el Consejo de Europa, la educación para la ciudadanía democrática concierne : "al conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas, niños, jóvenes y adultos, a estar mejor equipados para participar activamente en la vida democrática, asumiendo y ejerciendo sus derechos y responsabilidades en la sociedad". La definición implica las siguientes características: es un aprendizaje a lo largo de la vida.; su finalidad última es preparar a los individuos y comunidades para la participación cívica y política; implica respetar a los derechos y aceptar las responsabilidades; y valora la diversidad social y cultural (Birzea y otros, 2005).

El principal objetivo de EpC es proporcionar a nuestros alumnos conocimientos y valores que les permitan desarrollarse como personas, educar ciudadanos para la convivencia en democracia, para convivir e interactuar de forma adecuada con otras personas y animar al

alumnado a implicarse en el proceso democrático. Se trata por lo tanto, de potenciar las virtudes cívicas para llegar a ser un ciudadano con participación activa en una sociedad democrática.

Estas enseñanzas buscan “profundizar en el conocimiento de los valores y los derechos humanos, en sus implicaciones en la organización de la vida social, además de fomentar entre los alumnos comportamientos personales y colectivos coherentes”, La normativa que recoge el currículo oficial habla de “favorecer el desarrollo de personas libres e integras”, de la formación de futuros ciudadanos “con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios” y que conozcan “sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos”.

La EpC ha de ser factor de innovación y aprovechar todas las oportunidades que el espacio escolar le ofrece para lograr sus propósitos. La educación debe enseñar los derechos y responsabilidades de la ciudadanía democrática y su reconocimiento a todas las personas que habitan en común. El fin de una escuela inclusiva es aprender a vivir juntos y compartir unos valores comunes, al margen de las diferencias culturales y sociales que surgen en nuestra sociedad.

Perspectivas en la educación para la ciudadanía

En función del concepto que se tenga de ciudadanía, según Bisquerra, R. (2007).” Se pueden distinguir dos grandes perspectivas en la EpC a las que denomina *política* y *de desarrollo humano*”.

Enfoque político (Enfoque teórico, se centra en los conocimientos):

- El modo de funcionar la democracia
- Los procesos políticos, jurídicos y financieros
- El concepto de ciudadanía democrática en la Unión Europea
- Derechos y deberes.
- Las libertades y las responsabilidades de los ciudadanos
- La globalización, comprensión internacional. Educación intercultural
- Los valores constitucionales
- Los conflictos armados,....

Es una educación “desde fuera” que pone su énfasis en las obligaciones (Deberes).

Enfoque de desarrollo humano (Enfoque práctico, se centra en el desarrollo de competencias):

- Énfasis más en lo social que en lo político.
- Ámbitos como la persona.
- Las grandes líneas de reflexión ética.
- Competencias sociales. Aprender a vivir juntos. La vida en grupo.
- Competencias comunicativas.
- Competencias emocionales. La familia.
- Competencia cívica.
- Los problemas sociales del mundo actual: la inmigración, la violencia de género...
- Resolución de conflictos. Prevención de la violencia.
- Información y acceso a los recursos.
- Desarrollo del bienestar.

Es una educación “desde dentro” que pone su énfasis en la voluntad y las actitudes.

Podemos decir que estos son los núcleos o bloque temáticos de EpC. En la práctica, no se encuentran modelos puros sino realizaciones que incluyen aspectos de los dos, resaltar que una perspectiva complementa a la otra. Las investigaciones ponen de manifiesto que con los conocimientos no es suficiente, en cambio el desarrollo de competencias presenta buenas perspectivas de futuro, por lo tanto una perspectiva política debe incluir desarrollo de competencias.

La perspectiva política ha sido expuesta principalmente por expertos del campo de las ciencias sociales (geografía, historia, derecho, sociología) y filosofía.

La perspectiva de desarrollo humano, como un aspecto importante de la orientación y tutoría, es un planteamiento que ha sido poco desarrollado en nuestro contexto y que procede de profesionales de las ciencias psicopedagógicas (pedagogía, psicología, psicopedagogía, educación social). Debe entenderse como un complemento a la perspectiva política.

Queda claro que la perspectiva política va a estar presente en la puesta en práctica de la EpC, en cambio no queda tan evidente que en la práctica se le vaya a dar la importancia que merece a la perspectiva de desarrollo humano.

Podemos decir que la EpC se refiere a un conjunto de conocimientos, valores, sentimientos y competencias que definen a un ciudadano activo; es un conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a las personas a jugar un papel activo en la vida democrática, ejercer sus derechos y responsabilidades; implica respetar los derechos y aceptar las responsabilidades, valorar la diversidad social y cultural.

La EpC, dentro de una educación formal es un aprendizaje para toda la vida, pero además de su contexto como educación reglada (primaria y secundaria) tiene una perspectiva social a lo largo de todo el ciclo vital.

La recomendación del Consejo de Europa sitúa la tarea en todos ámbitos por lo que debe involucrar a todos los agentes, siendo prioritaria la acción de la escuela para adquirir las siguientes *competencias clave*: Resolver conflictos de forma no violenta, argumentar en defensa de los puntos de vista propios, escuchar, comprender e interpretar los argumentos, de otras personas, reconocer y aceptar las diferencias, elegir, considerar alternativas y someterlas a un análisis ético, asumir responsabilidades compartidas, establecer relaciones constructivas, no agresivas, con los demás, y realizar un enfoque crítico de la información. Para que esto se adquiera de forma efectiva hay que propiciar nuevas *estrategias didácticas*; que irán desde la participación activa de los alumnos en la gestión democrática de los centros hasta la conexión del colegio y la familia en objetivos comunes.

Así, con EpC debemos desarrollar hábitos y competencias para la convivencia ciudadana en democracia y el respeto a las normas básicas de convivencia además de desarrollar el sentido de responsabilidad como ciudadanos.

En la sociedad actual hay una serie de rasgos que la EpC debe hacer frente, son: democracia, pluralismo, complejidad, cambio permanente, competitividad, libre circulación, diversidad, tolerancia, igualdad, solidaridad, multiculturalidad, respeto de las diferencias, etc.

En la EpC hay unos valores a fomentar y potenciar; interés por el bien común, creencia en la dignidad e igualdad humana, interés por resolver conflictos, actuar con responsabilidad, respeto y tolerancia por los demás, juzgar y actuar de acuerdo a un código moral, compromiso por defender la igualdad de oportunidades entre los sexos, interés por el medio ambiente, interés por los derechos humanos, etc.

Para poner en práctica estos valores se requiere el desarrollo de una serie de competencias: argumentar y razonar de forma oral y escrita, cooperar y trabajar con otros, tolerar los puntos de vista de los otros, resolución de problemas, usar de forma adecuada la tecnología y la información, capacidad para pensar de forma crítica, identificar influencias sociales, morales y políticas y saber responder a ellas, reconocer formas de manipulación.

La educación para la ciudadanía democrática debe situarse en la agenda de las políticas educativas y constituirse en un factor de innovación tanto en la gestión de los centros como en los programas y métodos de enseñanza. El programa adoptado por el Consejo para 2006-2009, titulado “Aprender a vivir la democracia para todos” contempla como líneas de acción: desarrollo y aplicación de políticas de educación para la ciudadanía y la inclusión social, el gobierno democrático de las instituciones educativas; nuevas funciones y competencias de los profesores y otros profesionales de la educación para una ciudadanía democrática y los derechos humanos.

4. EN TODA EUROPA.

La mayoría de los sistemas educativos europeos cuentan desde hace años con una materia similar en sus planes de estudio. Desde 1997, la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) y la Educación para los Derechos Humanos (EDH) han sido áreas prioritarias para el Consejo de Europa. El primer proyecto de ECD fue presentado por los Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa en su segunda cumbre.

En marzo de 2000, el consejo europeo reunido en Lisboa establece unos objetivos educativos para la ECD. En octubre del 2000, en la 20ª sesión de la Conferencia de Ministros de Educación celebrada en Cracovia, se adopta una resolución sobre ECD.

En 2001, en la reunión del Consejo Europeo celebrada en Estocolmo, se concretan unos objetivos en el informe *The concrete future objectives of education and training system*. En el se concretan ocho competencias básicas que el alumnado debe lograr en horizonte del 2010: 1) Comunicarse en lengua materna; 2) Comunicarse en una lengua extranjera; 3) Competencia matemática, científica y tecnológica; 4) Competencia digital e informática; 5) aprender a aprender; 6) competencias interpersonales y cívicas; 7) espíritu emprendedor; y 8) expresión cultural. Esta propuesta tendrá ligeras modificaciones posteriores (Comisión Europea 2006) y será asumida por muchos países, entre ellos España. Por lo que a nosotros nos concierne, las competencias que interesan son las sociales y cívicas que *“incluyen todo tipo de comportamiento que un individuo debería dominar con el fin de ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva y resolver conflictos en la vida social, en la interacción con otros individuos (o grupos) en contextos personales, familiares y públicos”*.

En 2002 una Recomendación del Consejo de Ministros a los Estados miembros de la UE sobre Educación para la Ciudadanía Democrática estableció una guía general sobre los objetivos, contenidos y métodos.

En 2002 el Consejo de Ministros de la UE recomendó a los Estados miembros la implantación de Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) en los sistemas educativos y estableció una guía general sobre los objetivos, contenidos y métodos. A tal efecto se proponen diversas iniciativas para animar a los Estados miembros a desarrollar las recomendaciones mediante el desarrollo de políticas de ECD y su puesta en práctica en sus programas educativos, así como promover iniciativas de cooperación entre ellos.

En noviembre del 2003, la 21ª sesión de los Ministros de Educación celebrada en Atenas, reiteró la importancia del papel que juega la educación en la resolución de los problemas sociales y se establecieron las siguientes prioridades para el futuro:

- Proponer la cooperación en el campo de la educación para la ciudadanía y la democracia.
- Desarrollar instrumentos que garanticen la calidad inspirados en la ECD teniendo en cuenta la dimensión intercultural.
- Desarrollar indicadores de calidad y herramientas para la auto-evaluación y el desarrollo de los objetivos educativos establecidos.

En 2004 la Unión Europea, a través del Consejo de Ministros y el Consejo de Europa proclamó el 2005 como el “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”, European Year of Citizenship through Education (EYCE), invitando a los estados miembros a un conjunto de acciones para promover una ciudadanía informada y responsable, que aprenda a vivir la democracia e implicada en los asuntos colectivos. Como objetivos prioritarios de la ciudadanía a través de la educación, se propusieron:

- E elevar la conciencia de cómo la educación pueda contribuir a desarrollar la ciudadanía democrática y la participación, promover la cohesión social y el entendimiento intercultural, el respeto de la diversidad y de los derechos humanos.
- Fortalecer la capacidad de los estados miembros para hacer de la educación para la ciudadanía democrática (ECD) un objetivo prioritario de la política educativa, con reformas pertinentes en todos los niveles del sistema.
- Proporcionar a los estados miembros un marco de referencia y herramientas para promover la ciudadanía democrática, tanto en la educación formal como en la no formal a lo largo de toda la vida.

El 27 y 28 de abril de 2006, en Sinaia (Rumanía) tuvo lugar una Evaluación Conference donde se analizaron los resultados del Año Europeo de la Ciudadanía.

5. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: MARCO NORMATIVO EN ESPAÑA

El 3 de Mayo de 2006 se aprueba en España la LOE que concede gran importancia a la EpC, **Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, de Educación (LOE)**

Preámbulo.- La educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.

(...) Se ha planteado facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

Fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida implica proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática (...)

TÍTULO PRELIMINAR

CAPÍTULO 1: PRINCIPIOS Y FINES DE LA EDUCACIÓN

Artículo 1. Principios

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios: La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

Artículo 2. Fines.

El sistema educativo español se orientará a la consecución de los fines: La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

TÍTULO 1: LAS ENSEÑANZAS Y SU ORDENACIÓN

CAPÍTULO I. EDUCACIÓN INFANTIL

Artículo 13. Objetivos.

La educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan: Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

CAPÍTULO II. EDUCACIÓN PRIMARIA

Artículo 17. Objetivos de la Educación Primaria

La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan: Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, preparar para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática. Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

Artículo 18. Organización.

En uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa, a las áreas (...) se añadirá la de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Artículo 22. Principios generales.

2. La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en (...) formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

Artículo 23. Objetivos.

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) Asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

Artículo 24. Organización de los cursos primero, segundo y tercero

En uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos (...)

Artículo 25. Organización del cuarto curso.

Todos los alumnos deberán cursar en el cuarto curso las materias siguientes: educación Física, Educación ético-cívica...

Una de las novedades destacables de esta ley es la introducción de nuevos contenidos referidos a la educación para la ciudadanía. Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global.

Esta nueva materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos. Se abre así, un proceso de implantación de una nueva asignatura sobre la que en la actualidad falta formación del profesorado, fundamentación, creación de materiales e investigación de sus efectos.

Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos en el tercer ciclo de la educación primaria

Objetivos:

1. Conocer y aceptar la propia identidad, las características y experiencias personales, respetar las diferencias con los otros (edad, sexo, características físicas, personalidad, etc.) y desarrollar la autoestima.
2. Desarrollar la afectividad en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los estereotipos y prejuicios.
3. Actuar con autonomía en la vida cotidiana y en las relaciones de grupo. Interiorizar criterios éticos, desarrollar habilidades emocionales, comunicativas y sociales. Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia y aprender a obrar de acuerdo con ellas.
4. Participar en actividades de grupo con un comportamiento constructivo, responsable y solidario y valorar las aportaciones propias y ajenas.
5. Contribuir a la participación activa en los grupos de referencia (escuela, familia, entorno próximo), con actitudes generosas, tolerantes y solidarias.
6. Reconocer la diversidad como enriquecedora de la convivencia, mostrar respeto por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia. Incorporar a los niños y niñas extranjeros en su nuevo entorno sociocultural.
7. Conocer y valorar los derechos reconocidos en las declaraciones internacionales y en la Constitución española.
8. Conocer los mecanismos de funcionamiento de las sociedades democráticas, el papel de las administraciones en la garantía de los servicios públicos y la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento y cumplir sus obligaciones cívicas.
9. Identificar y rechazar las situaciones de injusticia y de discriminación. Sensibilizarse sobre las necesidades de las personas y grupos más desfavorecidos. Desarrollar comportamientos solidarios.
10. Valorar y cuidar el medio ambiente y el entorno.

Contenidos:

I. Individuos y relaciones interpersonales

- La dignidad humana: Libertad y responsabilidad en la toma de decisiones. Desarrollo de la autonomía personal y de la autoestima. Valoración de la identidad personal, del autoconocimiento, de las emociones y del bienestar propio y de los demás.
- Derechos del niño y derechos humanos. Relaciones entre derechos y deberes. Reconocimiento de su carácter universal para todos los hombres y mujeres, sin discriminación.
- Reconocimiento y aprecio de las diferencias de género como un elemento enriquecedor de las relaciones interpersonales. Valoración de la igualdad de derechos de hombres y mujeres en la familia y en el mundo laboral.
- Asunción de los valores ciudadanos en la sociedad democrática: respeto, tolerancia, solidaridad, deberes ciudadanos respecto a la comunidad.

II. Convivencia y relaciones con el entorno

- Convivencia en el entorno inmediato (familia, colegio, barrio). Desarrollo de actitudes de comprensión y solidaridad ante los problemas y necesidades de los

demás.

- Responsabilidad en el ejercicio de los derechos y los deberes que le corresponden como miembro del grupo y participación en las tareas y decisiones del mismo. Dominio de las reglas de funcionamiento de la asamblea como instrumento de participación en las decisiones colectivas.
- Convivencia y conflicto: expresión y control de las propias emociones. Valoración del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con los demás.
- Identificación y rechazo de las causas que provocan situaciones de marginación, discriminación e injusticia social.
- Identificación de algunos rasgos de diversidad cultural y religiosa. Sensibilidad y respeto por las costumbres, valores morales y modos de vida distintos al propio.
- Participación en el funcionamiento del centro: elección de representantes. Valoración de los cauces de participación.

III. Vivir en sociedad

- La convivencia social. Necesidad de normas para convivir. Iniciación a la participación ciudadana en el municipio desde la escuela.
- Conocimiento de los principios de convivencia que establece la Constitución española y caracterización de la democracia.
- Identificación de los bienes comunes y de los servicios que los ciudadanos reciben del Ayuntamiento, la Comunidad o el Estado y la contribución de los ciudadanos a su mantenimiento a través de los impuestos.
- Hábitos cívicos: cuidado del entorno. Respeto a las normas de movilidad vial. Educación para el consumo responsable.

Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos en uno de los tres primeros cursos de la Eso

Objetivos

1. Conocer los valores universales que se fundamentan en la Declaración de los Derechos Humanos y en la Constitución Española y los derechos y obligaciones que se derivan de ellos.

2. Desarrollar y expresar los sentimientos y los afectos en las relaciones interpersonales y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes. Practicar el diálogo para la solución de conflictos.

3. Aceptar y practicar normas sociales. Asumir formas de convivencia, organización y participación basadas en el respeto y la cooperación.

4. Utilizar la información para desarrollar un pensamiento crítico y resolutivo. Fomentar la iniciativa personal, la participación y la asunción de responsabilidades.

5. Conocer las instituciones y el funcionamiento del estado español y de la Unión Europea, tener conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.

6. Reconocerse como miembros activos de la sociedad y valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como el cooperativismo el asociacionismo y el voluntariado.

7. Conocer y asumir los fundamentos del modo de vida democrático. Formarse para el ejercicio de los derechos y obligaciones en la vida ciudadana democrática. Valorar la participación activa para lograr un mundo más justo.

8. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales. Defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas y rechazar las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, diferencias sociales o de cualquier otro tipo.

9. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la existencia de la pobreza y la desigualdad. Valorar los principios y la práctica encaminados a la consecución de la paz y el rechazo de todo tipo de violencia.

10. Desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.

Contenidos

I. La participación en la vida cotidiana

- Autonomía personal y relaciones interpersonales. La dimensión humana de la sexualidad.
- Las relaciones humanas. Familia y relaciones entre hombres y mujeres. Relaciones intergeneracionales. Cuidado de las personas dependientes. Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sexistas.
- La participación en el centro educativo: delegados y órganos de participación y decisión compartida. La participación en actividades sociales (asociaciones juveniles, voluntariado, etc.). Ayuda a compañeros o personas y colectivos en situación desfavorecida.

II. Deberes y derechos ciudadanos

- Declaración universal de los derechos humanos. Libertades personales y colectivas. Valoración de los derechos humanos como una conquista histórica y rechazo de cualquier forma de violación de los mismos.
- Igualdad de derechos y diversidad. Respeto a las opciones laicas o religiosas de los ciudadanos.
- La conquista de los derechos de las mujeres (voto, educación, trabajo remunerado...).
- El bien común y los deberes cívicos.

III. La participación en las sociedades democráticas del siglo XXI.

- Funcionamiento de los regímenes democráticos. El modelo político español: La Constitución Española y el Estado de las Autonomías. Las instituciones de la Unión Europea. La política como servicio a la ciudadanía: la responsabilidad pública.
- Bienes comunes y servicios públicos. Los impuestos y la contribución de los ciudadanos. Compensación de desigualdades. Distribución de la renta

IV. Vivir en sociedad.

- Diversidad social y cultural y convivencia entre culturas. Racismo y violencia. Rechazo de las desigualdades personales, económicas o sociales. Solidaridad con los grupos afectados.
- Respeto y cuidado del entorno y del medio ambiente. El papel de los organismos internacionales: cartas, declaraciones, etc.
- La circulación vial y la responsabilidad ciudadana.
- Consumo racional y responsable. La influencia del mensaje publicitario en los modelos y hábitos sociales.

V. Ciudadanía en un mundo global

- Un mundo desigual: riqueza y pobreza. La "feminización de la pobreza".
- Los conflictos en el mundo actual: el papel de los organismos internacionales y las fuerzas de pacificación. Derecho internacional humanitario. Acciones individuales y colectivas y actividades humanitarias para la consecución de la paz.
- La globalización: nuevas formas de comunicación e información. Relaciones entre los ciudadanos, el poder económico y el poder político.

Contenidos comunes a todos los bloques:

- Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados.

- Preparación y realización de debates sobre problemas del entorno inmediato o de carácter global, sobre cuestiones controvertidas de la actualidad política, dilemas ético-cívicos y cuestiones de actualidad. Consideración de las posiciones y alternativas existentes y evaluación de las consecuencias que puedan derivarse.
- Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.
- Búsqueda, análisis y síntesis de información obtenida a partir de fuentes de carácter diverso.

6. QUE SE PRETENDE CONSEGUIR CON LA EpC.

“La Educación para la Ciudadanía pretende contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos, mediante la participación en las responsabilidades colectivas. La escuela debe reafirmar su papel de primer orden en la formación de la ciudadanía, abierta a todos los alumnos y alumnas sin discriminación, integrando la diversidad sociocultural y las diferencias individuales. Se pretende así construir ciudadanos iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, que tienen capacidad y responsabilidad para participar activamente en el espacio público común. El Consejo de Europa dice que la Educación para la Ciudadanía concierne: al conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas, niños, jóvenes y adultos, a participar activamente en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad” (Bolívar y Balaguer, 2006).

Estos dos autores señalan que la educación de los futuros ciudadanos debe tener como objetivo prioritario capacitarlos tanto para ser individuos autónomos (“aprender a ser”) como para vivir con aquellas virtudes cívicas necesarias para asumir y profundizar la democracia (“aprender a vivir juntos”). Pero para que esta propuesta pueda llevarse a cabo se hace necesaria la formación de maestros/as y profesores/as en las estrategias precisas para poder desarrollar una adecuada “Educación para la Ciudadanía”.

La materia EpC y los derechos humanos se impartirá en primaria como un área en un curso (5º o 6º) del último ciclo con dos horas semanales y en secundaria en uno de los tres primeros cursos, además en 4º de la ESO está la educación ético-cívica y filosofía y ciudadanía en 1º de Bachillerato.

Podemos decir que la EpC se refiere a un conjunto de conocimientos, valores, sentimientos y competencias que definen a un ciudadano activo; es un conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a las personas a jugar un papel activo en la vida democrática, ejercer sus derechos y responsabilidades; implica respetar los derechos y aceptar las responsabilidades, valorar la diversidad social y cultural.

La EpC, dentro de una educación formal es un aprendizaje para toda la vida, pero además de su contexto como educación reglada (primaria y secundaria) tiene una perspectiva social a lo largo de todo el ciclo vital.

Las diferentes áreas en primaria o materias en secundaria deben contribuir con sus programas y contenidos a la EpC. Esta materia es misión de todos los educadores. Desde cualquier asignatura se puede hacer E.p.C.

Según Bisquerra, R. (2007). “Se hace EpC cuando se potencian experiencias como:

- Adquirir un significado histórico del desarrollo de la democracia
- Relacionar los conocimientos abstractos adquiridos con las situaciones concretas de la vida cotidiana en las cuales deben aplicarse.
- Adquirir competencias para el trabajo en equipo.
- Desarrollar competencias para interpretar críticamente las informaciones recibidas, particularmente las que proceden de los mass media.

- Aprender sobre el liderazgo efectivo en grupos de iguales y saber como mitigar la influencia de experiencias negativas como el bullying.
- Respetar las normas y las libertades.
- Comprender los argumentos sobre los derechos de las minorías.
- Juntarse con otras personas para analizar y satisfacer una necesidad social.
- Aprender sobre las causas de los conflictos sociales y vislumbrar oportunidades para solucionarlos
- Desarrollar un sentimiento de identidad
- Respetar la diversidad.
- Relacionar la EpC con las experiencias familiares y comunitarias.
- Expresar los propios puntos de vista de cara a facilitar la convivencia.
- Realizar servicios sociales voluntarios
- Participar en el gobierno del centro educativo”.

Así, con EpC debemos desarrollar hábitos y competencias para la convivencia ciudadana en democracia y el respeto a las normas básicas de convivencia además de desarrollar el sentido de responsabilidad como ciudadanos.

En la sociedad actual hay una serie de rasgos que la EpC debe hacer frente, son: democracia, pluralismo, complejidad, cambio permanente, competitividad, libre circulación, diversidad, tolerancia, igualdad, solidaridad, multiculturalidad, respeto de las diferencias, etc.

En la EpC hay unos valores a fomentar y potenciar; interés por el bien común; creencia en la dignidad e igualdad humana; interés por resolver conflictos, actuar con responsabilidad, respeto y tolerancia por los demás; juzgar y actuar de acuerdo a un código moral, compromiso por defender la igualdad de oportunidades entre los sexos, interés por el medio ambiente, interés por los derechos humanos, etc.

Para poner en práctica estos valores se requiere el desarrollo de una serie de competencias: argumentar y razonar de forma oral y escrita, cooperar y trabajar con otros; tolerar los puntos de vista de los otros, resolución de problemas; usar de forma adecuada la tecnología y la información; capacidad para pensar de forma crítica, identificar influencias sociales, morales y políticas y saber responder a ellas, reconocer formas de manipulación...

La puesta en práctica de la EpC parte del “currículo deseado” (intended curriculum).es decir, lo que los expertos consideran apropiado. Esto se refleja en las denominadas “estándares” para la EpC.

Diversos organismos han propuesto sus estándares, entre los que se encuentran el CCE (Center for Civic Education), NCSS (National Council for Social Studies), NAEP (National Assessment of Civis), IEA (Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement), ECS (Education Comission of the States), NCLC (Nacional Center for Learning and Citizenship),etc. En sus aportaciones se distinguen tres grandes categorías de contenidos:

- 1- Conocimiento cívico
- 2- Habilidades: Intelectuales y participativas
- 3- Disposiciones cívicas (actitudes) y de participación

Estándares de competencias de la Educación para la Ciudadanía	
CONOCIMIENTO CIVICO	
<ol style="list-style-type: none"> 1. La vida cívica. La política y el gobierno. 2. Los fundamentos del sistema político 3. Derechos y Deberes. 4. La Democracia. 5. Las relaciones con otros países 6. Los roles de un ciudadano en democracia. 	
HABILIDADES	
<u>Habilidades Intelectuales (Pensamiento Cívico)</u>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar y describir 2. Explicar y analizar 3. Evaluar, tomar posiciones y defenderlas 	
<u>Habilidades Participativas</u>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Interactuar. Debatir. Solución de conflictos 2. Controlar, conducir. 3. Influenciar. 	
DISPOSICIONES CÍVICAS Y DE PARTICIPACIÓN	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser un miembro autónomo en la sociedad 2. Asumir las responsabilidades (personales, políticas, económicas) de un ciudadano 3. Respetar los valores individuales y la dignidad humana. Justicia, libertad, igualdad, honestidad. 4. Participar en asuntos cívicos de manera informada, reflexiva y efectiva. Sentir que las propias acciones pueden contribuir a una sociedad diferente. 5. Promover el funcionamiento saludable de la democracia constitucional. 	

Considerando las competencias anteriores, el documento de la NCLC (2006) propone cruzarlas en tres categorías de contenidos, resulta la siguiente tabla:

INSERCIÓN DE CATEGORÍAS DE CONTENIDOS Y COMPETENCIAS			
CONTENIDOS		COMPETENCIAS	
Contenidos	Conocimiento	Habilidades	Disposiciones
Democracia/ Leyes			
Ciudadanía/Derechos Humanos			
Sociedad Civil			

Los recuadros en blanco resultante orientan hacia las actividades que se deberían realizar en EpC.

En los estándares se observa un dominio de la historia y las ciencias sociales. Resaltar que los conocimientos que proceden de estas ciencias son esenciales, pero que ya hay materias específicas a tal efecto. Los resultados de las investigaciones que se han realizado durante más de veinte años sobre la aplicación de la EpC en diversos países han puesto de relieve que, en la práctica de la EpC la historia está sobrerrepresentada, pero no hay evidencia del desarrollo de competencias cívicas (NCLC, 2006:14). Hay que tener en cuenta este dato para no volver a repetir errores.

La EpC no tiene como finalidad aumentar los conocimientos, sino desarrollar competencias.

7. SITUACION CURRICULAR EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Un informe de Eurydice (2005) sobre la educación para la ciudadanía en los países europeos la define como: [...] la educación que los jóvenes reciben en el ámbito escolar; cuyo fin es garantizar que se conviertan en ciudadanos activos y responsables; capaces de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en la que viven. Aunque sus objetivos y contenidos son sumamente variados, tres son los temas clave que tienen un interés especial. Por lo general, la educación para la ciudadanía pretende orientar a los alumnos hacia: a) la

cultura política, b) el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores, y c) la participación activa. (p.10).

Hay un acuerdo general, prácticamente todos los países aceptan la importancia y la necesidad de una EpC. Sin embargo no hay acuerdo sobre su ubicación y desarrollo curricular. ¿Dónde hay que situarla: en Ciencias Sociales, en Filosofía, en tutoría, integrada en el currículo, como una asignatura propia, como tema transversal.

La situación de la educación para la ciudadanía en treinta países europeos está descrita en un informe de Eurydice (2005), resumido por Bolívar (2007). Las posibilidades son:

1. Materia propia, obligatoria u optativa
2. Integrada en el currículo a través de una o varias materias (ciencias sociales, historia, filosofía)
3. Transversal que afecta a todas las materias.

En la mayoría de países hay un creciente interés para dar relevancia a la EpC en la escolaridad obligatoria. En los niveles educativos inferiores suele ser *transversal*, integrada en otras asignaturas (Alemania, Austria, Bulgaria, Chipre, Dinamarca, Francia, Finlandia, Hungría, Italia, Noruega, Reino Unido); mientras que en los niveles superiores (secundaria) tiende a configurarse como una materia propia asignatura independiente. Como materia propia se impone como mínimo en diecinueve países europeos, dieciséis de ellos de la Unión Europea (Bélgica, Eslovenia, Estonia, Francia, Grecia, Holanda, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia). Cada país tiene su propio planteamiento. En algunos casos se trata de contenidos eminentemente jurídicos, políticos y sociales (Francia). En el Reino Unido se le da una importancia primordial, en el curso 2002-03, la *citizenship education* se introdujo como materia curricular básica en todos los institutos de secundaria. Los alumnos tienen que comprender y razonar conceptos y temas de interés como: comportamiento social, autoconfianza, derechos y responsabilidades, justicia, implicación en la comunidad, participación, derechos humanos, servicio a la comunidad, aprendizaje-servicio, conocimientos, habilidades, valores, alfabetización política, acción responsable. En prácticamente todos los países, se persiguen estos objetivos: facilitar al alumnado alfabetización política; desarrollar actitudes y valores necesarios para ser ciudadanos responsables; estimular su participación activa en la escuela y en la vida comunitaria.

BIBLIOGRAFIA

AGUADO, J.C. y DE VICENTE, J. (2006) *Gestión democrática de las normas*, en J. C. Torrego (Coord.) *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.

ARAMBURU-ZABALA, L. (2005) *Habilidades de negociación*. Madrid: Pirámide.

ÁREA, M. Y YÁÑEZ, J. (1990): El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Curriculum*, nº 1, págs. 51-78.

ARRIBAS ÁLVAREZ, J.M. y TORREGO, J.C. (2006) *El modelo integrado. Fundamentos, estructuras y su despliegue e la vida de los centros*, en TORREGO, J. C. (Coord.): *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.

BARCENA, F. (1997) *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.

BARTOLOMÉ, M. (Coord.).(2002) *Identidad y Ciudadanía*. Madrid: Narcea.

BELTRÁN, J. Y CARBONELL, J. L. (1999) *Estrategias para la solución de conflictos: materiales de apoyo al programa Convivir es Vivir*, vol. II. Madrid: MEC, Dirección Provincial de Madrid.

BIRZEA, C. y otros (2005). *Tools for quality assurance of Education for Democratic Citizenship in schools*. Paris. UNESCO y Consejo de Europa.

BISQUERRA, R. (2007) *Educación para la Ciudadanía: un movimiento internacional*, en M. ALVAREZ Y R. BISQUERRA, (Coords.) *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis

BOLÍVAR, A. (1998) *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

BOLÍVAR, A. (1993). *Diseño curricular de Ética para la enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis

BOLÍVAR, A. (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

BOLÍVAR, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (enero-abril), pp.15-38

BOLÍVAR, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 3 (2) p. 42-69.

BOLÍVAR, A. (2006a). *Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna*. *Gestão em Ação*. Vol 9 (1). Pp. 37-60. Disponible en <http://www.gestaoemacao.ufba.br/>.

BOLÍVAR, A. (2006b). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Ecuación*, 339, pp.119-146. Disponible en <http://www.revistaeducacion.mec.es>

BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.

BOLIVAR, A.; LUENGO, F.: (2005) *Aprender a ser y a convivir desde el proyecto conjunto del centro y el área de Educación para la Ciudadanía*, en AA.VV.: *Ciudadanía, mucho más que una asignatura*. Madrid Proyecto Atlántida, pp.17-38.

BOTELLA, J. y CASAS, M. (2002). *La democracia y sus retos en el siglo XXI. Elementos para la formación democrática de los jóvenes*. Barcelona: Praxis.

BUSTAMANTE PACHECO, R.; COMPAÑY ALFARO, V.(coord.): (2007). *Educación para la Ciudadanía*. Sevilla: Fundación Ecoem.

CAMPS, V. (1998). *El valor del civismo*, en CAMPS, V. y otros: *Educación en valores: un reto educativo actual*. Bilbao: Cuadernos monográficos del ICE. Universidad de Deusto, pp. 13-21.

CAMPS, V. y GINER, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona. Ariel.

COBO, R.(2008). *Educación en la Ciudadanía*. Madrid: FETE UGT. La Catarata.

COLL, E. (2004). Redefinir lo básico en la educación básica. *Cuadernos de Pedagogía*, 339 (10), pp. 80-84.

COLL, E. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1º). Disponible en <http://redie.uabc.mx>

COMISIÓN EUROPEA (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura (Grupo de Trabajo B "Competencias Clave").

Dana, D. (2001). *Adiós a los conflictos*. Madrid: McGraw-Hill.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

DE PAZ ABRIL, D.(2007). *Escuelas y educación para la Ciudadanía Global*. Madrid: Ed. Interpón Oxfam.

DUBET, F. (2005). *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa.

DUBET, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.

ECHEVERRÍA, J. (2002). *Ciencia y valores*. Barcelona: Destino.

EISNER, E.W. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.

ESCUADERO, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes*. Barcelona: Ariel.

ESCUADERO, J.M. (2005a). *Valores institucionales de la escuela pública: ideales que hay que precisar y políticas a realizar*, en ESCUDERO, J.M. y otros *Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro, pp. 9-39.

ESCUADERO, J.M. (2005b). *Educación para una ciudadanía democrática: currículo, organización de centros y profesorado*, Madrid: Colectivo Lorenzo Luzuriaga.

ESCUADERO, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación, *Revista de Educación*, 339, pp.19-41.

EURYDICE, (2005). *La Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Eurydice. Red europea de información en educación.

FERNANDEZ ENGUIA, M. (2002). Iguales, libres y responsables. *Cuadernos de Pedagogía*, 311 (2), pp.56-60.

FERNÁNDEZ ENGUIA, M. y otros (2005). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*. Barcelona: FIES.

FUNES, S. (2006). *Hacia un mayor conocimiento de la mediación y el tratamiento de conflictos*, en Torrego, J. C. (Coord.): *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.

GARCÍA, R. J., MORENO, J. M., Y TORREGO, J. (1996): *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria*. Zaragoza: Edelvives.

GARCÍA ROCO, J. (2007). Educación para la Ciudadanía. *Cuaderno CJ* nº 149. Ed. *Cristianismo y Justicia*.

GIMENO, J. (1999). Currículum y diversidad cultural, *Educación y sociedad*, nº 11, pp. 127-153.

GIMENO J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

GÓMEZ GARCÍA, M. E. (2006) *La mediación se abre hueco en nuestra sociedad*. Sevilla: Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental, Boletín informativo nº 35.

GUARRO, A. (1996). *Cultura Democrática, Currículum democrático y LOGSE*, en Lorenzo, M. y Bolívar, A. (Eds.): *Trabajar en los márgenes. Asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos*, Granada: Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 13-43.

GUARRO, A. (1999). *El Currículum como propuesta cultural democrática*. En J. M. Escudero (edit.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.

GUARRO, A. (2001). *El currículum democrático*. Barcelona: Octaedro.

GUARRO, A. (2002). *Currículum y democracia por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.

JACQUART, A. MANENT, P. Y RENAUT, A. (2003): *¿Una educación sin autoridad ni sanción?* Barcelona: Paidós.

JARES, X. R. (2001): *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.

LEDERACH, J. P. (1996). El proceso de mediar un conflicto, *Aula de Innovación*, nº 63, Barcelona, p. 79.

LÓPEZ RUIZ, J. I. (2005). *Construir el currículum global*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

LÓPEZ YÁÑEZ, J. y otros (2003): *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Madrid: Síntesis.

LUENGO F. Y MORENO J. M. (2004): El pacto del aula, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 221.

- LUENGO, F. (2004): *Ciudadanía y Convivencia*. II Congreso Atención a la Diversidad. Elche, Alicante.
- LLOPIS, C. (coord.)(2001). *Los derechos humanos. Educar para una nueva ciudadanía*. Madrid: Nancea.
- MARCO STIEFEL, B. (coord.)(2002). *Educación para la ciudadanía: un enfoque en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Nancea.
- MARCHENA, R. (2005a). *Mejorar el ambiente en las clases de Secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga: Aljibe.
- MARCHENA, R. (2005b). El ambiente en las clases de Matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales. *Bordón, Revista de Pedagogía*, nº 57, 2: 197-210.
- MARCHESI, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- MARINA, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel
- MARTINEZ BONAFÉ, J.(coord.) (2006). *Ciudadanía i educació*. Barcelona: Graó.
- MONJAS, M. I. (1996). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*, Madrid: CEPE.
- MORENO, J.M. Y TORREGO, J.C. (1999). Fostering pro-social behaviour in the Spanish school system: a 'whole-school' approach, en *Journal of Emotional and Behavioural Difficulties*, Vol. 4, 2 (Cambridge University), pp. 23-31.
- MORENO, J.M. Y TORREGO, J.C. (1999a). *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares*. Madrid: UNED.
- Moreno, J.M. y Torrego, J.C. (2001). *El asesoramiento para la resolución de conflictos de convivencia en centros escolares: el enfoque de respuesta global*, en Domingo, J. (Ed.): *El asesoramiento a centros escolares*. Barcelona: Octaedro, pp. 290-308.
- MORENO OLMEDILLA, J. M.; LUENGO HORCAJO, F.(coord.) (2007): "Construir Convivencia y Prevenir conflictos". Madrid: Proyecto Atlántida. Wolters Kluwer
- MUNNÉ, M. Y MAC-CRAGH, P. (2006). *Los diez principios de la cultura de mediación*. Barcelona: Graó.
- ORTEGA, R Y REY R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- OTERO, M. Y SOLETO, H. (Coord.) (2007). *Mediación y solución de conflictos. Habilidades para una necesidad emergente*. Madrid: Tecnos.
- POSTMAN: (2000). *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- RENAUT A. Y JACQUART A. Y MANET P. (2002). *¿Una educación sin autoridad ni sanción?*. Barcelona: Paidós.
- ROJAS MARCOS, L. (1996). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Círculo de Lectores.
- SEGURA M. Y ARCAS M. (2004). *Relacionarnos bien, programa de competencia social para niñas y niños de 4 a 12 años*. Madrid: Nancea.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (1994): *Educar para la Paz. Una propuesta posible*. Madrid: La Catarata.
- TORREGO J.C. (2004). *Un modelo de gestión de la Convivencia desde la perspectiva de centro: El modelo integrado*, en el VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas celebrado en Sevilla.
- TORREGO J.C. (Coord.) (2003). *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.
- TORREGO, J.C. (2001a). *Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar*, en Fernández Isabel (Coord.). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Cisspraxis, pp. 171-181.
- TORREGO, J.C. (2001b). Modelos de regulación de la convivencia, *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304, pp. 30-36.
- TORREGO, J.C. (2000a). *La resolución de conflictos de convivencia en centros escolares. Una propuesta de formación del profesorado basada en el centro*. Tesis Doctoral

inédita (UNED).

TORREGO, J.C. (Coord.) (2000b). *Mediación de conflictos en Instituciones Educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.

TORREGO, J.C. (1998). *Análisis de la problemática de convivencia y fases para la organización de la convivencia*. Organización y Gestión Educativa, nº 4, pp.19-31.

TORREGO, J.C. VILLOSLADA, E. (2004). El modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos. Un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid, Tabanque, Nº 18, pp. 31-48.

TORREGO J.C. Y MORENO J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Ensayo.

TORREGO J.C. VILLEGAS, F. Y MORENO J. M. (2002). *Los conflictos de convivencia abordados desde dentro. Análisis de una experiencia de colaboración en un IES*. En Armengol (Coord.): *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona: Cisspraxis.

TORREGO J.C. Y MORENO J. M. (2001). *Resolución de conflictos de convivencia, Proyecto Atlántida*. Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras y Federación de Padres y Madres Giner de los Ríos: www.proyecto-atlantida.org.

TORREGO, J.C., FUNES, S. Y MORENO J. M., (2001). *Mediación de conflictos en centros educativos, vídeo y unidad didáctica*. Madrid: UNED.

TORREGO, J.C., y FUNES, S. (2000). El proceso de mediación escolar en los IES de la Comunidad de Madrid, *Organización y Gestión Educativa* (4), pp. 40-43.

VV.AA. (2002). Proyecto Atlántida: Educación y cultura democráticas, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 317, pp. 49-83.

VV.AA. (2003). P.E.T. *Programa de enseñanza para el trabajo. Habilidades socio-laborales*. Madrid: Asociación Cultural Norte Joven.

229. LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES COMO MÉTODO DE TRABAJO PARA LA INTEGRACIÓN DE ALUMNOS INMIGRANTES EN LA COMUNIDAD.

C. Salavera Bordás, M. Puyuelo Sanclemente, S. Orejudo Hernández.

Cuando hablamos de integración escolar, tenemos que tener en cuenta no sólo a los alumnos con dificultades de integración, sino también a aquellos otros que presentan dificultades para integrar a éstos (Kit, 2008). El entrenamiento en expresión emocional se revela como una herramienta útil en este sentido. Nos referimos a aquellas dinámicas de grupo que basadas en las teorías de aprendizaje y compuestas por técnicas cognitivas y conductuales, y que van orientadas a la adquisición de las conductas tanto verbales como no verbales necesarias para su manejo en la comunidad y en la relación con el otro, además de su funcionamiento en la sociedad e integración en la comunidad (Steinel, 2008). Haremos uso para ello de técnicas psicológicas, de expresión corporal, dinámicas de grupo y todas aquellas que nos sirvan para expresar emociones.

OBJETIVO

El objetivo fundamental de este programa es crear en cada participante la necesidad de expresar sus sentimientos, dotándole de recursos para poder expresarlos; además de enseñar estrategias y métodos para el desarrollo de estas actitudes en esta población.

PERFIL DE USUARIO

Los destinatarios serán aquellos alumnos, inmigrantes o no, que se caractericen por tener dificultades a la hora de expresar sus emociones, bien por exceso o bien por defecto, a la hora de la interacción con el otro.

Capaces de participar en dinámicas grupales, con un cierto nivel de interés, y con un nivel de atención y participación razonable, dado que el grupo funcionará continuamente buscando en lo posible la interacción con el otro. En un segundo nivel, se trabajará con las familias, intentando trasladar los aprendizajes tanto al ámbito familiar como al comunitario.

SECUENCIA INTERVENCIÓN



CONCLUSIONES

Planteamos este programa como un método/estrategia de resolución de problemas para disminuir dificultades relacionales, además de facilitar interacciones familiares y la integración en la comunidad. Además muestra gran utilidad en cuánto a dotarles de alternativas en el tema de expresión de sus emociones y sentimientos en su búsqueda de unas relaciones sociales normalizadas, mejorando el clima escolar y comunitario.

BIBLIOGRAFÍA

Steinel, W., Van Kleef, G. and Harinck, F. (2008) Are you talking to me? Separating the people from the problem when expressing emotions in negotiation, *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 362-369

Kit, H., Ming, C., Harris, M., Matsumoto, D. and Hee, S. (2008). Integrating personality, context, relationship and emotion type into a model of display rules, *Journal of Research in Personality*, 42, 133-150.

283. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO ELEMENTO FACILITADOR DE CONVIVENCIA SOCIAL: ESTUDIO DE NECESIDADES EMOCIONALES CON ALUMNOS DE DISTINTOS PAÍSES.

A. M Peña del Agua, M. C. Canga Fernández.

Resumen

Los cambios sociales que progresivamente se están produciendo en nuestra sociedad repercuten de manera importante en los centros educativos. El nuevo reto planteado por la llegada de inmigrantes a nuestras aulas, ha abierto un amplio debate en el que la comunidad educativa no puede permanecer al margen. Hoy, más que nunca, necesitamos de una educación que nos enseñe a aprender a convivir, que nos permita desarrollar nuestra empatía con los demás, también que nos enseñe a ser críticos y a construir sociedades en las que quepan ciudadanos de todas las culturas. La convivencia entre personas de diferentes países conlleva un largo proceso que supone no solamente estar juntos sino un tipo de acción interactiva y productiva, exige el contacto e intercambio de opiniones entre los sujetos, sean o no inmigrantes. Ello, supone un enriquecimiento para profesores y alumnos, tanto nativos como de otros países, y ofrece un cauce para el ejercicio de la tolerancia y la comprensión, propiciando relaciones que auguren una buena convivencia.

La escuela, como institución social que es, debe cumplir la importante tarea de integrar en su seno diferentes costumbres, creencias y valores, para lograr, mediante la instrucción, una mejor convivencia entre todos sus componentes. Para Moreno (2006) la escuela, como lugar de encuentro de personas distintas y con intereses no siempre convergentes, debe convertirse en lugar idóneo para que los alumnos aprendan las actitudes básicas de un convivir libre: democracia, solidaria, participación. Según el Informe Delors (1996) aprender a vivir juntos es habilitar al individuo para convivir en contexto de igualdad, tomando conciencia de las semejanzas y diferencias que existen entre los humanos. Considerando lo anterior, entendemos mediación intercultural, desde la perspectiva educativa, como medio de integración social que favorece la interacción cultural en condiciones de igualdad y la convivencia entre ciudadanos de origen diferente.

Desde el ámbito de la educación, tanto docentes como pedagogos, psicólogos y profesionales de la educación, en general, han puesto el acento en estudiar el cómo escolarizar a los niños y niñas procedentes de otros países, culturas, costumbres y religiones, por múltiples motivaciones. Pero, poco se ha elaborado con relación a los aspectos socioemocionales y su relación con el aprendizaje. Sin embargo, la educación de las emociones es, sin duda, un exponente excelente para el desarrollo de las relaciones personales y, por ende, de la convivencia entre las personas. A través de la educación de las emociones, los alumnos pueden conseguir mejorar sus relaciones sociales tanto en el ámbito escolar como en el familiar y social, ya que la competencia emocional influye en todos los ámbitos de la vida y en todas las personas, ya sean o no de distintos países y culturas. Por ello, la educación emocional debería ocupar una parte importante del currículo escolar regulado a través de la normativa que se establezca en cada Comunidad Autónoma. Aprender a vivir de manera democrática y solidaria es el encargo más importante que las sociedades modernas encomiendan a los sistemas educativos, de ahí la importancia de la colaboración de todos los implicados en la tarea educativa (Romero, 2008).

En esta comunicación presentamos un estudio centrado en las necesidades educativas emocionales de sujetos escolarizados en Centros Públicos de la Comunidad Autónoma Asturiana. La muestra está constituida por 104 sujetos de 6º Curso de Educación Primaria, con

edades comprendidas entre 12 y 13 años, de los cuales 78 son españoles y 26 inmigrantes de distintas nacionalidades y culturas. Nuestra primera intención se orientada principalmente hacia la identificación de carencias emocionales en sujetos de una misma edad y en un mismo contexto educativo, así como la valoración del grupo-clase en el que están inmersos tales sujetos. Una segunda intención tiene que ver con la existencia de diferencias significativas, en necesidades emocionales, desde una perspectiva de grupo y género.

Los resultados que se desprenden de las dimensiones que mide el cuestionario "Educación Emocional", facilitan la identificación de los sujetos con necesidades emocionales y proporciona una visión general de las necesidades del grupo-aula; también aportan información sobre la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones del cuestionario y la condición de grupo (españoles e inmigrantes) y género (varón y mujer). Asimismo, favorecen la planificación de acciones educativas emocionales de carácter curricular, pedagógico y organizativo, que desarrollen distintas capacidades a través de los aprendizajes escolares que permitan a los alumnos conseguir una estabilidad emocional apropiada a la edad, así como una mejor integración en el centro escolar y en la sociedad en general, para lograr una buena convivencia social.

La educación emocional en el contexto escolar

Tradicionalmente la escuela se ha centrado en aspectos cognitivos, dejando olvidadas las capacidades emocionales. Sin embargo, las aportaciones científicas actuales destacan la vinculación entre las emociones y el pensamiento como base de toda actividad humana, independientemente de la cultura o país de procedencia de las personas. Desde esta perspectiva transcribimos la opinión de Kirchner et al (1998:183) que manifiesta lo siguiente:

"aprender en la escuela es todavía en muchas clases un puro aprendizaje mental. Las emociones son más bien algo a lo que no se da importancia. Pero la realidad va introduciéndose de manera creciente en los centros educativos. A la vista de los déficit emocionales y sociales con los que los niños llegan a la escuela, los centros de enseñanza no pueden seguir limitándose por mucho más tiempo a hacer de exclusivos transmisores de conocimientos. Si el objetivo de la escuela es preparar para la vida, deberá contribuir al desarrollo de toda la personalidad de los alumnos".

Considerando lo anterior, y de acuerdo con Collel et al (2003), creemos necesario que se lleve a cabo una profunda reflexión sobre la importancia de los sentimientos y las emociones, así como la conveniencia de realizar un replanteamiento del tema en el ámbito educativo, de manera precisa y comprometida con la acción, teniendo presente que el desarrollo de las emociones de los niños y la comprensión de las mismas, es un proceso continuo y gradual de aprendizaje que va de las emociones simples a las más complejas (Dueñas, 2002).

La Constitución Española, en el artículo 27, establece que *"el objetivo de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales"*. El Informe Delors (1996) considera que la educación emocional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional.

Entre los fines generales formulados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación para las diferentes etapas educativas, aparece como propuesta firme que se tenga en cuenta *"el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado..."*. Del mismo modo, entre los objetivos planteados en la LOE, encontramos que *"se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo..."* (art. 13.3). De la normativa vigente se

desprende un reto que debe ser afrontado por los centros educativos, concretamente por los profesionales de la educación (tutores, profesores u orientadores, etc.), que con o sin formación suficiente y sin herramientas apropiadas, en el tema que nos ocupa, han de afrontar la educación emocional de los alumnos. Son estos profesionales los que han de actuar desde perspectivas más amplias que lo puramente académico; han de abarcar otras dimensiones como es el caso de lo afectivo-emocional, componente fundamental en el equilibrio de la persona.

La escuela ha de ser la primera institución en afrontar el reto que conlleva a la comprensión de la autorrealización de cada niño, adolescente o joven, que abarca desde la protección de sus sentimientos, emociones, autoestima, hasta la ampliación de sus oportunidades de elegir, requiere un reconocimiento de su singularidad, de su identidad colectiva y de su personalidad individual, de su particularidad cultural como elemento constitutivo y su derecho a integrarse en la sociedad global con independencia de su origen, cultura y/o creencias, que es algo a lo que no se debe renunciar (Fernández Enguita et al, 2008).

Objetivos

Nuestro punto de arranque para la realización de este trabajo, al que consideramos como el comienzo de un proyecto más amplio, se sitúa en el principio de que la educación emocional es una capacidad que se aprende y que tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y la convivencia social. De aquí, que el objetivo primordial de este estudio se oriente a identificar, de manera precisa, las necesidades emocionales que manifiesten los alumnos y alumnas de una misma edad en un mismo contexto educativo -el aula- y comprobar si existen diferencias significativas entre alumnos españoles e inmigrantes. Más concretamente, qué dimensión o dimensiones (emociones, autoestima, habilidades sociales y habilidades para la vida) son en las que los sujetos manifiestan carencias y que supuestamente puedan influir en conductas apropiadas, dentro y fuera del aula. Además, se trata de ver si existen diferencias significativas desde una perspectiva de género. Las puntuaciones que cada sujeto alcance en cada una de las dimensiones, puede ser el punto de partida para diferenciar al alumnado que necesiten de una evaluación diagnóstica que ayude, mediante una recogida de información más amplia y precisa, a orientar la intervención, así como a diseñar y desarrollar aquellos programas educativos más convenientes, que permitan a los sujetos conseguir una estabilidad emocional apropiada a la edad, una mejor integración en el grupo clase y en la sociedad en general, es decir, a aprender cómo se debe de convivir en una sociedad pluralista y compleja.

Metodología

El tipo de investigación de este estudio es descriptivo, debido a que está orientado al conocimiento de la realidad en un tiempo y en un espacio concreto. El método empleado es descriptivo-comparativo, pues se efectúan análisis descriptivos (media aritmética y desviación típica) para conocer las necesidades emocionales de los sujetos y conseguir una visión general del grupo-clase. También se realiza análisis de varianza (prueba F de Fisher) para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función de los grupos establecidos y del género.

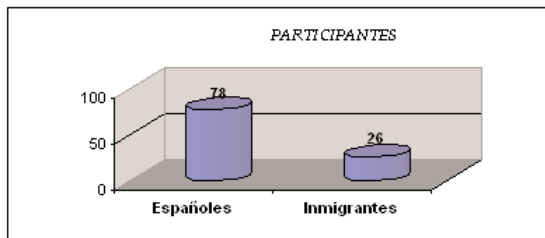
Sujetos

Para la obtención de los datos se tomó una muestra al azar entre los posibles Centros Públicos de la Autónoma Asturiana, en los que había matriculados alumnos de diferentes

países. Han participado un total de 104 alumnos, pertenecientes a 6º de Educación Primaria, de los cuales 78 son españoles y 26 inmigrantes. Nos hemos centrado en ese curso por parecernos importante la identificación de necesidades de carácter emocional en sujetos que están próximos a realizar un cambio de Etapa Educativa.

La población emigrante en edad escolar en la citada Autonomía, es escasa, y más aún en el curso elegido para el estudio. Para este trabajo únicamente se han seleccionado centros públicos, por ser los que tienen mayor número de sujetos matriculados procedentes de otros países, asignados por la Administración Educativa. Los lugares de procedencia de los sujetos del estudio son: Latinoamérica (Colombia, Venezuela, Ecuador y Argentina), Marruecos y China. El Gráfico 1, refleja la distribución de la muestra por grupos de sujetos españoles e inmigrantes.

Gráfico 1. Distribución de la muestra por grupos de sujetos



Instrumento

Para llevar a cabo el estudio se ha optado por el *Cuestionario de Educación Emocional Reducido* (CCE-R), elaborado por El GROPE (*Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica*). El instrumento utilizado, (Álvarez González, 2001:216), se basa en la vivencia experimentada y expresada por cada sujeto. No obstante, y de acuerdo con los expertos que han elaborado el instrumento, la interpretación de los resultados ha de ser cautelosa y comprobada con otro tipo de medidas, ya que las respuestas pueden estar distorsionadas debido al "sesgo de la deseabilidad social". En este momento, únicamente pretendemos hacer una recogida de necesidades educativas a través de las diferentes dimensiones ofrecidas por el cuestionario, pudiendo servir para detectar que sujetos deben ser diagnosticados individualmente, al mismo tiempo que ofrece una visión global del ambiente del aula.

La versión utilizada consta de 20 ítems reagrupados en cuatro dimensiones -5 ítems por cada dimensión- a puntuar mediante cuatro grados de valoración (0, si la conducta formulada en cada ítem no sucede nunca; 1, Algunas veces; 2, Con frecuencia, y 3, Siempre), permitiendo un análisis de los resultados de carácter cuantitativo. Los resultados obtenidos en la prueba sirven de indicadores de lo que se pretenden medir desde las cuatro dimensiones establecidas: 1. Conciencia y control emocional; 2. Autoestima; 3. Habilidades socioemocionales; 4. Habilidades de vida y bienestar. A continuación definimos muy brevemente cada una de las dimensiones integradas en el cuestionario, según Bisquerra, (2003) y Renom et al (2003):

1. **Conciencia y control emocional:** Capacidad para reconocer los propios sentimientos, relacionarlos con los estímulos que los provocan y utilizarlos de manera correcta. Tener conciencia de las propias emociones es la competencia emocional fundamental sobre la cual se constituyen las demás. Las emociones son impulsos que llevan a la acción, de aquí la importancia de una educación emocional apropiada a la edad de cada sujeto.
2. **Autoestima:** Valoración y estima que uno siente hacia sí mismo. La autoestima

afecta a las relaciones que se establecen con otras personas, es decir, con todos aquellos con los que nos comunicamos y, en definitiva, convivimos. La autoestima es una necesidad muy importante para el ser humano y es indispensable para el desarrollo psicológico de las personas. En definitiva, una autoestima positiva constituye un factor relevante en el ajuste emocional.

3. **Habilidades socioemocionales:** Tales habilidades constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Para favorecer un clima positivo en la escuela, familia o en otros contextos, el sujeto ha de desarrollar habilidades, principalmente, de comunicación y diálogo con sus semejantes.
4. **Habilidades de vida y bienestar subjetivo:** Estas habilidades se conciben como competencias necesarias para la vida. Incluye la experiencia de bienestar subjetivo, como son las emociones agradables, en aquellas actuaciones que se realizan diariamente, ya sea en la escuela, la familia o el tiempo libre.

En la práctica educativa el CEE-R está orientado a servir de ayuda tanto a los tutores como al propio alumnado. Por una parte, se presta conocer de manera general el estado emocional de cada sujeto en particular y del grupo clase en general. Por otra, contribuye a conocer las emociones que cada sujeto siente habitualmente y las reacciones que las provocan. También colabora a reflexionar sobre aquellos aspectos que influyen en sus propias emociones. Los resultados favorecen la planificación de actuaciones educativas emocionales de acuerdo con las necesidades detectadas.

Procedimiento

El cuestionario ha sido aplicado por los tutores de cada grupo en el aula habitual a lo largo del mes de diciembre y enero del curso académico 2007/2008. Previamente a la aplicación, y con el objeto de obtener la colaboración necesaria por parte del personal del centro educativo, se contactó con la Dirección de los centros seleccionados y con los tutores de 6º Curso de Educación Primaria, que voluntariamente accedían a colaborar en el estudio.

Para conseguir una correcta aplicación del instrumento, se proporcionó información a los tutores acerca de las normas de aplicación, características del cuestionario y finalidad de la prueba. Asimismo, los alumnos, antes de cumplimentar el cuestionario, recibieron las explicaciones que, a juicio del tutor, necesitaban para tener una buena comprensión del contenido de cada ítem, al que debían de responder con una única respuesta a elegir entre cuatro alternativas.

Análisis de los resultados

A partir de los objetivos del estudio y dados los supuestos metodológicos, se ha considerado pertinente realizar análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) por Centros, grupos de sujetos, género y dimensiones (*A=Control emocional; B=Autoestima; C=Habilidades socioemocionales; D=Habilidades para la vida*). También hemos recurrido al análisis de varianza para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas por grupo y género en cada una de las dimensiones.

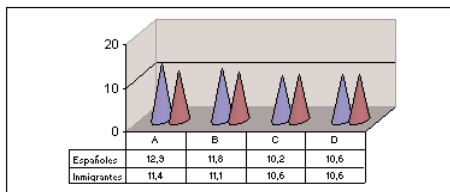
Para una mejor comprensión de los resultados expuestos en las Tablas (1, 2, 3 y 4) y en el Gráfico 1, conviene tener presente la amplitud de la escala. La puntuación total de cada una de las dimensiones recogidas en el cuestionario va de 0 a 15 puntos. Las respuestas proporcionadas por los sujetos del estudio están comprendidas entre valores mínimos de 4 y máximos de 15.

Tabla 1. Medias y Desviaciones Típicas por Centros, Grupos y Dimensiones

CENTROS			GRUPOS					
CENTRO 1			ESPAÑOLES			INMIGRANTES		
DIMENSIONES	Nº	X	DT	Nº	X	DT		
A. Control emocional	35	12,40	2,14	8	11,88	3,18		
B. Autoestima	35	11,86	2,86	8	10,0	3,62		
C. Habilidades socioemocionales	35	9,71	1,77	8	8,88	1,24		
D. Habilidades para la vida	35	12,46	2,38	8	11,13	4,88		
CENTRO 2			ESPAÑOLES			INMIGRANTES		
DIMENSIONES	Nº	X	DT	Nº	X	DT		
A. Control emocional	9	13,00	2,23	14	11,14	2,53		
B. Autoestima	9	10,67	3,35	14	11,43	2,95		
C. Habilidades socioemocionales	9	11,00	1,93	14	11,79	2,54		
D. Habilidades para la vida	9	8,44	2,65	14	10,21	2,77		
CENTRO 3			ESPAÑOLES			INMIGRANTES		
DIMENSIONES	Nº	X	DT	Nº	X	DT		
A. Control emocional	18	13,17	2,89	2	12,00	4,24		
B. Autoestima	18	12,17	2,43	2	11,00	4,24		
C. Habilidades socioemocionales	18	11,06	1,39	2	11,50	0,70		
D. Habilidades para la vida	18	9,78	2,15	2	13,00	1,41		
CENTRO 4			ESPAÑOLES			INMIGRANTES		
DIMENSIONES	Nº	X	DT	Nº	X	DT		
A. Control emocional	16	13,94	2,08	2	11,50	4,95		
B. Autoestima	16	12,50	1,54	2	12,00	4,24		
C. Habilidades socioemocionales	16	10,13	2,41	2	9,00	1,41		
D. Habilidades para la vida	16	8,88	2,41	2	10,00	4,24		

En cuanto al análisis descriptivo de las cuatro dimensiones y en la totalidad de los centros, las puntuaciones medias se encuentran dentro de los parámetros normales (Tabla 1). Sin embargo, se debe destacar las altas puntuaciones alcanzadas en la primera y segunda dimensión *Control emocional* y *Autoestima* en los cuatro Centros y en los dos grupos. No obstante, comparando estas mismas medias observamos que las puntuaciones más altas pertenecen al grupo “españoles” en la totalidad de los Centros. Siguiendo en las mismas dimensiones A y B, y con referencia a la desviación típica, éstas son más elevadas en el grupo “inmigrantes”, es decir, su dispersión es mayor; mientras que los valores de las desviaciones típicas del grupo “españoles”, excepto en la dimensión B del Centro 2, están más próximos a los valores de la media aritmética correspondiente. Respecto de la dimensión *Habilidades socioemocionales*, ambos grupos alcanzan valores medios semejantes, y los valores de la desviación típica reflejan una dispersión menor en general. Finalmente, en la dimensión *Habilidades para la vida*, las medias son más elevadas en el grupo “inmigrantes”, con excepción del Centro 1. En esta dimensión, la desviación típica obtenida por el grupo “inmigrantes”, en los Centros 1 y 4, alcanza valores de dispersión elevados (4,88 y 4,24 respectivamente).

Gráfico 2: Valor medio total por grupo de sujetos y dimensiones



Si tenemos en cuenta la media aritmética total obtenidas por cada grupo (Gráfico 2), podemos observar que las puntuaciones promedio están dentro de los parámetros de normalidad. La puntuación más alta se encuentra en la dimensión *Control emocional* ($X=12,3$) obtenida por el grupo "españoles"; mientras que los valores medios de las dimensiones *B*, *C* y *D* son muy semejantes en ambos grupos.

Tabla 2. Puntuaciones medias y desviaciones típicas por grupo de sujetos, género y

DIMENSIONES	GRUPO "ESPAÑOLES"						GRUPO "INMIGRANTE"					
	Varones			Mujeres			Varones			Mujeres		
	Nº	X	DT	Nº	X	DT	Nº	X	DT	Nº	X	DT
A. Control emocional	38	12,95	2,20	40	12,98	2,53	12	11,25	2,92	14	11,64	2,84
B. Autoestima	38	11,42	2,62	40	12,23	2,58	12	10,08	3,39	14	11,79	2,88
C. Habilidades socioemocionales	38	9,89	2,06	40	10,60	1,73	12	9,75	2,05	14	11,43	2,53
D. Habilidades para la vida	38	10,21	2,96	40	11,05	2,77	12	10,92	4,18	14	10,50	2,90

Los resultados obtenidos por grupos (españoles e inmigrantes) y por género (varones y mujeres) reflejados en la Tabla 2, muestran valores medios semejantes, así como también sucede lo mismo en las puntuaciones obtenidas en las desviaciones típicas. Únicamente señalar que en la dimensión *Habilidades para la vida* la desviación típica del grupo de varones inmigrantes (4,18) la consideramos elevada respecto de su media y en comparación con el resto de las puntuaciones típicas obtenidas en las restantes dimensiones.

Tabla 3: ANOVA. Grupos de sujetos y dimensiones del estudio

DIMENSIONES	GRUPO "ESPAÑOLES"		GRUPO "INMIGRANTES"	
	F	Significación	F	Significación
A. Control emocional	0,003	,959	0,120	,732
B. Autoestima	1,854	,177	1,910	,180
C. Habilidades socioemocionales	2,677	,106	3,369	,079
D. Habilidades para la vida	1,672	,200	0,089	,768

Para analizar el efecto de la variable grupo (españoles e inmigrantes), respecto a determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del estudio, se ha realizado un ANOVA (prueba F de Fisher) de los datos correspondientes. Los resultados obtenidos no arrojan diferencias significativas en ningún caso (ver Tabla 3).

Tabla 4: ANOVA. Género y dimensiones del estudio

DIMENSIONES	GRUPO "VARONES"		GRUPO "MUJERES"	
	F	Significación	F	Significación
A. Control emocional	4,601	,037	2,687	,107
B. Autoestima	2,050	,159	0,282	,598
C. Habilidades socioemocionales	0,045	,833	1,842	,181
D. Habilidades para la vida	0,422	,519	0,398	,531

Asimismo, se pretende determinar mediante el análisis de varianza si existen diferencias significativas en las dimensiones tomadas para el estudio en función del género (varones y mujeres). El único efecto significativo encontrado ha sido en el grupo "varones" en la dimensión *Control emocional* [$F(4,601)=0,037$; $p<0,05$] (ver Tabla 4).

Discusión y Conclusiones

Plantear un estudio donde la recogida de información se lleva a cabo en el propio centro y de los propios alumnos, ha supuesto un acercamiento a la realidad en la que se encuentran inmersos tantos los sujetos de estudio, de culturas diversas, como los profesores de estos mismos sujetos. Con ello, también se ha pretendido fomentar en los tutores el interés por el tema y la necesidad de formación, así como la de ampliar los horizontes en el ámbito de la educación emocional.

Al confrontar los resultados obtenidos en el estudio con cada uno de los objetivos propuestos en la investigación, surgen las siguientes conclusiones:

Del análisis de los datos recogidos a través del instrumento "Educación emocional", se observan puntuaciones bajas y muy bajas en un número reducido de alumnos, en ambos grupos y en la totalidad de los Centros. Estos sujetos supuestamente identificados con necesidades emocionales, serían orientados hacia una evaluación diagnóstica, para comprobar de manera rigurosa y precisa sus carencias emocionales. Por otro lado, y desde el punto de vista de cada centro y dimensión, la desviación típica más elevada, debido precisamente a tales puntuaciones, se encuentran, en general, en el grupo "inmigrantes".

Si analizamos los valores de la media y desviación típica por grupo-clase y dimensiones, observamos lo siguiente:

Centro 1: Los alumnos "españoles" en las dimensiones *Control emocional*, *Autoestima* y *Habilidades para la vida*, obtienen puntuaciones medias altas, mientras que resultan más próximas a la media del grupo las puntuaciones de la dimensión *Habilidades socioculturales*. Las desviaciones típicas correspondientes a tales dimensiones tienen valores de dispersión aceptable si se comparan con su media correspondiente. En el mismo centro y observando los valores del grupo "inmigrantes" las puntuaciones medias son más bajas y la dispersión es mayor.

Centro 2: Tanto las puntuaciones medias como las desviaciones típicas, en las cuatro dimensiones y en los dos grupos, son semejantes. No obstante, la puntuación media más elevada se encuentra en la dimensión *Control emocional* en el grupo "españoles". Y, es en este centro donde se encuentra la puntuación media más baja del estudio en la dimensión *Habilidades para la vida* en el grupo "españoles", resultado más elevadas las del grupo "inmigrantes".

Centro 3: Lo más destacable está en las puntuaciones desviaciones típicas (4,2 y 4,1) obtenidas por el grupo "inmigrantes" en las dimensiones *Control emocional* y *Autoestima*, por ser éstas elevadas en comparación con su media respectiva y con las puntuaciones obtenida en las mismas dimensiones por el grupo "españoles".

Centro 4: Al igual que en el grupo anterior, lo que más despunta son las desviaciones típicas (4,95, 4,24, 4,24) de las dimensiones *Control emocional*, *Autoestima* y *Habilidades para la vida* en el grupo "inmigrantes", por su amplia dispersión respecto de su media aritmética y en comparación con las puntuaciones en las mismas dimensiones del grupo "españoles".

Una revisión pormenorizada de las puntuaciones obtenidas por los sujetos de cada grupo (españoles e inmigrantes) y desde la variable género (varones y mujeres) en cada dimensión, nos permite concluir que las diferencias, en cuanto a necesidades emocionales, no llegan a ser estadísticamente significativas. Únicamente se encuentran diferencias significativas en el grupo "varones" en la dimensión *Control emocional*. Esta capacidad supone reconocer los propios sentimientos, relacionarlos con los estímulos que los provocan y utilizarlos de manera correcta. Ello supondría un planteamiento educativo en la dimensión citada, puesto que el control de las propias emociones se considera como la competencia

fundamental sobre la cual se constituyen las demás capacidades.

Por último, indicar que este trabajo pone de manifiesto la conveniencia de educar las emociones de los estudiantes, tanto españoles como inmigrantes, así como a desarrollar una autoestima positiva de sí mismo en los sujetos con puntuaciones bajas, puesto que afecta a las relaciones que se establecen con otras personas. Así también, desarrollar habilidades sociemocionales que faciliten, principalmente, las relaciones interpersonales. Del mismo modo, las competencias necesarias para la vida como son las emociones agradables en las acciones diarias y en los contextos en los que los sujetos están inmersos. Una adecuada educación en el ámbito de las emociones colabora a favorecer las relaciones personales en distintos contextos y a potenciar la convivencia social.

Finalmente, queremos señalar que somos conscientes de la necesidad de seguir profundizando en los hallazgos referidos al tema abordado en este trabajo. Pensamos que esta investigación, primera que se realiza en Asturias específicamente con sujetos de diversos países y culturas sobre "educación emocional", en el curso 6º de Educación Primaria, puede aportar sugerencias para reflexionar sobre el desarrollo de las competencias emocionales, ya que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones (Biquerra, 2003).

Bibliografía

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (Coord.) (2001) *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS.

BISQUERRA ALZINA, R. (2003) "Educación emocional y competencias básicas para la vida". *Revista de Investigación Educativa*, Volumen 21, nº 1, 7-43.

COLLELL, J. ESCUDÉ, C. (2003) L'educació emocional. *Traq. Revista dels mestres de la Garrotxa*, any XIX, num. 37, 8-10.

DUEÑAS, M.L. (2002) "Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa". *EDUCACIÓN XX1*, Núm. 5, 77-96.

FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. y TERRÉN, E. (2008) "Presentación. De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad". *Revista de Educación*, 345. Enero-abril, 15-21.

DELORS, J (1998) *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.

LEY ORGANICA 2/2006, de 3 de mayo de *EDUCACIÓN*.

MORENO, J. (2006) Aprender a convivir en una escuela intercultural, en E. SORIANO (coord.) *Convivencia y mediación intercultural*. Almería. Ed. Universidad de Almería, 11-17

KIRCHNER, T, TORRES, M. y FORNS, M. (1998) *Evaluación psicológica: modelos y técnicas*. Barcelona: Paidós.

RENOM, A. (Coord.) (2003) *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Barcelona: PRAXIS.

ROMERO, J.B. y PÉREZ, H.M. (2008) Interculturalidad y escuelas democráticas en la sociedad actual, en *I Jornadas Interculturales. VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación*. Jaén, 21-23 de febrero.



**DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE
CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA**

9. PROYECTO PARA EL DESARROLLO DE VITORIA-GASTEIZ COMO CIUDAD EDUCADORA: UN MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA.¹

K. Santiago Etxeberria, F. Basurco Motrico, J. F. Lukas, O. Jiménez Arrieta, L. Lizasoain Hernández.

1.-Contexto de la investigación

Cuando abordamos la cuestión de las relaciones entre la ciudad y la educación no podemos obviar los cambios que se han dado tanto en una como en la otra en los últimos años sin olvidar los cambios que se dan en la propia sociedad.

Nos encontramos en una sociedad dinámica que cambia a un ritmo vertiginoso y en la cual se están dando transformaciones a todos los niveles; cambios demográficos y sociales, económicos, tecnológicos y en los valores que indudablemente tienen su influencia en la educación (Petit, Badosa y Mampel, 2002).

En cuanto a los cambios que se han dado en la educación en los últimos años podemos destacar los siguientes: la cada vez mayor toma de conciencia de que la educación es un elemento clave en el desarrollo de las personas y las sociedades, el aprendizaje a lo largo de la vida, la flexibilidad para aumentar la efectividad educativa y la necesidad de participación en la toma de decisiones (Nájera, 2002).

En definitiva, los cambios en la concepción de la Educación se podrían resumir diciendo que hemos pasado de una concepción tradicional en la que la Educación es “escolar” y reducida a un espacio temporal acotado (infancia y juventud) a otra en la que el ámbito educativo se amplía a otros espacios, entre los que la ciudad esta llamada a jugar un alto protagonismo. En este siglo XXI que ha comenzado, la Educación a lo largo de la vida debe estar basada en la proximidad frente a la lejanía, la transversalidad frente a la sectorización, la participación frente a la imposición y la territorialización frente a la centralización (IGOP, 2005).

Resumiendo, se podría decir que la educación escolar deberá, cada vez más, compartir sus funciones con otros agentes educativos, entre los que indudablemente se encuentra la ciudad. Además esa educación será permanente, adecuada a las nuevas necesidades sociales y fomentadora de la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones.

El planteamiento inicial del concepto de *Ciudad Educadora* es el resultado de discusiones de propuestas y proyectos internacionales. En 1972 la UNESCO difundió el documento “Aprender a ser, la educación del futuro” (Faure y otros, 1973) en el cual por primera vez se hace mención específica al concepto de “ciudad educativa”. En dicho documento se propugna la educación permanente como clave de la ciudad educativa iniciándose con este documento una reflexión sobre el tema en el ámbito internacional.

El Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz pertenece a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) que se constituyó en el Primer Congreso de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona en noviembre de 1990. En este Congreso las ciudades representadas recogieron los principios básicos para el impulso educativo de la ciudad. Surgió la Carta Inicial de Ciudades Educadoras. Esta Carta fue revisada en posteriores Congresos de cara a adaptarla a los nuevos retos y necesidades sociales. La última revisión se realizó en el Congreso celebrado en Génova en 2004.

¹ Esta investigación ha sido elaborada en el contexto de los contratos-proyectos de investigación de la UPV/EHU: 2008.0017 y 2006.0291 y de la ayuda a grupos de investigación UPV-EHU GIU05/17.

Esta carta se fundamenta en los siguientes documentos:

- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948),
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966),
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990),
- Cumbre Mundial para la Infancia (1990),
- Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001).

En el año 2003 el Departamento Municipal de Educación (DME) del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz da un impulso a su pertenencia a la AICE y se inscribió en un grupo de trabajo de la Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE).

A partir de este momento el DME ha estado reflexionando acerca de la relación entre su organización interna y su actuación educativa. Entre otras actuaciones se inició la elaboración del mapa o catálogo educativo de la ciudad, entendido como una herramienta para posibilitar que el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz comience su recorrido para llegar a ser ciudad educadora.

A comienzos del año 2005, en el DME se planteó la conveniencia y necesidad de realizar una *evaluación externa* de los programas educativos que se venían desarrollando desde el curso 1989-1990. El origen de estos programas se enmarca en un intento del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz de lograr un mayor protagonismo en la vida de los centros escolares. Desde este punto de vista a finales de la década de los ochenta se percibió que la intervención del ayuntamiento debería darse en dos grandes ámbitos (DME, 2004).

En este contexto se encargó la evaluación a la Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco y más concretamente al departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del cual son miembros algunos de los firmantes de esta comunicación. Entre las conclusiones y recomendaciones surgidas de dicha evaluación cabría destacar aquella que afirmaba que ante la amplia oferta de actividades y programas educativos existentes en la ciudad, es necesario coordinar la misma. Para ello el marco de Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora pudiera ser el contexto apropiado (Lukas, Santiago y Lizasoain, 2005):

A partir de esta evaluación se planteó la necesidad de dar un impulso al proyecto de Ciudad Educadora y el DME del Ayuntamiento se planteó como gran objetivo, elaborar un proyecto educativo de ciudad (PEC). Dicho proyecto debe ser la definición estratégica de la opción educadora de la ciudad.

A través de un convenio de colaboración entre el ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea se está llevando a cabo un proyecto de investigación, iniciado el año 2006 y que tienen planteados los siguientes objetivos, entre otros:

1. Redactar un *Documento Base* en la que se plasme la visión consensuada de ciudad educadora adecuada a la realidad de Vitoria-Gasteiz.
2. Situar el estado de la cuestión de las prácticas más relevantes que en estos momentos se están llevando a cabo en los ayuntamientos más avanzados sobre todo del Estado Español y también europeos.
3. Definir la caracterización de la acción municipal para que ésta pueda ser definida como educadora.
4. Analizar, completar y proponer acciones de mejora al mapa educativo confeccionado.
5. Diseminar la visión de ciudad educadora y transversalidad en todos los departamentos del ayuntamiento y en todas las entidades e instituciones que desarrollan su labor en el municipio de Vitoria-Gasteiz

2.- Metodología

2.1. Investigación-acción colaborativa.

Los tres ejes alrededor de los cuales gira el proceso de investigación son los de formación, acción e investigación. Estamos ante un método de investigación-acción que pretende contribuir a la reflexión sistemática sobre la práctica municipal-educativa con vistas a la mejora y a la consecución del funcionamiento de la ciudad de Vitoria-Gasteiz como una verdadera Ciudad Educadora. Pretende unificar procesos considerados a menudo independientes; por ejemplo, la dimensión educativa de la ciudad, los valores, el diagnóstico, la propia investigación educativa, la práctica municipal, el liderazgo y la transversalidad. Así pues, este tipo de investigación es totalmente adecuado para esta situación en la que en última instancia lo que se pretende es la mejora, en este caso de las prácticas municipales. Evidentemente es investigación cualitativa y es colaborativa porque dos instituciones, en este caso la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea y el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, colaboran en pos del cambio y la mejora de las prácticas sociales, en nuestro caso, municipales y ciudadanas (Lukas y Santiago, 2004).

2.2.-Proceso de investigación

2.2.1.-Grupo de trabajo

Como se ha señalado en el apartado anterior la investigación-acción colaborativa necesita en su composición personas pertenecientes al menos de dos instituciones. En este caso, el grupo inicial y motor está constituido por profesorado de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea y técnicos del Departamento Municipal de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. A lo largo del presente año se van a incorporar técnicos de otros departamentos que están trabajando en temas transversales como la elaboración de la oferta de programas educativos o el de participación.

2.2.2.-El trabajo en grupo

Siguiendo con la filosofía planteada en la investigación-acción colaborativa, para el tratamiento de los distintos temas objeto de estudio se consensuó por parte de todo el grupo de trabajo una forma de trabajar que comenzó el año 2007. En la misma se distinguieron tres tipos de actividades en función del número de personas involucradas en la misma. En este sentido diferenciamos:

- a. El **trabajo individual**, normalmente consistente en la lectura de documentos, la reflexión acerca de los mismos y la aportación de propuestas concretas.
- b. El **trabajo en pequeño grupo**. Para ello, en las diferentes sesiones se constituyen una serie de grupos de cuatro o cinco personas. En estos grupos, normalmente se analizan, discuten y concretan propuestas que previamente se han trabajado en el trabajo individual. La reflexión conjunta en pequeños grupos garantiza la participación de todas y todos los miembros de los mismos.
- c. El **trabajo en el gran grupo** compuesto por todas y todos los integrantes. Normalmente utilizado para la puesta en común de las reflexiones, propuestas, etc. analizadas en los pequeños grupos. Aquí es donde se toman las decisiones a poder ser consensuadas entre todas y todos los participantes.

Tanto para el trabajo en el grupo pequeño como en el gran grupo, dado que en definitiva se trataba de lo que comúnmente se denomina como **grupo de discusión**, se decidió que íbamos a trabajar de la siguiente manera:

- Se planteó la necesidad de que el clima fuera democrático con participación activa,

libre y espontánea.

- Se constató que, en la medida de lo posible, los grupos pequeños debían estar formados por personas pertenecientes a diferentes instituciones, departamentos o servicios para garantizar la heterogeneidad de los mismos.
- Se señaló la conveniencia de buscar espacios que permitieran situarnos de manera circular tanto en el trabajo en los pequeños grupos como en el gran grupo.
- Se observó la necesidad de designar un o una moderadora (de manera rotativa) tanto para los grupos pequeños como para el grande. Los cometidos de esta persona serían los siguientes:
 - Estimular la participación de todas y todos los miembros del grupo
 - Mantener un ambiente adecuado del grupo la cordialidad y la participación
 - Llevar el control del tiempo
- Se vislumbró también la necesidad de designar un o una secretaria (también de manera rotativa) para que recogiera acta de lo tratado en el grupo.
- Por último, se decidió también designar un o una portavoz (rotativo) en el grupo pequeño que sería la persona encargada de plantear en el gran grupo las conclusiones obtenidas en el pequeño grupo.
- También se decidió que en la medida de lo posible se intentaría:
 - Evitar “irse por las ramas”.
 - Controlar el tiempo.
 - Discutir las ideas sin ataques personales.
 - Lograr conclusiones por consenso o en su defecto, por votación a poder ser compartidas por todas y todos los miembros del grupo.

3.- Resultados: Análisis de la Carta desde la visión de Vitoria-Gasteiz

Los temas generales trabajados durante el año 2007 han sido los siguientes:

- La Carta de Ciudades Educadoras y la ciudad de Vitoria-Gasteiz.
- Globalización, Modernidad y Educación
- Unión Europea. Transición política y descentralización local: el caso de la Educación
- Ciudad y Educación

Como ejemplo ilustrativo de la forma en que se trabajan estos temas vamos a hacer una mención especial al primero de los temas.

Para la realización del análisis de la Carta de Ciudades Educadoras se planteó que después de la presentación de la Carta y la lectura individual de la misma en pequeños grupos trabajaran cada uno de ellos algunos de los principios según el siguiente guión:

1. Cumplimiento o no cumplimiento del principio y razones de ello en el propio DME, Ayuntamiento y/o Ciudad
2. Razones para la inclusión o no del principio en la Carta de Vitoria/Gasteiz
3. A nivel de Ayuntamiento y de la ciudad, ¿Qué otros departamentos, entidades o agentes deberían participar en el desarrollo de este principio?

Tras el análisis de los diferentes principios en pequeños grupos se analizaron en el gran grupo siguiendo el siguiente esquema:

1. Presentación de las reflexiones y conclusiones obtenidas por el grupo que había trabajado el principio en cuestión.
2. Debate entre todas y todos los miembros del gran grupo sobre lo propuesto por el grupo pequeño, aportando sugerencias, reflexiones o aportaciones.

3. Aprobación del análisis realizado.
4. El debate en el gran grupo fue grabado y posteriormente se transcribieron las aportaciones.
5. Análisis de cada principio por parte del equipo de la universidad basándose en lo expuesto en la sesión plenaria.
6. Presentación del documento relativo a los principios de la Carta de Ciudades Educadora.
7. Comparación con los principios firmados en la Carta de Vitoria-Gasteiz².
8. Aprobación por consenso del documento para que integre el denominado Documento Base para el Desarrollo de Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora.

A partir de estas reflexiones se han obtenido las siguientes conclusiones:

- ▶ Se percibe un cierto salto entre las actuaciones del DME y departamentos afines y otros.
- ▶ También se percibe falta de coordinación intra y extramunicipal: ofertas, valoraciones de necesidades, evaluaciones, políticas de formación
- ▶ Se ve la necesidad de que en otros departamentos se tengan en cuenta los principios de la CE (inclusión, multiculturalidad, justicia social, promoción de la ciudadanía, sostenibilidad, ...) Valores y Transversalidad.
- ▶ Se resalta la importancia de departamentos como Urbanismo y Hacienda en el desarrollo de una CE
- ▶ Hay que cambiar la política de asociacionismo: pasar de una política de institucionalización de la participación a una política de impulso de verdaderas acciones de participación ciudadana que impliquen compromisos de responsabilidad.
- ▶ Falta un proyecto educativo para la ciudad

Para el resto de los temas el esquema de trabajo, aunque con algunos matices, ha sido similar. Las conclusiones obtenidas han sido las siguientes:

- ▶ En relación a los impactos educativos de la modernidad en V/G:
 - No hay diferencias en Vitoria-Gasteiz entre centros públicos y concertados en cuanto a su carácter más o menos educativo
 - Si hay diferencias en cuanto a la ubicación de la población inmigrante
 - Hay presión por la escolarización de niños de 2 años
 - La gratuidad está garantizada en V/G
- ▶ En relación a las posibles alternativas a los impactos de la modernidad en V/G como CE:
 - La CE podría compensar la dualidad entre centros públicos y concertados
 - La CE podría asumir ciertas responsabilidades a las que la escuela no puede llegar: aumentar los servicios de los CC, actividades complementarias para alumnado inmigrante.
- ▶ En relación al impacto de la globalización en V/G
 - Aunque no son elementos definitorios de la ciudad (crisis del sujeto, desarraigo, competitividad,...) sí influyen de forma más o menos relevante.
 - La ciudad no demanda intervenciones ante esos impactos

² Hay que recordar que hace ya unos años el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz aprobó por unanimidad firmar la Carta de Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora y debido al paso del tiempo era necesaria una reflexión sobre la misma.

- ▶ En relación a las alternativas educativas a la globalización desde la CE de V/G
 - El modelo de CE puede ser apropiado para abordar los impactos negativos
 - El modelo de CE permite armonizar lo formal, no formal e informal
 - El modelo de CE permite superar viejas prácticas de gestión y gobierno mejorando la gobernabilidad (transversalidad, transparencia, participación)
- ▶ En relación a las fortalezas de la actuación municipal en torno a la educación formal, no formal e informal:
 - Existencia de consejos escolares e implicación de los técnicos en los mismos
 - La Red de Escuelas Infantiles: su existencia, experiencia
 - Consolidación de los Programas Educativos
 - Convenios con diferentes organismos
 - Evaluación que se hizo de algunos de los Programas
 - La gran infraestructura existente para los programas complementarios y extraescolares
 - Enorme influencia de la educación informal en la vida diaria
 - Oferta estructurada en cuanto a la educación informal
- ▶ En relación a las debilidades de la actuación municipal en torno a la educación formal, no formal e informal:
 - Participación limitada en los Consejos escolares
 - Falta de apuesta política clara por las Escuelas Infantiles
 - Legislación inadecuada para las Escuelas Infantiles en relación al Ayuntamiento
 - Indefinición de las condiciones de oferta de las plazas en las Escuelas Infantiles.
 - Falta de Evaluación externa de las Escuelas Infantiles
 - Falta de coordinación entre todos los programas complementarios
 - Tiempo escolar muy saturado
 - Mucha información que no se comunica adecuadamente a la población
 - Calidad de algunos servicios: comedores, transporte,...
 - Influencia de los medios de comunicación en el ámbito de la educación informal
 - Límites a la intervención desde el Ayuntamiento en la educación informal
- ▶ En relación a las potencialidad de V/G como ciudad educadora
 - Vitoria-Gasteiz tiene un gran potencial educativo: Vitoria-Gasteiz es una ciudad con recursos y condiciones para desarrollarse como Ciudad Educadora.
 - Vitoria-Gasteiz ofrece oportunidades: Vitoria-Gasteiz tiene algunas características que favorecen el desarrollo como Ciudad Educadora: historia participativa, ciudad sostenible, entorno adecuado,...
 - Se podrían aprovechar mejor las oportunidades y los recursos actuales.
 - Algunos cambios que se están dando en la ciudad (aumento de tamaño, desarrollo urbanístico, aumento de inmigración,...) y ciertas inercias sociales pueden resultar serias amenazas en cuanto al papel de Vitoria-Gasteiz como agente y contenido educativo.

4.- Proyecto 2008.

Los ejes de actuación para el año 2008 van en tres direcciones

4.1.-Formación

El proyecto de desarrollo de Vitoria-Gasteiz como ciudad educadora debe continuar con el **plan de formación** de las y los técnicos del DME. Sigue pendiente la necesidad de integrar en la medida de la posible a otras y otros responsables o técnicos de otros departamentos del propio Ayuntamiento y/o municipio.

Para el año 2008, los temas planteados son los relacionados con la participación

ciudadana, la transversalidad, las buenas prácticas educativas llevadas a cabo con éxito en otras ciudades, etc. Pero además, y junto a esto, creemos que se debería dar un paso cualitativo en este desarrollo y tratar de realizar además de un **trabajo interno de campo** en el que otras personas y entidades comiencen también a participar en este ambicioso proyecto.

4.2.- Estudio de los valores educativos y construcción de una lista de control:

Otro de los objetivos prioritarios del proyecto de Vitoria-Gasteiz como ciudad educadora debería centrarse en el estudio de los **valores** educativos subyacentes en la Carta de Ciudades Educadoras firmada y aceptada por el propio municipio. En este sentido, se deberían extraer los mencionados valores. Con una primera versión de los valores educativos prioritarios seleccionados se realizarán entrevistas y/o grupos de discusión con el resto de departamento municipales para ir contrastando criterios. A partir de estas reuniones se iría perfilando la **Lista de Control**, herramienta esencial para un trabajo transversal de los valores educativos subyacentes en la Carta de Ciudades Educadoras. Una vez elaborado el citado instrumento, toda acción, proyecto, programa, etc., ofertado desde cualquier departamento del ayuntamiento debería "pasar el filtro" de la Lista de Control si se quiere que sea considerado como educativo.

4.3.- Estudio de indicadores

El tercer bloque de objetivos para el año 2008 está relacionado con el estudio de los **indicadores**. Pensamos que para poner en marcha cualquier acción, proyecto o programa es necesario previamente conocer con detalle la realidad social, demográfica, cultural y educativa de Vitoria-Gasteiz. Con tal fin, deberían elaborarse (o localizar los ya disponibles) diversos conjuntos de indicadores relacionados con tales aspectos.

Algunos indicadores pueden ser los siguientes:

- Distribución de la población por grupos de edad y sexo
- Datos de inmigración: origen, fechas de llegada, lenguas de origen
- Datos de población en relación con la actividad económica
- Datos de escolarización por niveles y tipos de centros: alumnos con NEES, alumnos inmigrantes, población adulta,...
- Resultados académicos, tasas de permanencia, de abandono, de idoneidad, de acreditación, de éxito escolar, etc.
- Entidades cívico-culturales: número y localización, densidad y actividades desarrolladas, perfil del usuario.
- Consumo de bienes culturales.
- Indicadores económicos, asistenciales.

La propuesta que aquí formulamos consiste en el diseño, creación y mantenimiento de un sistema de indicadores relevantes para el desarrollo de Vitoria-Gasteiz como ciudad educadora. Este sistema tendría como finalidad proporcionar información relevante sobre la ciudad en los diferentes aspectos considerados y permitiría en consecuencia el establecimiento de prioridades y la definición de objetivos y programas.

El grupo de trabajo constituido a tal fin deberá, partiendo del mapa de recursos educativos de la ciudad, diseñar este sistema, localizar las fuentes de datos tanto municipales como extramunicipales, y sobre todo, tomar acuerdos relativos a la relevancia de los indicadores y al establecimiento de tasas de cambio o mejora.

5.- Bibliografía

DME (Departamento Municipal de Educación) (2004): *Programas de actividades 2004-2005*. Vitoria-Gasteiz: Departamento Municipal de Educación.

Faure, E. y otros (1973). *Aprender a ser, la educación del futuro*. Madrid: Alianza Universidad. Unesco.

IGOP (Institut de Govern i Politiques Publiques). (2005). *Els projectes educatius de ciutat (PEC) : Anàlisi de l'experiència acumulada. Nova proposta metodològica*. Barcelona: Diputació Barcelona.

Lukas, J.F. y Santiago, K. (2004b). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza.

Lukas, J.F., Santiago, K. y Lizasoain, L. (2005). *Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora: Evaluación de los Programas del Departamento Municipal de Educación*. Informe de investigación no publicado

Nájera, E.M. (2002). "Las educaciones sociales en los albores del siglo XXI". *Revista Polis*, 6. Consultado el 24 de noviembre de 2006 en: <http://revistapolis.ci/6/naje.htm>

Petit, A., Badosa, J. y Mampel, J. (2002). "Educación y escuela. El nuevo papel de la escuela dentro de una concepción educativa más amplia. Los proyectos educativos de ciudad y sus actores". En J. Subirats (coord.): *Gobierno Local y Educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*, 106-118. Barcelona. Ariel.

10. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA IKASYS. J. F. Lukas Mujika, J. Etxeberria Murgiondo, K. Santiago Etxeberria.

El programa IKASYS pretende introducir el ordenador en el aula de tal forma que cada alumno disponga de uno y pueda realizar diversas actividades académicas con su ayuda. Este programa va a implantarse próximamente en diversos centros del País Vasco y la presente comunicación explica la forma en la que va a evaluarse el mismo.

1.-Descripción del programa IKASYS.

La Federación de Ikastolas del País Vasco, teniendo en cuenta que cada alumno/a tiene su estilo y su ritmo a la hora de aprender y que uno de los problemas principales de la educación es acertar en la respuesta a las necesidades de cada uno/a ha creado un programa informático denominado IKASYS que va a ser implantado próximamente en diversos centros educativos de primaria del País Vasco.

El objetivo principal del proyecto pasa por ofrecer al estudiante herramientas sólidas adaptadas a sus necesidades, para que entienda y pueda hacer frente a las situaciones-problema que le surgen en el aula y en el día a día, partiendo de situaciones simples (aprendizajes puntuales) (GIE, 2008).

Hoy en día se reconocen dos factores que necesitan una respuesta adecuada. El primero de ellos se refiere a una ejercitación regulada y contextualizada que facilitará el aprendizaje y mejorará los resultados de cada alumno. Desde el punto de vista del educador requiere pensar estratégicamente y planificar secuencias didácticas que incluyan actividades de ejercitación y memorización, en contextos intencionados de aprendizaje que doten de sentido el trabajo práctico y permitan automatizar este tipo de contenidos para facilitar el trabajo del alumnado en procesos más complejos. El segundo de los factores hace referencia a la importancia de atender la diversidad de necesidades de los alumnos, de orientar y personalizar la ayuda a cada alumno (intereses, habilidades, conocimientos...) y favorecer la autorregulación, como elemento de autocontrol de aprendizaje, que resulta a su vez motivador para el alumno (GIE, 2008).

El programa IKASYS surge con el convencimiento de que la tecnología bien integrada y contextualizada en una secuencia didáctica y en el currículo de las áreas puede ser una respuesta y, a la vez, un medio que facilite determinadas tareas al educador y al alumno para que uno y otro, dediquen y optimicen su tiempo, su esfuerzo y sus recursos para atender otro tipo de necesidades.

Algunos contenidos escolares se interiorizan a través de la realización de ejercicios y memorizándolos, y en esos ámbitos es donde surgen la mayoría de las dudas, porque es ahí donde se ven las mayores diferencias entre unos/as y otros/as. Para responder satisfactoriamente a las singularidades de cada uno/a, el alumnado suele tener que realizar algunos ejercicios o tiene que hacer ejercicios de memorización. Los ejercicios de memorización se llevan a cabo sin ningún soporte y sólo se da respuesta por otras vías a algunos contenidos que pueden trabajarse mediante diferentes recursos: utilizando el libro de texto, libros o cuadernos de actividades y mediante fotocopias de fichas o ejercicios preparados por el profesorado (GIE, 2008).

Todo ello dificulta enormemente que el profesor/a pueda realizar de manera adecuada un seguimiento sistemático de la evolución de cada alumno/a. En este contexto ha nacido el Proyecto IKASYS, que busca llenar ese vacío existente, haciendo llegar al alumnado y al profesorado esos recursos de manera personalizada.

El programa IKASYS es un sistema innovador del ámbito de la investigación educativa que, a través de actividades didácticas de amplia tipología, sirve para desarrollar los recursos que el alumno/a necesita para conseguir las competencias básicas. Es un sistema para que cada alumno aprenda con su ordenador. Tiene tres funciones (GIE, 2008):

- **Para ejercitar:** Es una recopilación de actividades sistemáticas y progresivas que se dirigen a ejercitar al alumno/a en diversos procedimientos del aprendizaje. Ofrece, entre otras, actividades de cálculo, ortografía, resolución de problemas, algoritmos de física, formulación de química...
- **Para memorizar:** Es una recopilación de actividades sistemáticas que puede ayudar a memorizar diversos contenidos del aprendizaje. Entre otros, datos y acontecimientos históricos, geografía-toponimia, obras y autores literarios, lenguaje-léxico, formulación...
- **Para que cada cual haga lo suyo:** Es un proceso para que el propio alumno/a, de manera autónoma e individual, y en base a sus capacidades, establezca para sí mismo/a el nivel y ritmo de aprendizaje y realice los ejercicios correspondientes.

Los componentes del programa son tres:

- **Hardware:** herramienta informática móvil IKASBOOK, que responderá a las necesidades de la escuela, y que es fácil de utilizar y barata. Esta herramienta se integrará en el aula y cada alumno/a utilizará su ordenador.
- **Software:** este apartado contempla tres aplicaciones Web; una aplicación para crear y organizar actividades, otra para ejecutar actividades en la herramienta informática móvil y una aplicación más para que el profesorado haga seguimiento del desarrollo de los trabajos realizados por el alumno/a.
- **Contenido curricular:** incluye un abanico de actividades clasificadas por materias y ordenadas por su nivel de dificultad. Se han creado 45.000 ejercicios por cada materia en la franja de edad 6-12 años. En total, 225.000 ejercicios divididos en cinco ámbitos (Euskara, Lengua, Inglés, Matemáticas y Conocimiento del Medio).

El procedimiento que utiliza el programa IKASYS se basa en las siguientes estrategias (GIE, 2008):

- ▶ **Contrato didáctico:** Teniendo en cuenta las aptitudes y capacidades del alumno/a, se hará un contrato didáctico. En él, profesor/a y alumno/a acordarán qué trabajo realizar (cuántos ejercicios, nivel de dificultad a superar, tiempo de dedicación,...).
- ▶ **Tiene en cuenta la pluralidad:** cada alumno/a trabajará en base a su nivel los ejercicios previamente acordados. Entretanto, el profesor/a supervisará ese trabajo y le ofrecerá la ayuda que necesite.
- ▶ **Diversificación:** junto a lo anterior, el proyecto puede ayudar en el seguimiento del alumnado con necesidades especiales y también en diferentes necesidades de los estudiantes inmigrantes.
- ▶ **Evaluación:** según el alumno/a vaya realizando ejercicios, la aplicación los corregirá; se trata de una corrección simultánea. Una vez terminado el trabajo, el/la alumno/a, junto al profesor/a, hará una valoración de las actividades y de las dificultades que ha tenido. Y, en base a la valoración que hagan, decidirán entre los dos qué medidas deben adoptar y qué compromisos de trabajo establecerán en adelante.

2.- Objetivos de la evaluación

Cuando estamos hablando de evaluación estamos refiriéndonos a un proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante. Esta información puede ser cuantitativa o cualitativa y debe recogerse de forma rigurosa, planificada, objetiva, fiable y válida. El objetivo último de la evaluación es emitir juicios de valor acerca de un “**objeto educativo**” para la toma de decisiones encaminadas a la mejora del propio objeto (Lukas y Santiago, 2004). En este caso, cuando hablamos del “**objeto educativo**” nos referimos al programa **IKASYS**, que ha sido descrito en la introducción.

Desde esta perspectiva, la evaluación que se plantea propone lograr dos objetivos fundamentales, a saber:

- Obtener evidencia empírica sobre el impacto del programa aplicado. En concreto, se evaluará el impacto del programa en el aprendizaje de contenidos y competencias relacionados con las áreas de euskara, lengua castellana, lengua inglesa, matemáticas y conocimiento del medio. Además también se va a evaluar el impacto en la capacidad de autorregulación del alumnado ante ciertas tareas escolares.
- Valorar el propio programa y proceso de aplicación del mismo. Este objetivo va directamente dirigido a la mejora del programa y su aplicación. Los diferentes aspectos evaluables son los componentes del programa (hardware, software, contenidos curriculares) y los procedimientos relacionados con su aplicación.

Aunque indudablemente esta evaluación tiene una vertiente sumativa en el sentido de que va a haber una evaluación de los resultados o del impacto, podemos afirmar que básicamente estamos ante un tipo de “**evaluación formativa**” ya que tiene por objetivo fundamental la mejora y el perfeccionamiento del programa a evaluar.

3.- Metodología de la evaluación.

3.1.- La complementariedad metodológica.

De cara a lograr los objetivos pretendidos, se ha optado por una vía de complementariedad metodológica que permita aprovechar las distintas aportaciones tanto de la metodología cuantitativa como de la cualitativa.

La integración de las metodologías cuantitativa y cualitativa puede realizarse utilizando diferentes estrategias. Bericat (1998), realiza una interesante aportación al sintetizar, a partir de su visión acerca de la integración de métodos, las diversas opciones de integración metodológica en tres estrategias básicas de integración: *complementación*, *combinación* y *triangulación*.

Desde una postura equilibrada y flexible alejada de una excesiva rigidez hacia los métodos y técnicas de evaluación, en este caso podemos abordar la integración metodológica desde las opciones de complementación y triangulación. Veamos lo que supone cada una de estas opciones:

- La estrategia de **complementación** se da cuando en el marco de una misma evaluación se obtienen dos imágenes, una procedente de métodos de orientación cualitativa y otra de métodos de orientación cuantitativa. Cada perspectiva ilumina una dimensión diferente de la realidad, de manera que no existe o no se pretende el solapamiento de los métodos. El grado de integración metodológica es mínimo. El producto final es normalmente un informe con dos partes diferenciadas en las que se exponen los resultados obtenidos en la aplicación de los respectivos métodos.

- En la estrategia de **triangulación** se pretende obtener una visión más completa de la realidad, no a través de dos miradas, sino utilizando ambas orientaciones en el estudio de una única dimensión de la realidad. La integración metodológica aumenta al pretender enfocar desde métodos distintos una misma parcela, métodos a los que se les reconoce la legitimidad de poder captar en parte o totalmente el objeto de estudio. Se pretende una convergencia de los resultados, y reforzar así la validez de los mismos.

En la siguiente figura puede observarse una representación gráfica de estas dos estrategias.



Estrategias de complementariedad metodológica (Tomado de Bericat, 1998: p.38)

Se podría decir que en esta evaluación se van a aplicar estas dos estrategias de complementariedad. Podemos hablar de **complementación**, ya que en este caso se van a utilizar métodos diferentes en las mismas situaciones o centros. Este es el caso por ejemplo de utilizar pruebas objetivas y cuestionarios cerrados y además plantear la aplicación de estrategias de tipo cualitativo como entrevistas, grupos de discusión y observación cualitativa.

Igualmente podemos hablar de **triangulación**, en el sentido de que la utilización de métodos diferentes va a permitir dar una visión completa al contrastar dos tipos de información diferente, la cualitativa y la cuantitativa. Esto va a permitir una interpretación más en profundidad de la información recogida a través de las diferencias estrategias e instrumentos utilizados.

Algunas ventajas de la complementación de métodos son las siguientes:

- Permite la compensación complementaria de los puntos débiles de cada método individual.”
- La posibilidad de que los resultados cuantitativos y cualitativos converjan, se confirmen mutuamente y apoyen las mismas conclusiones.
- Que ambos resultados se centren en aspectos diferentes de un problema y lleven a una visión más completa

Por último, cabría añadir que también existe la posibilidad de que los resultados cualitativos y cuantitativos sean divergentes o contradictorios. Esta situación debería llevar a una interpretación teórica de esas divergencias, cuestión que lejos de invalidar la evaluación, lleva a una mayor validez de los resultados obtenidos.

3.2.- Implementación del programa y diseño general de la Evaluación

Habida cuenta de la complejidad del programa que se pretende experimentar y evaluar, ésta se desarrollará en dos fases complementarias.

En una **primera fase** se efectuará una experimentación piloto, que se desarrollará en Abril y Mayo de 2008. El objetivo de la misma es poner en marcha el programa en 3 centros, en los que se efectuará una evaluación de los aspectos fundamentales del programa, y se

analizarán, anticiparán y tratarán de corregir, las principales problemas de Software, Hardware, a la vez que efectuar un análisis inicial del contenido y de proceso que permitirán abordar con mayores garantías la segunda fase que se desarrollará a partir de Septiembre de 2008.

La segunda fase o fase de experimentación se realizará a lo largo del curso 2008-2009 y es en esta fase donde se realizará la definitiva evaluación del programa. Como más adelante se indicará serán 16 ikastolas las que participarán en esta fase.

En la **segunda fase**, se procederá a la implementación del programa en 16 centros a lo largo del curso 2008-2009, en contextos similares a las situaciones en las que en un futuro se desarrollará el programa de forma generalizada en los centros. Serán centros en los que habrá, al menos, dos aulas en cada curso. Una de ellas tendrá el carácter de grupo experimental y la otra será el grupo control. En cada centro experimental se trabajará en los niveles 2º, 4º y 6º de Educación Primaria en las áreas de: Matemáticas, Conocimiento del medio, euskara, lengua castellana y lengua inglesa.

3.3.-Evaluación del impacto.

La evaluación del impacto se hará a través de un “**diseño cuasiexperimental con grupo de control no equivalente**”. En este diseño la variable dependiente es el rendimiento en las diferentes 5 áreas de contenido (euskara, castellano, inglés, matemáticas y conocimiento del medio) y la capacidad de autorregulación del alumnado. Dentro de los diseños experimentales son los de tipo cuasiexperimental los que mejor se adecuan a la evaluación de programas en situaciones de aula. Esta evaluación se llevará a cabo durante el curso 2008-2009.

Para cada centro, nivel y materia se seleccionarán dos aulas. En una de ellas (el grupo experimental) se aplicará el programa mientras que la otra continuará con el programa habitual (grupo control). Al final del proceso a evaluar se recogerán datos del rendimiento previo en ambos grupos y se compararán de cara a analizar el posible impacto del programa en el grupo experimental. De cara a garantizar la igualdad entre los grupos experimental y control o, en su caso, conocer la posible igualdad o desigualdad entre los mismos, al principio de la evaluación se recogerán datos acerca de aspectos socioeconómico-culturales, inteligencia general y rendimiento previo de los alumnos.

3.4.-Evaluación del programa y proceso de aplicación.

A diferencia de la evaluación del impacto que es básicamente cuantitativa la evaluación del propio programa y su proceso de aplicación es básicamente cualitativa y su objetivo es comprender con un mayor nivel de precisión todos los aspectos relacionados con los componentes del programa (hardware, software, contenidos curriculares) y los procedimientos relacionados con su aplicación. También se pretende recoger la opinión de alumnos, familias, profesores y directores acerca del programa desarrollado en el centro.

4.-Participantes

En esta evaluación van a participar 16 ikastolas distribuidas a lo largo del territorio de Euskal Herria. Estamos hablando de aproximadamente 1200 alumnos y alumnas de 2º, 4º y 6º de Educación Primaria. Como ya se ha señalado al principio, previamente durante el primer semestre del año 2008 se realizará la experiencia piloto en 3 ikastolas del entorno de San Sebastián.

Además del alumnado, sujeto del programa, también van a participar en calidad de informantes, el profesorado y familias del alumnado participante así como las y los directores o responsables del programa en cada uno de los centros junto con personas implicadas en la creación y diseño del programa que se va a evaluar.

5.-Recogida de datos.

A continuación presentamos las estrategias e instrumentos que se van a utilizar en esta evaluación.

5.1.-Rendimiento previo del alumnado. De cara a conocer el nivel de partida del alumnado en las diferentes materias se tomarán como base las evaluaciones previas realizadas en los diferentes centros.

5.2.-Observación participante en las aulas. La observación se basa en el registro de la información de forma directa y en el momento en que están ocurriendo los hechos, comportamientos y/o situaciones que son objetos de estudio. En esta evaluación hablamos de observación participante como sinónimo de “observación cualitativa y naturalista” para diferenciarla de la observación sistemática. En ese sentido se trata de una observación que no está completamente estructurada en cuanto a las categorías o características a registrar. Para registrar la información se utilizarán **notas de campo** y **protocolos de observación**.

5.3.-Grupos de discusión. El grupo de discusión consiste en un conjunto de personas que dialogan y debaten juntas sobre algún tema de interés aportando sus perspectivas, percepciones y puntos de vista específicos y particulares. Los grupos de discusión se constituirán por profesorado del mismo nivel. Estos grupos de discusión permitirán ver cuáles son las tendencias y las opiniones sobre el programa implementado, el funcionamiento de las aulas, la motivación del profesorado, etc.

5.4.-Entrevistas a directores, responsables del programa y personas implicadas en el diseño del programa. A través de estas entrevistas se pretende obtener información acerca de las características y problemas planteados por la implementación del programa IKASYS desde el punto de vista de los equipos directivos y diseñadores del programa. Entre las distintas modalidades de entrevista que pueden aplicarse, se ha optado por las denominadas semi-estructuradas. En éstas, a través de la confrontación interpersonal, el entrevistador formula a la persona entrevistada preguntas con el fin de conseguir respuestas relacionadas con los propósitos del programa, características, problemas surgidos durante la implementación, opiniones, etc. Al tratarse de entrevistas semi-estructuradas, existe un esquema o pauta de entrevista previa con algunas preguntas que se pretenden plantear a la persona entrevistada.

5.5.-Cuestionarios a alumnado, familias y profesorado. Estos cuestionarios pretenden recabar información acerca de las opiniones de todas aquellas personas que de alguna manera u otra están relacionadas con el programa IKASYS.

5.6.- Cuestionario de nivel socio-económico cultural a alumnado. Se aplicará el cuestionario elaborado por el instituto IDEA cuya efectividad está suficientemente demostrada en diferentes evaluaciones e investigaciones.

5.7.- Prueba de inteligencia general. Se utilizará para recabar información acerca de las capacidades del alumnado en los diferentes niveles.

5.8.-Pruebas de rendimiento. Se va a construir un total de 15 pruebas objetivas, una para cada materia y curso. Estas pruebas son conocidas como “pruebas estandarizadas de indicadores de resultados” (Jornet y Suárez, 1996) y tienen la posibilidad de que exista algún ítem abierto. La construcción de estas pruebas ha seguido el siguiente proceso (Lukas y otros,

2000):

1. Formación de los constructores de pruebas. La confección de las pruebas correrá a cargo de profesorado de las propias ikastolas siendo asesoradas en todo momento por los miembros del equipo evaluador.
2. Definición del dominio educativo a evaluar. En un primer momento se definirán tanto los objetivos como los procesos que se pretenden evaluar en cada una de las pruebas.
3. Elaboración de las pruebas piloto.
4. Aplicación piloto de las pruebas con grupos de alumnos que no van a participar en la evaluación.
5. Análisis de las pruebas y del funcionamiento de los ítems. En esta fase se utilizarán los programas ITEMAN y SPSS para analizar la fiabilidad de las pruebas y el análisis de contenido con el fin de garantizar la validez de la misma.
6. Elaboración de las pruebas definitivas.
7. Aplicación de las pruebas.

5.9.-Análisis de documentación. Además de los datos recogidos directamente a través de los participantes y entidades implicadas, también se van a recoger y analizar documentos que sean susceptibles de ofrecer información valiosa de cara a complementarla con la recogida por otros medios. En este sentido se pretende analizar la documentación que esté relacionada con el programa IKASYS.

6.-Análisis de la información

6.1.-Análisis de datos cuantitativos.

A partir de los datos recogidos, se aplicarán los siguientes análisis estadísticos:

1. Análisis de las pruebas utilizadas: análisis de la fiabilidad y validez de la prueba y análisis de los ítems, tanto de las pruebas definitivas como de las previamente aplicadas pruebas piloto (Etxeberria y Tejedor, 2005).
2. Análisis de los datos recogidos a través de las pruebas y cuestionarios, que consistirán, básicamente en (Tejedor y Etxeberria, 2006):
 - Análisis descriptivo de datos: porcentajes, frecuencias, medidas de centralización y dispersión.
 - Análisis divariado de la asociación/relación entre variables: coeficientes de correlación y contingencia.
 - Análisis factorial: Análisis de Componentes Principales.
 - Comparación de medias: Pruebas T de Student y Análisis de Varianza y Covarianza

6.2.-Análisis de datos cualitativos

El análisis de la información recogida a través de las entrevistas y grupos de discusión va a seguir el siguiente proceso:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. FASE 1: Reducción de la información<ol style="list-style-type: none">a. Selección e identificación de la información a analizarb. Determinación de los objetivos del análisisc. Establecimiento de un sistema de categorías<ol style="list-style-type: none">i. Selección de la unidad de registroii. Establecer el sistema de categoríasiii. Identificar códigos para cada categoría |
|--|

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">d. Estudio piloto del sistema de categoríase. Codificación2. FASE 2: Organización y presentación de la información3. FASE 3: Análisis e interpretación de los resultados |
|---|

Procedimiento del análisis de la información cualitativa.

Como puede observarse por las fases planteadas se va a seguir lo que se conoce como un análisis cualitativo comprensivo de los datos recogidos. Para ello se seleccionarán e identificarán una serie de categorías. Este proceso puede ser realizado de manera deductiva o inductiva. En nuestro caso hemos optado por un procedimiento mixto. Es decir, se plantearán *a priori* una serie de categorías basándonos en una revisión bibliográfica, documental y en la experiencia de los evaluadores (procedimiento deductivo) para posteriormente, cuando toda la información recogida ha sido codificada, ir ajustando el sistema de categorías para que se adecue realmente a los datos recogidos (procedimiento inductivo).

7.-Criterios de calidad de la evaluación

Los criterios de calidad son aquellos procedimientos que garantizan la calidad de la evaluación, entendida como el nivel de confianza en los resultados y descubrimientos de la evaluación. Esto es lo que se conoce como validez y credibilidad de la evaluación

Algunos criterios y estrategias que dan a esta evaluación un nivel de confianza o legitimidad suficiente para justificar la veracidad de los resultados que se obtendrán son los siguientes (Denzin, 1989; Ruiz Olabuénaga, 2003 y Tójar, 2004):

- Construcción de **instrumentos fiables y válidos**.
- Proceso de recogida de datos **controlado** y **normalizado**.
- Inclusión en el diseño de algunas **variables intervinientes**.
- Realización de **grabaciones y transcripciones** de las entrevistas y grupos de discusión.
- Utilización de la **estadística** para el análisis de los datos cuantitativos y **programas informáticos** para el análisis de los datos cualitativos.
- La **permanencia prolongada** en las aulas y la consiguiente **observación persistente**, va a permitir llegar a diferenciar lo que es esencial o característico, diferenciándolo de lo que es anecdótico (Rodríguez, Gil y García, 1996)
- Las entrevistas y grupos de discusión van a permitir el contraste de datos e interpretaciones de las y los diferentes participantes con las interpretaciones realizadas por los evaluadores. Es lo que se conoce como **comprobación con los participantes**.
- **La triangulación**. Aunque no es este el marco para extenderse acerca de la estrategia de triangulación, estimamos que es necesario hacer una mención especial ya que nos atrevemos a afirmar que la triangulación (o triangulaciones) va a aportar un alto nivel de confianza en los resultados y descubrimientos de esta evaluación. De hecho en esta evaluación se pretenden aplicar las siguientes modalidades de triangulación:
 - **Triangulación de fuentes de datos**: alumnado, profesorado, familias, direcciones
 - **Triangulación de técnicas**: pruebas objetivas, cuestionarios, documentos, entrevistas, grupos de discusión y la observación.
 - **Triangulación cuantitativa/cualitativa**. Básicamente es la aplicación de dos métodos diferentes, uno cuantitativo y otro cualitativo. Se pretende que ello

desemboque en un informe final de conclusiones que sea fruto del enriquecimiento de las dos perspectivas.

- Por último cabría hablar de la posibilidad de aplicar los resultados de esta evaluación a otros sujetos o contextos. Aunque desde un punto de vista cuantitativo no cabría hablar de “validez externa” ya que no nos encontramos ante el caso de una muestra representativa de la población de ikastolas del País Vasco sino una muestra intencionada; si se podría hablar de **transferibilidad**. En la evaluación se van a recoger abundantes datos descriptivos que van a ofrecer suficiente información para poder establecer similitudes entre los diferentes centros. Junto con esto y cuando se desarrollen descripciones exhaustivas de los contextos estudiados se va a poder analizar el grado de correspondencia con otros contextos. Además los contextos en los que se va a realizar la evaluación son las aulas en las que se desarrollan los procesos habituales de enseñanza-aprendizaje por lo que podríamos afirmar que esta evaluación tiene **validez ecológica**.

8.- Bibliografía

BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

ETXEBERRIA, J. Y TEJEDOR, J. (2006). *Análisis descriptivo de datos en Educación*. Madrid: La Muralla.

GIE (Gipuzkoako Ikastolen Elkarte) (2008). IKASYS. http://www.ikasys.net/wordpress/?langswitch_lang=eu (Consultado el 31 de marzo de 2008)

LUKAS, J.F. Y SANTIAGO, K. (2004). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza.

DENZIN, N. (1989). *The research act*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.

TÓJAR, J.C. (2004). “Ebaluazioan egoten diren zehar-iriztiak eta honetarako kalitate irizpideak”. *Tantak*, 32, 89-112.

JORNET MELIÁ, J.M. Y SUÁREZ RODRÍGUEZ, J.M. (1996): Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación Educativa*, 14, 2, 141-163.

LUKAS, J.F., SANTIAGO, C., MUNARRIZ, B., MOYANO, N. Y SEDANO, M. (2000). Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxeen kanpo-ebaluazioa. *Tantak*, 24, 39-63.

RODRÍGUEZ, G., GIL, J. Y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.

TEJEDOR, J. Y ETXEBERRIA, J. (2006). *Análisis de datos en Educación*. Madrid: La Muralla.

11. LABORATORIO DE EDUCACIÓN A LA LEGALIDAD. EL MALTRATO EN EL NOVIAZGO.

M. Osorio Guzmán, M. R. Strollo, M. Varriale.

En el debate filosófico contemporáneo la formación es entendida como un proceso holístico y continuo donde intervienen variables de tipo biológico, psicológico y social (Frauenfelder y Santoianni, 2004; Strollo, 2006). Así mismo, uno de los objetivos del proceso formativo es favorecer el desarrollo integral de los estudiantes adecuando los programas y las actividades pedagógicas no sólo a los contenidos programáticos, sino al ámbito de las relaciones interpersonales de los alumnos que puedan repercutir en su bienestar y por lo tanto en su desempeño académico.

En una sociedad caracterizada por grandes avances en la ciencia, la economía y la tecnología, no se han podido resolver algunos problemas que afectan las relaciones sociales y el desarrollo de las personas. Dentro de éstas graves dificultades se pueden señalar la pobreza extrema y la violencia en sus diferentes modalidades (Jackman, 2002).

Por desgracia, hoy en día la violencia parece una forma natural de convivencia social. Para muchos habitantes del mundo se ha convertido en parte de la vida cotidiana; se ha aprendido a vivir con ella se ha asimilado y/o se sobrelleva. La creación de un clima de aceptación o tolerancia a la violencia parece estar fuertemente permeado por valores culturales que la consideran un modo válido y hasta “natural” de convivencia. (Saldívar, Ramos, Saltijeral, 2004). Se ha identificado a la violencia como parte de las relaciones jerárquicas que conllevan la posibilidad de cualquier tipo de abuso, es por este motivo, que se le ha naturalizado y asumido como un medio para alcanzar metas y resolver conflictos (Cds, 1996; Hajar, López, y Blanco, 1997). Estos valores pueden convertirse en normas que refuercen el dominio masculino sobre las mujeres, los niños y los ancianos, y que justifiquen el uso de la fuerza en nombre de la “gubernabilidad” o que apoyen el enfrentamiento entre grupos con diferencias ideológicas, económicas o políticas (Jackman, 2002; OMS, 2003).

Dentro de este contexto “tolerante” a la violencia, hay una forma que se dirige principalmente a la mujer debido a la relación de desigualdad que mantiene frente al hombre, (Heise, Ellsberg y Gottemoeller, 1999). Esta violencia se manifiesta en un continuum que incluye una gama muy amplia de conductas.

La violencia y el maltrato en el ámbito familiar se reconocieron como problema social muy recientemente -hasta 1960-. (Herrada, Nazar, Cassaball, Vega y Nava, 1992). Antes de esa fecha, la violencia contra el género femenino era considerada como un fenómeno poco frecuente, estaba catalogado como anormal y se les atribuía a personas con trastornos psicopatológicos (Alvarado, Salvador, Estrada y Terrones, 1998). Sin embargo la violencia de pareja es un problema social que debe ser reconocido por la población y las instituciones y ocuparse de ella es darle la debida importancia a uno de los problemas de salud pública que se ha mantenido oculto a lo largo de la historia. Es de suma importancia romper con la idea de que es un problema “privado” y hacer públicas las situaciones que dañan la salud de millones de personas. El Banco Mundial estimó en 1993 que a causa de la violencia doméstica las mujeres en edad reproductiva pierden entre 5 y 16% de años de vida saludable, es decir, uno de cada cinco días de salud. (Banco Mundial, 1993; OMS, 1998).

Se estima que en el mundo más de cinco millones de mujeres al año son víctimas de abuso físico severo, y que de 50 a 60% son violadas por ellos mismos (Mehta y Dandrea, 1988). Así mismo, se ha señalado que 75% de los casos de violencia intrafamiliar corresponden a maltrato hacia la mujer, 2% a abuso hacia el hombre, y 23%, a casos de violencia cruzada (Corsi, 1994). Desde la perspectiva epidemiológica, además, es cada vez

más evidente que la violencia doméstica se presenta en diferentes formas, y que recae de distintas maneras sobre una variedad de grupos, como los constituidos por mujeres, niños y adolescentes. (ONU, 1992; WHO, 1996). Trabajos de investigación sobre la violencia doméstica en los países desarrollados y en desarrollo sugieren que este tipo de violencia ocurre en todas las sociedades. (Kishor y Johnson, 2004).

Investigadores como Soler, Barreto y González (2005), señalan que, en los protocolos de evaluación para la detección del problema de la violencia contra la mujer, se consideran como indicadores tanto las lesiones producto directo de la violencia, como las enfermedades físicas asociadas y el impacto emocional. Respecto a las enfermedades físicas, las mujeres víctimas de malos tratos físicos y/o psicológicos por la pareja y las mujeres con experiencias de abuso o agresión sexual, presentan un incremento en los problemas médicos, peor salud y mayor ingesta de medicamentos, que en las mujeres sin estas experiencias. Como consecuencia de ello utilizan con mayor frecuencia los servicios de salud pública aunque no siempre declaran el origen y/o la naturaleza de sus lesiones. Los problemas médicos más frecuentes se refieren a dolor crónico cervical, lumbar y pélvico, y a enfermedades de naturaleza digestiva como úlcera de estómago, síndrome de colon irritable y enfermedad inflamatoria intestinal. En cuanto a la salud mental, las mujeres víctimas de estas formas de violencia de género presentan diferencias individuales en el impacto psicológico a corto y a largo plazo. Señalándose que las variables que modulan y explican las diferencias individuales de la respuesta emocional y su recuperación pueden estar asociadas a las propias características de la violencia, a variables personales, familiares y sociales. "...Las consecuencias psicológicas asociadas están bien documentadas, observándose que la depresión, la ansiedad y el trastorno por estrés postraumático son las alteraciones más frecuentes en las mujeres víctimas de maltrato físico y/o psicológico, de abuso sexual y de agresión sexual..." (Olaiz, Franco, Palma, Echarri, Valdez y Herrera, 2006; p. 345")

La gravedad de los efectos de la violencia en el seno de una relación íntima estriba en que se presenta, precisamente, en un contexto en el que se esperaba apoyo.

Desafortunadamente, las jóvenes adolescentes no son inmunes a la violencia. Las estadísticas muestran que las mujeres entre los 16 y los 24 años de edad son las más vulnerables a la violencia no letal (Rennison, 2001; Gutiérrez, 2004).

La violencia durante el noviazgo es un grave problema que afecta en grado considerable la salud física y mental de las adolescentes (Makepeace, 1981). Las conductas violentas en las relaciones de pareja no formales no son percibidas como tales ni por las víctimas ni por los agresores, pues generalmente se confunden maltrato y ofensas con amor e interés por la pareja.

Este tipo de violencia se identificó como un problema social a partir del estudio que realizó Kanin en los años cincuenta, cuando se encontró que 30% de las estudiantes femeninas de la población de estudio tuvo amenazas o relaciones sexuales forzadas durante el noviazgo (Kanin, 1957). A principios de los ochenta, la investigación de Makepeace (1981), llamó la atención del público sobre el problema de la violencia durante el noviazgo, tras encontrar que 20% de la muestra padeció violencia en la etapa del noviazgo adolescente. En estudios más recientes, se ha observado que la violencia durante el noviazgo es un problema que afecta a casi la mitad de las mujeres adolescentes (Swart, Mohamed, Seedat e Izabel, 2002; Howard y Wang, 2003; Malik, Sorenson y Aneshensel, 1997).

Diversos estudios han reconocido que la violencia durante el noviazgo se vincula con factores individuales, entre ellos la depresión, baja autoestima y ciertas conductas de riesgo como el consumo de alcohol, inicio temprano de las relaciones sexuales y bajo rendimiento escolar. (Ackard, Ztainer y Stat, 2003; Silverman, Raj y Mucci, 2001; Flannery, Singer y Wester, 2001; Berman, 1992)

Se ha demostrado que la violencia durante el noviazgo puede ser un precursor de la

violencia durante la vida marital (Roscoe y Benaske, 1985). Además, la violencia física que se presenta en las relaciones de noviazgo puede aumentar hasta en 51% en los primeros 18 meses de vida de pareja (O'Leary, Barling y Arias, 1989).

Straus y Ramírez (2003), por su parte, señalan violencia entre el 25% y el 45% de los estudiantes, añadiendo que estos porcentajes son más elevados incluso que en las parejas casadas (porcentajes que estiman entre 10-15%). Ackard, Neumark-Sztainer y Hannan (2003) encontraron que el 17% de las chicas y el 9% de los chicos señalaban haber padecido violencia durante sus relaciones de noviazgo. Schwartz, Magee, Griffin y Dupuis (2004) encontraron que un porcentaje elevado de violencia en parejas jóvenes es de tipo psicológico antes que físico pero que, con el tiempo, esta violencia psicológica se transforma en física; es decir, que la violencia psicológica dada en los primeros estadios, precede a lo que más tarde será violencia física (Magdol, Moffitt, Caspi, Newman, Fagan, y Silva, 1998).

Los modelos violentos en la familia de origen tienen un efecto "cruzado" cuando se considera la variable género. Los varones se identifican con el agresor, incorporando activamente en su conducta lo que alguna vez sufrieron pasivamente. Las mujeres, en cambio, llevan a cabo un verdadero "aprendizaje de la indefensión", que las ubica más frecuentemente en el lugar de quien es víctima del maltrato en las sucesivas estructuras familiares (Corsi, 1994).

Este trabajo, forma parte de un proyecto de investigación más amplio, que se lleva a cabo al interno del laboratorio de epistemología y prácticas de la educación (Strollo, 2007) y tuvo por objetivo analizar la presencia y nivel de maltrato físico, psicológico, sexual y económico, que sufren al interno de una relación de noviazgo, universitarias inscritas a la facultad de psicología de la Universidad de los Estudios de Nápoles "Federico II".

Método.

Sujetos.

Participaron en el estudio 100 estudiantes mujeres mayores de edad, inscritas a la licenciatura de psicología de la Universidad de Nápoles, que tenían una relación de noviazgo desde hacia por lo menos 6 meses. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo casual (Hernández, Fernández y Baptista, 2001).

Diseño.

Se usó un diseño de tipo cuasi experimental descriptivo.

Instrumento.

Para la recolección de los datos se usó un instrumento construido *ad hoc* (Osorio, Vaquero y Varriale, 2007). Dicho instrumento fue estructurado en base a la definición de violencia en contra de la mujer dictada en Viena por la ONU en 1993 (ONU, 1993) y hace referencia al maltrato físico, sexual, psicológico y económico. La escala esta compuesta por un módulo de datos socioanagráficos, y dos secciones; la primera, elaborada para analizar la presencia y el nivel del maltrato en la pareja, compuesta por 54 ítems tipo likert, con cinco opciones de respuesta (1=Nunca; 2 = Raramente; 3 = Ocasionalmente; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre) y la segunda construida para analizar la influencia de los creencias socioculturales, formada por 10 ítems donde la posibilidades de respuesta eran 1= En Completo Desacuerdo, 2= En Desacuerdo, 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4= De acuerdo, 5= Completamente de acuerdo. El instrumento esta compuesto en total por 64 ítems de los cuales 22 son sobre maltrato psicológico, 15 físico, 10 sexual y 7 económico. En lo que se refiere a la redacción de los ítems, se tienen 13 con valencia positiva y 51 con valencia negativa. La confiabilidad es igual a 0.84 (ver tabla 1).

Análisis de datos. Los datos fueron analizados con el programa SPSS 11. Se aplicaron las pruebas pertinentes.

Tabla 1. Ejemplo de algunos ítems del instrumento (Osorio, et al 2007)

MI NOVIO...	1	2	3	4	5
1. Se dirige a mi con un sobrenombre que no me gusta					
2. Respeta mis cosas (diario, bolso, móvil o e-mail...)					
3. Me sigue o controla mis movimientos					
4. Permanece calmado aún si hago lo contrario de lo que él quiere					
5. Me compara con sus ex novias					
6. Me ha besado o acariciado sin mi consentimiento					
7. Me dice que sin él soy nada					
8. Respeta las partes de mi cuerpo donde no quiero ser tocada					
9. Me ha lanzado cosas para lastimarme					
10. Me induce a cometer actos ilegales "por juego"					
11. Me dice que lastimará a alguien de mi familia					
12. Me aconseja como vestirme, peinarme o comportarme en público					
13. Me ha empujado a propósito					
14. Descarga su violencia en contra de muebles o paredes					
15. Me amenaza con suicidarse					
Instrucciones: Responde a las siguientes afirmaciones de acuerdo al siguiente código. 1= En Completo Desacuerdo, 2= En Desacuerdo, 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo 4= De acuerdo, 5= Completamente de acuerdo					
16. El maltrato se presenta sólo en ambientes culturales bajos					
17. Se si ama de verdad se debe perdonar el maltrato					
18. Después del matrimonio la mujer puede hacer cambiar al marido					

Resultados

Datos anográficos.

La media de edad de las estudiantes fue de 22 años, el 33% de las participantes estaba inscrita al primer año de la especialidad, el 26% al segundo año, el 29% al segundo año del curso de base, el 7.5% al tercer año y el 4% no respondió. La media de las calificaciones fue de 28.3/30. El 43.8% de las participantes eran residentes de la Cd. de Nápoles, mientras el 56.2% habitaba en provincia.

Respecto al nivel de instrucción de los padres el 62% había terminado el bachillerato, el 26% tenía estudios universitarios y el 12% la escuela secundaria.

En cuanto a la duración de la relación de noviazgo se encontró que el 30% de las estudiantes tenían más de cinco años, el 29% de 3 a 4 años, el 21 % menos de un año y el restante 20% de uno a dos años. El 63% de las parejas trabajaba, el 71% tenía estudios de bachillerato y el 29% era universitario.

Respecto a las variables fumar y beber alcohol, los resultados se presentan en la siguiente tabla (ver tabla 2)

Tabla 2. Resultados de las variables fumar y beber alcohol.

FUMAR	Fr.	%	BEBER	Fr.	%
1 NO	65	65	1 NO	50	50
2 POCO	12	12	2 POCO	31	31
3 MEDIO	18	18	3 MEDIO	18	18
4 MUCHO	5	5	4 MUCHO	1	1

Ante la pregunta ¿alguna vez una amiga tuya te ha platicado que ha sido maltratada por su novio? El 44% respondió que si.

Correlaciones.

Las correlaciones calculadas indican que no existen correlaciones significativas entre el maltrato y las variables: edad, calificaciones, nivel de instrucción de los progenitores, la duración del noviazgo, hábitos como fumar o beber, ni con el tener una amiga que haya sido maltratada.

Sin embargo, se ha encontrado una correlación positiva significativa entre el maltrato y el contexto sociocultural ($\alpha = .274, p < 0.05$) (ver tabla 3).

Tabla 3. Correlación*entre maltrato y creencia sociales

		MALTRATO	CREENCIA SOCIAL
MALTRATO	Pearson	1	.274*
	Correlation		.011
	Sig. (2-tailed)	100	100
	N		
CREENCIA SOCIAL	Pearson	.274*	1
	Correlation	.011	
	Sig. (2-tailed)	100	100
	N		

**la correlación es significativa al nivel de 0.05 (2 colas)*

Niveles de maltrato

En lo que se refiere al nivel de maltrato, se encontró que el 98% de las estudiantes presentaron un nivel considerado como bajo por el instrumento utilizado, mientras el 2 % presentó un nivel medio, no se encontraron casos sin maltrato o bien con niveles de maltrato alto.

Conclusiones.

En términos generales los resultados del presente estudio han puesto en evidencia algunos puntos importantes.

Como ya se había mencionado, en la sociedad actual no obstante a los progresos científicos y tecnológicos espectaculares que se han visto, existen problemas que aun no se resuelven y que repercuten en el desarrollo y la dignidad de las personas. Uno de estos problemas es la violencia en sus manifestaciones individual y social.

En el presente estudio, se ha detectado un nivel de maltrato bajo, en casi todas las participantes, por lo que se podría pensar que el maltrato es una forma “natural de convivencia social”, que por desgracia ha invadido y se manifiesta en las relaciones de noviazgo de jóvenes quienes lo viven además, como una relación “normal”. (Jackman, 2002; Corsi, 1994; OMS, 2003; Saldívar, et al., 2004). Del presente estudio, emerge de hecho que muchas estudiantes universitarias de la carrera de psicología consideran normal o de cualquier manera aceptan que su novio no las deje salir con sus amigas, que no respete sus pertenencias (diario, bolso, móvil etc.) que sea él quien decida siempre a donde ir, que sea celoso y sospeche continuamente de ellas.

Es interesante a su vez, comentar que un número elevado de estas estudiantes manifestaron no estar enteradas de que este tipo de conductas fueran consideradas por una amplia literatura como “maltrato”; aunque casi la mitad de la muestra reportó que alguna vez una amiga les había comentado que había sido maltratada por el novio.

Por otra parte, se puede afirmar, que la muestra estudiada posee características específicas que de acuerdo con diversos investigadores, pueden fungir como “aspectos protectivos” capaces de “contener” este fenómeno. En seguida se enumeran las más

importantes: el nivel de instrucción, el tipo de contenido del currículo universitario y el estatus social – la muestra pertenece a un nivel sociocultural medio alto, calculado a partir del tipo de actividad laboral de ambos padres – (Soler, et al., 2005; Olaiz, et al., 2006); las calificaciones (Schumacher, Feldbau, Smith, Slep y Heyman, 2001; Ackard, et al., 2003; Silverman, et al., 2001; Flannery, et al., 2001; Berman, 1992); el nivel de instrucción de los padres (Schumacher, et al., 2001); conductas como el fumar y beber alcohol (más de la mitad no fuma ni bebe) (Ackard, et al., 2003; Silverman, et al., 2001; Flannery, et al., 2001; Berman, 1992); entre otras, lo que explicaría la ausencia de niveles altos de maltrato y la ausencia de correlaciones entre las variables analizadas.

Como ya se expuso arriba, dos variables relacionadas significativamente son el maltrato y las creencias sociales, resultado subrayado por Makepeace, (1981); Rennison, (2001); Kinsfogel y Grych (2004); Arriaga y Foshee (2004); Gutiérrez (2004) y Cáceres (2004) cuando señalan que los adolescentes que han vivido o asistido a experiencias de abuso y/o maltrato en las propias familias, son más propensos a reaccionar de forma hostil y abusiva con los propios compañeros; además se confirma que, el contexto y los roles que se aprenden en la familia tienen una fuerte influencia en el comportamiento de los jóvenes los cuales reproducen modelos violentos vividos como “normales” al interno del núcleo familiar. Se piensa además que en esta correlación haya influido la variable lugar de residencia, ya que más de la mitad de las estudiantes de la muestra viven en la provincia de Nápoles.

Para concluir, se puede afirmar que en virtud del efecto del fenómeno del maltrato durante el noviazgo sobre la salud y el desempeño académico de las estudiantes, este fenómeno debe estudiarse para prevenirlo y detectarlo de manera temprana, así como para implementar programas formativos específicos encaminados a reducir su frecuencia y manifestaciones más graves. Como resultado directo de este estudio se está preparando un taller que será implementado en el marco del Laboratorio de Epistemología y Prácticas de la Educación de ésta Universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ACKARD, M.D., ZTAINER, D.N., y STAT, H.P. (2003). Dating violence among a nationally representative sample of adolescent girls boys associations with behavioral and mental health. *J Gend Specif Med* 6:39-48.

ALVARADO ZALDIVAR, G. SALVADOR MOYSÉN, J. ESTRADA MARTINEZ, S. y TERRONES GONZÁLEZ, A. (1998). Prevalencia de violencia doméstica en la ciudad de Durango. *Salud Pública Méx*; 40:481-486.

ARRIAGA, X. y FOSHEE, Y. (2004). Adolescents dating violence: Do adolescent follow in their friends or their parents, footsteps? *International Violence*, 19, 162-184.

BANCO MUNDIAL, (1993). World development report 1993: Investing in health. New York: Oxford University Press.

BERMAN, L. (1992). Dating violence among high school students. *Soc Work* 37:21-27.

CÁCERES, J. (2004). Violencia física, psicológica y sexual en el ámbito de la pareja: papel del contexto. *Clinica y Salud*, 1, 33-34.

CDSW, A. (1996). Violence as a social mutation. *American Journal Orthopsychiatry*, 66(3):323-327.

CORSI, J. (1994). *Violencia intrafamiliar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires: Paidós.

FLANNERY, D.J., SINGER, M.I., y WESTER, K. (2001). Violence exposure, psychological trauma, and suicide risk in a community sample of dangerously violent adolescents. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 40(4):435-42.

FRAUENFELDER, E. y SANTOIANNI, F. (2002). *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Liguori, Napoli.

GUTIÉRREZ, L. (2004). *La violencia en jóvenes bajo relaciones de noviazgo: una epidemia ignorada*. California Women's Law Center. Los Angeles California: Gender Diversities Institute.

HEISE, L. ELLSBERG, M. y GOTTEMOELLER, M. (1999). Ending Violence Against Women. Population Reports. Johns Hopkins University School of Public Health, Population Information Program. Baltimore: *Series L* No. 11.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3a ed.). México: McGraw-Hill.

HERRADA, HUIDOBRO, A. NAZAR, BEUTELSPACHER, A. CASSABALL, NUÑEZ, M. VEGA, RAMOS, R. y NAVA CRUZ, C. (1992). El niño maltratado en Tlaxcala: estudio de casos. *Salud Pública Méx*; 34(6):626-634.

HIJAR MEDINA, M, LÓPEZ LÓPEZ, M, Y BLANCO MUÑOZ, J. (1997). La violencia y sus repercusiones en la salud; reflexiones teóricas y magnitud del problema en México. *Salud Pública Méx*, 39(6):565-572.

HOWARD E. D. y WANG QI, M. (2003). Risk profiles of adolescent girls who were victims of dating violence. *Adolescence*. 38:1-14.

JACKMAN, M. R. (2002). Violence in social life. *Annu Rev Sociol*, 28:387-41 5.

KANIN, E.J. (1957). Male aggression in dating courtship relationships. *Am J Sociol* 63, 197-204.

KINSFOGEL, K. Y GRYCH, J. (2004). Interparental conflict and adolescent dating relationship cognitive, emotional, and peer influences. *Family Psychology*, 18, 505-515.

KISHOR, S. Y JOHNSON, K. (2004). *Profiling Domestic Violence: A Multi-Country Study*, Calverton, MD, E.U: Macro International.

MAGDOL, D., MOFFITT, T., CASPI, A., NEWMAN, D., FAGAN, J. y SILVA, P. (1998). Gender differences in partner violence in a birth cohort of 21 - years- old: Bridging the gap between clinical and epidemiology approaches. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 68-7 8.

MAKEPEACE, J.M. (1981). Courtship violence among collage students. *Family Relations*, 30, 97-102.

MALIK, S., SORENSON, B.S. y ANESHENSEL, S.C. (1997). Community and dating violence among adolescents: perpetration and victimization. *J Adolesc Health*. 21:291-302.

MEHTA, P. y DANDREA, L. (1988). The battered woman. *American Family Physician*. 37: 193-199.

O'LEARY, K.D., BARLING, J., Y ARIAS, J. (1989). Prevalence and stability of physical aggression between spouses: a longitudinal analysis. *J Consult Clin Psicol*. 547:263-268.

OLAIZ, G., FRANCO, A., PALMA, O., ECHARRI, C., VALDEZ, R. y HERRERA, C. (2006). Diseño Metodológico de la Encuesta Nacional Sobre Violencia Contra las Mujeres en México. *Salud Pública de México*, 48, (2) (suplemento) pp. 328-335

ORGANIZACION MUNDIAL DE LA SALUD (2003): *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Organización Panamericana de la Salud, Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud (Documento 588 WHO/PHA) Washington.

OSORIO, GUZMÁN. M., VAQUERO, CAZARES. J. E. y VARRIALE, M. (2007, Noviembre). *Caratteristiche Psicometriche della Scala "Violenza nel Fidanzamento"*. Secondo Congresso Internazionale delle Scienze Bioeducative. Ambienti di Apprendimento Contesti di formazione. Napoli 29-30 Nov.

RENNISON, C. (2001, October). *Intimate Partner Violence and Age of Victim*. M U.S. Dept. of Justice NCJ 187635.

ROSCOE, B., Y BENASKE, N. (1985). Courtship violence experienced by abused

wives: similarities in patterns of abuse. *Fam Relat.* 34:419-424.

SALDÍVAR, H. G. RAMOS, LIRA. L. y SALTIJERAL MÉNDEZ. M. T. (2004). Validación de las Escalas de Aceptación de la Violencia y de los Mitos de Violación en Estudiantes Universitarios *Salud Mental*, 27 (6):40-49

SCHUMACHER, J., FELDBAU, S., SMITH SLEP, A. M. y HEYMAN, E. R. (2001). Risk factors for male to female partner physical abuse. *Aggression and Violent Behaviour*, 6, (28) 1-352.

SCHWARTZ, J.P., MAGEE, M., GRIFFIN, L.D. y DUPUIS, C. (2004). Effects of a group preventive on risk and protective factors related to dating violence. *Group Dynamics. Theory, Research, and Practice*, 8, 2-23 1

SILVERMAN, J. G., RAJ, A. y MUCCI, L. (2001). Dating violence against adolescent girl and associated substance use, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy, and suicidality. *JAMA.* 286:572-579.

SOLER, E., BARRETO, P. y GONZÁLEZ, R. (2005). Cuestionario de Respuesta Emocional a la Violencia Doméstica y Sexual. *Psicothema.* 17, (2): 267-274

STRAUS, M. A. y RAMÍREZ, I. L. (2003). International dating violence study. *Family Research Laboratory.*

STROLLO, M. R. (2006). Il contributo della biopedagogia all'indagine sull'intenzionalità in chiave educativa. En M. R. Strollo (Ed). *Intenzionalità una categoria pedagogica.* Milano: Unicopli.

STROLLO, M. R. (2007). I laboratori di epistemologia e pratiche dell'educazione. *Rassegna di Pedagogia*, 1.

UNITED NATIONS, (1992). Report of the Working Group on Violence Against Women. Vienna. E/CN. 6/WG.2/1992/1.3.

WORLD HEALTH ORGANIZATION, (1996). Health communications and public relations. Ginebra.

Fuentes electrónicas.

Organización Mundial de la Salud (1998). Violencia contra la mujer: un tema de salud prioritario. <http://www.who.int/2ender/violence/violencia_infopackl.pdf> [19 marzo/2007]

41. CONVIVENCIA Y EDUCACIÓN EN VALORES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. UN DISEÑO EXPERIMENTAL BASADO EN EL USO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN COMO HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE.

P. Perochen González¹, S. Olmos Migueláñez², M. J. Rodríguez Conde³.

RESUMEN

En la sociedad actual la convivencia en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria es un tema prioritario y de gran preocupación especialmente desde hace dos décadas. Hay muchas razones por las que la institución educativa no solo debe preocuparse por el ámbito académico sino también por la convivencia. La presente comunicación trata de mostrar una de las líneas de investigación enmarcadas dentro del proyecto I+D⁴ “*Modelo de evaluación y desarrollo de competencias implícitas en la ESO: TIC, Lectura y Convivencia Escolar (E- TELECO)*”. Nuestro objetivo es diseñar, implementar y evaluar un programa para la educación en valores que mejore la convivencia en los centros de Educación Secundaria Obligatoria; utilizando como herramienta de aprendizaje las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Se muestra por tanto el contenido del proyecto así como la metodología de investigación planteada para el logro de los objetivos.

I. INTRODUCCIÓN

“La mejora de la convivencia escolar es un objetivo de primer orden para el conjunto de los países de la Unión Europea” (Cowie, 2007: 101). Estamos ante una situación que cada vez más preocupa a la sociedad por lo que gobiernos, a distintos niveles, están implementando programas de educación para la convivencia (Jares, 2006).

Iniciativas gubernamentales y privadas han puesto su interés en la mejora de la convivencia en las aulas; concretamente en las de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). En el contexto español se han implementado un sinnúmero de proyectos con esta finalidad, aunque escasos utilizan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Cuando no hay una convivencia adecuada, se desarrollan en el adolescente conductas antisociales y violentas, rechazo a las normas y actitudes hostiles; para la prevención de todo ello, una línea a seguir es la educación en valores (Valero, 2006). Es en la adolescencia donde parece que se encuentran más problemas de convivencia, es la etapa en la que se desarrolla el sentido de lo justo, por lo que es conveniente enseñar y tener un acuerdo en las normas de convivencia (López, 2002). Las estrategias que se han utilizado de visualización y fomento de

¹Becaria de la Universidad de Salamanca, miembro del Grupo de Investigación reconocido GE20 (Grupo de Evaluación Educativa y Orientación de la Universidad de Salamanca)

²Profesora ayudante en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca

³Profesora titular en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca

⁴Proyecto I+D “Modelo de evaluación y desarrollo de competencias implícitas en la ESO: TIC, Lectura y Convivencia Escolar (E-TELECO)”. Referencia: SEJ2006-10700, dirigido por Dra. María José Rodríguez-Conde. Investigadores: Rodríguez Conde M. J., Herrera García, M. E., Martín Izard, J. F., González López, I., Olmos Migueláñez, S., Sánchez García, A. B., Ortega Esteban, J., Merlo Vega, J. A., y Perochena González, P. Proyecto en desarrollo

valores han permitido que muchos adolescentes recuperen su apego al sistema educativo (Subirats y Alegre, 2006).

Por lo anterior, la educación en valores resulta un eje fundamental para la mejora de la convivencia en las escuelas y en la sociedad en general. Revisiones sobre el tema han concluido que los dos valores fundamentales para mejorar la convivencia son la *tolerancia* y la *solidaridad*, porque estos (junto con otros) marcan el listón máximo del respeto y la convivencia del género humano (Fernández, 1998). En el siglo XXI es necesaria una reestructuración de la educación que equilibre de una mejor manera el intercambio académico con los valores humanos y la percepción moral (Narsee, 2005).

Por otro lado, los avances tecnológicos de estos tiempos han sido aceptados como parte de nuestra vida cotidiana; se han convertido en herramientas indispensables para funcionar (Burbules y Callister, 2000). Vivimos actualmente en una sociedad que no concebimos sin el uso de tecnologías como ordenadores, software, internet o televisión, etc. y las generaciones jóvenes son las que están más familiarizadas con ellas.

La educación en valores para mejorar la convivencia ha sido un tema muy recurrente. Sin embargo, en el ámbito de la investigación, pocas son las publicaciones con rigor científico. Como plantea Ortega (2006): Muchos proyectos que se han puesto en marcha no se han evaluado y tampoco han contado con una medida pretest o línea base desde la cual poder evaluar, *a posteriori* su éxito o fracaso. Como se dijo, con el presente proyecto se pretende contribuir a la mejora de la convivencia en los centros de E.S.O. y para lograrlo se implantará un *programa para la educación en valores a través de las TIC* que cuente con mediciones adecuadas para aportar a la comunidad investigadora datos relevantes. Proyectos de investigación como los de Fischer, Mazurkiewicz, Kellough, Preslan (2007) y de Ryan, Sweeder y Bednar, (1998) en Estados Unidos, de Alexandersson, y Runesson (2006) y de Rannikmae (2001) en Europa han educado en valores a través de las TIC, especialmente los más recientes a través de internet. En España, el constante uso de estos medios por los jóvenes constituye la principal razón por la que se elijen las TIC para la enseñanza. Es posible que los adolescentes no se encuentren motivados al estudio de los valores. No obstante, es patente la motivación que muestran a las tecnologías. Por lo tanto, la innovación será de utilidad para la enseñanza de estos temas. En muchos centros se llevan a cabo diversos proyectos, aunque pocos se implementan en el marco de una investigación; motivo por el cual no se evalúan y mucho menos se dan a conocer los resultados a la comunidad científica. En síntesis, este trabajo representa una innovación por el tema en cuestión y por el uso de las TIC para la educación en valores en España.

Toda intervención para mejorar la convivencia debe ser planteada como un trabajo de innovación educativa y es de suma importancia abordar la temática desde una perspectiva investigadora (Ortega, 2000). En consecuencia, la investigación que se pretende desarrollar forma parte como se ha indicado anteriormente del proyecto I+D "*Modelo de evaluación y desarrollo de competencias implícitas en la ESO: TIC, Lectura y Convivencia Escolar (E-TELECO)*".

Recapitulando, el proyecto se justifica por la necesidad que se ha percibido de mejorar la convivencia. En consecuencia, la comunidad escolar, las instancias gubernamentales y del ámbito de la investigación han centrado su interés en ello. Y, por último, la originalidad radica en el uso de las TIC como herramientas de aprendizaje para lograr sus objetivos.

II. Objetivos

Objetivo general

El presente proyecto tiene como objetivo general estudiar el grado de incidencia que tiene la educación en valores, sobre el proceso de convivencia de las aulas en la Educación

Secundaria Obligatoria. Para ello, se pretende hacer uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, como herramienta de apoyo en todo el proceso.

Objetivos específicos.

- Hacer una revisión en profundidad de investigaciones anteriores, conceptos, teorías formuladas y publicaciones para tener un marco de referencia que sirva como punto de partida y base de la investigación.
- Estudiar diversas iniciativas que se han realizado en la elaboración de programas para la educación en valores que aporten ideas respecto a diversos procesos que podrían implementarse.
- Desarrollar el contenido del programa de educación en valores que se procura transmitir con las definiciones, casos, ejemplos, ejercicios, reflexiones, etc. que sirvan como material de estudio.
- Crear un instrumento tecnológico (software, sitio web o Web Quest) con el contenido para educar en valores. Dependiendo de los recursos que la escuela proporcione en cuanto a tiempo, espacio y medios se decidirá por uno u otro instrumento o material.
- Implementar el programa de educación en valores previa medición del estado inicial.
- Recoger los datos mediante la aplicación de un cuestionario para después informatizarlos, analizar los resultados y elaborar un informe que especifique si se ha cumplido el objetivo general.

III. METODOLOGÍA Y DISEÑO EXPERIMENTAL

3.1. Problema de investigación

En una primera revisión teórica y un somero análisis de distintos proyectos que se han llevado a cabo para mejorar la convivencia (Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeita, 2003), se puede plantear el siguiente problema de investigación: ¿La educación en valores tiene algún tipo de incidencia sobre la mejora del proceso de convivencia de los alumnos en los centros de la E.S.O. usando como herramienta las TIC?.

3.2. Hipótesis

La presente investigación está dentro del área cuantitativa por lo que es posible plantear una hipótesis (McMillan y Schumacher, 2006). La hipótesis general que se pretende contrastar es:

La implementación de un programa para la educación en valores a través de las TIC aumenta los valores sociales para la convivencia de adolescentes en las aulas en la E.S.O..

3.3. Diseño

Para el diseño se toma como base y la metodología el artículo de Shadish y Luellen (2006). La metodología que se pretende utilizar es cuasi-experimental con un diseño de grupos no equivalentes, con medida pretest-posttest, dado que es el centro educativo el que decidirá los grupos con los que permita trabajar, pero sí se realizará una *manipulación y control* de variables. Esto exige un control de variables mediante el uso de un grupo experimental y uno control y la consideración de variables intervinientes que pudieran afectar a las variables dependientes estudiadas.

Para la comprobación de la hipótesis, se hará una primera medición (pretest) para

evaluar el estado de la convivencia inicial en ambos grupos (experimental y control). Después se implementará un programa de educación en valores previamente diseñado en el grupo experimental. Se realizará una segunda medición (postest) que reporte el estado de la convivencia posterior. Se compararán la primera y segunda medición en los dos grupos y se estudiará si el programa implementado tuvo incidencia sobre la variable que se estudia: la convivencia.

Un pre-test, postest con grupo control y experimental. En el siguiente cuadro se encuentran colocadas de izquierda a derecha la temporalidad y el orden de las mediciones y los pasos a seguir en cada uno de los grupos:

Asignación No Aleatoria	GEO ₁	X	GEO ₂
Asignación No Aleatoria	GCO ₁		GCO ₂

Se tendrá una asignación no aleatoria de los grupos control y experimental, porque el centro será el que decida los grupos con los que se trabajará.

Las denominaciones que se muestran en el cuadro para grupo control y experimental se extrajeron de Losada y López-Feal (2003: 46). Será necesario comparar los resultados que obtengamos de la medición con el grupo experimental en la primera medición (GEO1) con los obtenidos con el grupo control en la primera medición (GCO1) para saber si son aproximadamente equivalentes. Después en el grupo experimental se implementará un programa para mejorar la convivencia y se llevarán a cabo dos mediciones (una en cada grupo). De esta forma, se podrán encontrar las diferencias que se obtengan en la segunda medición entre el grupo experimental (GEO2) y el grupo control (GCO2) (Fontes, García, Pérez-Llantada y Sarriá, 2001).

3.4. Variables

Para una mejor comprensión de las variables que estudiaremos, a continuación se presenta un cuadro de McMillan y Schumacher (2006: 56) para exponer las definiciones de cada una de las variables a estudiar:

Tipo de variable en el estudio	Variable	Definición constitutiva	Definición operacional
Variable independiente	Estrategia para la educación en valores, a través de las TIC	Fernandez, I. (1998) citando a Rokeach (1973), a Muñoz Sedano (1995) y a Escámez y Ortega (1986: 105) hace la reflexión de que los valores son una creencia duradera o modo de conducta personal que es socialmente preferible; que existe una influencia social pero que el individuo adopta, elabora y se apropia de aquella preferencia.	Diferentes metodologías didácticas para introducir en las aulas, con apoyo en TICs (grupo experimental) frente a un grupo control.
Variable dependiente (V.D.)	Nivel de convivencia en el aula entre los estudiantes	La convivencia es un hecho colectivo, nunca sectorial, es una acción en sí misma que estructura unas actitudes y unos valores que se han de lograr entre todos los miembros de la comunidad educativa. (Fernandez, I. 1998)	Los valores que arroje el "Cuestionario de Evaluación de valores sociopersonales".
Variables intervinientes extrañas	Conjunto de variables que pueden tener efecto en la V.D.	A continuación	A determinar

Variables extrañas y amenazas a la validez interna:

Siguiendo a Shadish y de Luellen (2006) respecto a las amenazas en la validez interna, tenemos que considerar a continuación algunos tipos de amenazas que se encuentran en el diseño que se proyecta, referidos a la medición de variables (instrumentación), aprendizaje previo, aprendizaje fuera del contexto escolar y convivencia fuera del aula, etc. Respecto a la validez externa, algunos de los inconvenientes que nos podemos encontrar son la falta de representatividad de las poblaciones, operacionalización inadecuada de las variables dependientes, efectos de interacción y tratamientos experimentales.

3.5. Instrumentos

Para la medición de la variable dependiente, se valorará si se adapta un instrumento de medición ya existente o si se crea uno en función de la bibliografía que se revise y los experimentos que se encuentren. En cualquier caso se utilizará un instrumento previamente probado, para que cuente con índices de fiabilidad y validez. Si se opta por la opción de crear uno, se hará un pequeño estudio piloto para probar el instrumento. Una posibilidad que se empieza a considerar es implementar el "Cuestionario de Evaluación de valores sociopersonales" que fue probado en 2006. "El cuestionario sobre valores sociopersonales para la convivencia evalúa cogniciones, emociones y conductas relacionadas con la integración y la convivencia escolar. Consta de noventa y tres ítems, en una escala de uno a cinco (muy en desacuerdo, en desacuerdo, regular de acuerdo, bastante de acuerdo y muy de acuerdo)" (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2003: 178). En resumen, es un nuevo instrumento para la evaluación de valores relacionados con la convivencia escolar.

También se contará con evaluaciones del programa que se implemente para saber si ha sido satisfactorio o no. Éstas evaluarán los conocimientos y actitudes que los alumnos presenten después de la participación en el programa: saber si es adecuado y si es satisfactorio o no independientemente de su incidencia en la convivencia.

En el momento de determinar las variables intervinientes, se seleccionarán o construirán los instrumentos necesarios para su control (cuestionarios, escalas, tests sociométricos, etc.).

3.6. Muestra

Como se ha dicho, la muestra será una asignación no aleatoria. La investigación se realizará en Institutos de Enseñanza Secundaria (I.E.S.), lo cual implica que serán adolescentes entre los 12 y los 16 años de edad aproximadamente. Evidentemente, los sujetos de investigación cursarán la E.S.O.. El número de personas dependerá de la disponibilidad que los Centros permitan, pero superará a las 30 personas en cada grupo (control y experimental).

3.7. Trabajo de campo

Lo que se ha expuesto hasta ahora hace evidente la necesidad de hacer un trabajo de campo en el que:

1. Se realice un primer contacto con el centro seleccionado, para obtener los permisos oportunos, exponiendo los objetivos, proceso y resultados esperados. Será necesario informar al centro de los beneficios que el programa les aportará.
2. Se lleve a cabo la aplicación de los cuestionarios en los grupos control y experimental.
3. Se realicen visitas los centros para implementar con los jóvenes el programa: explicación del objetivo del programa, tareas a realizar, temporalidad, momentos y situaciones concretas en los que se llevará a cabo (por ejemplo, en horas de clase en el aula de informática o en casa cada alumno de manera independiente según

- la disponibilidad del centro), etc.
4. Se aplique el cuestionario a los grupos.
 5. Haya una reunión para la presentación de resultados a la comunidad del centro educativo.

3.8. Previsión de análisis de datos

Está previsto dentro del proyecto un análisis de datos a través de herramientas tecnológicas. En concreto con el software para análisis estadístico de muestras poblacionales SPSS 15.0⁵. En este caso, se prevé la aplicación de técnicas estadísticas en función del tipo de diseño seleccionado, por ejemplo se pueden citar: alpha de Cronbach para constatar la fiabilidad de las pruebas, análisis descriptivos, análisis factorial, correlación de Pearson (r), pruebas de diferencia de medias para muestras correlacionadas e independientes, análisis de varianza para más de dos grupos independientes (Coolican, 1997; Pagano, 1999 y Salkind, 1999).

Después de obtener los resultados, analizarlos y comparar los grupos, se procederá a realizar el contraste de la hipótesis y a elaborar el informe de los resultados. También se compararán los resultados que se hayan obtenido con aquellos que otros autores encontraron (discusión de resultados) y se confrontarán las conclusiones obtenidas con las aportaciones recogidas en la bibliografía de referencia.

Referencias bibliográficas

- ALEXANDERSSON, M. y RUNESSON, U. (2006). The Tyranny of the Temporal Dimension: Learning about Fundamental Values through the Internet. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, (4), 411-427.
- BURBULES, N. y CALLISTER, JR. T. (2000). *Watch IT: The promises and risks of new information technologies for education*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- COHEN, L. y MANION, L. (1999). *Métodos de investigación educativa*. (Agudo, F. Trad.) Madrid: La Muralla, D. L. (Trabajo original publicado en 1989).
- COOLICAN, H. (1997). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: Manual Moderno.
- COWIE, H. (2007). Trabajar con las relaciones para mejorar la convivencia. *Idea La Mancha: revista de educación de Castilla-La Mancha*, Toledo, 4, 101-106.
- DE LA FUENTE, J. PERALTA, F. y SÁNCHEZ RODA, M. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la educación secundaria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 4, (9), 171-200.
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- FISCHER, J. M., MAZURKIEWICZ, G., KELLOUGH, Z. y PRESLAN, J. (2007). Building Connections and Community: The Roles Expeditionary Learning Can Play in Tolerance and Democratic Education. *Social Education*, 71, (3) 153-157.
- FONTES, S., GARCÍA, C., PÉREZ-LLANTADA, M. C. y SARRIÁ, E. (2001). *Diseños de investigación en psicología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- JARES, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- LÓPEZ, A. (2002). La convivencia escolar: asunto de todos. *Aula de innovación educativa*, Barcelona. n. 111, diciembre. 45-50.

⁵Licencia de campus de la USAL.

LOSADA, J. L. y LÓPEZ-FEAL R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Australia.

MARTÍN, E., FERNÁNDEZ, I., ANDRÉS, S., DEL BARRIO, C. y ECHEITA, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y aprendizaje, journal for the study education and development*, 26 (1), 79-95.

MCMILLAN, J.H. y SCHUMACHER, S. (2006). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*. Boston: Pearson Education Inc.

NARSEE, S. (2005). Navigating Uncharted Waters: Peace within Hearts, Hands & Minds. *Higher Education Policy*, 18, (4), 341-351.

ORTEGA, R. (2000). *Educación para la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado.

ORTEGA, R. (2006). La convivencia: un modelo para de prevención de la violencia. En A. Moreno (Ed.), *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* [Volumen de las Intervenciones del Congreso: La convivencia en las aulas: Problemas y soluciones, 2005] España: Ministerio de Educación y Ciencia, 29-48.

PAGANO, R. (1999). *Estadística para las ciencias del comportamiento*. Internacional, México: Thomson editores.

RANNIKMAE, M. (2001). STL Teaching--Immediate and Longitudinal Influence on Students' Learning. *Science and Technology Education: Preparing Future Citizens. Proceedings of the IOSTE Symposium in Southern Europe* (1st, Paralimni, Cyprus, April 29-May 2, 2001). Volume I [and] Volume II.

RYAN, F. J., SWEEDER, J. J. y BEDNAR, M. R. (1998) *Technology and the Moral Sense: Re-Wiring Moral Education*. Documento presentado en la Novena conferencia: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. Washington, DC, USA: SITE 98.

SALKIND, N. (1999). *Métodos de investigación*. México: Pearson Education.

SHADISH, W. y DE LUELLEN, J. (2006). Quasi-Experimental Design. En J. L. Green, G. Camilli, P. B., Elmore, (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, Londres: Publicado por la American Educational Research Association by Lawrence Erlbaum Associates, 539-565.

SUBIRATS, J. y ALEGRE, M. A. (2006). Convivencia social y convivencia escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 359, julio-agosto, 12-16.

VALERO, J. M. (2006). *La escuela que olvidó su oficio: cómo eliminar la violencia en la escuela*. Madrid: ICCE.

92. ACCIONES PARA LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

A. Couce Santalla, E. Fernández Rey.

1. Introducción

Aprender a convivir juntos, aprender a convivir con los demás, además de constituir una finalidad esencial de la educación, representa uno de los principales retos para los sistemas educativos actuales. La mayoría de las investigaciones sobre convivencia escolar en los centros escolares coincide en señalar que la situación global es bastante positiva y aceptable. Con todo, existe una percepción generalizada entre la comunidad educativa que hace referencia al progresivo incremento de las dificultades y problemas de convivencia en los centros educativos, especialmente en la educación secundaria obligatoria.

Aunque las situaciones de conflicto, de disciplina o de acoso entre escolares han existido siempre, parece haber cobrado una mayor relevancia en los últimos años. Entre los factores que han apuntado como responsables del deterioro de la convivencia, unos son de carácter psicológico, otros de carácter social y otros propiamente educativos. La complejidad y variedad de estos factores exige intervenir en diversos ámbitos si se aspira a encontrar la respuesta educativa más adecuada a estas situaciones, siendo necesario huir de explicaciones simples que, lejos de solucionar el problema contribuyen a agravarlo.

Los distintos espacios, tiempos y experiencias compartidas por los sectores de la comunidad educativa en el centro escolar son un marco ideal y privilegiado para el fomento de la convivencia pacífica y democrática, así como la creación de una atmósfera educadora y solidaria, asumiendo que en el ámbito de la escuela se producen, en grados diversos, los conflictos que están presentes en la sociedad y a los que el sistema educativo debe responder positiva y constructivamente.

La educación en valores cívicos y democráticos, que establecen solemnemente la Declaración universal de los derechos humanos y la legislación internacional derivada, es un aspecto esencial de la competencia básica social y ciudadana que los distintos organismos supranacionales vienen promoviendo desde hace años. De acuerdo a esto, en los últimos años las distintas Administraciones educativas, los centros educativos y su profesorado, así como distintas entidades sociales, promovieron diferentes iniciativas en este terreno, como los programas de convivencia escolar, actividades de formación del profesorado y mismo la puesta en marcha de planes concretos en el marco de los respectivos proyectos educativos de los centros.

2. Justificación Legal

- **Legislación Estatal**

- Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz (BOE nº 287 del 01/12/2005), que en su artículo dos se refiere explícitamente al sistema educativo.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación (BOE nº 141 de 04/05/2006). En el capítulo uno: Principios y fines de la Educación hace mención a la prevención de conflictos (artículo 1.k) y al ejercicio de la tolerancia dentro de los principios democráticos de convivencia (artículo 2.c). Mención que se repite, con similar redacción, en los objetivos de las distintas etapas educativas. En el capítulo II, artículo 121, nombra explícitamente el Plan de Convivencia en estrecha relación con el Proyecto Educativo del Centro.

- Orden ECI/1864/2006, de 26 de mayo, por la que se crean los premios de carácter nacional para el fomento de la convivencia escolar, se establecen las bases reguladoras específicas y se convoca el concurso nacional de buenas prácticas de convivencia para el año 2006.
- Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (BOE nº 64 del 15/03/2007)
- **Legislación Autonómica**
- Real Decreto 85/2007, del 12 de abril, por el que se regula el *Observatorio Galego da Convivencia Escolar* (DOG nº 88 de 08/05/2007).
- *Instruccions sobre a constitución do Observatorio da Convivencia nos centros educativos e para a elaboración do Plan de Convivencia*

3. Delimitación conceptual

El diccionario de la Real Academia, en su vigésima edición, define el concepto *convivencia* como la acción de convivir; y *convivir* como vivir en compañía de otro u otros. Pero para abordar el tema de la convivencia, debemos hablar de una serie de conceptos básicos que giran alrededor de manifestaciones de conducta contrarias a la convivencia pacífica en los centros: conflicto, violencia, agresividad, agresión, acoso, disciplina, comportamientos disruptivos, marginación, respeto, tolerancia, asertividad, empatía,...

Existen muchas definiciones sobre la **violencia** y sus múltiples títulos. La comunidad científica coincide en resaltar que las conductas que agraden física o verbalmente a alguien, y que pretenden causar daño, son conductas que se tendrían que caracterizar de violentas.

Cuando se habla de **conflicto**, de conflictividad, con frecuencia se tiende a percibirlo de manera negativa considerando que se debe huir de ellos. Esto ocurre porque se confunden con la forma en que habitualmente se pretenden resolver, desde una visión negativa del conflicto. No obstante, la visión positiva considera que los conflictos existieron, existen y seguirán existiendo en el futuro, porque son el resultado de la propia libertad, de las diferencias de criterios, de aspiración, ... la clave, por lo tanto, no está en negar los conflictos, sino en aprender a resolverlos pacíficamente por medio del diálogo, de la comunicación, del acuerdo, de la negociación, del entendimiento y de la concordia.

Se escucha con frecuencia que la violencia es “natural” en los seres humanos. Esa “naturalización” de la violencia está en contradicción con las publicaciones, estudios e investigaciones de la comunidad científica, que insiste en reiterar que es la **agresividad** –ese estado e alerta ante un peligro, real o ficticio- la que se puede considerar como innata y no la agresión. En contra, la violencia se aprende; es el resultado de un largo y continuo aprendizaje con agentes tan diversos como la familia, los medios de comunicación, los iguales y la sociedad en general. Por lo tanto, la violencia también se puede desaprender.

A **convivir**, a compartir vivencias juntos, se aprende interactuando, fomentando las buenas relaciones interpersonales, el autoconocimiento, la autoestima, la autopacificación crítica; desde el diálogo, la escucha activa, la participación, el compromiso y la asunción de responsabilidades. Además, esto requiere un trabajo compartido, sistemático y permanente en el tiempo.

Cuando se habla de **acoso entre iguales**, se hace referencia a situaciones reiteradas, dilatadas en el tiempo, de intimidación, amenaza, agresión o abuso, que sufre una persona como consecuencia de la acción de otra o de un grupo.

Se habla de **vandalismo** cuando se observan comportamientos o actitudes de destrucción y devastación del mobiliario, edificios o recursos materiales de un centro o de las personas, sin consideración o respeto alguno.

La **disciplina** es un concepto que tiene, en la actualidad, connotaciones negativas por su propia historia pasada, aunque se sabe que es una necesidad personal y social. Insistir en la disciplina hace referencia al respeto a normas democráticas de convivencia, elaboradas y asumidas como propias por todos los sectores implicados, sea en el aula, en el centro o en cualquier organización social o actividad.

Cuando se habla de **comportamientos disruptivos** se hace referencia a distintos fenómenos que tienen lugar a diario y pueden estar relacionados con el currículo (falta de hábitos, no realizar actividades,...), con los compañeros (mentir o falsear la realidad,...), con el profesorado (mentir, hablar o jugar dentro de clase para interrumpir,...)...

4. Acciones a nivel estatal

El acuerdo básico entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Organizaciones Sindicales sobre condiciones sociolaborales del profesorado, de 20 de octubre de 2005, estableció en su apartado 2 el compromiso de potenciar, entre otras, las actuaciones relacionadas con la convivencia y las estrategias de resolución de conflictos.

Este *Plan de Actuación para la Promoción y la Mejora de la Convivencia Escolar* incluye los siguientes compromisos de actuación:

- creación del *Observatorio Estatal de la convivencia escolar y de prevención de conflictos escolares*.
- Propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia referida a la convivencia escolar, así como el intercambio y difusión de las medidas y decisiones que las distintas Administraciones educativas están adoptando en este sentido.
- Articulación de programas de actuación en los centros y zonas que por sus características específicas necesiten mayores recursos humanos y materiales para llevar a cabo su actividad educadora de apoyo a la acción tutorial y refuerzo de los Departamentos de Orientación.
- Incorporación a los programas de formación inicial del profesorado de planes de formación destinados a favorecer la convivencia en los centros educativos.
- Firma de convenios de colaboración con las Comunidades Autónomas para la incorporación de cien centros a los programas de control de asistencia e información a las familias.
- Apertura de una página Web sobre convivencia.
- Elaboración de estrategias, orientaciones y materiales para el desarrollo de planes de convivencia en todos los centros educativos, así como la elaboración de guías de buenas prácticas y materiales de apoyo a los centros.
- Organización de cursos de formación de formadores en temas de convivencia.
- Impulso de la implicación de las AMPAs y de las Asociaciones de Alumnos en la convivencia escolar, mediante la participación de alumnos y familias en las actividades que a tal fin se propongan.

Todas las actividades de este Plan dieron comienzo antes de finalizar el curso académico 2005-06, salvo las relativas a formación del profesorado que han comenzado en el curso académico 2006-07. Las actividades previstas en colaboración con las Comunidades Autónomas se acomodarán a los calendarios que establezca la Comisión General de Educación.

El objetivo de la mejora de la convivencia escolar y de la prevención de la violencia escolar que persigue el presente Acuerdo requiere que las medidas y actuaciones propuestas cuenten con las medidas presupuestarias que garanticen los recursos humanos, organizativos y materiales adecuados.

5. Plan Integral de Convivencia Gallego

La *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*, consciente de sus responsabilidades y de su compromiso inequívoco con la convivencia democrática y la solución pacífica de conflictos, quiere promover el *Plan Integral de Mellora da Convivencia Escolar* en Galicia.

En líneas generales, este Plan analiza, en primera instancia, la convivencia en el contexto escolar, las problemáticas más comunes y las principales investigaciones sobre el tema, la situación actual en Europa y en el conjunto del Estado, así como el estado actual de la cuestión en los Centros educativos de la Comunidad Autónoma Gallega.

Seguidamente, este Plan explicita los objetivos y los diferentes ámbitos de intervención, así como las distintas propuestas de actuación con una amplia serie de medidas; completándose con una serie de anexos informativos y una bibliografía y recursos de diversa índole.

El período de aplicación de este plan será de tres años, y las acciones que en él se explicitan han dado comienzo al inicio del curso académico 2007-08, por lo que se establece la fecha de junio de 2010 para la finalización y evaluación del mismo.

El *Plan Integral de Mellora da Convivencia Escolar* en Galicia propone los siguientes objetivos:

- Desarrollar en los centros educativos de la comunidad los valores y la práctica de una ciudadanía responsable, asentada en hábitos democráticos de convivencia, así como en una cultura cívica y en los valores de respeto y de tolerancia integrando otras culturas.
- Promover la sensibilización de distintos sectores que intervienen en la educación sobre la importancia de la convivencia como parte fundamental para el desarrollo personal y social del alumnado.
- Fomentar la coordinación entre los distintos niveles de administración educativa, y con otras instituciones directamente implicadas en temas de convivencia, desde una perspectiva de prevención e intervención interdisciplinar.
- Promover la investigación sobre el estado actual de la convivencia en los centros educativos, para mejorar el conocimiento real del fenómeno de la violencia escolar así como evaluar las iniciativas e intervenciones que se emprendan.
- Tomar conciencia de la existencia de los conflictos en todos los ámbitos de la vida y de la necesidad de afrontarlos de modo no violento, impulsando la adquisición de competencias y habilidades sociales que favorezcan su resolución pacífica.
- Proporcionarles a los profesionales de la educación la formación necesaria que les permita avanzar en la comprensión de la naturaleza de este fenómeno y en el conocimiento de procedimientos y estrategias que contribuyan a su mejora.
- Impulsar programas de prevención de la conflictividad e de la violencia en los centros docentes, promoviendo la puesta en práctica de acciones educativas que redunden en la mejora del clima escolar, favoreciendo su difusión, el intercambio de experiencias y el aprovechamiento de materiales y de recursos.

El conjunto de acciones previstas en este Plan se contempla desde dos perspectivas: la de prevención y la de intervención.

La primera de ellas trata de fomentar un clima de convivencia en los centros que haga difícil la aparición de conductas violentas. Para eso se proponen medidas de distintos tipos que van desde las curriculares y organizativas a la formación del profesorado, pasando por la promoción de planes de mejora adaptados a los contextos particulares de cada centro.

Por otro lado, desde la perspectiva de la intervención, las actuaciones implican el

tratamiento global de la situación, implicando, de forma coordinada, a los distintos servicios y facilitando tiempos y espacios para que los diversos profesionales puedan trabajar de forma colaborativa.

Unas y otras tratan de conformar un plan coherente de actuación, realista, eficaz y evaluable, que contribuya a la mejora real del clima de convivencia en los centros y, además, a la mejora de calidad que se da en ellos.

Las actuaciones que se comprometen a desarrollar desde la Administración se concretan en doce medidas que la propia *Consellería* detalla con sus aspectos más significativos, el procedimiento para su realización y los organismos, así como grupos y personas más directamente implicadas en su gestión y desarrollo. A continuación se exponen brevemente las distintas medidas propuestas:

1. Creación del *Observatorio Galego da Convivencia Escolar*
2. Análisis periódico de la incidencia, con estudios periódicos de investigación y un informe anual del citado observatorio.
3. Coordinación interinstitucional. Con la colaboración entre distintas Administraciones, estableciendo planes locales de coordinación, colaborando con otras instituciones,...
4. Acciones dirigidas al centro en su conjunto.
5. Papel de los Servicios de Orientación (dinamización de medidas curriculares y organizativas de atención a la diversidad, los servicios de orientación, Equipos de orientación específicos,...)
6. La Inspección Educativa.
7. Plan de Formación del Profesorado (formación inicial y permanente).
8. Proyectos de innovación educativa.
9. Colaboración con las familias.
10. Materiales, programas y recursos.
11. Recomendaciones.
12. Sensibilización de la población en general.

El seguimiento y evaluación del Plan se realizará a lo largo del curso actual y en los cursos siguientes. Al final de cada año académico, se realizará una evaluación del nivel de consecución de las medidas propuestas. Corresponde al *Observatorio Galego de Convivencia Escolar* reunir informes y datos que permitan valorar la puesta en marcha del proyecto, y proponer, si fuese necesario, modificaciones o medidas oportunas para su mayor eficacia.

La evaluación se realizará en base a indicadores tanto cuantitativos como cualitativos, de forma que, junto con los datos objetivos, queden recogidos los aspectos referidos a la calidad y efectividad de las intervenciones.

La valoración global de las acciones realizadas se reflejará en una memoria final, en la que se indicará: el nivel de consecución de los objetivos previstos, las dificultades encontradas y las modificaciones introducidas, así como las conclusiones y las propuestas de mejora que deberán incorporarse en posteriores planes.

6. Plan de convivencia de los Centros Educativos

Los centros educativos son espacios donde compartir vivencias conjuntamente. Todo lo que allí sucede, no sólo lo que pasa dentro de las aulas, adquiere carácter educativo y puede facilitar o dificultar la convivencia. Cuando surge un problema de convivencia, todas las personas de la comunidad educativa deben de ser parte de su solución.

En esta línea, el Plan de Convivencia de cada centro educativo debe propiciar cambios positivos en los modelos de organización escolar, en los currículos, en el profesorado, en el

alumnado, en las relaciones con las familias; es decir, en el contexto general de los centros educativos.

La elaboración de este Plan es un reto que cada centro debe asumir teniendo un conocimiento lo más profundo posible de su realidad, proponiéndose como objetivo final la mejora de la convivencia.

La estructura del Plan de Convivencia debe basarse en dar respuesta a una serie de cuestiones que inciden de manera directa o indirecta en la convivencia escolar. La guía para su elaboración debe contemplar los siguientes aspectos:

- ▶ Justificación
- ▶ Observatorio de convivencia en el centro: con la composición, atribuciones y funcionamiento.
- ▶ Contextualización y evaluación inicial, llevando a cabo un análisis conceptual, de los diferentes contextos, de la situación actual y de las acciones llevadas a cabo y una detección de necesidades.
- ▶ Plan de actuación, en el que deben de marcarse los objetivos, acciones para los diferentes sectores implicados, protocolos, temporalización y recursos humanos y materiales.
- ▶ Seguimiento y evaluación: de espacios y tiempos, de instrumentos, así como de recursos.
- ▶ Conclusión y propuestas de mejora.

Las fases de trabajo para la elaboración pueden explicitarse, básicamente en tres:

1ª.- Constitución del Observatorio de la Convivencia en el Centro.

En cada centro deberá constituirse un Observatorio de la Convivencia Escolar, según el Decreto que regula su creación y funcionamiento, al que nos hemos referido en el apartado dos.

2ª.- Evaluación inicial.

Cada centro debe analizar cual es su situación en el momento de iniciar la elaboración del plan. El punto de partida debería ser la clarificación de conceptos. Este enfoque necesita la implicación de toda la comunidad educativa, de forma cooperativa, estructurada y organizada desde el observatorio. Las finalidades de esta tarea serán: compartir los saberes acumulados por la propia comunidad educativa, reflexionar sobre los diferentes estilos docentes, buscando las posibilidades de mejora individual y colectiva, y analizar procedimientos, habilidades y destrezas en la gestión de la convivencia de las aulas y sus posibilidades de transferencia a otros contextos.

En la evaluación de necesidades se recoge información de los distintos puntos de vista de la comunidad educativa, teniendo en cuenta las más amplias y variadas fuentes de información y haciendo una triangulación metodológica que integre técnicas de cuestionario, técnicas cualitativas y análisis de documentos del centro.

Satisfacer las necesidades prioritarias detectadas será el objetivo principal del plan de convivencia.

3ª.- Elaboración y puesta en práctica del Plan.

Después de la justificación y evaluación inicial se deben ordenar los objetivos en función de su prioridad, teniendo presente que el plan es un proyecto en continua expansión y revisión, que no es lo mismo empezar de cero que llevar tiempo trabajando la convivencia y los valores cívicos y democráticos, y que tendrá que estar adaptado para cada una de las distintas etapas educativas que se impartan en el centro.

Una vez formulados los objetivos que se espera alcanzar, se proponen las actuaciones,

los responsables, la temporalización, los destinatarios, los indicadores de logro, etc.

El Plan de Convivencia del Centro está íntimamente ligado a otros documentos identificativos del Centro:

- Plan de Convivencia y **Proyecto Educativo del Centro**. El Plan, tal y como recoge la Ley de Educación, ha de estar integrado en el PEC.
- Plan de Convivencia y **Reglamento de Régimen Interno**. En el RRI, referido al Plan de Convivencia, se harán explícitos actuaciones y elementos en los bloques de: los principios educativos, la estructura pedagógica, la participación de las familias y las normas de convivencia y relación.
- Plan de Convivencia y **Plan de Acción Tutorial**. El Plan de Convivencia debe considerar acciones para realizar desde el PAT en el bloque de los objetivos, en el bloque de las actuaciones y en el de acción tutorial.

7. Bibliografía

<http://www.convivencia.mec.es>

<http://www.edu.xunta.es>

Armas Castro, M. *Alumnado con problemas de conducta*, Santiago de Compostela. Consellería de Educación, Xunta de Galicia, 2005.

Armas Castro, M. *Como prevenir e intervenir en conflictos y problemas de conducta*, Madrid, Praxis, 2006.

Burguet, M. *El educador como gestor de conflictos*, Bilbao, Descleé de Brouwer, 1999.

Casamayor, G. y outros, *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*, Barcelona, Graó, 1998.

Gadner, H. *Las cinco mentes del futuro*, Barcelona, Paidós, 2005.

Jares, X. R., *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Madrid, Popular, 2001.

Jares, X. R., *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona, Graó, 2006.

Mariana, J.A., *Aprender a vivir*, Barcelon, Ariel, 2004.

Revista Galega de Educación, nº 38, maio 2007. *Un plan para a convivencia nos centros*.

Vaello Orts, J., *Las habilidades sociales en el aula*, Madrid, Santillana, 2005.

Vaello Orts, J., *Resolución de conflictos en el aula*, Madrid, Santillana, 2005.

121. CONVIVENCIA Y VALORES EN EL TIEMPO LIBRE DE ALUMNOS DE ESO EN LA PROVINCIA DE SALAMANCA.

S. Olmos Migueláñez, J. M. Muñoz Rodríguez.

Resumen

La convivencia es un tema prioritario en la sociedad actual, uno de los caminos para mejorar la convivencia es la educación en valores. Asimismo un ámbito en que se puede educar en valores es el tiempo libre. Los adolescentes en la educación secundaria obligatoria tienen diversas actividades que no siempre son educativas y no siempre contribuyen a su desarrollo moral. Esta comunicación presenta los resultados derivados de un proyecto de investigación sobre el “análisis, diagnóstico y propuesta de mejora para el tiempo libre de los adolescentes en la provincia de Salamanca”. Para ello se describe la muestra, el proceso de aplicación, los datos descriptivos más generales, y por último, se describen aquellas actividades que practican los adolescentes en el tiempo libre, diferenciando niveles educativos referentes a: deportes, televisión y lectura y hábitos de consumo (alcohol, tabaco y otras drogas), así como un apartado de los vínculos con los grupos de referencia. Como conclusión a estos análisis destacamos la presencia de actividades que fomentan valores y que por tanto mejoran la convivencia y por otro, actividades que no refuerzan una sana convivencia.

1.- Planteamiento de la investigación

Las posibilidades de intervención educativa pueden venir descritas más allá de los ámbitos sociológico-educativos ya consolidados otorgando sentido a nuevos espacios y nuevas ofertas en el uso y distribución del tiempo libre.

Conviene insistir en el hecho de que el tiempo de los jóvenes, y de la población en general, no es sólo la manifestación de una realidad impuesta desde fuera sino, más bien, existen tiempos que se crean y se re-crean en el interior de las relaciones humanas, a los que se les confieren una serie de valores y contravalores, representaciones sociales, que aproximan la naturaleza del tiempo a la naturaleza de los jóvenes y de la sociedad en la que están inmersos.

Llevado a la práctica, actualmente se vive con la sensación de necesitar tiempo constantemente, de tener prisa por falta de tiempo. Una falta de tiempo, fruto de los ritmos y de la multiplicidad de los tiempos propio de la sociedad contemporánea, que nos lleva a pensar, como exponente del estado actual del tema, que la calidad de vida de las personas y, en consecuencia, sus actividades y relaciones sociales y profesionales, mejorarían si hubiese una mejor coordinación de los tiempos sociales, es decir, uso y distribución de los tiempos de los individuos, de las familias y de las instituciones.

La educación permanente, que ha posibilitado la aparición de nuevos ámbitos educativos, directamente relacionados con el ámbito de la educación en el tiempo libre, que obligan a la Pedagogía a adaptarse a las nuevas necesidades educativas; y, en términos más particulares destacamos, entre otros, la creciente estimación por parte de la juventud de valores educativos que han estado marginados por la escuela y la familia, y el reconocimiento formativo que puede llegar a manifestar lo lúdico y muchas actividades que realizan cotidianamente.

Hay que destacar que lo que en un principio fueron voluntarismos e inexperiencias basadas en la mera vivencia poco fundamentada, han pasado a ser contenidos formativos y

titulaciones oficiales, interés por parte de la administración pública y profesionalización de los agentes sociales. La consecuencia inmediata que aparece es que el análisis y la intervención educativa en el tiempo libre han ganado mucho en seriedad, profesionalidad y trasfondo pedagógico; si bien requiere de investigaciones serias y concretas que justifiquen y soporten la explicación de lo que ya es una realidad: la educación en el tiempo libre (Deltoro, 2006) como parte fundamental de la educación integral de la persona, más allá de considerarlo elemento secundario en su formación, donde se resalte la importancia de la educación en valores y de las normas de convivencia ciudadana. En este sentido Puig, Trilla (1996), buscarais, Martínez, Puig y Trilla, (1995) consideran que uno de los principios generales de la pedagogía del ocio es contribuir a la creación de un sistema de valores; Cuenca (1995), considera que debe fomentar actividades educativas y formativas. Un ejemplo de lo que las actividades que se llevan a cabo en el tiempo de ocio es el deporte. Collado (2004) hace alusión a la educación en valores a través de esta actividad.

En la presente comunicación se muestran los resultados derivados del proyecto “Análisis, diagnóstico y propuesta de mejora para el tiempo libre de los adolescentes en la provincia de Salamanca. Diferencias entre espacios rurales y urbanos”¹. Para ello mostramos, en primer lugar los objetivos de la investigación, la metodología y diseño de investigación y los resultados para finalmente exponer las conclusiones obtenidas.

2.- Objetivo de la investigación

El objetivo que se pretende alcanzar es comprobar si las actividades llamadas educativas, llevadas a cabo por dicho colectivo (alumnos de ESO), son en sí formativas o, por el contrario, estamos hablando de consumir por consumir educación, movidos más bien por otros impulsos que distan mucho de ser educativos.

3.- Metodología y diseño de la investigación

3.1. Presentación de la encuesta

El contenido del cuestionario “El tiempo libre de los adolescentes en la provincia de Salamanca” ha sido fruto de la revisión de otros cuestionarios que ya existían en el mercado sobre diversos temas relacionados con el tiempo libre de los jóvenes². Se estructura, a grandes rasgos, en tres apartados: el primero relativo a preguntas sobre las actividades que,

¹Proyecto de investigación: “Análisis, diagnóstico y propuesta de mejora para el tiempo libre de los adolescentes en la provincia de Salamanca. Diferencias entre espacios rurales y urbanos”. Investigación dirigida por el Dr. José Manuel Muñoz Rodríguez, y financiada por la Junta de Castilla y León, -SA019B06-. 2005-2007.

² CIS (1997). Encuesta sobre tiempo libre y deportes. Disponible en <http://www.cis.es>; (1997). Tiempo libre e informática. Disponible en <http://www.cis.es>; (2003). Encuesta sobre tiempo libre y hábitos de lectura II. Disponible en <http://www.cis.es>; (2005). Sondeo sobre la juventud española. Disponible en <http://www.cis.es>; INJUVE (1997) Cambios de hábitos en el uso del ocio. Madrid, Instituto de la Juventud.; (2000). Ocio y tiempo libre: identidades y alternativas. Disponible en <http://injuve.mtas.es>; (2001). Sondeo periódico de opinión y situación de la gente joven. Consejería Técnica de Planificación y Evaluación. Servicio de Documentación y estudios. Disponible en <http://injuve.mtas.es>; (2002). Sondeo de opinión en torno al ocio y tiempo libre, noche y fin de semana, consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias (Referencia EJ077/2002). Disponible en <http://injuve.mtas.es>; (2003). Ocio y tiempo libre: Noche y fin de semana. Salud y sexualidad. Disponible en <http://injuve.mtas.es>; (2004). Ocio y tiempo libre: noche y fin de semana, consumo de bebidas alcohólicas, inmigración. Disponible en <http://injuve.mtas.es>; ASECAL. (2005) Estudio sobre prácticas de ocio de los jóvenes de Peñaranda de Bracamonte. Documento fotocopiado.

en general, se hacen en el tiempo libre, las razones que mueven a hacerlo y la frecuencia con que se realizan; el segundo, bloque central de la encuesta, está dividido en diversos apartados referentes a los temas concretos que queríamos analizar, -deportes, informática, televisión, lectura, drogas, familia y hogar, noche, amigos y música-; en esta comunicación se presenta sólo lo relativo a las diferencias en los niveles educativos y a *deportes, televisión, lectura como actividades y la presencia de alcohol, tabaco y otras drogas en cuanto a hábitos de consumo y aspectos vinculados con los grupos de referencia (familia y amigos)*. Y el tercer bloque es el relativo a las variables de clasificación.

3.2. Características de la muestra

La población objeto de estudio la componen alumnos que cursan 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO; en consecuencia están escolarizados, tanto en centros públicos como en centros privados, y ubicados en zonas rurales y urbanas. Para establecer el tamaño de la muestra solicitamos los datos de la población a la Dirección Provincial de Salamanca, Servicio de Planificación, obteniendo una población total de alumnos de 16.943, de centros 182 y de unidades 728, en el curso 2005-2006. Se llevó a cabo un muestreo aleatorio simple de unidades. Los puntos de muestreo se establecieron a partir de un listado de unidades, por centros escolares y estratos; se extrajeron las unidades que deberían formar parte de la muestra, mediante muestreo aleatorio simple. El procedimiento de muestreo se hizo por conglomerados y los centros se estratificaron según su localización geográfica (rural, urbana) y según su pertenencia al sector público o privado. Cruzando estos datos se obtienen cuatro estratos con sus respectivos centros: Público/rural (5 centros); Público/urbano (3 centros); Privado/rural (1 centro); Privado/urbano (1 centro), aportando un total de 10 centros, resultando, una vez pasados los cuestionarios, una muestra de 725 alumnos. Todo ello con un error muestral de 3% (hipótesis de $p = 50\%$ y nivel de confianza del 95%)³.

3.3. Proceso de aplicación de la encuesta y análisis de los datos

Una vez elaborada la encuesta piloto, procedimos a su validación, aplicándola a 4 expertos en Pedagogía del Tiempo Libre, 4 expertos en Metodología de la investigación educativa, 4 alumnos, uno de cada curso, y 4 padres de alumnos para que incluyesen las observaciones y los comentarios que estimasen oportunos, antes de su elaboración definitiva. Corregidos algunos aspectos, aplicamos la encuesta durante los meses de Enero-Abril de 2006. Una vez obtenidas las respuestas se procedió a su registro con la ayuda del paquete estadístico SPSS v.14.0⁴; y, por último, llevamos a cabo los análisis estadísticos oportunos, análisis descriptivos y análisis inferenciales.

4. Resultados relativos

4.1. Caracterización de los encuestados

Partimos de una muestra de 725 sujetos, 446 de los cuales pertenecen a zonas rurales, 61,5%, y 279 a zonas urbanas, 38,5%. Como era de esperar, la edad media se sitúa en los 14 años, aproximadamente. El mayor número de sujetos se ubica entre los 13 y los 15 años, y a partir de los 16 va decreciendo la cifra, siendo tan solo 5 alumnos los que tienen 18 años

³ El muestreo se hizo en base a datos extraídos de la tabla para la determinación de una muestra sacada de una población finita para márgenes de error del 1%, 3%, 5% y 10% en la hipótesis de $P = 50\%$ y nivel de confianza del 95%. Santos, J. y otros (2004) *Diseño de encuestas para estudios de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, p. 89.

⁴ Licencia del Campus de la Universidad de Salamanca.

y un caso aislado con 20 años. Un grupo que, como tal, señala diferencias claras que dificultan su estudio en cuanto grupo; unos no han hecho más que dejar la niñez y otros se sitúan próximos a la juventud. En relación al sexo existe un porcentaje similar entre hombres y mujeres, siendo algo mayor el de mujeres (53,4%) frente al de hombres (46,6%), en sintonía con los porcentajes globales que se manejan en la sociedad pero sin excesivas diferencias en la población. Respecto al nivel de estudios nuevamente tenemos cifras similares en los cuatro niveles; no obstante, si comparamos sólo los de 2º y 4º de la ESO vemos que existe un cierto desnivel en el número de alumnos, inclinándose la balanza en favor de los alumnos de 2º de la ESO, que son quienes tienen mayor número de alumnos, 210 (29,0%) frente a los 147 de 4º (20,3%). Y, por último, el número de alumnos por centro es similar. Giran todos en unos porcentajes de 9% y 11%; tan solo un centro aporta a la muestra el 12% de alumnos.

4.2. Resultados del estudio en función del nivel educativo respecto al uso del tiempo libre de los adolescentes, sus valores e implicaciones para la convivencia.

En este apartado se exponen los resultados en relación al uso que del tiempo libre hacen los adolescentes en el estudio desarrollado en Salamanca y provincia (2005/07). Para ello estructuramos la información en función de una serie de aspectos relacionados con el ocio y el tiempo libre (deportes, televisión, lectura), la presencia de alcohol, tabaco y otras drogas, y aspectos vinculados con los grupos de referencia (familia y amigos).

a) Actividades de ocio

Respecto a los deportes, como práctica saludable en beneficio no sólo del bienestar del individuo sino también de las relaciones sociales, de la convivencia; observamos que el 78,4% de los alumnos afirman practicarlos frente a un 21,6% que no. Asimismo, se deducen diferencias estadísticamente significativas por niveles (1º, 2º, 3º y 4º de la ESO), siendo mayores los porcentajes en los cursos de 1º y 2º de la ESO frente a 3º y 4º.

Tabla 1. Chi cuadrado. Practicas algún deporte.

7. Practicas algún deporte	1 ESO		2 ESO		3 ESO		4 ESO		TOTAL		DIFERENCIAS	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	P
<i>Si</i>	151	86,8	171	81,4	132	68,6	113	76,9	567	78,4	19,132	0,000
<i>No</i>	23	13,2	39	18,6	60	31,3	34	23,1	156	21,6		
<i>Total</i>	174	100,0	210	100,0	192	100,0	147	100,0	723	100,0		

Por tanto, podremos concluir, que se trata de una población donde el deporte forma parte de la dinámica habitual de la relación y convivencia entre los sujetos. Vinculado con la práctica del deporte, indagamos sobre el motivo o motivos que promueven el ejercicio del deporte; los resultados denotan los valores que mueven a los sujetos a llevar a cabo una u otra acción.

En este sentido lo que menos mueve a los sujetos a hacer deporte es el afán por competir y, en cambio, suelen hacerlo bien por ejercicio, por gustarle el deporte, por diversión o por estar con los amigos; por tanto, se observa que prima la amistad como valor.

Por lo general, no existen diferencias entre niveles en cuanto a los motivos por los que practican deporte; sin embargo, sí se observan diferencias estadísticamente significativas por el hecho de estar con los amigos; de tal forma, que los alumnos de 1º y 2º de la ESO son los que en mayor medida manifiestan dichos motivos, a la hora de ejercitar un deporte.

Tabla 2. Chi cuadrado. Motivo por el practicas deporte

9. Motivo por el practicas deporte	1 ESO		2 ESO		3 ESO		4 ESO		TOTAL		DIFERENCIAS	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	P
Hacer ejercicio y mantenerme en forma	88	54,0	108	54,0	99	56,3	79	59,0	374	55,6	1,020	0,796
Diversión	89	55,3	110	55,0	85	48,9	78	58,6	362	54,2	3,192	0,363
Me gusta el deporte que practico	95	58,3	100	50,3	90	51,4	65	48,5	350	52,2	3,493	0,322
Me gusta competir	35	21,6	47	23,5	35	20,2	32	24,1	149	22,3	0,876	0,831
Estar con los amigos	78	47,9	93	46,7	57	32,6	57	42,5	285	42,5	10,431	0,015

En cuanto a la televisión, indagamos no sólo sobre la frecuencia de horas que dedican a ver la programación estipulada, sino que también tratamos de comprobar qué programas ven los participantes de este estudio; puesto que podrían colaborar en la detección de los valores que constituyen la escala de valores de los participantes en la investigación.

Respecto a la presencia de la televisión en el tiempo libre de los adolescentes, es un hecho; sin embargo, si consideramos los programas que ven, el 87,0% se decanta por películas, el 50% teleseries, dibujos, deportes, concursos y musicales, escasa frecuencia en programas educativo-culturales; por tanto, es necesario hacer hincapié desde el punto de vista educativo en un mejor uso de la televisión.

En cuanto al *tipo de programas* que suelen ver destacan, en este orden, las películas, deportes, dibujos, concursos, teleseries, musicales e informativos. Las teleseries, los programas rosas y los realities parecen ser, tal como muestran las diferencias encontradas, los programas más vistos por los alumnos de 3º y 4º de la ESO. Los dibujos, documentales y deportes son referidos fundamentalmente por el alumnado de 1º de la ESO. Los programas deportivos también son del agrado del grupo de 2º de la ESO. Por tanto, podemos afirmar que la edad es determinante a la hora de seleccionar los programas televisivos.

Tabla 3. Chi cuadrado. Tipos de programas vistos en televisión.

20. ¿Qué tipo de programas ves?	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		TOTAL		DIFERENCIAS	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	P
<i>Películas</i>	151	86,8	186	89,0	163	84,9	128	87,1	628	87,0	1,493	0,684
<i>Teleseries/Telenovelas</i>	70	40,2	93	44,5	86	44,8	81	55,1	330	45,7	7,520	0,057
<i>Dibujos</i>	102	58,6	108	51,7	82	42,7	74	50,3	336	50,7	9,360	0,025
<i>Deportes</i>	104	59,8	124	59,3	90	46,9	80	54,4	398	55,1	8,324	0,040
<i>Concursos</i>	92	52,9	102	48,8	86	44,8	71	48,3	351	48,6	2,396	0,494
<i>Informativos/Telediarios</i>	67	38,5	78	37,3	69	25,9	72	49,0	286	39,6	7,024	0,071
<i>Musicales</i>	65	37,4	90	43,1	88	45,8	71	48,3	314	43,5	4,492	0,213
<i>Educativo-culturales</i>	8	4,6	17	8,1	13	6,8	10	6,8	48	6,6	1,933	0,587
<i>Rosas</i>	8	4,6	20	9,6	21	10,9	24	16,3	73	10,1	12,280	0,006
<i>Documentales</i>	55	31,6	55	26,3	32	16,7	25	17,0	167	23,1	15,840	0,001
<i>Realities</i>	16	9,2	24	11,5	33	17,2	29	19,7	102	14,1	9,976	0,019
<i>Otros</i>	51	29,3	56	27,1	44	22,9	29	19,7	180	25,0	4,813	0,186

Respecto a la lectura, los adolescentes encuestados se decantan, en este orden, por la lectura de libros de aventuras, humor, terror, misterio o espionaje, deportes y música, siendo poco llamativo su gusto por la lectura de libros de historia y política, poesía, literatura clásica, o autobiografías. En cuanto a las diferencias encontradas, señalar que los alumnos de 1º de la ESO, que a su vez, manifiestan leer más que otros grupos, obtienen porcentajes superiores al resto en los distintos tipos de libros o revistas que leen, aunque se decantan especialmente por los libros de aventuras, humor y terror. Destacar también el interés mostrado por los alumnos de 4º de la ESO por los libros de misterio o espionaje.

Tabla 4. Chi cuadrado. Tipos de libros o revistas que leen.

27. ¿Qué tipo de libros o revistas lees?	1 ESO		2 ESO		3 ESO		4 ESO		TOTAL	DIFERENCIAS		
	f	%	f	%	f	%	f	%		X ²	P	
<i>Aventuras</i>	116	66,7	125	60,4	96	50,0	75	51,0	412	57,2	13,588	0,004
<i>Autobiografías</i>	11	6,3	10	4,8	10	5,2	11	7,5	42	5,8	1,319	0,725
<i>Ciencia y ficción</i>	64	36,8	65	31,4	48	25,1	44	29,9	221	30,7	5,893	0,117
<i>Ciencia y tecnología</i>	11	6,3	24	11,6	15	7,8	18	12,2	68	9,4	5,048	0,168
<i>Deporte</i>	66	37,9	61	29,5	43	22,4	46	31,3	216	30,0	10,640	0,014
<i>Historia y política</i>	15	8,6	23	11,1	15	7,9	17	11,6	70	9,7	2,021	0,568
<i>Humor</i>	98	56,3	98	47,3	90	46,9	54	36,7	340	47,2	12,279	0,006
<i>Literatura clásica</i>	6	3,4	9	4,3	13	6,8	14	9,5	42	5,8	6,585	0,086
<i>Misterio o espionaje</i>	67	38,5	68	32,9	48	25,0	60	40,8	243	33,8	11,692	0,009
<i>Música</i>	44	25,3	46	22,2	57	29,7	39	26,5	186	28,8	2,962	0,398
<i>Poesía</i>	12	6,9	16	7,7	14	7,3	17	11,6	59	8,2	2,877	0,411
<i>Románticos</i>	21	12,1	34	16,4	32	16,7	40	27,2	127	17,6	13,322	0,004
<i>Terror</i>	89	51,1	88	30,7	59	40,1	59	41,0	295	41,0	16,027	0,001
<i>Viajes y naturaleza</i>	32	18,4	25	12,1	25	13,0	17	11,6	99	13,8	4,326	0,228

b) Presencia de alcohol, tabaco y otras drogas en el tiempo libre

En cuanto a la frecuencia del consumo de drogas (tabaco, alcohol, porros, anfetaminas y drogas de síntesis), los resultados se observan en la tabla siguiente:

Tabla 5. Estadísticos descriptivos sobre el consumo de drogas.

¿Consumes o has consumido algún tipo de droga? ¿Con qué frecuencia?	Nada		Muy poco		Algo		Bastante		Mucho		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tabaco	502	69,7	89	12,4	52	7,2	40	5,6	37	5,1	720	100
Alcohol	339	46,8	115	15,9	141	19,4	85	11,7	45	6,2	725	100
Porros (marihuana, hachís)	638	88,2	39	5,4	30	4,1	9	1,2	7	1,0	723	100
Anfetaminas	714	98,8	4	0,6	4	0,6	1	0,1			723	100
Drogas de síntesis	713	98,8	4	0,6	4	0,6	1	0,1			722	100

Los alumnos de 3º y 4º de la ESO consumen o han consumido más tabaco que los de 1º. Lo mismo ocurre con el alcohol, cuyo consumo es más habitual entre los alumnos de 2º, 3º y 4º, y de modo especial entre los dos últimos grupos.

Tabla 6. Análisis de varianza, en función de los grupos, sobre el consumo de droga.

¿Consumes o has consumido algún tipo de droga? ¿Con qué frecuencia?	1º E.S.O		2º E.S.O		3º E.S.O		4º E.S.O		TOTAL		ANOVA		DIF.
	Med.	Sx	Med.	Sx	Med.	Sx	Med.	Sx	Med.	Sx	F	p	
Tabaco	1,21	0,773	1,57	1,174	1,88	1,264	1,82	1,248	1,64	1,153	9,439	0,000	1º-3º 1º-4º
Alcohol	1,41	0,805	1,97	1,284	2,60	1,302	2,70	1,279	2,15	1,293	43,965	0,000	1º-2º 1º-3º 1º-4º 2º-3º 2º-4º
Porros (marihuana, hachís)	1,09	0,519	1,14	0,572	1,31	0,797	1,33	0,723	1,21	0,666	5,618	0,001	1º-3º 1º-4º
Anfetaminas	1,01	0,076	1,04	0,257	1,03	0,260	1,01	0,082	1,02	0,200	1,158	0,325	
Drogas de síntesis	1,00	0,000	1,03	0,285	1,02	0,161	1,03	0,216	1,02	0,200	1,180	0,325	
Otras	1,06	0,383	1,09	0,514	1,04	0,408	1,03	0,260	1,06	0,412	0,704	0,550	

No hemos hallado diferencias significativas en lo que respecta a los *motivos que aducen los alumnos de los distintos niveles educativos para consumir*, aunque si atendemos a los porcentajes obtenidos, podemos observar una tendencia mayor, por otra parte normal en estas edades, a consumir por curiosidad y de modo experimental, aunque también es importante la proporción que lo hace por propia apetencia.

Tabla 7. Chi cuadrado. Motivo para probar las drogas.

¿Cuál es el motivo por el que has probado alguna vez alguna de esas drogas?	1 ESO		2 ESO		3 ESO		4 ESO		TOTAL		DIFERENCIAS	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	P
<i>Porque lo hacen mis amigos</i>	5	15,2	12	19,4	8	7,8	9	8,9	34	11,4	16,540	0,168
<i>Por probar/curiosidad</i>	20	60,6	27	43,5	57	55,3	51	50,5	155	51,8		
<i>Porque me apetece</i>	8	24,2	19	30,6	37	35,9	39	38,6	103	34,4		
<i>Por sentirme más mayor</i>	0	0,0	1	1,6	0	0,0	0	0,0	1	0,3		
<i>Otras</i>	0	0,0	3	4,8	1	1,0	2	2,0	6	2,0		
Total	33	100	62	100	103	100	101	100	299	100		

c) Aspectos vinculados con los grupos de referencia

A continuación se presentan los resultados obtenidos en relación con los grupos de referencia (familia y amigos).

Respecto a la *familia* los alumnos de 1º de la ESO manifiestan pasar más tiempo que el resto de los grupos con su familia (en una escala de 1 a 5; siendo uno muy poco y 5 mucho), quizá debido a su edad, existiendo diferencias entre este grupo y el de 3º, que afirma estar en familia menos tiempo.

Tabla 8. Análisis de varianza, por niveles educativos, tiempo libre con la familia.

	1º.E.S.O		2º.E.S.O		3º.E.S.O		4º.E.S.O		TOTAL		ANOVA		DIF.
	Med	Sx	Med	Sx	Med	Sx	Med	Sx	Med	Sx	F	p	
¿Cuánto tiempo libre pasas con tu familia?	3,67	0,970	3,61	1,006	3,34	0,979	3,48	0,931	3,52	0,982	4,159	0,006	1º-3º

Tampoco existen diferencias en cuanto al *grado de satisfacción durante el tiempo libre que pasan familiarmente*, de modo que todos los grupos se muestran bastante satisfechos al respecto.

En cuanto a los amigos, y en relación al tiempo que pasan con ellos amigos a diario en el tiempo libre, la mayor parte de los alumnos encuestados manifiestan pasar más de dos horas diarias con los amigos, no encontrándose diferencias en este ítem entre los distintos niveles educativos (Chi cuadrado=12,063; p=0,210). Sin embargo, los fines de semana, el tiempo libre que pasa con los amigos es notablemente mayor (más de seis horas), siendo mayor en los alumnos de 3º y 4º.

Entre las actividades *que más realizan los alumnos cuando están con sus amigos*, destacan en este orden: las de hablar, ir a casa de algún amigo, sentarse en una plaza o calle, pasear, escuchar música, jugar, ir al cine, hacer deporte, ir de bares o discotecas y beber. Hemos observado diferencias entre niveles en cuanto al tipo de actividades llevadas a cabo. Así, jugar es una de las actividades realizadas mayoritariamente por los alumnos de 1º y 2º de la ESO, al igual que hacer deporte, mientras que beber, fumar, escuchar música o ir de bares son actividades mayoritariamente efectuadas por los alumnos de 3º y 4º de la ESO.

Los alumnos de 3º y 4º de la ESO son los que en mayor medida salen por las noches los fines de semana. En cuanto a la hora de llegada, en la mayor parte de los casos es entre

las 11 y la 1 de la madrugada, aunque los alumnos de 2º, 3º y 4º, manifiestan que vuelven a casa entre las 3 y las .

No observamos diferencias en cuanto a si *prefieren llegar más tarde de lo que lo hacen*, aunque si nos fijamos en los porcentajes totales, la tendencia generalizada es que si les gustaría hacerlo (Chi cuadrado=1,223; p=0,747).

5. Conclusiones y prospectiva

Respecto al deporte en el tiempo libre, concluimos que los alumnos resaltan el hecho de estar con los amigos, la amistad como factor determinante que incentiva la práctica de deportes; por tanto, el deporte es parte de la dinámica habitual de la relación y convivencia entre los sujetos. Siendo ésta una actividad que aporta educación en valores y desarrolla una serie de habilidades como: trabajo en equipo, apego a normas se puede inferir que al llevarlo a cabo hay un aprovechamiento del tiempo de una mejor manera.

Referido a la televisión, consideramos necesario promover un mejor uso de la misma, para ello sería conveniente ampliar la oferta de programas educativo-culturales. Así como fomentar el pensamiento crítico ante el contenido que se transmite para que le permita a los adolescentes no sólo consumir sino aprender con este medio de entretenimiento.

Los datos obtenidos en nuestra investigación evidencian también que a los adolescentes les gusta poco leer, y en consecuencia, no lo hacen frecuentemente. Esto corrobora otros estudios e informes nacionales e internacionales en los que la tendencia es similar (Véase al respecto, por ejemplo, el informe Pisa). Todo ello nos lleva a sugerir la necesidad de que tanto desde la escuela, la familia y otras instituciones eduquen desde edades tempranas el gusto por la lectura, orientándolos en la selección de lecturas atractivas, pertinentes para su edad y, sobre todo, afines a sus gustos y preferencias.

El consumo de alcohol, tabaco, etc., evidencia, aunque no sea muy destacado en este estudio, cómo los adolescentes pueden emplear su tiempo libre practicando y adquiriendo actividades y hábitos poco saludables. En este sentido, apostamos porque tanto desde asociaciones, como desde los Centros de Acción Social y otras instituciones que trabajan con colectivos de esta edad, se diseñen planes de intervención y ofertas de actividades, para que éstos no abandonen hábitos de ocio saludables que pueden coexistir y complementarse con las actividades que empiezan a realizar con mayor edad; es decir ampliar la oferta de actividades ocio alternativas sí pero saludables.

Debemos ser conscientes de que el tiempo libre es un período para promover entre los alumnos (en este caso nos referimos a adolescentes) valores y hábitos de convivencia (Deltoro, 2006). Asimismo, es importante señalar que en el tiempo libre, se ponen en práctica acciones formativas que incidan directa o indirectamente en el desarrollo de las personas, influyendo no tanto en la adquisición de contenidos conceptuales, sino que afectan en la construcción de la escala de valores personal, así como en la importancia que conceden a las relaciones con los demás, a la convivencia. En consecuencia se deben promover actividades lúdicas y de ocio que den respuesta a las necesidades, intereses y motivaciones que los adolescentes tienen para "ocupar" su tiempo libre; puesto que en este tiempo libre se adquieren valores por diversos canales: el deporte, la televisión, la lectura, y en relación con distintos grupos, como la familia y los amigos, por ejemplo.

Por último, con esta presentación hemos querido enfatizar la relevancia que tiene educar a los adolescentes en su tiempo libre, puesto que entendemos que no todas las actividades que desarrollan o puedan desarrollar durante ese periodo son adecuadas y, por consiguiente, no contribuyen a la adquisición de valores, dificultando más aún la convivencia entre individuos. En el tiempo libre se puede, por tanto, educar en valores de forma distendida y facilitar relaciones que garanticen una óptima convivencia.

6. Referencias bibliográficas

DELTORO, E. (2006). *Cómo trabajar con adolescentes en el tiempo libre*. Zaragoza: Certeza.

PUIG J. M. y TRILLA, J. (1996). *La Pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.

CUENCA, M. (1995). *Temas de Pedagogía del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SANTOS, J. et al (2004). *Diseño de encuestas para estudios de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.

MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M. (Dir.) (2008). "Análisis, diagnóstico y propuesta de mejora para el tiempo libre de los adolescentes en la provincia de Salamanca. Diferencias entre espacios rurales y urbanos" (Informe del proyecto de investigación financiado por la Junta de Castilla y León, -SA019B06-. 2005-2007.).

BUXARRAIS ESTRADA, M. R., MARTÍNEZ, M., PUIG ROVIRA, J.M Y TRILLA, J. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives.

COLLADO FERNÁNDEZ D. (2004). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de educación física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de educación secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad: GRANADA.

137. CONSTRUYENDO UNA CIUDAD AMIGA DE LA INFANCIA: PRIMEROS PASOS.

B. García Antelo, V. Estévez Baquero.

Resumen

Los centros educativos de infantil y primaria públicos del municipio de Pontevedra, junto con el Comité UNICEF de la ciudad y el Área de Educación del Ayuntamiento de Pontevedra están trabajando en el proceso de creación del Consejo Municipal de Infancia, entendido éste como un órgano de representación del conjunto de la infancia dentro de un municipio determinado; y a través del cual favorecer en el alumnado valores democráticos, de tolerancia, solidaridad e igualdad. Esta iniciativa parte de un proceso más amplio cuyo objetivo es la declaración de "Pontevedra Ciudad Amiga de la Infancia", galardón internacional que UNICEF concede a las ciudades que cumplen una serie de políticas encaminadas a la protección y al desarrollo de los niños y niñas del municipio, impulsando la aplicación de la Convención sobre los derechos del Niño en el ámbito de las instituciones locales. Uno de los pilares esenciales de dicha convención es precisamente la participación infantil y una de las formas a través de la que puede potenciarse esta participación es la creación de Consejos de Infancia. La presente comunicación recoge los primeros pasos dados en la creación de este Consejo y los resultados obtenidos tras la puesta en marcha de esta experiencia.

Palabras clave: ciudad, infancia, Consejo Municipal de Infancia, Ayuntamiento de Pontevedra.

1. Ciudades Amigas de la Infancia: iniciativa mundial de UNICEF

La iniciativa de Ciudades Amigas de la Infancia, iniciativa mundial de UNICEF, parte de la Sesión Especial de la Asamblea General de Naciones Unidas sobre Infancia (2002), en la que los Estados decidieron *tomar medidas para promover y proteger los derechos de cada niño* y en la que se afirma: "*Reconocemos que la Convención sobre los Derechos del Niño, el tratado de derechos humanos más aceptado universalmente en la historia y sus Protocolos opcionales, contiene el más exhaustivo conjunto de estándares legales internacionales para la protección y el bienestar de la infancia*" (párrafo 4)

La iniciativa surge pues para dar respuesta a las tendencias y acuerdos internacionales, y pretende la promoción de la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño/a como estrategia para la promoción de una mayor calidad de vida de los ciudadanos, desde uno de los niveles de mayor impacto sobre sus vidas, el municipio (UNICEF, 2004b). Se considera, entre otros, a los gobiernos locales, como los que *pueden mejorar significativamente la vida de la infancia*.

En España, este programa está impulsado por UNICEF-Comité Español, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, la Federación Española de Municipios y Provincias y la Red Local a Favor de los Derechos de la Infancia y Adolescencia. Desde este programa se establecen dos necesidades fundamentales. Por un lado, la creación de un Plan Integral de Infancia Municipal, a través del cual se regule el marco de organización y planificación de las distintas áreas municipales en el ámbito de las actuaciones dirigidas a la infancia. Por otro, se considera fundamental la Participación Infantil, de cara a la aplicación real de la Convención de los Derechos del Niño/a. Los objetivos del programa se establecen en:

1. *Apoyar la necesidad de creación de Planes de Infancia Municipales, porque:*

- *Un plan que se concentre en los Derechos de la Infancia puede movilizar a la*

- sociedad de una manera más efectiva que un plan tradicional.*
- *Es compatible con el Programa 21 y el Programa Habitat (Cumbre de Naciones Unidas, 1996) basados en la democracia participativa, la justicia social y el carácter sostenible del desarrollo.*
 - *Para ello es necesario reformar el marco normativo en relación con la CDN y considerar los Derechos de la Infancia como una prioridad en las asignaciones presupuestarias.*
2. *Promover la participación ciudadana de toda la infancia en la vida pública municipal, especialmente, a través de Consejos de Infancia creados a propósito para tal fin.*
3. *Impulsar todo tipo de políticas municipales tendentes a favorecer el desarrollo de los derechos de las niñas y los niños*
4. *Promover el Trabajo en Red, entendiéndolo éste como un medio para:*
- *Facilitar el establecimiento de relaciones con y entre gobiernos locales a fin de compartir información, aptitudes y soluciones creativas.*
 - *Trabajar de manera conjunta para promover los intereses sobre cuestiones comunes antes las esferas superiores del Gobierno.*
 - *Analizar las redes existentes que puedan ofrecer apoyo para abordar cuestiones que les conciernen.*

2. La construcción del Consejo Municipal de Infancia en el Ayuntamiento de Pontevedra

El Ayuntamiento de Pontevedra se comprometió con el desarrollo de esta iniciativa porque cree fundamental que las niñas y los niños de este municipio puedan expresarse y que su opinión sea tenida en cuenta, asumiendo los principios de la Carta de Ciudades Educadoras, en la que se reconoce (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2004:2): “...el niño y el joven han dejado de ser protagonistas pasivos de la vida social y, por lo tanto, de la ciudad. La Convención de las Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989, que desarrolla y considera vinculantes los principios de la Declaración Universal de 1959, los ha convertido en ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho al otorgarles derechos civiles y políticos. Pueden, por tanto, asociarse y participar según su grado de madurez”.

Partimos asimismo de los principios reconocidos en la Convención de Derechos de la Infancia de 1989, en la que se señala, entre otros, en el artículo 12, punto 1: “Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”.

Uno de los objetivos de este proceso es lograr un Consejo Municipal de la Infancia entendido éste como un espacio específico “...para la participación infantil activa en la vida del municipio. Se trata de un mecanismo para la colaboración activa entre niñ@s y adult@s en las políticas municipales” (Guía básica sobre la creación y funcionamiento de los Consejos de Infancia, UNICEF, Ciudades Amigas de la Infancia, sf, párrafo 1) con representantes de niños y niñas de los distintos colegios de Pontevedra, y a través del cual puedan reflexionar y hacer propuestas sobre los aspectos de la ciudad que puedan mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos y ciudadanas. Esta primera fase, de creación del Consejo Municipal de infancia se propone trabajar en una serie de objetivos:

- Facilitar que los niños y niñas conozcan el funcionamiento de la ciudad y los cauces de participación que hay para su organización.
- Formar ciudadanos democráticos, que sepan participar activa y críticamente en las instituciones.
- Sensibilizar a la población adulta para que valore lo que las niñas y niños

pueden aportar

En este momento se están dando los primeros pasos, por lo que a continuación se expone el proceso seguido así como los principales avances obtenidos.

3. Los primeros pasos y lo principales resultados obtenidos

El proceso comenzó con el compromiso por parte del Ayuntamiento de llevar a cabo esta experiencia. El siguiente paso fue la presentación a la comunidad educativa y al Consejo Escolar Municipal, a través del cual se dio respaldo a la iniciativa.

Una vez aprobado por el Consejo Escolar Municipal, las reuniones entre los miembros de UNICEF, el concejal de Educación y la Técnica de Educación, hicieron posible articular un mecanismo para el desarrollo participativo y la implicación de los distintos centros escolares. De este modo, y gracias a la participación del profesorado voluntario, se creó una Comisión Permanente de Trabajo a través de la cual ir definiendo el proceso y dibujando las temáticas previas a la constitución del Consejo de la Infancia, los aspectos a trabajar en las aulas y que motiven al estudiantado a hacer sus candidaturas para ser miembro de dicho Consejo.

Posteriormente se celebró la primera reunión de la Comisión Permanente de trabajo – estructura de planificación, seguimiento y evaluación del proceso de construcción del Consejo Municipal de Infancia- con el objetivo de establecer el punto de partida para el trabajo en el aula. Entre los aspectos tratados, se concretó el interés de llevar a cabo la iniciativa con aulas de distintas edades, pudiendo, de este modo, enriquecer la experiencia. La temática que más interés despertó fue la de comenzar a reflexionar sobre los lugares de encuentro de las niñas y niños así como sus lugares de convivencia y juego.

Para concretar, se decidió partir de las siguientes cuestiones que posibiliten recoger lo que los escolares piensan, en función de dos aspectos, lugar y tiempo:

- ¿Dónde me encuentro con mis amigos para jugar entre nosotros libremente?*
- ¿Ese lugar es adecuado?*
- ¿Qué carencias tiene?*
- ¿Donde me gustaría jugar?*
- ¿Tengo tiempo de juego libre fuera de las actividades programadas?*

Estas preguntas podemos enlazarlas con la Convención de los Derechos del niño, y más concretamente con el Derecho del Niño a jugar. Si el niño/a tiene que jugar:

- ¿Por qué no hay espacios adecuados?*
- ¿Quién se tiene que ocupar de dichos espacios*
- ¿Cómo se puede facilitar su uso?*
- ¿Cómo hacer para compaginar el trabajo de las madres y padres con el Derecho al tiempo libre de juego?*

En las reuniones realizadas a lo largo del curso se puso en común el modo en que debían ser tratadas las preguntas señaladas en los centros y su aceptación por parte del alumnado. Se puntualizaron aspectos para desarrollar el trabajo y se hizo hincapié en la necesidad de profundizar en cómo debía presentarse la propuesta para facilitar la adhesión del resto de los profesores/as que hasta el momento no habían estado implicados en la experiencia.

De dichas experiencias y de lo tratado en las reuniones, se extraen las siguientes conclusiones, que sientan las bases para la elaboración del Consejo Municipal:

- Es fundamental que exista un trabajo previo del profesorado antes de llegar a los niños, elaborar un protocolo y llevar a los niños y niñas a las plazas y espacios

- públicos para posibilitarles trabajar más de cerca con el entorno.
- Tratar de llegar a los padres y madres. Las AMPAs están dispuestas a participar, pero hay que definir el papel que pueden jugar. Dentro de este papel, se podría incluir alguna acción educativa y aportar la visión de los padres y madres sobre lo que los niños y niñas les cuentan.
 - Se hace necesario concretar mucho las preguntas para facilitar la intervención de los niños y niñas; evitando que indiquen sólo aquellas cuestiones más genéricas.
 - Es importante hacer una concreción sobre los aspectos en los que la administración local tiene ámbito de actuación, haciendo comprender a los niños y niñas las posibilidades de la administración, y las exigencias que pueden hacer, a la vez que se le conciencia no solo de sus derechos, sino también de sus deberes.
 - Entre las posibles actividades se señalaron: Visitas al casco histórico como una Guía de investigación para ver lo que hay en el entorno; que los abuelos y los padres vayan a las escuelas y les expliquen a los escolares el antes y después del municipio; hacer pequeños grupos de trabajo entre los miembros de la Comisión para optimizar el trabajo.

Una vez trabajado en el aula, y siguiendo lo establecido en la Guía básica sobre la creación y funcionamiento de Consejos de Infancia (UNICEF, Ciudades Amigas de la Infancia, sf, párrafo 23): *“Los niños y las niñas serán elegidos democráticamente por sus compañer@s en los distintos colegios de la localidad”*, se preguntó que niños y niñas querían participar, de cara a crear una lista de candidatos y candidatas que, posteriormente, serían elegidos a través de votación por los compañeros y compañeras.

La primera reunión con la participación del Alcalde y el concejal de Educación se celebró en el Salón de Plenos del Ayuntamiento. Alumnos de ocho de los centros del ayuntamiento de Pontevedra radiografiaron la ciudad en este encuentro, sentados en los sillones de los concejales. Varios niños explicaron los objetivos de Ciudades Amigas de la Infancia, en las que necesidades y derechos de los más pequeños están presentes a la hora de tomar decisiones que afecten al municipio. Cada alumno se centró en las necesidades de sus lugares de convivencia, las zonas del entorno en las que se relacionan con sus compañeros/as. El resultado de esta primera reunión con los niños, daría lugar a una exposición con los trabajos realizados por todos los centros, con el objetivo de presentar a toda la ciudad las conclusiones extraídas, a través de murales, manifiestos, etc.

Con propuestas concretas, las reflexiones de los niños giraron entorno a los siguientes temas:

- En relación a su ciudad: Los niños/as demandaron una ciudad sin contaminación, con propuestas como su postura en contra de que se destape el río Gafos, la desaparición del vertido al Lérez junto a uno de los colegios, los malos olores del río durante la bajamar por la contaminación de su lecho o los vertederos clandestinos. Creen que deberían ampliarse los espacios verdes, así como árboles para la plaza de Concepción Arenal. Solicitaron asimismo más y mejores servicios para la ciudad, con más residencias sanitarias, mayor seguridad vial, mayor limpieza y más instalaciones deportivas. Reclaman asimismo un carril bici del paseo de Tafisa que actualmente ocupan los peatones y un mejor transporte público.
- Peticiones para la mejora de las infraestructuras de sus centros: los niños y niñas solicitan arreglos en la pista del centro *“que cuando nos caemos manchamos la ropa”*, más columpios, más porterías para jugar, más fuentes y papeleras, mejora de la pista de patinaje, mejora del parque infantil,... Solicitaron asimismo un mayor cuidado de las instalaciones, entre otros, consideran que los parques públicos están muy sucios y demandan más limpieza.

- En relación a su seguridad, los niños y niñas de muchos de los centros solicitaron mayor vigilancia policial y mejora de los servicios del centro, concretamente, del transporte público.

En esta primera reunión, los niños y niñas también pidieron más solidaridad y compromiso con aquellas personas que por las razones que sean, se encuentran en una situación de desigualdad y mayor necesidad. Incluso alumnos de uno de los colegios, escribieron una carta sobre los derechos de los niños.

Para el siguiente curso, los centros participantes y los que se quieran adherir al programa, centrarán sus esfuerzos en reflexionar sobre los servicios básicos de la ciudad: saneamiento, recogida de basuras, etc. de cara a plantear mejoras que el gobierno municipal.

4. Conclusiones

A pesar de partir de una misma propuesta, cada centro adaptó a su alumnado y a su entorno el trabajo a realizar, lo que permitió observar la diversidad de demandas existentes en cada uno de los barrios del municipio y la variedad de actividades de trabajo que se pueden llevar a cabo entorno a un mismo centro de interés. Asimismo, desde la Administración local la puesta en marcha también fue muy acogida, ya que cada una de las reflexiones de los participantes se puso en manos de los técnicos para su análisis. Por ello, consideramos que la iniciativa constituye una muestra del trabajo colaborativo entre los distintos centros educativos de la ciudad y del gran interés del profesorado por la puesta en práctica de experiencias de trabajo conjuntas y que contribuyan a la reflexión y participación del alumnado.

5. Bibliografía

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (2004): *Carta de Ciudades Educadoras*. Consultado en: http://www.bcn.es/edcities/esp/carta/carta_ciudades.pdf. Fecha de consulta: 29/04/2008.

Naciones Unidas (1989): *Convención sobre los Derechos del Niño*. Consultado en: <http://www.educacionciudadania.mec.es/pdf/convencion-nino.pdf>. Fecha de consulta: 29/04/2008.

Naciones Unidas (2002): *Documento Final de la Sesión Especial de la Asamblea General de Naciones Unidas sobre Infancia*. Consultado en: <http://www.unicef.org/spanish/specialsession/about/index.html>. Fecha de consulta: 29/04/2008.

Novella, A. y Prats, A. (2002): La participación infantil en la ciudad. *Innovación educativa*, 129, 56-61.

Tonucci, F. (1996): *La ciudad de los niños*. Buenos Aires: Losada.

UNICEF (2004a): *Construyendo Ciudades Amigas de la Infancia: Un marco para la acción*. Consultado en: <http://www.ciudadesamigas.org/documentacion.html?accion=Buscar&supercategoria=20>. Fecha de consulta: 29/04/2008.

UNICEF (Coord.) (2004b): *Guía de buenas prácticas sobre planes y consejos de infancia en el ámbito municipal español. Informe de situación, 2004*. Consultado en: http://www.childfriendlycities.org/pdf/informe_buenas_practicas_consejos_infancia.pdf. Fecha de consulta: 29/04/2008.

UNICEF (2006): *Un mundo apropiado para los niños y las niñas*. Consultado en: http://documentacion.unicef.es/documentos.htm?consul_paginas=4. Fecha de consulta: 29/04/2008.

UNICEF, Ciudades Amigas de la Infancia (s/f): *Guía básica sobre la creación y funcionamiento de consejos de infancia*. Consultado en: <http://www.ciudadesamigas.org/etc/CONSEJOS.pdf>. Fecha de consulta: 29/04/2008.

205. PLAN INTEGRAL DE CONVIVENCIA EN LAS ESCUELAS GALLEGAS.

A. I. Quian Roig, J. Rodríguez Martínez.

INTRODUCCION

Hablar de convivencia escolar, es hablar de educación en valores, en valores democráticos, solidarios, de justicia social, de equilibrio personal, pero también es hacer hincapié en los diferentes tipos de relaciones personales y estructurales que se producen en las aulas y en cada uno de los centros educativos en los que nos ubiquemos.

La vida dentro de la escuela está formada por múltiples relaciones personales que cada uno de los/as agentes y cada una de las personas viven y sienten de modo distinto, dependiendo tanto de su rol dentro del centro, como de sus propias experiencias previas, sus emociones y sentimientos actuales. Ello conlleva a que cada uno/a de nosotros/as como alumnos/as como docentes o como personal no docente interpretemos desde nuestro punto de vista las interacciones que mantenemos y la vida que tenemos en nuestra escuela.

Por supuesto, esta diferencia de interpretación, esta diversidad de pensamiento y sentimiento no es a priori ni debe ser un obstáculo para una buena convivencia, no obstante, dependiendo del grado de intromisión de falta de valoración de la opinión del otro/a, de los derechos y obligaciones de los demás o de los nuestros/as propios, sí pueden constituir un foco de conflicto, que de no ser resuelto de una manera pacífica y respetuosa puede y pone en peligro el bienestar de las relaciones personales y por tanto escolares.

En un tema como es el de la violencia en las relaciones, no podemos pasar por alto que uno de los factores que está ligado de una manera directa a ella es la exclusión social. Prevenir y evitar que en nuestras aulas y en nuestros centros se den casos de marginación de rechazo o de ocultación de desigualdades sociales mediante innovaciones educativas de la formación docente y mejora en la cohesión de grupo, ayudará en gran medida a que sean cada vez menos los casos en los que la convivencia escolar sea una lucha por sobrevivir y sea un lugar en el que se fomente una educación integral,

Es por ello, que desde las propias instituciones educativas, se ha hecho prioritario articular medidas que favorezcan una cultura de la paz, un aprendizaje en resolución de conflictos y actuaciones que favorezcan la convivencia y la igualdad de oportunidades.

NUEVOS REFERENTES LEGALES EN FAVOR DE LA CONVIVENCIA

Es a través de la Ley 27/2005 de 30 de noviembre, de fomento de la educación y cultura de la paz, donde se explicita la necesidad de establecer acciones encaminadas a la mejora del clima escolar, así en sus artículos 2 y 3, se plantean los siguientes objetivos que hacen referencia directa a la vida de los centros y a los apoyos por parte de la administración pública respectivamente:

- ▶ Promover la inclusión, como contenido curricular de los programas de educación, de iniciativas de educación para la paz a escala local y nacional.
- ▶ Promover la formación especializada de hombres y mujeres en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación.
- ▶ Promover las tareas de construcción de la paz en áreas de conflicto, con la participación de personal especializado.
- ▶ El gobierno otorgará ayudas para realizar estudios e investigaciones en materia de paz.

Posteriormente con la Ley orgánica 2/2006 del 3 de mayo, de educación (L.O.E.), expone en su artículo 121 que el Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) debe estar diseñado atendiendo a su contexto, y ha de recoger el modo en que se atenderá la diversidad en el centro, el plan de acción tutorial y se plantea que dentro del mismo ha de estar explícito el plan de convivencia de centro.

Uno de los agentes educativos con un peso importante dentro de esta nueva visión del conflicto, del impulso para la mejora de la convivencia y de la revisión del estado actual de los centros es el responsable de orientación.

La orientación educativa y profesional, regulada en la comunidad autónoma de Galicia por el decreto 120/98 y la Orden de 24 de julio del mismo año que la desarrolla, tiene entre sus funciones la de asesorar y promover actuaciones de innovación educativas, facilitar los recursos y apoyos a docentes y alumnado en casos de necesidades educativas especiales así como la participación en la elaboración, seguimiento y evaluación del proyectos educativo de centro y de los planes y programas que se quieran desarrollar a lo largo de los cursos académicos.

A mayores de estas referencias legales, cada curso escolar las Direcciones Generales de Ordenación e Innovación Educativa y de Formación Profesional y Enseñanzas Especiales publican y remiten a los centros una circular en la que se dictan las actuaciones prioritarias para los departamentos de orientación.

La primera de ellas en las que se comienza a hablar de convivencia y cultura de paz es al curso siguiente a la publicación de la Ley 27/2005, en la Circular 17/2006 como tercera línea de actuación se plantea la necesidad de realizar actuaciones en relación a la promoción de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos en el marco de una escuela plural.

Para conseguirlo se plantea que desde los departamentos de orientación se elabore un diagnóstico sobre el estado de convivencia del centro, se asesore en la elaboración seguimiento y evaluación de planes de convivencia, y que se participe en la revisión del Proyecto Educativo del Centro (P.E.C.), en la que se atienda a una educación democrática, igualitaria y a valores como la solidaridad, cooperación, justicia, tolerancia y desarrollo sostenible.

Posteriormente en la siguiente circular de 18/2007, (en la que se dictan las prioridades para el curso académico 2007/08), estas actuaciones se amplían un poco más y aparecen en la segunda línea de trabajo, si bien se sigue haciendo hincapié en la elaboración de un diagnóstico inicial y de planes de actuación para la mejora de la convivencia, se expone también la necesidad de realizar propuestas de actuación que promuevan una mayor participación e implicación de las familias en la vida del centro y en la educación de sus hijos/as, es decir, se amplían los agentes con responsabilidad en la mejora de las relaciones en los centros y se empieza a hacer copartícipe a toda la comunidad educativa del rumbo que siga la escuela.

Estas nuevas líneas de trabajo se observan de manera clara cuando se revisan los planes de orientación de los centros educativos que han integrado a su planificación anual tanto programas de cara a la integración de alumnado inmigrante como planes anuales de convivencia dentro del plan de acción tutorial.

Siguiendo los objetivos marcados en la ley 27/2005, en consonancia a las acciones comentadas y con el fin de ayudar a los centros en su labor de conseguir una educación en valores de justicia social, educación para la paz y una convivencia óptima, en abril del pasado año 2007, la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria publica el decreto 85/2007 por el que se regula el Observatorio Gallego de Convivencia Escolar, el cual se crea con una finalidad clara, prevenir e intervenir en relación con la mejora del clima escolar, así como ser el canal de participación de todos los sectores con responsabilidad en el tema de convivencia.

En este decreto entre otros aspectos se desarrollan las funciones del citado del

Observatorio, de las que se destacan, las siguientes:

- ▶ Evaluación sistemática de la situación de convivencia y difusión de los datos obtenidos, así como impulsar la investigación en dichos temas.
- ▶ Propuesta de iniciativas que mejoren el clima escolar, la formación del profesorado en lo que respecta a la convivencia.
- ▶ Elaboración de materiales y recursos que faciliten el intercambio de experiencias.

En cuanto a la composición del Observatorio, nos encontramos con tres niveles uno a nivel autonómico otro provincial y otro en el que nos centramos, a nivel de centro, dentro de cada centro escolar el Observatorio Gallego de Convivencia Escolar, estará compuesto, por los/as responsables de dirección, jefatura de estudios, de uno a cuatro representantes del profesorado según el número de unidades de centro, el orientador/a del centro, un representante del alumnado, otro de la asociación de madres y padres y el/la responsable del Consejo Escolar que desempeñe la función de desarrollar los programas e iniciativas de coeducación y un representante del personal no docente.

Así pues, y como ya se ha comentado anteriormente será dentro del Plan de Acción Tutorial (PAT), donde se implementen gran parte de las medidas relativas a la mejora de la convivencia en el centro, por tanto será necesario analizar si éste incide o no en la convivencia y de no ser así modificarlo. De igual modo se hace imprescindible revisar y adecuar el resto de documentos del centro como el Reglamento de Régimen Interno (R.R.I) y el Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.)

Por tanto se plantea como prioritario la incorporación de contenidos relacionados con las habilidades sociales, la autoestima y la resolución pacífica de conflictos, todos ellos han de ser trabajados desde principios democráticos, inclusión también de aspectos que afectan de manera inmediata y directa en la convivencia, entradas y salidas de clase, cuidado de las instalaciones, faltas a clase, tipo de lenguaje que se utiliza en el centro..., y por supuesto, mejorar los canales de comunicación con las familias, ya que sin ellas no es posible trabajar algo tan inherente al ser humano como son las relaciones sociales e intrapersonales.

MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS

Con el fin de poder alcanzar los objetivos propuestos, llevar a cabo las medidas legales, y los diferentes planes de actuación, la Consejería de Educación e Ordenación Universitaria elaboró y publicó el Plan Integral de Convivencia de Mejora de la Convivencia Escolar.

Este documento quiere facilitar y promover cambios positivos a favor de la convivencia pacífica y la construcción de una sociedad justa y democrática, centrándose en este caso en el ámbito educativo. Debemos tener presente que será a partir del primer Plan de Convivencia de centro que se diseñe en cada una de las escuelas, donde se apoyen los futuros planes anuales.

A lo largo de sus páginas encontramos en un primer momento aspectos conceptuales acerca de los términos violencia y conflicto, no podemos obviar que tradicionalmente se ha entendido la violencia como tal, como aquellas acciones o comportamientos que suponen una agresión física directa, no obstante, y como se explica en el citado texto, y como se entiende en la actualidad, la violencia puede ser ejercida tanto física como verbalmente y pueden estar dándose actos violentos justamente por no ejercer acto alguno, es decir, por ocultación u omisión de los derechos.

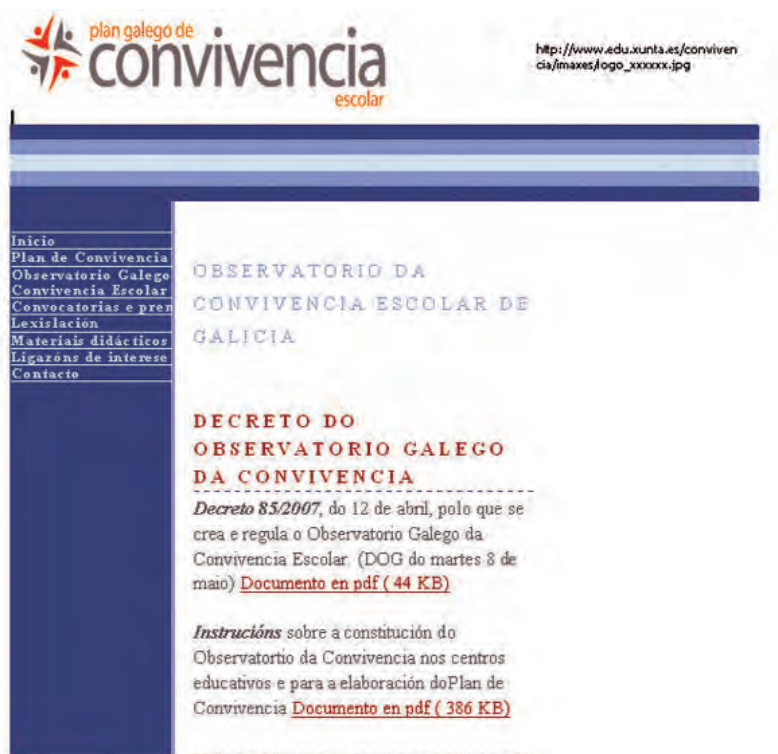
El término conflicto por su parte se ha entendido y por alguno sectores todavía es entendido como algo negativo en sí mismo, esto es debido en muchos casos a que se confunde el conflicto con la manera violenta de resolverlo, o con la huida del mismo, hecho este último que no hace otra cosa que perpetuar el malestar, aumentar la distancia entre las

posturas de las personas enfrentadas y agravar más si cabe la dificultad inicial a la hora de intentar resolverlo de una manera pacífica.

También se hace referencia a qué implica la convivencia, que se entiende por acoso escolar, qué es la disciplina, la necesidad de la autodisciplina, qué engloba el concepto de comportamientos disruptivos y el absentismo escolar.

Una vez analizados estos términos, se hace una relación de objetivos a conseguir, ámbitos de actuación y la temporalización que en este caso se plantea de cara a tres años, desde el curso académico 2007/08 al 2010.

Dentro de este Plan Integral de Convivencia de Mejora de la Convivencia Escolar, se ha creado una página web www.edu.xunta.es/convivencia en ella se encuentran diferentes enlaces con el objetivo de promocionar la educación para la paz y la mejora de la convivencia, así como servir de recurso para trabajar estos temas en el aula.



Uno de los enlaces más destacables por su gran utilidad para los centros es el apartado de materiales educativos, en él se puede acceder a documentos concretos clasificados por áreas; documentos para el trabajo en el aula, en los que hay unidades didácticas y dinámicas para abordar el conflicto, el maltrato infantil, el acoso en el aula, así como publicaciones de ejemplos de buenas prácticas docentes, materiales para el alumnado y el profesorado y un cuaderno para la formación de mediadores y método de resolución de conflictos.

Otra de las opciones de acceso que permite el plan de convivencia, es la *webquest* se trata de una zona de juegos interactivos en los que están diseñadas las actividades tanto para el alumnado como para el profesor/a tutor/a, en las que se profundiza

en las relaciones en casos de integración de alumnado extranjero, qué es y como se hace efectiva la tolerancia, el respeto por el/la otro/a y otros temas relacionados con a interculturalidad y el multiculturalismo.

Otra de las secciones dentro de materiales educativos es la de videos y películas, así como también se encuentran colgados cortos y anuncios publicitarios por el calado social que puedan tener.

A mayores de todos estos documentos a los que se puede acceder directamente, existen enlaces que permiten bajarse más documentos relacionados con los temas de convivencia solidaridad, respeto y convivencia.

Otro de los documentos que tiene una relevancia especial, como se ha mencionado anteriormente, por lo que puede facilitar la materialización de los objetivos planteados y por tanto del clima de aula y centro, es el Plan de Convivencia de Centro, éste además de servir como un marco legal y teórico de las actuaciones a implementar en cada centro, contiene una serie de anexos en los que apoyarse a la hora de establecer una evaluación de necesidades de centro, la elaboración del plan de cada centro en base a la situación actual, según el diagnóstico inicial y la evaluación del plan.

Así mismo, se facilitan cuestionarios e indicadores para detectar posibles casos de acoso dentro del centro y cómo actuar ante ello, entre otros.

Al tiempo también se puede acceder al cuaderno para la formación de mediadores/as, en él se exponen diferentes supuestos de conflicto con diferentes modos de resolución, la finalidad es formar y ayudar a los/as profesores/as y tutores/as a gestionar de una manera positiva y óptima los conflictos que se puedan dar en su aula.

REFLEXIONES

Para poder diseñar planes de orientación bien sea de convivencia, de acogida de alumnado, o el propio PAT, es necesario partir de las características reales del centro y de las necesidades del alumnado que está en el centro y su realidad familiar y social. Si se hace de otro modo podemos estar diseñando los mejores planes de actuación, pero ni se alcanzarán los objetivos propuestos ni, lo que es peor, se contribuirá a la mejora personal del alumnado, es por ello, que siempre es necesario hacer una valoración inicial de necesidades y saber así cual es el estado actual del tema que vayamos a trabajar.

Esta detección de necesidades y el conocer como están las cosas que nos rodean nos va a facilitar afrontar los problemas, dificultades y conflictos, puesto que al hacerlos visibles siempre será más fácil solucionarlos, que si se hace como sino existe o simplemente se desconoce, ya que se corre el riesgo de perpetuarlo.

Un aspecto primordial en todo este proceso de diagnóstico, seguimiento y planes de actuación, está íntimamente relacionado con la formación docente. Se hace cada vez más urgente que en los centros educativos exista un experto en educación para la convivencia, en mediación y/o resolución de conflictos que pueda dotar a sus compañeros/as de las estrategias necesarias para su afrontamiento en el aula.

Hay que tener presente que

- ▶ Los conflictos son parte inherente de la convivencia entre personas.
- ▶ No todos los desacuerdos constituyen un conflicto.
- ▶ Los conflictos bien abordados pueden constituir una oportunidad de crecimiento para las personas y de cambio para los grupos.

La elaboración de planes de convivencia, entendidos en el sentido más amplio de la palabra son, además de una necesidad, una oportunidad para la revitalización del Plan de Acción Tutorial. Para que ambos planes funcionen es imprescindible que exista una

implicación real y efectiva por parte de los/as tutores/as y departamentos de orientación, así como por parte del equipo directivo.

Será a partir de este compromiso compartido por la comunidad docente cuando se empiece a involucrar y a fomentar de una manera continua la participación y la corresponsabilidad de las familias en la vida del centro y en el comportamiento de sus hijos/as en él.

Pero también es necesario que la educación que reciben los/as alumnos/as, y los planes y programas que se diseñan y ejecutan en las escuelas, tengan un sentido para ellos/as, es recomendable que los/as alumnos/as participen activamente en las normas de convivencia, trabajarlas en el aula, de manera que ellos y ellas puedan reflexionar y encontrarles su sentido, crear espacios de diálogo sobre las normas de centro y de aula así como para que puedan expresar su experiencia como alumnos/as a lo largo de su escolaridad, sentimientos, pensamientos, expectativas, miedos, logros, etc.

Ya para concluir, y a pesar de ser una obviedad, no por ello tiene menos importancia reflexionar sobre ello, cada una de las medidas que se diseñen y cada una de las acciones que se implementen en el centro y en el aula ha de estar dotada con los recursos económicos y personales necesarios, y han de estar acompañadas de las adaptaciones o modificaciones organizativas y curriculares necesarias.

BIBLIOGRAFIA

AAVV. (2007) *Plan Integral de Convivencia de Mejora de la Convivencia Escolar*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia

AAVV.(2007) *Plan de Convivencia de Centro*. Santiago de Compostela. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia

ANGEL PANEGO, J.(1999) *Cómo podemos educar en valores*. Madrid: CCS.

ARMAS CASTRO, M. y ARMAS BARBAZÁN, C. (2006) *Violencia escolar (8-11 años)*.Vigo: Nova Galicia

BOQUE TORREMORELL, M.C. (2005) *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: CEAC

BURGUET, M. (1999) *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001) *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

RODRÍGUEZ JARES, J. (2001) *Educación y conflicto*. Madrid: Popular.

RODRÍGUEZ JARES, J. (2006) *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó

TORRES SANTOMÉ, J.(1991) *El currículo oculto*, Madrid: Morata.

TORRES SANTOMÉ, J. (2001) *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Ley orgánica 2/2006 del 3 de mayo, de educación (L.O.E.).

Ley 27/2005 de 30 de noviembre, de fomento de la educación y cultura de la paz.

Decreto 120/98 que regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Orden de 24 de julio de 1998 que desarrolla el decreto 120/98.

Circular de 18/2007 de las Direcciones Generales de Ordenación e Innovación Educativa y de Formación Profesional y Enseñanzas Especiales.

Circular 17/2006 de las Direcciones Generales de Ordenación e Innovación Educativa y de Formación Profesional y Enseñanzas Especiales.

Decreto 85/2007 por el que se regula el Observatorio Gallego de Convivencia Escolar.

231. DISEÑO DE PROGRAMAS FORMATIVOS PARA EL ÉXITO ESCOLAR MEDIANTE LA METODOLOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA.

A. Gómez González.

Introducción

Tradicionalmente, las investigaciones realizadas sobre colectivos que sufren desigualdades no han tenido en cuenta sus voces en los procesos de investigación. Al no contar con los colectivos investigados han llegado a conclusiones que han provocado la reproducción de la situación de exclusión social en la cual se encuentran estos colectivos.

Las personas que se encuentran en situación de exclusión argumentan que desde las universidades llevamos a cabo análisis sobre ellas, para nuestro propio beneficio, sin tener como objetivo básico mejorar la situación en la que se encuentran. El personal investigador, a través de diferentes técnicas de recogida de datos (encuestas, entrevistas, historias de vida,...), acude a estos colectivos para obtener los datos necesarios para realizar interpretaciones que después no revierten positivamente en ellos.

Las personas investigadoras han aparecido, frente a los colectivos excluidos, como representantes de estructuras y sistemas que se imponen de manera jerárquica sin tener presente sus valoraciones, ideas y sentimientos. El enfoque subjetivista surgió en contra de esta perspectiva objetivista, priorizando las acciones que protagonizaban las personas que eran investigadas y fomentando su participación social. La metodología comunicativa crítica fomenta la colaboración activa de estos colectivos en las investigaciones desde el inicio hasta el final, y gracias a ello se logra incrementar el impacto social de los conocimientos y su nivel científico.

Diferentes concepciones actuales

Habermas (1987) puntualiza que actualmente se necesitan visiones duales de la sociedad, que tengan presente tanto el sistema como el mundo de la vida. Las metodologías de investigación deberían responder a esta realidad y tener presente tanto los conocimientos de la comunidad científica internacional como las voces de los sujetos.

La metodología comunicativa crítica se basa en estas teorías, dándole la misma importancia a las estructuras y a los sujetos. El problema del paradigma objetivista es que sólo tiene en cuenta los sistemas, dejando de lado las voces y conocimientos de las personas. De esta forma, no se reconoce y se desaprovecha el conocimiento que los sujetos tienen para colaborar en la interpretación de las propias informaciones que ellos y ellas proporcionan (Gómez 2006).

En la metodología comunicativa crítica las investigadoras e investigadores tienen la obligación de aportar al diálogo los conocimientos más relevantes de la comunidad científica internacional. Se priorizan los conocimientos científicos acumulados coincidiendo en este sentido con las metodologías objetivistas de investigación y alejándose de las subjetivistas. Pero a la vez de una importancia vital a las voces de los sujetos sociales, punto en el cual coincide plenamente con metodologías como la investigación-acción y la investigación participativa del planteamiento subjetivista. Desde el planteamiento comunicativo crítico ese conocimiento acumulado no es propiedad de la comunidad científica, sino de todas las personas.

La metodología comunicativa es una alternativa a las investigaciones tradicionales que no pueden proporcionar los conocimientos necesarios para analizar y superar problemas como

por ejemplo la convivencia entre adolescentes. A través de esta metodología obtenemos una base sólida de conocimientos para poder plantear con éxito medidas que ayuden en la mejora de la convivencia y de esta forma se puedan transformar situaciones de desigualdad y discriminación por cuestiones de género o etnia. No se trata, por ejemplo, de mediar en la resolución de conflictos, sino de superarlos a través de un modelo comunitario, que es el fomentado a través de la metodología comunicativa crítica.

Existen muchas problemáticas como la violencia de género o el racismo en los centros educativos que son de difícil solución abordados desde perspectivas objetivistas y subjetivistas. De hecho, muchos conflictos que se producen no salen a la luz, ya que ni el profesorado, ni las mediadoras ni madres ni padres llegan a enterarse. Para que estos temas trasciendan y lleguen a plantearse y pudiesen solucionarse es necesario identificarlos.

Utilizando una metodología comunicativa incorporamos la voz de las personas investigadas en un plano de igualdad, fomentando espacios de diálogo igualitario. Se incorpora la voz de las personas que pueden aportar las informaciones necesarias para resolver las problemáticas, que no son en estos casos ni las mediadoras ni el profesorado, sino compañeros y compañeras de clase, amistades, hermanos y hermanas, primos y primas. Sin contar con estas personas y creando las condiciones ideales para que se produzca un diálogo abierto es prácticamente imposible detectar problemáticas y poder plantear vías de solución.

Si tratamos de solventar estas problemáticas a través de la investigación tradicional obtendríamos resultados que no reflejarían la realidad de los hechos tal y como sí que se plasmarían si contamos con las personas clave y creamos el clima necesario para que aporten sus argumentos. La metodología comunicativa crítica obtiene mayor conocimiento científico y mayor impacto social que las investigaciones tradicionales porque obtiene las informaciones y reflexiones clave para poder llegar a las conclusiones acertadas.

La investigación comunicativa crítica es la base del modelo dialógico de prevención de conflictos y fomento de la convivencia desarrollado fundamentalmente en el marco de la transformación de escuelas de primaria en Comunidades de Aprendizaje. En el siguiente apartado se expone de manera concreta como se diseñan programa de formación para familiares en Comunidades de Aprendizaje¹ a través de la metodología comunicativa crítica.

Diseño de programas formativos para el éxito escolar mediante la metodología comunicativa crítica

Diversos estudios, investigaciones y evaluaciones internacionales demuestran que existe una relación entre el bagaje académico de las y los familiares y los resultados académicos de las niñas y niños. Tal y como señala Bourdieu (1979), el “capital cultural” heredado de la familia influye fuertemente en el rendimiento académico de los y las estudiantes. En PIRLS 2006², se confirman resultados obtenidos previamente, indicando una gran asociación entre el nivel académico de los padres y madres y los resultados académicos en lectura (Mullis et al., 2007: 119). Concretamente, se observa más de una desviación estándar de diferencia entre alumnos con padres y madres que han ido a la universidad y alumnos con padres y madres que no habían completado la educación secundaria. También llevado a cabo por la IEA, TIMSS 2003 evalúa la competencia en matemáticas y ciencia de niños y niñas de 9 y 13 años. Los análisis de las y los estudiantes de 13 años revela, en consonancia con PIRLS 2006 y tanto para ciencia como matemáticas, una gran diferencia de resultados entre el alumnado con padres y madres que habían ido a la universidad y aquellos

¹ <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

² Evaluación internacional de lectura a niños y niñas de 9 años llevado a cabo por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

cuyos padres y madres solo tenían educación primaria. Además, los estudiantes con padres y madres con más formación tenían mayores expectativas de una futura formación universitaria (Mullis et al., 2004; Martin et al., 2004).

El programa PISA muestra las mismas tendencias acerca del impacto del nivel académico de los padres y madres en el rendimiento escolar de las niñas y niños. PISA 2003 (OECD, 2004) muestra incrementos en los resultados académicos de matemáticas de los niños y niñas por cada año más de escolarización de las madres y padres. PISA 2006 (OECD, 2007) confirma que el nivel socio-económico de los padres y madres influye claramente en los resultados de los y las alumnas. Pero, al mismo tiempo, PISA 2006 indica que esta relación no es irreversible, y que distintos países muestran diferentes niveles de dependencia de los resultados respecto al nivel socio-económico de las familias.

De estas evaluaciones internacionales se desprende, por lo tanto, una relación evidente entre el nivel académico y socio-económico de las familias y los resultados académicos de los niños y las niñas. Esta relación no es determinante, dejando margen a actuaciones que puedan reducirla.

La formación de familiares puede convertirse en una de las principales actuaciones que ayude a reducir los efectos de la relación entre bagaje académico de las familias y los resultados académicos de los niños y niñas. Numerosos estudios han subrayado el efecto positivo de la formación de familiares en el resultado académico de los niños y niñas (Barnett, Young & Schweinhart, 1998; Bennett, Weigel & Martin, 2002; Brooks-Gunn, Berlin, & Fuligni, 2000; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002).

Algunos estudios muestran como los programas de formación que incluyen a las familias como uno de sus componentes contribuye al éxito académico de los niños y niñas a corto y largo plazo (Boethel, 2004; Campbell, Helms, Sparling, & Ramey, 1998; Christian, Morrison, & Bryant, 1998; Jordan, Snow, & Porche, 2000). En algunas experiencias educativas de éxito llevadas a cabo en EEUU como *Shool Development Program*³, *Accelerated Schools*⁴, *Success for All*⁵ o en España a través de *Comunidades de Aprendizaje*, contar con la participación de las familias en los procesos educativos y en su propia formación es importante en los resultados académicos del alumnado.

A pesar de que existan experiencias educativas de éxito y numerosos estudios a nivel internacional que constaten como la formación de familiares tiene efectos positivos en la educación del alumnado, en ocasiones esta formación se lleva a cabo de tal forma que no obtiene el éxito esperado, analizándose esa falta de éxito desde la perspectiva del déficit (culpabilizándose a los y las familiares).

Algunos estudios han criticado esa visión, que sitúa habitualmente a las familias de inmigrantes y minorías culturales como las deficitarias, y han aportado evidencias de que las actividades de participación son más importantes para ayudar al alumnado a alcanzar el éxito escolar que la estructura familiar; el estatus socio-económico, la raza, el tamaño de la unidad familiar y la edad de los niños y niñas (Hidalgo, Epstein & Siu, 2002; Becker & Epstein, 1982; Comer 1980; Epstein 1986).

La falta de éxito en la formación de familiares no es debido a una falta de interés por su parte, sino a que en ocasiones no conocen los canales mayoritarios para participar en los centros educativos. De esta forma, la participación de las familias debería convertirse en un proceso de "empoderamiento" de las mismas. La idea clásica de participación no favorece la participación de las familias desaventajadas (Delgado-Gaitan, 1990, 1991).

³ <http://info.med.yale.edu/comer/>

⁴ <http://www.acceleratedschools.net/>

⁵ <http://www.successforall.net/>

Por otra parte, existen experiencias educativas donde la formación de familiares sí es un éxito, en escuelas de contexto socio-cultural desfavorecido y con población perteneciente a minorías étnicas. En estas experiencias, las y los familiares deciden sobre su propia formación y muestran mucho interés en formarse, obteniéndose una elevada asistencia. Tal y como puntualiza Epstein (1991) y Epstein y Dauber (1991) si las escuelas desarrollan programas efectivos para los y las familiares, las familias valoran más participar, y se implican más, y este hecho tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los y las estudiantes.

Un ejemplo de este tipo de formación de familiares es el que se lleva a cabo en Comunidades de Aprendizaje (Elboj et al., 2002). En las Comunidades de Aprendizaje, los y las familiares participan en el diseño de las actividades formativas que van dirigidas a ellos y ellas, desde la detección de necesidades hasta la planificación y la implementación al día a día de dicha formación. La escuela pone los medios para que ésta formación se haga realidad. Uno de los elementos que garantizan el éxito del programa formativo (participación y resultados) es su adecuación con las necesidades de las personas participantes en la actividad. En esta experiencia, la formación de familiares se organiza mediante la metodología comunicativa y, a través de ella, se contribuye a una detección ajustada a la realidad de las personas.

Establecer unas relaciones orientadas hacia la igualdad contribuye al aumento de la participación. En las Comunidades de Aprendizaje la participación de las familias es ya relevante desde la primera fase como es la “etapa del sueño”. En ella, alumnado, familiares, profesorado y otros agentes de la comunidad sueñan conjuntamente en la escuela que quieren. En este sueño, las necesidades formativas de los y las familiares tienen gran importancia. Los y las familiares que hasta este momento no habían tenido voz, muchos de ellos con poca formación académica y su consiguiente silenciamiento en diferentes áreas de la sociedad, son tenidos en cuenta y su voz es escuchada. Estas necesidades formativas no se quedarán en sueños, sino que se llevarán a cabo mediante comisiones mixtas, formadas por profesorado, familiares, alumnado, voluntariado, miembros de asociaciones locales, asesores y asesoras (Flecha & Molina, 2005).

En consecuencia, a través de una orientación metodológica comunicativa se parte de que las personas somos capaces de interpretar la realidad social, de crear conocimiento intersubjetivamente y transformar las estructuras. Garfinkel (1967) afirma que las personas no somos *Idiotas Culturales* sino que somos capaces de analizar y cambiar el entorno. Es por ello, que la inclusión de las voces de las familias en la definición de actividades formativas incide de manera positiva en los resultados académicos del alumnado.

Tal como señala Vygotsky (1978), el conocimiento se construye a través de la interacción con el entorno, por ello es fundamental potenciar una coordinación entre lo que las y los alumnos aprenden en clase y lo que luego viven fuera de la misma. Actuando de esta manera se podría llegar a incidir de manera positiva en el rendimiento escolar de las y los niños.

Así, pues, la formación de familiares a través de la metodología comunicativa favorece la transformación del entorno de los y las estudiantes. Si los y las familiares reciben una formación de calidad y basada en sus propias necesidades, la transformación que generan puede romper el círculo de exclusión que postulan las teorías reproducionistas.

Bibliografía:

- Barnett, W. S., Young, J. W., & Schweinhart, L. J. (1998) How preschool education influences long-term cognitive development and school success: A causal model, en W. S. Barnett & S. S. Boocock (Eds.) *Early care and education for children in poverty: Promises, programs and long-term results*. New York: State University of New York Press, 167–184.
- Becker, H. J. & Epstein, J. L. (1982) Parent involvement: A study of teacher practices, *Elementary School Journal*, 83, 85-102.
- Bennett, K. K., Weigel, D. J., & Martin, S. S. (2002) Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions, *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 295–317.
- Boethel, M. (Ed.) (2004) *Readiness. School, family & community connections*. Austin, TX: National Center for Family & Community connections with Schools.
- Bourdieu, P. (1979) *La Distinction : critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Brooks-Gunn, J., Berlin, L. J., & Fuligni, A. S. (2000) Early childhood intervention programs: What about the family?, en J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.) *Handbook of early childhood intervention*. New York: Cambridge University Press, 549–577.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., & Howes, C. (2002) Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories, *Journal of School Psychology*, 40(5), 415–436.
- Campbell, F. A., Helms, R., Sparling, J. J., & Ramey, C. T. (1998) Early childhood programs and success in school: The Abecedarian study, en W. S. Barnett & S. S. Boocock (Eds.) *Early care and education for children in poverty: Promises, programs and long-term results*. New York: State University of New York Press, 145–166.
- Christian, K., Morrison, F. J., & Bryant, F. B. (1998) Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments, *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 501–521.
- Comer, J. P. (1980) *School power: Implications of an intervention project*. New York: Free Press.
- Delgado-Gaitan, C. (1990) *Literacy for Empowerment: The Role of Parents in Their Children's Education*. London: Falmer.
- Delgado-Gaitan, C. (1991) Involving Parents in the Schools: A Process of Empowerment. *American Journal of Education*, Vol. 100, No. 1. pp. 20-46.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2002) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Epstein, J.L. (1991) Effects on student achievement of teacher practices of parent involvement, en Silvern (Ed), *Literacy through family, community and school interaction*. Greenwich, CT: JAI Press, 261-276.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Flecha, R.; Molina, S. (2005). *Comunidades de aprendizaje: la participación de la familia y la comunidad como eje de un proyecto de transformación educativa*. Revista de Padres y Madres de Alumnos. CEAPA-Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, 84 15-19.
- Garfinkel, H. (1967). *Ethnomethodological Studies of Work*. Londres: Routledge and Paul.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la*

acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus [V.O. *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 vols, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981].

Hidalgo, N. M.; Epstein, J. K & Siu, S. (2002). Research on families, schools, and communities. A multicultural perspective. In J.A. Banks and C.A. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.

Jordan, C., Snow, C. E., & Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524–546.

Mullis, I. V.S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Chrostowski, S.J. (2004). *TIMSS 2003 International Mathematics Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

http://timss.bc.edu/PDF/t03_download/T03INTLMATRPT.pdf

Martin, M. O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J., & Chrostowski, S.J. (2004). *TIMSS 2003 International Science Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. http://timss.bc.edu/PDF/t03_download/T03INTLSCIRPT.pdf

OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. http://www.pisa.oecd.org/document/55/0,3343,en_32252351_32236173_33917303_1_1_1_1_00.html

OECD. (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Results from PISA 2006*. Retrieved on December 4th, 2007 from <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>

Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

234. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LAS HABILIDADES DE COMUNICACIÓN.

C. Salavera Bordás, M. Puyuelo, S. Orejudo.

Las estrategias de aprendizaje de la adquisición y recuperación de las habilidades de comunicación son un aspecto poco estudiado, por no decir que es un territorio todavía sin explorar. Conocer como se establecen esas estrategias (Phye, 2001) y cómo se van incorporando al uso cotidiano esas habilidades de comunicación (Bereby-Meyer , 2005) es el objetivo principal de este trabajo.

OBJETIVO

El objetivo fundamental de esta investigación era analizar qué estrategias de aprendizaje se ponen en marcha cuando se trabaja la recuperación y adquisición de habilidades de en personas con problemas de comunicación.

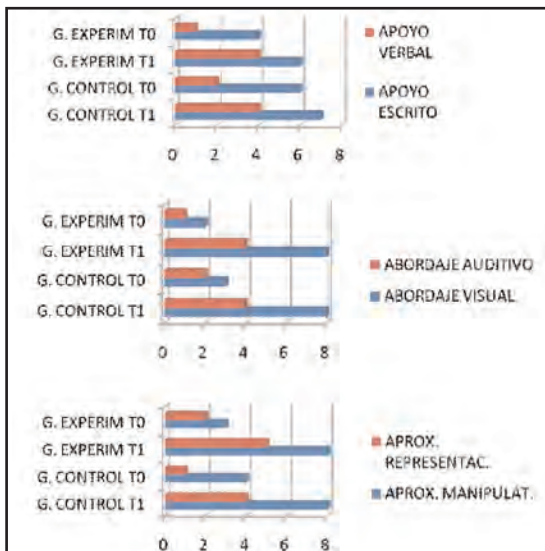
MATERIAL Y MÉTODO

La investigación se diseñó como un estudio prospectivo y comparativo, con distribución aleatoria de los participantes en dos grupos (experimental y control).

El grupo experimental formaba parte de un grupo de habilidades de comunicación, muy estructurado en cuanto a sesiones, contenidos y aprendizajes.

El grupo control formaba parte de un grupo más abierto, dentro del área cognitiva, con una menor estructuración pero con aprendizajes referidos también en cuanto a lenguaje. Se evaluó a los pacientes en dos momentos T0 que coincide con el momento de comienzo de los grupos de habilidades de comunicación y grupo de lenguaje y en otro momento T1 al final de los mismos.

RESULTADOS



CONCLUSIONES

Como primeras conclusiones, vemos que los participantes del grupo experimental se ha incrementado la adquisición de estrategias de aprendizaje y ejecución de las mismas. Vemos que un programa en el que no sólo se entrene a la persona en ejercicios repetitivos de formulación de pregunta-respuesta, sino que además se incentive la búsqueda propia de soluciones ante problemas cotidianos tiene grandes efectos beneficiosos, sobre todo en aspectos de adquisición de estrategias de aprendizaje y la adquisición de nuevos aprendizajes o recuerdo de anteriores aprendizajes, que el sujeto ya poseía pero no demostraba o practicaba.

Además se muestra cómo muy beneficiosos en cuanto a incremento de autoestima y de mejora en la relación.

BIBLIOGRAFÍA

Phye, G. (2001). Problem-solving instruction and Problem-solving transfer: the correspondence issue, *Journal of Educational Psychology*, 93, 571-578.

Bereby-Meyer, Y. and Kaplan, A. (2005), Motivational influences on transfer of problem-solving strategies, *Contemporary Educational Psychology*, 30, 1-22.



Nº	Datos Autor Principal		Título	Tipo	Sección	DATOS PRESENTACIÓN		
						Fecha	Hora	Lugar
55	Adblí Sibai	S.	EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA DE LAS SEGUNDAS GENERACIONES SIRIAS DE MADRID.	ORAL	Sección I	19/09/08	18:00	Aula 0.01
269	Afonso	M. R.	LOS VALORES ÉTICOS EN LA PROFESIÓN DOCENTE: DE LA CONCEPCIÓN PERSONAL A LA PROFESIONAL	ORAL	Sección I	19/09/08	11:20	Aula 1.03
145	Aguadero Miguel	R.	MIRAR AL ÁFRICA NEGRA: UN IMPERATIVO ÉTICO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA	ORAL	Sección IV	19/09/08	11:20	Aula 1.02
150	Agudo Valiente	J. M.	LA ESCUELA COMO LUGAR DE CONVIVENCIA Y DE RESPETO DE LA DIFERENCIA	ORAL	Sección I	19/09/08	10:50	Aula 0.01
151	Agudo Valiente	J. M.	FAMILIA, ESCUELA, SOCIEDAD: CONVIVIR CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO (TIC).	ORAL	Sección III	18/09/08	16:50	Aula 0.03
225	Agudo Valiente	T.	CONSTRUIR CONVIVENCIA: DISEÑO Y SUPERVISIÓN DE LOS PLANES DE CONVIVENCIA	ORAL	Sección V	18/09/08	16:40	Aula 1.03
223	Agudo Valiente	T.	EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: UNA PROPUESTA INTERNACIONAL PARA FORMARSE EN VALORES Y DERECHOS HUMANOS	POSTER	Sección IV			
213	Aguilar Ramos	M. C.	EDUCACIÓN FAMILIAR Y DEMOCRATIZACIÓN DE SUS PRÁCTICAS EDUCATIVAS	ORAL	Sección III	18/09/08	16:20	Aula 0.03
70	Aierbe Barandiaran	A.	LA PERCEPCIÓN DE LA PRIVACIDAD EN LOS ADOLESCENTES A TRAVÉS DE LA TELEVISIÓN	ORAL	Sección I	18/09/08	11:00	Aula 1.03
180	Álvarez Arregui	E.	LA COMPETENCIA DOCENTE UNIVERSITARIA ANTE EL EEES: ESTUDIOS EXPLORATORIOS	ORAL	Sección IV	19/09/08	18:00	Aula 1.01
106	Álvarez Blanco	L.	RELEVANCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y NEGOCIACIÓN EN LA CONVIVENCIA FAMILIAR	ORAL	Sección III	18/09/08	17:00	Aula 0.03
239	Álvarez García	M. C.	LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA DE CAMBIO: UN ESTUDIO EXPLORATORIO	ORAL	Sección IV	19/09/08	18:40	Aula 1.01
245	Álvarez González	B.	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN COFAMES (AECI). COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS	ORAL	Sección III	18/09/08	11:40	Aula 0.03

XIV CONGRESO NACIONAL Y III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

44	Álvarez Rodríguez	J.	LA FAMILIA EN LOS JOVENES UNIVERSITARIOS. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO	ORAL	Sección III	18/09/08	17:10	Aula 0.03
198	Alves Durães	S. J.	DIVERSIDAD SOCIAL Y POLÍTICAS DE DISCRIMINACIÓN POSITIVA EN EL CURSO DE PEDAGOGIA DE LA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (BRASIL)	ORAL	Sección I	19/09/08	11:50	Aula 0.02
238	Aparicio Agreda	M. L.	TRANSICIÓN DESDE EL ROL DE ALUMNO AL DE TRABAJADOR COMO ELEMENTO PARA EL LOGRO DE LA IDENTIDAD ADULTA SOCIALMENTE RECONOCIDA. PERCEPCIONES Y NECESIDADES DE APOYO PARA LOS JÓVENES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD.	ORAL	Sección IV	18/09/08	16:00	Aula 1.02
98	Araya de Neira	V.	EDUCACIÓN, FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y CIUDADANÍA	ORAL	Sección IV	19/09/08	11:50	Aula 0.04
14	Arbués Radigales	E.	MANUALES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CONTENIDOS	ORAL	Sección IV	18/09/08	11:00	Aula 0.04
218	Arranz Martínez	P.	LA RESILIENCIA Y SUS DIMENSIONES: UNA HERRAMIENTA EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LA CONVIVENCIA	ORAL	Sección IV	18/09/08	16:30	Aula 1.01
237	Asensio Muñoz	I. I.	CLIMA ORGANIZATIVO Y CLIMA INSTITUCIONAL COMO VARIABLES DE CONTEXTO EN LA EVALUACIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS: ESTUDIOS TÉCNICOS PRELIMINARES.	ORAL	Sección V	18/09/08	11:30	Aula 1.02
76	Ávila Guerrero	M. E.	EDUCACIÓN POPULAR, EMPOWERMENT Y PSICOLOGÍA COMUNITARIA	ORAL	Sección IV	19/09/08	11:40	Salón de Actos
46	Ávila Guerrero	M. E.	IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN POPULAR EN COMUNIDADES INDÍGENAS DE MÉXICO	ORAL	Sección V	18/09/08	16:10	Aula 1.03
131	Azpillaga	B.	LA PARTICIPACIÓN COMUNICATIVA EN LA APLICACIÓN DE UNA SESIÓN DE ORIENTACIÓN	POSTER	Sección IV			
274	Baelo Álvarez	R.	DOCENCIA UNIVERSITARIA Y PROCESOS DE CALIDAD	ORAL	Sección II	19/09/08	17:40	Aula 0.02
273	Baelo Álvarez	R.	ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN A TRAVÉS DE LA LÓGICA REDER: PRIMEROS PASOS	POSTER	Sección II			
202	Belando Montoro	M. R.	PRINCIPIOS DE LA UNESCO SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL. RETOS PARA LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA.	ORAL	Sección I	19/09/08	18:30	Aula 0.01
248	Bernad Caverro	O.	LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA. LAS AMPAS: PAPELES, LIMITACIONES Y DINAMIZACIÓN.	ORAL	Sección III	18/09/08	16:30	Aula 0.03
53	Bernal Martínez de Soria	A.	¿QUÉ FAMILIA PARA QUÉ CIUDADANÍA?	ORAL	Sección III	18/09/08	11:00	Aula 0.03

XIV CONGRESO NACIONAL Y III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

17	Blanchard Giménez	M.	EL RENDIMIENTO DEL ALUMNADO INMIGRANTE.	ORAL	Sección III	19/09/08	10:30	Aula 1.02
89	Blanco Blanco	M. A.	BUSCANDO LO QUE NOS UNE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA FAVORECER EL DIÁLOGO INTERRELIGIOSO DESDE LA ESCUELA.	ORAL	Sección I	19/09/08	11:40	Aula 0.01
120	Bolarín Martínez	M. J.	VALORACIÓN DE LAS MEDIDAS Y ACTUACIONES PARA LA INSERCIÓN DE INMIGRANTES A PARTIR DE LA INTEGRACIÓN SOCIOLABORAL EN LA REGIÓN DE MURCIA	ORAL	Sección V	18/09/08	16:20	Aula 1.03
209	Bordas Alsina	I.	LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZADORAS Y LA ACCIÓN TUTORIAL COMO EJE TRANSVERSAL CONJUNTO EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO.	ORAL	Sección IV	19/09/08	17:50	Aula 1.01
189	Cabezas Gómez	D.	EVALUAR LA EVALUACIÓN: CUESTIONARIO SOBRE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN	ORAL	Sección IV	19/09/08	18:40	Aula 1.02
16	Cáceres Reche	M. P.	REFLEXIONES ACTUALES SOBRE LA DIVERSIDAD DE TEORÍAS DEL APRENDIZAJE DESDE LAS APORTACIONES DEL PARADIGMA HUMANISTA	ORAL	Sección IV	18/09/08	16:00	Aula 0.04
3	Calixto Flores	R.	LA PEDAGOGÍA EN LA FORMACIÓN DE UNA CONCIENCIA PLANETARIA	ORAL	Sección III	19/09/08	11:00	Salón de Actos
162	Camacho Buenrosto	B.	FORMACIÓN CIUDADANA HACIA UNA CULTURA DE LA LEGALIDAD. REVISIÓN DEL SEGUIMIENTO DE UNA ASIGNATURA EXPERIMENTAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.	ORAL	Sección IV	19/09/08	17:40	Aula 0.04
228	Cano Escoriza	J.	RETOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y DE LA ORIENTACIÓN	ORAL	Sección IV	19/09/08	10:40	Aula 1.01
215	Cánovas Leonhardt	P.	LA MEDIACIÓN FAMILIAR COMO HERRAMIENTA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA CIUDADANA	ORAL	Sección III	18/09/08	11:30	Aula 0.03
277	Cardona Andujar	J.	ENSEÑANZA BILINGÜE Y CALIDAD EDUCATIVA: ELABORACIÓN DE UN MODELO METODOLÓGICO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES Y DISCENTES (MEMORIA DE LA INVESTIGACIÓN)	ORAL	Sección IV	19/09/08	18:30	Aula 1.02
95	Cardona Moltó	M. C.	UN ESTUDIO PRELIMINAR SOBRE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL CON ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	ORAL	Sección I	19/09/08	10:30	Aula 0.01
23	Carmona Granero	M.	LA IMPORTANCIA DEL DIÁLOGO FILOSÓFICO EN LA FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA: UNA MIRADA DESDE VENEZUELA	ORAL	Sección I	18/09/08	11:20	Salón de Actos
54	Carmona Orantes	G.	EL ITINERARIO PERSONAL DE INCLUSIÓN SOCIAL: ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA EL ACCESO A LA CIUDADANÍA	ORAL	Sección III	19/09/08	11:00	Aula 0.03

XIV CONGRESO NACIONAL Y III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

123	Carrillo Flores	I.	UNA MIRADA PEDAGÓGICA AL GÉNERO Y LA CIUDADANÍA	ORAL	Sección II	19/09/08	10:40	Aula 0.02
259	Carruyo-Vizcaino	C.	CORRESPONSABILIDAD CUIDADANA EN LA EDUCACIÓN MÉDICA	ORAL	Sección IV	18/09/08	16:50	Aula 1.02
249	Casares García	P.	VALORES PARA LA CIUDADANÍA, VALORES PARA LA EDUCACIÓN	ORAL	Sección I	18/09/08	11:00	Salón de Actos
71	Ceinos Sanz	M. C.	PRESENCIA DEL CORREO ELECTRÓNICO EN EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES DE ORIENTACIÓN	ORAL	Sección III	19/09/08	17:40	Aula 0.03
82	Civila Salas	A. C.	ESCUELA INCLUSIVA Y DERECHOS HUMANOS	ORAL	Sección II	18/09/08	16:00	Aula 0.02
81	Clares López	J.	IDENTIFICACIÓN DE PERFILES DOCENTES A PARTIR DE LOS DISCURSOS DE PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA	ORAL	Sección IV	19/09/08	11:40	Aula 0.04
38	Cobas Abad	R.	LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: RETO O ALTERNATIVA DE LA SOCIEDAD CUBANA	POSTER	Sección IV			
48	Codejón Iruela	O.	FORMACIÓN Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR PARA EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA	ORAL	Sección IV	19/09/08	10:50	Aula 0.04
83	Collados Zorraquino	J.	LA CONVIVENCIA INTERGENERACIONAL: VALORES QUE LA FACILITAN Y LA REQUIEREN	ORAL	Sección I	18/09/08	11:10	Aula 1.03
154	Colleldemont	E.	¿SON LOS MUSEOS DE PEDAGOGÍA ESPACIOS DE CIUDADANÍA?	ORAL	Sección III	19/09/08	10:50	Aula 0.03
49	Comellas i Carbó	M. J.	EL OBSERVATORIO DE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS: UNA MIRADA PARTICIPATIVA PARA INTERPRETAR LA DINÁMICA RELACIONAL DEL ALUMNADO	ORAL	Sección IV	18/09/08	16:20	Aula 0.04
92	Couce Santalla	A.	ACCIONES PARA LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	POSTER	Sección V			
188	Cuevas López	M.	CIUDADANÍA Y CONVIVENCIA EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL MUY ESPECÍFICO	ORAL	Sección IV	19/09/08	11:30	Aula 1.02
233	de Castro Hernández	R. M.	PROGRAMA: MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y COMPETENCIA COMUNICATIVA (MCCC)	ORAL	Sección V	19/09/08	18:10	Aula 1.03
126	de Haro Rodríguez	R.	BUENAS PRÁCTICAS EN INMIGRACIÓN EN LA REGIÓN DE MURCIA: ESTUDIO DE CASOS	ORAL	Sección V	19/09/08	18:20	Salón de Actos
148	de la Cerda Toledo	M.	EL APADRINAMIENTO DE LA LECTURA EN LA ESCUELA VIROLAI	ORAL	Sección IV	19/09/08	17:40	Aula 1.02
96	De Oliveira Marques Gonçalves Queiroz	S. M.	DIAGNOSTICAR PARA MELHOR FORMAR - NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS MILITARES PARA AS MISSÕES INTERNACIONAIS	ORAL	Sección IV	18/09/08	11:40	Aula 0.02
217	Delgado Angarita	R. A.	EL CONOCIMIENTO COMO DIÁLOGO DE DIMENSIONES: UNA APROXIMACIÓN A LA EPISTEMOLOGÍA COMPLEJA	ORAL	Sección I	18/09/08	11:40	Aula 0.01

XIV CONGRESO NACIONAL Y III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

108	Díaz Pareja	E. M.	EDUCAR EN VALORES Y VALORES PARA EDUCAR	ORAL	Sección I	18/09/08	11:10	Salón de Actos
99	Díez Gutiérrez	E. J.	DE CIUDADANOS A CONSUMIDORES: LAS NUEVAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	ORAL	Sección II	19/09/08	18:30	Aula 0.02
19	Donoso Vazquez	T.	PERCEPCIONES DEL ROL DE GÉNERO EN EL MUNDO DEL TRABAJO. UN ESTUDIO CON ALUMNADO UNIVERSITARIO	ORAL	Sección I	19/09/08	10:40	Aula 1.03
147	Donoso Vazquez	T.	COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA: DETECCIÓN Y DISEÑO FORMATIVO	ORAL	Sección V	18/09/08	11:20	Aula 1.02
57	Durá Garcés	M. C.	LA ENCRUCIJADA SOCIEDAD-ESCUELA-FAMILIA EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO	ORAL	Sección IV	19/09/08	11:10	Aula 0.04
157	Escofet Roig	A.	APRENDIZAJE COLABORATIVO EN RED EN EDUCACIÓN SUPERIOR	ORAL	Sección III	19/09/08	18:00	Aula 0.03
200	Ezkurdia Arteaga	G.	CIUDADANOS E INDÍGENAS: DOS CONCEPTOS A RECONCILIAR. LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA EN LOS LIBROS DE TEXTO DEL SIGLO XX Y XXI	ORAL	Sección IV	18/09/08	17:00	Aula 1.03
47	Fernández de Caraballo	M. E.	INVESTIGACIÓN Y MEDIACIÓN EN EL AULA: UNA EXPERIENCIA DE REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN	ORAL	Sección IV	18/09/08	16:10	Aula 0.04
74	Fernández García	J.	LAS PERSONAS, GRAVEMENTE AFECTADAS, CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL: SENTIDO DE UNA REALIDAD SOCIAL. LA CIUDADANÍA DE LA INTERDEPENDENCIA	POSTER	Sección II			
152	Figueiredo	M. F.	SATISFACCIÓN CON LA PROFESIÓN DE PROFESOR DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN PORTUGAL	POSTER	Sección IV			
166	Flecha Garcia	A. C.	UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO GUIADO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LAS TITULACIONES DE MAESTROS	ORAL	Sección V	19/09/08	17:50	Aula 0.02
159	Folgueiras Bertomeu	P.	LA FORMACIÓN EN LA SOLIDARIDAD Y LA CONVIVENCIA A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN ACTIVA: UN ESTUDIO DE CASOS DE UN PROYECTO DE APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO	ORAL	Sección I	19/09/08	11:00	Aula 0.01
52	Forés Miravalles	A.	PRINCIPIOS Y VALORES FUNDAMENTALES PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA	ORAL	Sección I	18/09/08	11:20	Aula 0.01
173	Fuentes Amaya	S.	VALORES Y FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN AMBIENTAL: UNA IDENTIDAD ÉTICO-POLÍTICA PARA UNA NUEVA CIUDADANÍA	ORAL	Sección IV	19/09/08	18:10	Aula 1.02
168	Gallego Noche	B.	EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA EN IGUALDAD Y DESDE TODAS LAS ÁREAS DEL CURRÍCULUM. EL CASO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.	ORAL	Sección IV	19/09/08	18:00	Aula 0.04

XIV CONGRESO NACIONAL Y III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

137	García Antelo	B.	CONSTRUYENDO UNA CIUDAD AMIGA DE LA INFANCIA: PRIMEROS PASOS	POSTER	Sección V			
219	García Blanco	M.	NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y PARA LA CIUDADANÍA	ORAL	Sección I	19/09/08	10:50	Aula 1.03
87	García Corona	D.	ENCUENTRO ENTRE CULTURAS EN EL MARCO ESCOLAR: RESISTENCIA O CONFLUENCIA	ORAL	Sección I	19/09/08	18:20	Aula 0.01
77	García de Medina	M.	ETICA Y SABER: ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS PARA LA CONVIVENCIA EN LA DIVERSIDAD	ORAL	Sección I	18/09/08	11:30	Aula 0.01
109	García Fernández	M. I.	PEDAGOGÍA FILOSÓFICA DE LA CONVIVENCIA VERSUS CONDUCTA. ESQUEMAS DOCENTES.	ORAL	Sección IV	18/09/08	16:00	Aula 1.01
90	García García	M.	PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA CREAR COMUNIDADES INTERCULTURALES DE APRENDIZAJE EN CENTROS DE SECUNDARIA: ANÁLISIS DIFERENCIAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID	ORAL	Sección I	19/09/08	11:20	Aula 0.01
199	García García	M.	PERFILES DOCENTES PARA EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA VISIÓN DEL PROFESORADO DE LA UCM	ORAL	Sección IV	19/09/08	18:20	Aula 1.01
59	García Murias	R.	EL RETO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	POSTER	Sección IV			
45	García Raga	L.	EL DESAFÍO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. APROXIMACIÓN A ALGUNOS PLANES Y PROGRAMAS AUTONÓMICOS.	ORAL	Sección V	18/09/08	11:00	Aula 1.02
214	García Rodríguez	M. S.	TIC Y DOCENCIA UNIVERSITARIA: LA PERSPECTIVA DE LOS PROTAGONISTAS	ORAL	Sección III	19/09/08	18:30	Aula 0.03
263	García Vázquez	M. L.	FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORES A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO, LA CONVIVENCIA Y LA ORIENTACIÓN HACIA LA AUTONOMÍA	ORAL	Sección IV	19/09/08	18:20	Aula 0.04
56	García-Lago Ibáñez	V.	PREVENCIÓN DEL BULLYING A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	ORAL	Sección V	19/09/08	17:30	Aula 1.03
262	Garduño Estrada	L. R.	EVALUACIÓN DEL PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD EN EL ESTADO DE PUEBLA: RESULTADOS SOBRE LOGRO EDUCATIVO	ORAL	Sección V	19/09/08	18:20	Aula 1.03
260	Gavari Starkie	E.	LA FRANCOFONÍA: UNA DEFENSA DE LA DIVERSIDAD EDUCATIVA Y CULTURAL	ORAL	Sección II	18/09/08	11:30	Aula 0.02
281	Gento Palacios	S.	PERSPECTIVA EDUCATIVA DEL SÍNDROME DE ASPERGER	ORAL	Sección II	18/09/08	16:20	Aula 1.02
193	Gijón Casares	M.	APRENDIZAJE Y SERVICIO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS	ORAL	Sección IV	19/09/08	18:10	Aula 1.01

XIV CONGRESO NACIONAL Y III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

88	Gil del Pino	M. C.	EL OTRO, TAN PRÓXIMO Y LEJANO	ORAL	Sección I	18/09/08	11:40	Salón de Actos
80	Gil Flores	J.	CONVIVENCIA ESCOLAR Y NIVELES DE APRENDIZAJE ALCANZADOS POR EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	ORAL	Sección IV	19/09/08	17:50	Aula 0.04
284	Gomes Araújo	E.	LA FORMACIÓN ON-LINE Y EL DERECHO A LA CIUDADANÍA	ORAL	Sección V	19/09/08	18:50	Aula 0.03
231	Gómez González	A.	DISEÑO DE PROGRAMAS FORMATIVOS PARA EL ÉXITO ESCOLAR MEDIANTE LA METODOLOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA	POSTER	Sección V			
155	Gómez Rodríguez	S.	LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA, METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN POPULAR	ORAL	Sección V	19/09/08	17:50	Aula 1.03
129	Gonzales Miñan	M.	EL NIVEL DE AUTOEFICACIA COLECTIVA DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE SUS ALUMNOS DE LA CARRERA DE MAGISTERIO	POSTER	Sección IV			
51	González Barea	E. M.	LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL	ORAL	Sección IV	19/09/08	11:00	Aula 0.04
60	González Mediel	O.	LA TRANSFORMACIÓN DEL CURRÍCULUM EN CURRÍCULUM INTERCULTURAL, UNA NECESIDAD BÁSICA DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.	ORAL	Sección V	18/09/08	11:10	Aula 1.02
257	González-Méndez	L.	MICROÁREAS DE EXCLUSIÓN SOCIAL Y LÍDERES COMUNITARIOS.	ORAL	Sección III	19/09/08	11:20	Aula 0.03
142	Graell Martín	M.	JOVES GUIA DE MATARÓ. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SERVICIO	ORAL	Sección IV	19/09/08	18:10	Salón de Actos
264	Guevara Agüero	M. A.	LA AUTOEVALUACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS Y FACTORES	ORAL	Sección V	19/09/08	18:30	Aula 1.03
176	Gutiérrez Moar	M. C.	VALORES Y EDUCACIÓN INTEGRAL: UNA ENCRUCIJADA DE CAMINOS HACIA LA FELICIDAD VITAL	ORAL	Sección I	18/09/08	11:30	Aula 1.03
267	Guzmán Valenzuela	C.	LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA COMO RETO PARA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: DE LA TEORÍA A LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS	ORAL	Sección IV	18/09/08	11:50	Aula 1.01
130	Hernando Sanz	M. A.	DIÁLOGO Y NEGOCIACIÓN: HABILIDADES SOCIALES PARA UNA CONVIVENCIA POSITIVA DEL ADOLESCENTE	ORAL	Sección IV	19/09/08	18:10	Aula 0.04
78	Herraiz Gascúeña	M. G.	UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LAS INICIATIVAS SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA ESPAÑOLA EN CASTILLA LA MANCHA	ORAL	Sección IV	18/09/08	16:30	Aula 0.04

XIV CONGRESO NACIONAL Y III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

227	Hinojosa Pareja	E. F.	EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. REFLEXIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.	ORAL	Sección IV	19/09/08	18:30	Aula 1.01
116	Hué García	C.	FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DESDE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	ORAL	Sección IV	19/09/08	11:30	Aula 0.04
276	Intxausti	N.	ALUMNADO INMIGRANTE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y RECURSOS PEDAGÓGICOS	ORAL	Sección V	19/09/08	18:40	Aula 0.01
254	Jara Albán	O.	IDENTIDAD Y COMUNICACIÓN DE LOS INMIGRANTES EN ESPAÑA A TRAVÉS DE LA RED	ORAL	Sección III	19/09/08	18:40	Aula 0.03
69	Jimenez Arrieta	O.	ANÁLISIS COMPARADO DE EXPERIENCIAS INNOVADORAS DE CIUDADES EDUCADORAS. PROPUESTA DE LÍNEAS ESTRATÉGICAS DE ACTUACIÓN.	POSTER	Sección I			
153	Jiménez Delgado	M.	APRENDER A VIVIR. APRENDER A CONVIVIR. EL PAPEL DE LOS MAESTROS COMO EDUCADORES CRÍTICOS	ORAL	Sección I	19/09/08	11:40	Aula 1.03
156	Jiménez Pascual	A.	¿IDENTIFICARSE, INVOLUCRARSE O COMPROMETERSE?	ORAL	Sección IV	18/09/08	11:00	Aula 1.01
21	Jiménez Ríos	F. J.	PERSONA Y CIUDADANÍA. VALORES Y DERECHOS	ORAL	Sección I	18/09/08	11:00	Aula 0.01
191	Lara Ros	S.	LAS COMPETENCIAS BÁSICAS NECESARIAS PARA LOS CIUDADANOS DEL S. XXI: UNA REVISIÓN DE LOS PRINCIPALES ESTUDIOS INTERNACIONALES	ORAL	Sección IV	18/09/08	11:40	Aula 0.04
58	Leiva Olivencia	J. J.	IDENTIDAD Y DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA: EL RETO DE UNA CIUDADANÍA INTERCULTURAL	ORAL	Sección IV	18/09/08	11:30	Aula 0.04
203	Lledó Carreres	A.	LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES. UN ESTUDIO SOBRE LA TOLERANCIA DESDE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	POSTER	Sección IV			
64	Lleonart Sitjar	A.	LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS PARA TRATAR LA ACTUAL DIVERSIDAD FAMILIAR	ORAL	Sección IV	19/09/08	11:20	Aula 0.04
39	Llevot Calvet	N.	INMIGRACIÓN Y VOLUNTARIADO	ORAL	Sección I	19/09/08	17:50	Aula 0.01
170	Lojo Suárez	M.S.	CONVIVENCIA Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EL CONTEXTO ESCOLAR	ORAL	Sección IV	19/09/08	11:10	Aula 0.02
250	Longueira Matos	S.	APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LAS APORTACIONES DE LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO ÁMBITO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA, AL DESARROLLO DE LA CONVIVENCIA PACÍFICA.	ORAL	Sección I	18/09/08	16:40	Aula 0.01

XIV CONGRESO NACIONAL Y III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

1	López Atxurra	R.	VALORES PARA LA CONVIVENCIA CIUDADANA EN EL AMBITO UNIVERSITARIO	ORAL	Sección I	19/09/08	10:30	Aula 1.03
103	López Martínez	A.	ANÁLISIS DE LOS FACTORES INSTITUCIONALES RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS	ORAL	Sección IV	19/09/08	11:00	Aula 1.01
211	Lorenzo Alquezar	R.	DEL DECRETO DE MÍNIMOS AL CURRÍCULO ARAGONÉS DE "EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS"	ORAL	Sección IV	18/09/08	11:30	Aula 1.01
10	Lukas Mujika	J. F.	DISEÑO DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA IKASYS	POSTER	Sección V			
138	Luna González	E.	APRENDIZAJE-SERVICIO: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA	ORAL	Sección IV	18/09/08	17:00	Aula 1.01
258	Lúquez de Camacho	P.	IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO	ORAL	Sección V	19/09/08	18:00	Aula 0.02
183	Maciel Castrillon Maldonado	M.	"LOS BORDES DE LA ALEGRÍA": LO INVISIBLE DE LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO	ORAL	Sección IV	18/09/08	11:10	Aula 1.01
172	Maduro	R.	ANÁLISIS DE UN DÍA DE CLASE DESDE LA VISIÓN DE UN FUTURO DOCENTE UTILIZANDO TEORÍA FUNDAMENTADA	ORAL	Sección IV	19/09/08	17:40	Aula 1.01
171	Maduro Rojas	R.	EL CORREO ELECTRÓNICO COMO HERRAMIENTA DE SOCIALIZACIÓN EN EL AULA EN LA PRIMERA ETAPA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA, UN ESTUDIO DIAGNOSTICO	ORAL	Sección III	19/09/08	18:10	Aula 0.03
174	Maduro Rojas	R.	ACTITUD DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA HACIA LA INTERNET COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN	ORAL	Sección III	19/09/08	18:20	Aula 0.03
144	Mafokozi Ndabishibije	J.	NIVEL DE RESISTENCIA CULTURAL EN EL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE LA COMUNIDAD DE MADRID	ORAL	Sección IV	19/09/08	11:10	Aula 1.02
280	Maganto	J. M	CONCILIACIÓN Y CORRESPONSABILIDAD FAMILIAR Y LABORAL. NECESIDADES DE FORMACIÓN EN ADOLESCENTES Y JÓVENES	ORAL	Sección III	18/09/08	11:50	Aula 0.03
279	Maganto	J. M.	PROGRAMA CORRESPONSABILIDAD FAMILIAR: LA MEJORA DE LA AUTOCOMPETENCIA DE MADRES Y PADRES E HIJOS	POSTER	Sección III			
192	Mallart Navarra	J.	ECOPEdagogía DEL DECRECIMIENTO PARA LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA PLANETARIA	ORAL	Sección IV	19/09/08	18:20	Aula 1.02
177	Malón Marco	A.	LA DERIVA HUMANITARISTA EN EDUCACIÓN SEXUAL. ANÁLISIS CRÍTICO E IMPLICACIONES PARA UNA CONVIVENCIA ENTRE LOS SEXOS	ORAL	Sección IV	19/09/08	11:20	Aula 0.02

XIV CONGRESO NACIONAL Y III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

164	Marcuello Genzor	N. P.	CIUDADANIA Y COEDUCACION: UN VALOR EN LA ESCUELA	ORAL	Sección IV	19/09/08	11:30	Aula 0.02
43	Marin Gracia	M. A.	PLAN DE ACCIÓN DE CATALUÑA PARA LA ACOGIDA E INTEGRACIÓN DE INMIGRANTES DEL 2005: ELABORACIÓN DE UNA GUÍA DE EVALUACIÓN.	ORAL	Sección V	18/09/08	16:00	Aula 1.03
255	Maritza Reyes	L.	LA INTELIGENCIA INVESTIGATIVA Y CIUDADANA EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA SALUD	ORAL	Sección IV	18/09/08	16:30	Aula 1.02
146	Martín García	X.	ANÁLISIS Y ACCIÓN SOCIAL EN EL CURRÍCULUM DE BACHILLERATO. XUS MARTÍN GARCÍA (UNIVERSIDAD DE BARCELONA)	ORAL	Sección IV	19/09/08	17:30	Aula 0.04
28	Martínez Agut	M. P.	CONVIVENCIA, AFECTIVIDAD Y MEDIACIÓN DESDE LA LOE. LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES CON EL ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	ORAL	Sección IV	19/09/08	10:30	Aula 0.04
27	Martínez Agut	M. P.	NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA FUNCIÓN DOCENTE: FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA	POSTER	Sección IV			
240	Martínez Domínguez	B.	EXCLUSIÓN Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA REALIZADA CON JÓVENES QUE FRACASAN EN LA ESCUELA	ORAL	Sección IV	19/09/08	11:40	Aula 1.02
8	Martínez Rodríguez	F. M.	EDUCACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS CLAVE PARA LA CIUDADANÍA	ORAL	Sección IV	18/09/08	17:10	Aula 0.04
24	Martínez-Otero Pérez	V.	EDUCACIÓN CÍVICA, IDENTIDAD Y COSMOPOLITISMO	ORAL	Sección I	18/09/08	11:10	Aula 0.01
25	Martínez-Otero Pérez	V.	EDUCACIÓN CÍVICA Y CONVIVENCIAL A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE INTELIGENCIA AFECTIVA (PIA)	ORAL	Sección V	18/09/08	16:50	Aula 1.03
163	Mato Vázquez	M. D.	LA CONVIVENCIA EN EL MARCO EDUCATIVO DE GALICIA	ORAL	Sección V	19/09/08	18:00	Aula 1.03
30	Medrano Samaniego	C.	LA TELEVISIÓN COMO RECURSO EDUCATIVO: UN ESTUDIO ACERCA DE LOS MOTIVOS Y RAZONES PARA LA ELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS TELEVISIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LOS PERSONAJES ELEGIDOS	ORAL	Sección III	19/09/08	17:30	Aula 0.03
201	Melo de Almeida	M. E.	LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA UNA CONTRIBUCIÓN PARA UNA CULTURA DE PAZ	ORAL	Sección IV	19/09/08	17:50	Salón de Actos
50	Miraflores Gómez	E.	LA TRANSMISIÓN DE VALORES EN LA ACCIÓN DOCENTE Y TUTORIAL EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	ORAL	Sección I	19/09/08	11:30	Aula 1.03
86	Molero López-Barajas	D.	LA POLÍTICA EDUCATIVA ANDALUZA EN MATERIA DE CONVIVENCIA. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO	ORAL	Sección II	18/09/08	11:20	Aula 0.02
104	Monreal Gimeno	M. C.	ACTITUDES DE LOS JÓVENES ANTE LOS VALORES CONSTITUCIONALES. EJE DE LA CIUDADANÍA EUROPEA"	ORAL	Sección II	19/09/08	10:50	Salón de Actos

XIV CONGRESO NACIONAL Y III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

118	Montenegro Valenzuela	J.	LA FUNCIÓN DE LAS CIUDADES EDUCADORAS EN UN CONTEXTO DE PLURALISMO CIUDADANO Y DE CONVIVENCIA SOCIO-CULTURAL: VALORES, OCIO Y EDUCACIÓN.	ORAL	Sección III	19/09/08	10:40	Aula 0.03
132	Montero Souto	P.	LA CULTURA CÍVICA Y EL CAPITAL SOCIAL: DOS REFERENCIAS DEL QUEHACER PEDAGÓGICO-SOCIAL	ORAL	Sección II	18/09/08	16:10	Aula 0.02
133	Montero Souto	P.	LA CONTRIBUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL AL PROYECTO DE CREAR CONDICIONES DE CIUDADANÍA	ORAL	Sección II	18/09/08	16:20	Aula 0.02
65	Morales	A.	LA RESILIENCIA: ESTRATEGIA VITAL FRENTE A LA ADVERSIDAD	ORAL	Sección II	18/09/08	17:20	Aula 1.01
63	Moreno Calvo	A.	"¿EQUIDAD VERSUS DESIGUALDAD?. PERSPECTIVA Y PROSPECTIVA DE LA PRESENCIA DE LA MUJER EN LA SOCIEDAD"	ORAL	Sección II	19/09/08	10:30	Aula 0.02
271	Mosteiro García	M. J.	LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO EMPÍRICO.	POSTER	Sección I			
261	Motezuma	I.	MODELO DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL RECURSO HUMANO PARA LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR CONSIDERANDO EL DESEMPEÑO LABORAL	ORAL	Sección IV	19/09/08	11:40	Aula 1.01
6	Muñoz López	B.	A PROPÓSITO DEL VELO: IDENTIDAD, VALORES Y PLURALISMO SOCIAL	ORAL	Sección I	19/09/08	18:10	Aula 0.01
140	Muñoz Martínez	Y.	UN PROYECTO DE MEJORA DE LA ESCUELA A PARTIR DE LA IDEA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y PARTICIPACIÓN DE TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA.	ORAL	Sección II	18/09/08	16:40	Aula 0.02
256	Muñoz-Cabas	D.	INVESTIGACIÓN Y CIUDADANÍA SOCIALMENTE RESPONSABLE EN CIENCIAS DE LA SALUD	ORAL	Sección IV	18/09/08	16:40	Aula 1.02
235	Navarro Hinojosa	R.	VALORES VIVIDOS EN LA ESCUELA PRIMARIA Y VALORES NECESITADOS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO.	ORAL	Sección I	19/09/08	11:00	Aula 1.03
22	Nieto Bedoya	M.	LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA COMO ELEMENTO FAVORECEDOR DE LA CONVIVENCIA	ORAL	Sección I	19/09/08	17:30	Aula 0.01
141	Noriega Chávez	M.	PROBLEMÁTICA EDUCATIVA ANTE LA MIGRACIÓN: DESAFÍOS DE LA CIUDADANÍA EN LA GLOBALIZACIÓN. DOS CASOS LATINOAMERICANOS: MÉXICO Y ARGENTINA	ORAL	Sección IV	19/09/08	11:00	Aula 1.02
72	Novella Cámara	A. M.	LOS CONSEJOS INFANTILES: EJERCICIO DE CIUDADANÍA, EN, DESDE Y PARA LA CONVIVENCIA	ORAL	Sección I	18/09/08	16:20	Aula 0.01
222	Núñez Bastidas	A. L.	LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN VENEZUELA	ORAL	Sección II	18/09/08	11:10	Aula 0.02

XIV CONGRESO NACIONAL Y III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

167	Oliver Vera	C.	LA RELACIÓN ESCUELA Y FAMILIAS INMIGRANTES: CREANDO PUENTES DE COMUNICACIÓN	ORAL	Sección III	18/09/08	11:10	Aula 0.03
208	Oliver Vera	C.	LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN LA ETAPA ESCOLAR. LA VOZ DE LOS IMPLICADOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	ORAL	Sección IV	19/09/08	18:20	Aula 0.02
121	Olmos Migueláñez	S.	CONVIVENCIA Y VALORES EN EL TIEMPO LIBRE DE ALUMNOS DE ESO EN LA PROVINCIA DE SALAMANCA	POSTER	Sección V			
128	Orellana Arduiz	N.	APLICACIÓN DE UN MODELO DE ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL LOGRO DE LOS VALORES RESPETO, RESPONSABILIDAD Y SOLIDARIDAD EN ALUMNOS DE ENSEÑANZA BASICA (PRIMARIA) EN LA CIUDAD DE VALPARAISO. CHILE.	ORAL	Sección III	19/09/08	11:40	Aula 0.03
204	Ortega Sánchez	I.	INFOCIUDADANOS: LAS TECNOLOGÍAS Y SU INFLUENCIA EN LA FORMACIÓN CIUDADANA	ORAL	Sección III	19/09/08	11:10	Salón de Actos
91	Ortega Velasco	M. S.	LOS INMIGRANTES HABLAN: LA ESCUELA Y LA ADQUISICIÓN DEL CONCEPTO DE CIUDADANÍA.	ORAL	Sección IV	19/09/08	10:40	Aula 1.02
35	Ortiz Cermeño	E.	TRATAMIENTO Y ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN CÍVICA EN LA ASIGNATURA DE TEORÍA E INSTITUCIONES CONTEMPORÁNEAS DE EDUCACIÓN.	ORAL	Sección IV	19/09/08	10:40	Aula 0.04
11	Osorio Guzmán	M.	LABORATORIO DE EDUCACIÓN A LA LEGALIDAD. EL MALTRATO EN EL NOVIAZGO	POSTER	Sección V			
216	Padrós Cuxart	M.	APORTACIONES DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS A LA FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. EL REFERENTE DE LA VERNEDA SANT MARTÍ	ORAL	Sección IV	19/09/08	18:00	Salón de Actos
85	Palomo Oller	M.	LAS ESCUELAS DE PADRES.UNA ACTIVIDAD DE APOYO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.	ORAL	Sección III	18/09/08	16:40	Aula 0.03
13	Palou Julián	B.	ANÁLISIS DEL FENOMENO DE LA INTEGRACIÓN DE LAS POBLACIONES DE ORIGEN EXTRANJERO DESDE EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA	ORAL	Sección I	19/09/08	17:40	Aula 0.01
36	Pantoja Vallejo	A.	EVALUACIÓN DE PROYECTOS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN CONTEXTOS SOCIALES	ORAL	Sección V	19/09/08	18:40	Aula 1.03
115	Pasillas Valdez	M. A.	LAS ESCUELAS Y FACULTADES UNIVERSITARIAS, ¿PUEDEN SER «COMUNIDADES ILUSTRADAS»?	ORAL	Sección II	19/09/08	17:30	Aula 0.02

XIV CONGRESO NACIONAL Y III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

93	Pastor Gil	L.	VALORES EN EL ALUMNADO. CONSTRUCCIÓN DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE VALORES.	ORAL	Sección I	19/09/08	11:30	Aula 0.01
94	Pastor Gil	L.	RESISTENCIA, ADAPTACIÓN Y ESCUELA MULTICULTURAL: ANÁLISIS CUALITATIVO DEL DISCURSO DE ALUMNOS INMIGRANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	ORAL	Sección IV	19/09/08	10:50	Aula 1.02
7	Pavon Ferrer	M. A.	ATENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES INMIGRADOS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN MEDIO ABIERTO	ORAL	Sección V	19/09/08	18:30	Salón de Actos
196	Pedragosa i Xuclà	O.	ESCUELA I FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA, ALGUNAS REFLEXIONES ENTORNO A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	ORAL	Sección IV	18/09/08	17:10	Aula 1.01
210	Pedrero García	E.	LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: ¿MATERIA CONTROVERTIDA?	ORAL	Sección IV	18/09/08	11:20	Aula 1.01
112	Peleteiro Vázquez	I. E.	FORMACIÓN DE FORMADORES EN EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA PARA ESPACIOS SOCIALES NO CONVENCIONALES EN LA VENEZUELA ACTUAL	ORAL	Sección V	19/09/08	17:40	Aula 1.03
283	Peña del Agua	A. M	LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO ELEMENTO FACILITADOR DE CONVIVENCIA SOCIAL: ESTUDIO DE NECESIDADES EMOCIONALES CON ALUMNOS DE DISTINTOS PAÍSES	POSTER	Sección IV			
272	Pérez de Santos	R. M.	EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y TOLERANCIA, TRES PILARES PARA CONVIVENCIA SOCIAL DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE PAULO FREIRE.	ORAL	Sección IV	19/09/08	18:30	Aula 0.04
61	Pérez Escoda	N.	EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN SU PUESTA EN PRÁCTICA	ORAL	Sección IV	18/09/08	17:00	Aula 0.04
265	Pérez Flores	R.	RETOS Y COMPROMISOS EN LAS ORGANIZACIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS	ORAL	Sección IV	19/09/08	10:50	Aula 1.01
242	Pérez Pérez	C.	UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA: EDUCACIÓN PRIMARIA	ORAL	Sección V	18/09/08	11:40	Aula 1.02
41	Perochen González	P.	CONVIVENCIA Y EDUCACIÓN EN VALORES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. UN DISEÑO EXPERIMENTAL BASADO EN EL USO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN COMO HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE	POSTER	Sección V			

XIV CONGRESO NACIONAL Y III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

62	Piña Osorio	J. M.	LA CULTURA CIUDADANA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN NORMAL	ORAL	Sección IV	19/09/08	10:30	Salón de Actos
79	Pizarro Juarez	N.	LA EDUCACIÓN EN VALORES: UNA SINERGI QUE HA DE SER COORDINADA	ORAL	Sección I	18/09/08	11:40	Aula 1.03
125	Ponce de León Elizondo	A.	HACIA UNA CONVIVENCIA SALUDABLE. LA DIMENSIÓN SOCIAL DEL VALOR DE LA SALUD EN EL OCIO JUVENIL.	ORAL	Sección IV	18/09/08	17:00	Aula 1.02
119	Porto Currás	M.	EL PROFESOR TÉCNICO DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD EN LA REGIÓN DE MURCIA: CONSTRUYENDO SU PERFIL PROFESIONAL	ORAL	Sección IV	18/09/08	17:10	Aula 1.02
127	Prieto Egido	M.	PROCESOS DE DISCONTINUIDAD CULTURAL EN EL APRENDIZAJE CÍVICO: PRIMEROS RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN EN EL ÁMBITO FORMAL	ORAL	Sección IV	18/09/08	16:50	Aula 1.01
111	Puig Rovira	J. M.	EL APRENDIZAJE SERVICIO COMO PRÁCTICA DE CIUDADANÍA	ORAL	Sección IV	18/09/08	16:10	Aula 1.01
102	Pujol Maura	M. A.	CINE Y CONVIVENCIA ENTRE PERSONAS Y CULTURAS. UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL EN LA U.B.	ORAL	Sección I	18/09/08	16:30	Aula 0.01
143	Pujol Maura	M. A.	LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DE LA ARMONÍA INDIVIDUAL Y SOCIAL	ORAL	Sección V	18/09/08	16:30	Aula 1.03
205	Quian Roig	A. I.	PLAN INTEGRAL DE CONVIVENCIA EN LAS ESCUELAS GALLEGAS	POSTER	Sección V			
18	Quintanal Díaz	J.	APROXIMACIÓN DIDÁCTICA AL TRATAMIENTO QUE RECIBE LA LECTURA EN EL AULA DE INFANTIL Y PRIMARIA	ORAL	Sección IV	19/09/08	17:30	Aula 1.02
246	Quintanilla Gatica	M. R.	LAS TECNOCIENCIAS EN UN MUNDO GLOBALIZADO. ALGUNAS REFLEXIONES PARA UN DEBATE SOBRE LAS FINALIDADES CIUDADANAS DE LA CIENCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL APRENDIZAJE	ORAL	Sección I	19/09/08	11:10	Aula 1.03
221	Rabazas Romero	T.	LA FEMINIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y SU ESCASA REPERCUSIÓN EN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS	ORAL	Sección IV	19/09/08	11:30	Aula 1.01
139	Rajadell Puiggros	N.	ACEPTAR LA DIFERENCIA COMO BASE PARA LA CONVIVENCIA. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	ORAL	Sección I	19/09/08	10:40	Aula 0.01

XIV CONGRESO NACIONAL Y III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

165	Ramos Hernando	C.	INMIGRACION Y CONVIVENCIA ESCOLAR	ORAL	Sección IV	19/09/08	17:40	Salón de Actos
100	Ramos Santana	G.	EL CLIMA SOCIAL AULA: UN RETO PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE ALUMNOS	ORAL	Sección IV	19/09/08	17:30	Salón de Actos
268	Rangel de Rivas	D.	LA CAPACITACIÓN DEL PEQUEÑO PRODUCTOR AGRÍCOLA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE LAS REDES DE INNOVACIÓN PRODUCTIVA. CULTURA PEDAGÓGICA EMERGENTE EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA.	ORAL	Sección III	19/09/08	11:30	Aula 0.03
185	Recamán Payo	A.	FUNDAMENTOS COGNITIVOS EN LA SOCIEDAD TECNOLÓGICA	POSTER	Sección III			
117	Redon Pantoja	S. M.	CIUDADANÍA, PROFESORADO Y ESCUELA: DESAFÍOS PENDIENTES	ORAL	Sección IV	18/09/08	11:40	Aula 1.01
220	Rengifo de Briceño	D.	LA HISTORIOGRAFIA ESCOLAR EN VENEZUELA. (1990-2008)	ORAL	Sección IV	19/09/08	18:40	Aula 0.04
243	Reyes Leal	C. Y.	FUNDAMENTACION TEORICO- METODOLOGICA EN LA FORMACION DE INVESTIGADORES EN LA EDUCACION BOLIVARIANA	ORAL	Sección IV	19/09/08	18:50	Aula 0.02
195	Riera i Romero	G.	ALGUNAS REFLEXIONES DE ÉTICA APLICADA ENTORNO LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	ORAL	Sección II	18/09/08	16:50	Aula 0.02
20	Rivas Borrell	S.	ESTILOS EDUCATIVOS POSITIVOS, CLAVE PARA EDUCAR BUENOS CIUDADANOS	ORAL	Sección III	19/09/08	10:30	Aula 0.03
75	Robles Vílchez	M. C.	PRÁXIS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL CENTRO ESCOLAR: FORMACIÓN CÍVICA BASADA EN UNA PERSPECTIVA HOLÍSTICA	ORAL	Sección IV	18/09/08	16:50	Aula 0.04
160	Rodríguez Entrena	M. J.	LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN LA REGIÓN DE MURCIA: VALORACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO	ORAL	Sección IV	18/09/08	17:10	Aula 0.01
181	Rodríguez Entrena	M. J.	LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA Y SUS PREJUICIOS SOCIALES ANTE LAS RELACIONES INTERÉTNICAS.	POSTER	Sección IV			
29	Rodríguez Gómez	J. M.	PARÁMETROS DE ACTUACIÓN QUE INCIDEN EN EL DESARROLLO DE LA CONVIVENCIA	ORAL	Sección IV	19/09/08	11:30	Salón de Actos
161	Rodríguez Marcos	A.	APORTACIONES DESDE EL PRACTICUM DE MAESTROS PARA SU FORMACIÓN REFLEXIVA Y COOPERATIVA COMO AGENTES DE FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.	ORAL	Sección IV	19/09/08	17:30	Aula 1.01

XIV CONGRESO NACIONAL Y III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

186	Rodríguez Martínez	J.	UNIENDO ESFUERZOS EN LA PREVENCIÓN DEL ABSENTISMO	ORAL	Sección IV	18/09/08	17:20	Aula 0.03
251	Rodríguez Soria	B.	LA EDUCACIÓN EN DESARROLLO SOSTENIBLE COMO COMPETENCIA TRANSVERSAL EN LAS TITULACIONES DEL MARCO DEL EEES. EJEMPLO DE IMPLANTACIÓN.	ORAL	Sección V	19/09/08	18:10	Aula 0.02
73	Rojas de Chirinos	B. C.	ESTADO, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA. UN ESTUDIO DE LA REFORMA EDUCATIVA EN LA ESCUELA VENEZOLANA 1948-1998	ORAL	Sección IV	18/09/08	11:20	Aula 0.04
270	Romera Hiniesta	F.	VIOLENCIA Y GÉNERO EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO	ORAL	Sección II	19/09/08	10:50	Aula 0.02
282	Ruiz Carrascosa	J.	EL DESARROLLO DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DE CENTRO PARA LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC A LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.	ORAL	Sección IV	19/09/08	18:40	Aula 0.02
2	Ruiz Esquinas	M.	LOS CUENTOS COMO VEHÍCULO DE ACCESO A LOS VALORES	ORAL	Sección I	18/09/08	16:00	Aula 0.01
12	Ruiz Esquinas	M.	UN LUGAR PARA LA MÚSICA, EN UN ESPACIO SONORO	ORAL	Sección I	18/09/08	16:10	Aula 0.01
179	Ruiz Ruiz	J. M.	LA PIZARRA INTERACTIVA COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN PEDAGOGÍA: ESTUDIO DE CASOS	ORAL	Sección IV	19/09/08	10:30	Aula 1.01
232	Salavera Bordás	G.	ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES EN LA EDUCACIÓN	ORAL	Sección V	18/09/08	17:10	Aula 1.03
236	Salavera Bordás	C.	ENGAÑO, MENTIRA Y AUTOENGAÑO EN LA RELACIÓN DE AYUDA	ORAL	Sección I	18/09/08	16:50	Aula 0.01
229	Salavera Bordás	C.	LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES COMO MÉTODO DE TRABAJO PARA LA INTEGRACIÓN DE ALUMNOS INMIGRANTES EN LA COMUNIDAD	POSTER	Sección IV			
234	Salavera Bordás	C.	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LAS HABILIDADES DE COMUNICACIÓN	POSTER	Sección V			
253	Sánchez Blanco	C.	APRENDIENDO A CONDUCIR, APRENDIENDO A CONVIVIR: VALORES VIALES, ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y PUBLICIDAD TELEVISIVA DE JUGUETES	ORAL	Sección I	19/09/08	11:40	Aula 0.02
42	Sánchez García	A. B.	LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL	ORAL	Sección IV	19/09/08	11:20	Salón de Actos

XIV CONGRESO NACIONAL Y III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

40	Sánchez Hueté	J. C.	EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA: UNA OPORTUNIDAD PARA EDUCAR EN LA DIVERSIDAD.	ORAL	Sección IV	18/09/08	11:10	Aula 0.04
187	Sánchez i Peris	F. J.	LA FAMILIA EN CONTEXTOS MULTICULTURALES	ORAL	Sección III	18/09/08	16:10	Aula 0.03
278	Sánchez León	C. D.	REALIDAD ACTUAL DE LA MEDIACIÓN Y LA ORIENTACIÓN EN LA SOCIEDAD ECUATORIANA	ORAL	Sección III	19/09/08	11:10	Aula 0.03
212	Sánchez Romero	C.	LA COMPETENCIA INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO - ALGUNOS ASPECTOS COMPARATIVOS DE ESPAÑA Y LETONIA	ORAL	Sección IV	19/09/08	18:40	Salón de Actos
169	Sanchiz Ruiz	M. L.	ORIENTACIÓN EDUCATIVA: FORMAR CIUDADANOS IMPLICANDO AL PROPIO SUJETO, A LA FAMILIA Y A LA COMUNIDAD.	ORAL	Sección III	18/09/08	16:00	Aula 0.03
9	Santiago Etxeberria	K.	PROYECTO PARA EL DESARROLLO DE VITORIA-GASTEIZ COMO CIUDAD EDUCADORA: UN MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA	POSTER	Sección V			
26	Santos Gómez	M.	APORTACIONES DE PAULO FREIRE PARA UNA PEDAGOGÍA CON SENTIDO SOCIAL	ORAL	Sección I	18/09/08	11:30	Salón de Actos
114	Santoveña Casal	S. M.	LAS REDES Y COMUNIDADES DIGITALES COMO MEDIO PARA MEJORAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: EXPERIENCIA EN LA UNED (2001-2006)	ORAL	Sección III	19/09/08	17:50	Aula 0.03
182	Serra Mestre	M.	EL VALOR DE LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES	ORAL	Sección I	18/09/08	11:20	Aula 1.03
149	Serrano Díaz	S.	LA COMPRENSIÓN DE ESTRUCTURAS GRAMATICALES COMO PREDICTOR DEL RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS Y EN LENGUAJE	ORAL	Sección IV	19/09/08	17:50	Aula 1.02
226	Sierra Berdejo	M.	CAUSAS Y CONSECUENCIAS DEL FRACASO ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON LA EXCLUSIÓN SOCIAL EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	ORAL	Sección II	18/09/08	17:00	Aula 0.02
241	Sierra Berdejo	M.	LA RELACIÓN ENTRE LA AUSENCIA DE PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LOS NIÑOS CON TDAH Y UNAS ADECUADAS INTERACCIONES CON SUS PROFESORES.	ORAL	Sección IV	18/09/08	16:10	Aula 1.02
67	Sobrado Fernández	L. M.	EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	ORAL	Sección IV	18/09/08	16:40	Aula 0.04
206	Sotés Elizalde	M. A.	DIMENSIONES POLÍTICAS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: DATOS PARA UN ANÁLISIS DESDE LA HISTORIA	ORAL	Sección II	18/09/08	11:00	Aula 0.02

XIV CONGRESO NACIONAL Y III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

275	Syria Carapeto	N.	ENSINAR Y APRENDER GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL: LA FORMACIÓN DE UN PEDAGOGO Y LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	ORAL	Sección IV	19/09/08	11:10	Aula 1.01
184	Torio López	S.	CORRESPONSABILIDAD FAMILIAR="COMPARTIR JUNTOS". UN MODELO DE CIUDADANÍA PARTICIPATIVA	ORAL	Sección III	18/09/08	11:20	Aula 0.03
113	Tornel Costa	N.	EL PROFESORADO Y SU FORMACIÓN EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL. El caso de la Región de Murcia.	ORAL	Sección IV	18/09/08	16:20	Aula 1.01
134	Trujillo Torres	J. M.	ANÁLISIS ETNOGRÁFICO DE ESPACIOS Y REALIDADES EDUCATIVAS	ORAL	Sección II	18/09/08	16:30	Aula 0.02
224	Trujillo Torres	J. M.	POSTER: ANÁLISIS ETNOGRÁFICO DE ESPACIOS Y REALIDADES EDUCATIVAS	POSTER	Sección II			
107	Ugarte Artal	C.	EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LOS TEXTOS INTERNACIONALES DE DERECHOS HUMANOS. RESPONSABILIDAD FAMILIAR, SOCIAL Y ESTATAL	ORAL	Sección II	19/09/08	10:40	Salón de Actos
178	Urpí Guercia	C.	LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA A TRAVÉS DEL CINE: AZUR Y ASMAR	POSTER	Sección IV			
244	Vaca Gallegos	S.	ASPECTOS TEÓRICOS E INSTRUMENTALES EN LA IDENTIFICACIÓN DE ALTAS CAPACIDADES CONSIDERANDO EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO. PROPUESTA DE ESTRATEGIA DE UN PROTOCOLO	ORAL	Sección III	18/09/08	17:00	Aula 0.01
197	Valls Carol	R.	MODELO DIALÓGICO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO. APORTACIONES DESDE EL PROYECTO INTEGRADO INCLUD-ED	ORAL	Sección III	19/09/08	11:00	Aula 0.02
105	Vázquez Toledo	S.	EL LIDERAZGO DEL DIRECTOR COMO RETO	ORAL	Sección IV	19/09/08	11:20	Aula 1.01
122	Vicén Ferrando	M. J.	VALORES Y CIUDADANÍA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS. ENTRE LA EDUCACIÓN CRÍTICA Y EL PROYECTO LA CIUDAD DE LOS NIÑOS	ORAL	Sección IV	18/09/08	16:40	Aula 1.01
194	Vilà	R.	ESTUDIO DE CASO SOBRE EL DESARROLLO DE LA CIUDADANÍA INTERCULTURAL A TRAVÉS DEL TRABAJO EN REDES COMUNITARIAS	ORAL	Sección I	19/09/08	11:10	Aula 0.01
207	Zapico Barbeito	M. H.	PERCEPCIÓN SOCIAL DE LA VEJEZ E IMAGEN DEL MAYOR EN LOS MATERIALES CURRICULARES: POTENCIAL VINCULACIÓN OBJETO DE ANÁLISIS	ORAL	Sección IV	19/09/08	18:00	Aula 1.02
247	Zaragoza Ibáñez	M. C.	ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA REGIÓN DE MURCIA	ORAL	Sección II	18/09/08	17:10	Aula 0.02

Organizadores:



UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA



FACULTA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA

DEPARTAMENTO
DE CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN

Patrocinadores:

