



La formación del profesorado en el siglo XXI:

Propuestas ante los cambios
económicos, sociales y culturales

Coord.:

Javier J. Maquilón Sánchez

La formación del profesorado en el siglo XXI

Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales

Javier J. Maquilón Sánchez (Coord.)

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado

Universidad de Murcia

1ª Edición, 2011

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, 2011

© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2011



ISBN: 978-84-694-2841-2

Diseño de portada: Ana Belén Mirete Ruiz

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL SIGLO XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales

Coordinado por Javier J. Maquilón Sánchez

ÍNDICE

PRÓLOGO	
<i>Antonio García Correa</i>	
EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA	
<i>Luis Hernández Abenza</i>	1
LAS TIC COMO HERRAMIENTAS PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD	
<i>M^a Paz Prendes Espinosa</i>	21
LA ORIENTACIÓN EN TIEMPOS DE CAMBIO	
<i>Pilar Martínez Clares</i>	45
INNOVACIONES ORIENTADAS AL EEES. LAS COMPETENCIAS Y SU EVALUACIÓN COMO ELEMENTOS DE PLANIFICACIÓN EN EL MARCO DEL EEES	
<i>Mari Paz García Sanz</i>	63
¿QUIÉN HA FALTADO HOY A CLASE?: LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL TÍTULO DE GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL	
<i>Mónica Vallejo Ruiz</i>	81
EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LOS CICLOS FORMATIVOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	
<i>Javier J. Maquilón Sánchez</i>	95
LA ESTIMULACIÓN SENSORIOMOTRIZ EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS QUE ATIENDEN A LA DIVERSIDAD	
<i>María José Martínez Segura</i>	119
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESPAÑA	
<i>Henar Rodríguez Navarro</i>	135
LOS PADRES ANTE LOS PLANES DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA DE LA REGIÓN DE MURCIA	
<i>Fuensanta Cerezo Ramírez</i>	151
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. PERSPECTIVAS DIFERENTES EN BUSCA DE LA CALIDAD DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO	
<i>Fuensanta Hernández Pina</i>	165
EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, PAPEL IMPRESCINDIBLE DE LA UNIVERSIDAD	
<i>Martin Rodríguez Rojo</i>	185
FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y GÉNERO	
<i>Rocío Anguita Martínez</i>	199

PEQUEÑAS LECCIONES (PROVISIONALES) RESPECTO DE LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL <i>Eduardo Fernández Rodríguez</i>	209
FAMILIA Y EDUCACIÓN: DIMENSIONES PARA EL ANÁLISIS DEL CONTEXTO FAMILIAR <i>Joaquín Parra Martínez</i>	259
EVALUACIÓN, RECONOCIMIENTO Y ACREDITACIÓN DE LOS APRENDIZAJES NO FORMALES E INFORMALES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: ELEMENTOS PARA EL DEBATE <i>Álvaro Retortillo Osuna</i>	281
ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN UNIVERSITARIA Y DERECHOS HUMANOS <i>Juan Benito Martínez</i>	293
EDUCAR DESDE, EN Y PARA LOS CLAROSCUROS DE LA VEJEZ <i>Fernando Albuerne López</i>	317

Es para mi una satisfacción escribir estas líneas para presentar e invitarles a la lectura del presente libro. En él se recoge una amplia y variada visión de la formación del profesorado en el siglo XXI y su lectura está recomendada tanto para académicos y profesionales, como para investigadores y formadores, educadores y estudiantes de todos los ámbitos de las Ciencias de la Educación y muy especialmente a los que trabajamos en el campo de la Formación Inicial y Permanente del Profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria.

La creciente preocupación por la formación de profesorado no supone que todo continúe igual o peor que hace algunas décadas. Los profundos procesos de cambios sociales, económicos y culturales registrados en estas últimas décadas y la enorme transformación de los sistemas educativos han planteado problemas nuevos y que hay que tenerlos muy en cuenta en la formación del profesorado. En realidad, las propuestas de cambio deben integrar los resultados de las múltiples investigaciones e innovaciones educativas que se están realizando en todos los contextos educativos y sociales.

Los profesionales de la educación estamos pasando por una situación crítica de la que no podemos ni queremos desentendernos. Es más, deseamos que se aglutinen esfuerzos, propuestas de soluciones y fuentes de apoyo para llevar a la práctica las más convenientes para los/las profesionales de cada contexto educativo.

La formación del profesorado comprende todo un conjunto de procesos, a través de los cuales los profesores aprenden a aprender y a comprender, a analizar y reflexionar en su labor diaria y, sin duda, a enseñar. Es de vital importancia para una mejora del proceso educativo, que está en un continuo cambio (evolución), que nosotros como docentes tengamos la obligación profesional y social de ir adquiriendo nuevas destrezas y conocimientos que optimicen nuestro quehacer diario en el aula.

Resulta fundamental iluminar la reflexión teórica sobre los programas de formación inicial y permanente del profesorado. La tarea no ha terminado, apenas ha comenzado. Muchos son los aspectos sobre los cuales hay que estudiar y reflexionar, uno de ellos es sin duda el referido al alcance del trabajo docente y la consiguiente conceptualización del profesor. Parece claro que hay que tener muy en cuenta el contexto social, histórico y cultural en que se ejerce la docencia para la autorrealización y formación del profesor.

Mejorar la formación inicial y permanente del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria que constituye un requisito esencial para los logros educativos del siglo XXI, resulta inalcanzable si no se incorpora la formación inicial y permanente del profesorado universitario. Proponemos una formulación más amplia que abarque la formación inicial y permanente del profesorado de todos los niveles. La universidad suele ser dejada de lado cuando se habla de la formación inicial y permanente del profesorado.

No debemos olvidar que la formación debe ir en paralelo con el avance y los nuevos cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos, fundamentalmente porque no podemos ir en contra de las necesidades que nos marca la sociedad actual

y en segundo lugar, porque si queremos formar alumnos/as y profesores para una posterior integración en la sociedad no nos podemos olvidar de los nuevos cambios sociales enseñándoles aprender a aprender, a pensar, a reflexionar y criticar constructivamente.

La necesidad de sustituir las técnicas y estrategias de transmisión-recepción por otras que orienten el aprendizaje como una tarea de indagación e investigación, que favorezca la participación de los estudiantes en la reconstrucción de los conocimientos, concita hoy un consenso general. Sabemos que es necesario introducir orientaciones basadas en la indagación (inquiry-based Science Education (IBSE)), desplazando el tradicional “chalk and talk”, las investigaciones y los numerosos ejemplos de experiencias controladas con éxito así lo aprueban.

Opiniones similares fueron también, ya hace más de diez años, el punto de partida de los National Science Education Standard en USA, cuyo capítulo cuarto está destinado al desarrollo profesional de los profesores para hacer posible la introducción de las nuevas estrategias en el aprendizaje como investigación-acción.

Desde nuestro punto de vista y dentro de la formación teórica y de las técnicas y estrategias de formación del profesorado, partiendo de la premisa que todo el profesorado está motivado por aprender e incorporarse a los nuevos cambios sociales vemos como adecuado la formación centrada en la docencia diaria.

Apenas es discutido en la actualidad que un profesor necesita una preparación de carácter profesional. Modestamente pensamos que dicha preparación aumentaría su eficacia si se posibilitara con más experiencias prácticas en centros educativos.

Las Universidades habrán de dilucidar en un futuro próximo la remodelación de la formación inicial y permanente del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y universitaria. Las Universidades Europeas la harán de acuerdo a la normativa que exige la Convergencia Europea y que ya se ha iniciado en muchas Universidades.

Los dieciséis capítulos que configuran el presente libro se han escrito con la pretensión de dar un breve, pero denso recorrido por los objetivos y contenidos necesarios para la formación del profesorado, de sus reflexiones y que éstas les lleven a ejercer la responsabilidad que supone ser docente en el Siglo XXI.

Dr. Antonio García Correa

Presidente de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado

Web AUFOP: www.aufop.com

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA

Luis Hernández Abenza

Universidad de Murcia

RESUMEN

El contexto actual de la enseñanza, caracterizado por los importantes cambios e innovaciones realizadas últimamente, demanda del profesorado, como elemento fundamental del cambio educativo, unas pautas de acción y un rol que contribuyan a preparar a las alumnas y alumnos para comprender la sociedad en la que se desenvuelven, así como a desarrollar la capacidad de analizar críticamente su entorno. Para ello es importante procurar, desde la escuela, que acontezca una interacción significativa con su vida, experiencias y entorno cotidiano.

En este sentido se desarrollan en esta ponencia varios planteamientos, como ¿para qué se educa a una persona a lo largo de la enseñanza infantil y obligatoria?, ¿cómo enseñar el contenido para que el alumnado lo aprenda significativamente? o ¿qué formación debe de adquirir el profesorado de educación obligatoria para responder a los planteamientos anteriores?. Interrogantes cuya respuesta nos va a permitir reflexionar sobre las experiencias de formación e innovación en educación infantil y obligatoria.

Palabras Clave: formación del profesorado; educación no universitaria; innovación

EXPERIENCES OF FORMATION AND INNOVATION IN INFANTILE, PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT

The current context of education, characterized by major changes and innovations made lately, makes teachers as the key to educational change, have a role that will help prepare students to understand the society in which they operate. In this

regard, we develop in this paper several approaches, why educate a person in childhood and compulsory education, how to teach content so that students learn significantly? or what kind of training of teachers should acquire to meet these needs. Issues such as the response will allow us to reflect on the experiences of training and innovation in non-university education.

Keywords: Teacher training, non-university education, innovation

1. INTRODUCCIÓN

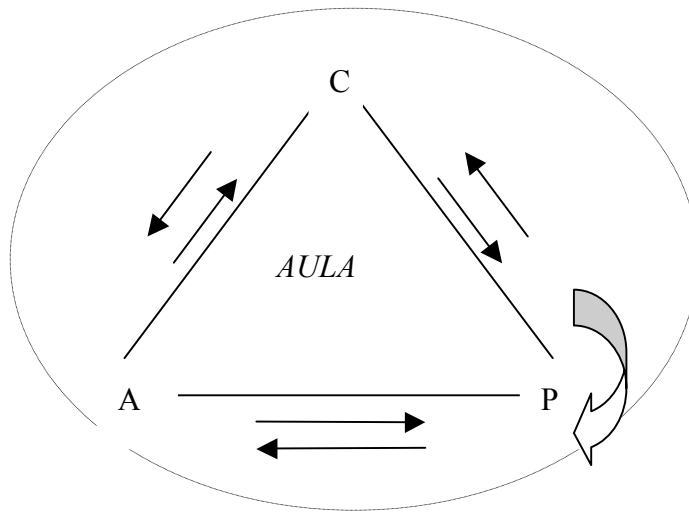
El contexto general de la enseñanza en el que estamos inmersos, caracterizado por los importantes cambios e innovaciones realizadas últimamente, tanto en los contenidos como en la estructuración de los diversos niveles educativos, y más concretamente en la etapa de educación obligatoria, demanda del profesorado, como elemento fundamental del cambio educativo, unas pautas de acción y un rol que contribuyan al aprendizaje significativo de los contenidos, así como a potenciar y favorecer el protagonismo real de los alumnos y alumnas en el proceso de construcción de dicho aprendizaje. Igualmente, y como meta más general, debe contribuir a prepararlos para comprender la sociedad en la que se desenvuelven, así como a desarrollar la capacidad de analizar críticamente su entorno.

Un requisito importante para que los alumnos y alumnas se embarquen en esta línea de acción educativa es el de procurar, desde la escuela, que acontezca una interacción significativa con su vida, experiencias y entorno cotidiano, de tal forma que el proceso de enseñanza en el aula se inicie y desarrolle continuamente desde y a través de esa interacción, clarificando y profundizando en todos los elementos y aspectos que la van caracterizando. En este sentido, es interesante reflexionar brevemente sobre la interacción de los elementos humanos y los procesos que acontecen en el aula, de tal forma que podemos considerar ésta como un sistema activo y dinámico constituido por tres elementos fundamentales: el contenido objeto de enseñanza, el alumno y el profesor, que interaccionan entre sí en un contexto socioeducativo determinado (figura 1).

La interacción más evidente que se da en el aula es entre profesor y alumnos, aparte de la interacción entre los propios alumnos que no aparece directamente reflejada en el triángulo ilustrativo. Los procesos implicados en dicha interacción son los de enseñanza (flecha que va de profesor a alumno), más visible y manifiesto, y el proceso de aprendizaje (flecha que va de alumno a profesor), proceso interno para el que necesitamos estrategias de evaluación para saber como va transcurriendo. Para comprender las otras interacciones (A y C; P y C), tal vez no tan evidentes, consideremos los siguientes planteamientos:

* Planteamiento 1: ¿Para qué se educa a una persona a lo largo de la enseñanza infantil y obligatoria?

Contexto socioeducativo



↔ : procesos que acontecen fruto de la interacción entre los elementos A: alumnos; P: profesor; C: contenido objeto de enseñanza y de aprendizaje

Figura 1

Todas las consideraciones en torno a esta cuestión participan, en un nivel general, de la afirmación de que a la persona se le educa en esta etapa para ser formado e integrado como ciudadano en un marco cultural previamente organizado (Coll, 1987). Para atender a este fin tan funcional hemos de polarizar al mismo todos los objetivos generales de los distintos niveles educativos, así como los contenidos y actividades planteadas en las diferentes áreas de conocimiento y disciplinas implicadas en el marco oficial de la educación obligatoria. Desde el inicio de su formación como profesor, el profesorado de estos niveles debe de tener presente esta finalidad, para evitar así que caiga en la idea equivocada de que tiene que formar a pequeños matemáticos, geógrafos, lingüistas, científicos o tecnólogos, sino que asuma claramente el fin más operativo y marco de la enseñanza obligatoria: formar futuros ciudadanos que sean autónomos y capaces de contribuir a mejorar la sociedad en la que están inmersos.

De acuerdo con esta finalidad, adquiere sentido que una interacción deseable que acontezca en el aula es entre el alumno y el contenido de enseñanza (interacción entre A y C), de tal forma que a lo largo de toda la educación obligatoria el alumno pudiera perder gradualmente la dependencia del profesor en su proceso de aprendizaje y lograra en lo posible adquirir los mecanismos que le permitan aprender de forma cada vez más autónoma, interaccionando directamente con el contenido objeto de aprendizaje. Objetivo tal vez demasiado ambicioso pero que el simple hecho de predisponer al alumno en esa dirección, puede contribuir de forma notable a conseguirlo.

Planteamiento 2 ¿Qué tienen que aprender las personas en formación sobre el contenido objeto de enseñanza?.

En este sentido y relacionando este planteamiento con la pregunta del planteamiento 1, tendríamos que tener claro qué debe saber un “ciudadano medio”

sobre el contenido objeto de enseñanza. Independientemente de las características del contenido en cuestión, creemos que se debería resolver su aprendizaje abordando los siguientes niveles de adquisición:

- Formación cultural básica sobre el contenido.
- Problemas reales, en el entorno cotidiano, relacionados con el contenido a aprender.
- Entender las noticias de los medios de comunicación sobre temáticas relacionadas con el contenido.

Planteamiento 3: ¿Cómo enseñar el contenido para que el alumnado lo aprenda significativamente? (relacionado con la interacción entre A y P)

Puesto de manifiesto la problemática sobre el sentido de la enseñanza y qué enseñar en estos niveles, otro problema más cotidiano en su formación es el desarrollo de un proceso de enseñanza que realmente sea eficaz y que esté acorde con el proceso de aprendizaje de los alumnos. Es interesante observar que esta problemática, relacionada con la cuestión ¿cómo enseñar?, así como los posibles recursos para solucionarla, no es actual y acompaña al sistema educativo desde hace tiempo, estando también presente en las reformas educativas que, de forma sucesiva en el tiempo, han acontecido en los diversos países del mundo. Basta citar que ya Rene, en el año 1921, decía que “es de sentido común que para educar ha de estudiarse, más que libros, la *naturaleza* del educando...y que para lograr que el niño quiera lo que de él queremos, es menester que comencemos por *entender* y ofrecerle lo que él quiere”. Trasladados a una época más reciente, esta misma idea es expresada por Ausubel (1974) en el sentido de que hay que enseñar en consecuencia a cómo el alumno aprende.

El problema para el profesor se concreta pues en que alguien le enseñe a ejercer la capacidad de descifrar e incorporar en su docencia esa idea clave de “entender la naturaleza del educando...” y “enseñar en consecuencia...”, y, sobre todo, que tenga siempre presente que para desarrollar en el aula el proceso de enseñanza con esas características, nunca habrá una “receta” única y común para llevarlo a cabo, sino que dependerá del contexto inicial con el que se encuentre en su entorno educativo y del “perfil” de ideas y de experiencias previas de sus alumnos. Por todo ello una primera conclusión inicial para empezar a trabajar en ella, sería la de pensar que el aprendizaje más importante que el profesorado debería adquirir en su formación inicial es el de saber ejercer la capacidad de toma de decisiones en y durante su futura práctica educativa.

Planteamiento 4: ¿Qué formación debe de adquirir el profesorado de educación obligatoria para responder a los planteamientos anteriores? (relacionado con la interacción entre C y P)-

En el inicio de la segunda década del siglo XXI es evidente los cambios económicos, sociales y culturales que están aconteciendo y en los que resalta el crecimiento exponencial en la gestión y difusión de la información y del conocimiento, así como los puntos de inflexión tanto en la economía mundial como en el modelo de sociedad deseable. Este proceso dinámico de cambio generalizado repercute significativamente en la forma y calidad de vida de las personas por lo que se hace necesario integrarlo en el sistema educativo de la sociedad en la que viven y, por consecuencia, en la formación del profesorado de los diversos niveles

educativos, especialmente en el ámbito de la formación del profesorado de educación obligatoria.

Frente a esta evolución continua de la sociedad, en la que tan importante es la adquisición de competencias profesionales y habilidades para desenvolverse en el mundo cotidiano actual como adquirir la capacidad y disponibilidad para ir modificando en el tiempo, el sistema educativo y el profesorado en general no pueden permanecer ajenos y han de estar siempre preparados para incorporar al aula las características más importantes de esa construcción dinámica de la sociedad y del mundo en el que conviven tanto ellos como sus alumnos.

Estos nuevos retos en la enseñanza, hacen pensar en la necesidad de una formación inicial del profesorado que ayude a los futuros profesores a afrontar con éxito dichos retos y a saber tomar decisiones sobre la enseñanza de posibles nuevas competencias ciudadanas que tal vez no existían en el tiempo de su formación inicial, con lo que la segunda conclusión en la que deberíamos empezar a trabajar, es que el aprendizaje y la formación son dos tareas que han de realizarse de forma continuada durante toda nuestra vida profesional, de tal modo que a la formación inicial debe seguir una formación continua que responda a las mismas exigencias en cuanto a los retos planteados, pero atendiendo a las diferencias específicas que implica cada tipo de formación.

Sería interesante resumir brevemente las respuestas de instituciones y agentes educativos frente a todas estas problemáticas relacionadas con la formación del profesorado:

* Respuesta del marco oficial:

- Del currículo de educación obligatoria: Sucesivas reformas educativas, más o menos diferentes en el fondo y en la forma, tratando de responder en principio positivamente a las problemáticas de la enseñanza pero en las que siempre ha primado el componente político diferenciado frente al consenso educativo necesario para la formación de las personas.
- Del plan de estudios de titulaciones sobre formación del profesorado: En general, planes de estudio para las titulaciones sobre formación del profesorado con referentes comunes a nivel nacional pero no suficientes para evitar la diversidad de planes de estudio para una misma titulación, con aspectos diferentes en los contenidos curriculares y en la metodología para su enseñanza, en función de la universidad en la que se imparte.

* Respuesta del profesorado:

- Profesores y centros de educación obligatoria: Receptores, junto a sus alumnos, de las sucesivas reformas, en cuyos diseños no suelen tener protagonismo alguno pero si lo tienen en las aplicaciones de las mismas, proceso en el que sufren directamente las lagunas y vacíos, normalmente existentes, entre el marco teórico de la reforma, "impecable" siempre en su contenido, y el marco real de aplicación de la misma.

La fuerza e ilusión de su vocación y formación suele iniciar un camino inversamente proporcional a las dificultades y problemas encontrados en su docencia

- Profesores de centros de formación del profesorado: El diseño del plan de estudios de una titulación de formación del profesorado de una universidad determinada se configura normalmente en función de las referencias establecidas a nivel nacional y teniendo en cuenta las necesidades específicas de formación del profesorado de educación obligatoria, aunque bien es verdad que el criterio subjetivo y diferenciado de las diversas áreas de conocimiento de la titulación toma especial relevancia a la hora de concretar el diseño final del plan de estudios. En el caso de la formación del profesorado de educación secundaria es evidente que la problemática es más preocupante y de naturaleza diferente a la formación de maestros de infantil y primaria.

* Respuesta del alumnado

- Respuesta de alumnos de formación inicial del profesorado: Suelen evidenciar las carencias encontradas durante su formación inicial, a veces incluso las plantean con el interés de contribuir a solucionarlas, pero también es verdad que prevalece en ellos sobre todo el interés por aprobar la materia y evitar que influya en ello las posibles consecuencias de las manifestaciones de estas deficiencias. Por otro lado, este interés casi exclusivo por aprobar, asociado, en algunos casos, a una vocación poco definida, hace que se genere un grupo apreciable de futuros profesores que, independiente de su grado de formación y los recursos disponibles para su docencia, contribuyen en poca medida a la formación integral de los niños y niñas.
- Respuesta de alumnos de educación obligatoria: no tienen porque dar respuesta, son los destinatarios sufridores o afortunados de las mismas. La clave es preguntarnos de que forma podrían ayudarnos a mejorar nuestras respuestas a la problemática de la enseñanza. Seguro que pueden ayudarnos y que están deseando hacerlo.

2. UN MODELO DINAMICO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN Y FORMACIÓN

II.1. En busca del modelo de profesor deseable

Una de las problemáticas más evidentes en la formación inicial del profesorado, tanto desde el marco de la investigación educativa como desde el marco real de actuación docente, es el de configurar un modelo de formación que sea eficaz, que contemple los diversos ámbitos de adquisición de contenidos, que tenga en cuenta el contexto real de actuación y que, en definitiva, responda a las demandas generadas por las competencias deseables para el profesorado de educación obligatoria.

La formación del profesor a lo largo de la historia ha ido evolucionando como lo han hecho los conceptos de escuela, de enseñanza, de currículo, los medios de comunicación y el sistema educativo. Todos estos factores, junto a otros, han dado lugar al desarrollo de perfiles profesionales de la función docente. Así, se habla del profesor como comunicador, como transmisor de conocimientos, planificador, técnico.., perfiles en los que subyace, en cada uno de ellos, una concepción de escuela y de enseñanza diferente. Por ello, un modelo de formación del profesorado es dependiente de la propia evolución de la sociedad (Debesse, 1980)

Las propuestas de formación inicial desarrolladas para la adquisición de las competencias profesionales en la docencia de estos niveles, han sido diseñadas, en su mayoría, y orientadas por la formulación de la cuestión ¿Qué tipo de profesional deseamos formar?, así como el contenido de dichas propuestas ha venido delimitado por la respuesta a dicha cuestión.

La reflexión al respecto permite plantear algunas características que deberían configurar el modelo deseable de profesor de estos niveles, explicitando los ámbitos que delimitan dicha formación y las principales interacciones que se deben de dar entre ellos (Hernández Abenza, 1993; Mellado, 1999), teniendo en cuenta que desde el inicio de la formación del profesorado, estos ámbitos y sus interacciones son poco consistentes y hay que darles sentido y dotarlos de contenidos a lo largo de la formación de los futuros profesores de educación obligatoria (figura 2):

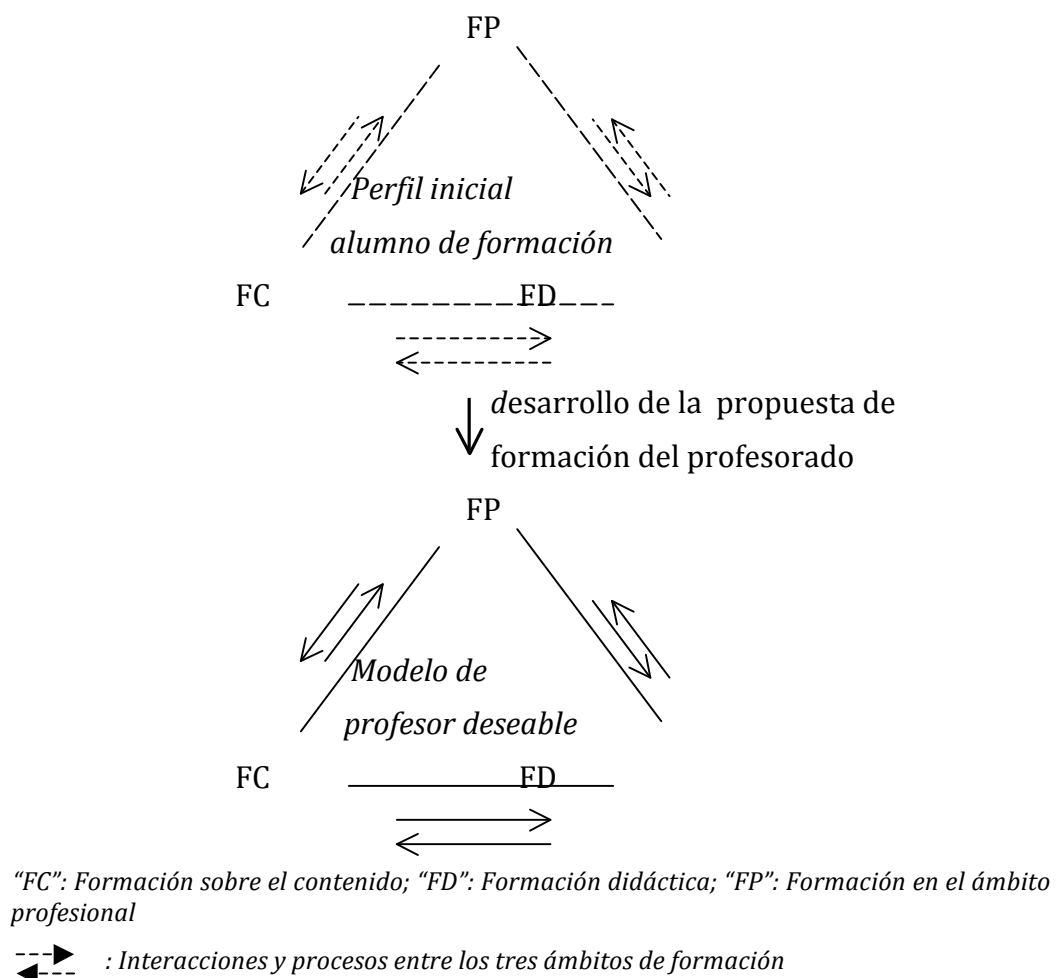


Figura 2

El conjunto de estas características invita a pensar en una formación que participe de diversos ámbitos, con una propuesta disciplinar que contemple la formación sobre el contenido, la formación didáctica y la formación en el ámbito profesional. Ejemplificando con un contenido concreto, como puede ser “la contaminación del agua”, deberíamos de pensar en una propuesta disciplinar que

abarque el conocimiento de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) relacionados con el tema de contaminación (formación sobre el contenido), el conocimiento de estrategias, planteamiento de objetivos, actividades y recursos didácticos para su enseñanza (formación didáctica) y, finalmente, darles la oportunidad de conocer como se enseña en la escuela aspectos sobre contaminación de ríos y aguas en general, así como de que experimenten personalmente las dificultades y problemáticas que aparecen en la enseñanza y aprendizaje de dichos contenidos (formación en el ámbito profesional).

En base a este modelo general de formación deseable del profesorado de educación obligatoria, y más concretamente en función del grado de prioridad que se le ha asignado a las diversas interacciones entre los tres ámbitos de formación citados, han surgido, de una forma u otra, la mayoría de las propuestas de formación a lo largo de éstas últimas décadas, aunque los resultados que se obtienen son muy diversos en función de las variables concretas que acontecen en el contexto real en el que se aplica el modelo de formación: grado de prioridad política en la formación de ciudadanos, recursos disponibles para esa formación, competencias de los formadores y sus creencias o los intereses y motivación para una labor eficiente en la formación inicial del profesorado, entre otras.

Las propuestas de formación inicial desarrolladas a nivel internacional y en los diversos centros de formación existentes son variadas en su estructuración y también en su contenido, de tal forma que el éxito de las mismas ha dependido del acierto en la toma de decisiones, de la eficiencia en la aplicación de las mismas y, sobre todo, del marco de referencia elegido (variables citadas anteriormente) para la toma y aplicación de las decisiones más idóneas.

Así en el caso de España, en la formación del profesorado de educación infantil y de primaria ha habido una clara orientación hacia un modelo de integración de los tres contenidos de formación (científico, didáctico y profesional) aunque con evidentes lagunas en la interacción FC y FP, debido a una formación profesional normalmente acotada en una disciplina (prácticas escolares) aislada de las demás disciplinas y con escasa respuesta del profesorado de la Facultad de Educación, en cuanto a propuestas de mejora de las actuaciones autónomas realizadas en la Escuela por los alumnos de formación inicial (Hernández Abenza, 2008). En cuanto al equilibrio deseable en la interacción formación científica - formación didáctica, hay que reconocer que suele estar bastante condicionado por las creencias y concepciones del profesor de Facultad.

Es evidente que la reforma de los currículum oficiales de formación del profesorado a lo largo de los últimos años ha supuesto, entre otros cambios importantes, crear un espacio disciplinar común para el desarrollo de los contenidos científicos y didácticos y, en potencia, también para los del ámbito profesional, aunque éstos últimos siguen teniendo las prácticas de enseñanza como asignatura independiente para su desarrollo. Esta nueva configuración ha dado lugar a modelos de formación diversos, según el marco de actuación, en los que las interacciones entre los tres contenidos de formación son, en general, más viables y con un grado diverso de eficacia para la formación del profesorado.

Es importante manifestar en estos momentos el significado que para la formación del profesorado va a tener la última reforma emprendida a nivel europeo, que implica, no solo el cambio en los títulos, sino también el poder desenvolverse en un

marco (Espacio Europeo de Educación Superior) interesante, con un plan de estudios reconocido por los diversos países y que suponemos aportará, de forma gradual, una educación universitaria de calidad y al alcance de todos. Un nuevo plan que supone, en el caso de la formación inicial de maestros, el establecimiento de un grado con un año más de estudios, aspecto que favorece la interacción y profundización entre los tres ámbitos de formación, la posibilidad de hacer un master sobre educación y también la realización de un periodo de investigación para elaborar la tesis doctoral (estudios de postgrado).

Esta reforma estructural debe ir a paralela, y en este sentido se está trabajando, a un cambio metodológico por parte de los centros de formación del profesorado, a nivel de actividades de innovación para la enseñanza y para la evaluación, así como un cambio dinámico en la utilización de nuevos espacios (grupo de clase, seminarios, tutorías,..) y de materiales y recursos innovadores (uso de nuevas tecnologías, pizarra digital, plataformas virtuales, juegos de simulación, recursos del entorno cotidiano,..)

La situación en España de la formación del profesorado de educación secundaria está, al contrario de educación infantil y primaria, claramente focalizada en una formación científica en la disciplina de procedencia y con escasas interacciones con la formación didáctica y profesional. De tal forma que un licenciado en Historia puede ser profesor tras la realización de un curso de aptitud pedagógica (actualmente transformado en master de secundaria), curso que nunca ha terminado de asegurar su formación integrada y eficaz para su labor como docente en este nivel educativo y, más preocupante todavía, no parece incrementar la motivación y su vocación como profesor, sino más bien al contrario. Aunque la implantación del master de secundaria no deja de ser un gran avance, creemos que va a ser difícil que contribuya a resolver esta problemática, pues la motivación y la vocación como profesor deberían de aparecer mucho antes de que el alumno termine su graduación en la materia disciplinar, si queremos tener realmente profesores ilusionados, creativos y capaces.

Haciendo una breve reflexión de la situación de la formación del profesorado a nivel internacional, la formación de profesores es uno de los temas que actualmente más se debate en el ámbito educativo, tanto en los países europeos como en los países latinoamericanos. Muchos países han iniciado o van a iniciar reformas que afectan a la organización de la formación inicial y continua del profesorado, emprendidas en el caso europeo bajo la influencia del Proceso de Bolonia. En Alemania, Italia, Reino Unido (Gales) y Rumanía, las últimas reformas llevadas a cabo, o las que aún están en curso, pretenden redefinir los objetivos y el contenido de la formación inicial o continua del profesorado, profundizando en una nueva configuración de los niveles de cualificación o competencias que los docentes deben poseer al finalizar su formación. Esta última tendencia se está extendiendo cada vez más por Europa. Todos estos países han establecido o tienen previsto introducir procedimientos especiales de evaluación a este respecto. En Francia, desde hace unos tres años se ha dado un paso importante en la formación del profesorado con la incorporación de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM) a las universidades, la reforma de los programas de formación y el cambio en las condiciones de selección del personal docente (Lapostolle y Chevaillier, 2009). En el caso de Inglaterra, existe un marco oficial con unos cauces de selección del alumnado, unos contenidos curriculares teóricos y prácticos, y una

interacción metodológica con los estudiantes, que derivan en una aceptable formación inicial del profesorado de los niveles de educación obligatoria. Se trata de un modelo centrado en la profesión docente y bastante integrador del doble aspecto teoría-práctica (Monge y Menter, 1997).

En el caso de Finlandia, su sistema educativo destaca de forma excepcional en todos los indicadores internacionales (OCDE, IEA), especialmente por la extraordinaria calidad de su enseñanza y los resultados conseguidos en sus alumnos. Las evidencias científicas prueban que la formación del profesorado de educación primaria y secundaria (que incluye la selección previa a la universidad, la formación teórica universitaria y la formación en prácticas) es la variable crítica para explicar el excelente rendimiento de los alumnos finlandeses (Melgarejo, 2006). Esta alta competencia del profesorado, junto a una política educativa hecha con determinación, como por ejemplo ampliar la formación del profesorado hasta el título de master (con programas de cinco años) y la concepción del profesorado como profesionales que tienen derecho y obligación de desarrollar su labor en los centros educativos, parecen ser los responsables de estos buenos resultados. La estructura y los contenidos de la formación de todos los profesores, incluyendo los profesores de enseñanza secundaria, pretende centrarse en la investigación y en una orientación basada en las evidencias. Esto significa que los profesores aprenden a aproximarse a su trabajo de una forma analítica y abierta, llegan a conclusiones basadas en sus observaciones y experiencias y desarrollan sus entornos de enseñanza y aprendizaje de una forma sistemática. (Hannele y Ritva, 2009).

En el caso de América latina, históricamente la prioridad ha estado en la enseñanza primaria y en la educación universitaria. Se ha subestimado a la educación secundaria y su papel central para promover el desarrollo y elevar la calidad de vida los ciudadanos. Y esto guarda estrecha relación con la problemática en la formación de profesores que desafortunadamente no ha sido objeto de reformas e innovaciones sistemáticas y sustantivas (Vaillant, 2009). En un estudio comparado (Sánchez Pérez, 2004), de la formación del profesorado en cuatro de estos países (Argentina, Costa Rica, Chile y México), se concluye que la formación docente es uno de los principales factores que inciden en el mejoramiento de la calidad educativa, de tal forma que se han emprendido una serie de reformas en la formación inicial de maestros, concretadas en fundamentar la normatividad que sustenta a la formación docente, promover iniciativas tendentes a conformar una política integral de desarrollo profesional de los maestros y apoyar acciones de innovación en las propuestas curriculares para elevar la calidad de la formación docente inicial. Este proceso de reforma se orienta, en general, a formar un profesional más autónomo, capaz de reflexionar críticamente sobre su práctica cotidiana, con el fin de mejorar continuamente su desempeño profesional. Este proceso de mejora requiere de las instituciones formadoras de docentes que se impliquen también en el desarrollo de programas de formación para los maestros y maestras en ejercicio, aspecto que creemos bastante interesante, de tal forma que a partir de las problemáticas evidenciadas por los docentes en su práctica cotidiana, se identifiquen las áreas que requieren cambios en el currículum y se adecuen así los procesos de formación para los futuros docentes.

En definitiva, las experiencias de innovación y formación del profesorado desarrolladas en general por la mayoría de los países, conducen a la percepción

del profesorado como el pilar fundamental para conseguir una educación de calidad, de tal forma que su formación debe de responder a las demandas y necesidades que vayan aconteciendo en una sociedad en constante evolución. El perfil global como maestro que se quiere conseguir es el de una persona culta, que combine el conocimiento equilibrado en los ámbitos disciplinar, didáctico y profesional y que sea capaz de utilizar recursos y tomar decisiones para transformar ese conocimiento en elementos de aprendizaje. Igualmente, que tenga conciencia social y capacidad afectiva para educar en valores democráticos a ciudadanos con una visión crítica de la sociedad en la que se desenvuelven. Tanto los procesos de reforma emprendidos en el continente americano como en el caso de Europa, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, van en este sentido.

II.2. Sobre el modelo de profesor realmente conseguido

Si tenemos en cuenta las ideas claves desarrolladas en el apartado anterior sobre la evolución en la formación del profesorado y la búsqueda del modelo de profesor deseable, hemos de concluir que se ha trabajado globalmente de forma sólida y tenaz en esta tarea con resultados que evidencian bastantes aspectos positivos, pero el análisis específico de esos mismos resultados también dejan entrever problemáticas con carencias y deficiencias realmente encontradas, sobre todo al comparar los recursos de partida(perfil inicial del alumnado) y los resultados al final de la formación inicial del profesorado, comprobando que no se llegan a conseguir la mayoría de los objetivos perseguidos.

Los resultados de la evaluación de los centros y programas de educación superior, realizados en algunos países europeos, han mostrado que es insuficiente la calidad de determinados programas de formación para los futuros docentes, de tal forma que el profesorado en ejercicio asume en muchos casos esta falta de formación y demanda una formación continuada que resuelva eficazmente los problemas encontrados en su actuación docente. Así lo refleja los resultados de la encuesta TALIS que es un informe sobre el desarrollo profesional de los profesores en Europa, publicado por la Comisión Europea y la OCDE y que ofrece por primera vez datos comparables a nivel internacional sobre el desarrollo profesional de los profesores. Se trata de la primera encuesta internacional orientada al entorno del aprendizaje y las condiciones de trabajo de los docentes en su centro de enseñanza. Además, está centrada en los problemas que afectan al profesorado y su rendimiento, tanto desde el punto de vista de los directores de los centros como de los propios profesores. Para realizarla se seleccionaron al azar 200 centros de enseñanza de cada uno de los 23 países que abarcó la encuesta.

Los resultados de la encuesta TALIS reflejan principalmente las ansias de aprender y de mejorar que tienen los profesores. El 89% de los profesores ha asistido a alguna actividad para su desarrollo profesional en los últimos meses y más de la mitad señala la necesidad de un aumento de actividades de este tipo. Es verdad que el desarrollo profesional de los docentes ofrece grandes posibilidades de mejora de la enseñanza, sin embargo los docentes se quejan de que la falta de tiempo en el trabajo para su formación es el principal problema a la hora de participar en las actividades de desarrollo profesional. Habría pues que fomentar mejoras en el ámbito educativo destinadas a integrar el desarrollo profesional de

los docentes en el conjunto de su actividad laboral y en el funcionamiento de los centros que les acogen. El informe TALIS indica también que una política escolar en la que se informe a los docentes sobre su rendimiento está fuertemente ligada a su desarrollo profesional. Así más de un 25% de los profesores de Irlanda y Portugal afirman que no se les hace llegar ningún comentario sobre su trabajo, una cifra que aumenta hasta alcanzar el 45% en España y el 55% en Italia. Además, según la encuesta, tres de cada cuatro profesores sienten que les faltan incentivos para mejorar la calidad de su trabajo pedagógico. En Bélgica, Dinamarca, Irlanda y Noruega, más de un 90% de profesores afirmaron no esperar ninguna recompensa por mejorar la calidad de su trabajo pedagógico. Los profesores son menos pesimistas en Bulgaria y Polonia, aunque casi la mitad de ellos no se sienten incentivados para mejorar.

Es necesario pues fomentar la realización de experiencias formativas en el profesorado pero es también importante un buen ambiente en los colegios para el buen desempeño de su labor. Según los resultados de esta encuesta, el mal comportamiento de los alumnos en las aulas afecta seriamente a la enseñanza en tres de cada cinco centros escolares. Como media, los profesores pasan un 13% de su tiempo de enseñanza intentando mantener el orden en clase. Además, también perjudican la labor docente el absentismo escolar (46%), los retrasos de los alumnos (39%) y la violencia verbal entre los propios estudiantes (35%). Hay una percepción global en este sentido, en el ámbito socioeducativo, que apunta a que el modelo de educación comprensiva en el que estamos inmersos, cuyo planteamiento práctico afirma que extender los conocimientos es más importante que profundizar en ellos (experiencia social del grupo clase frente a calidad en la enseñanza), no está dando buenos resultados en las escuelas y que la pedagogía que estamos utilizando no parece servir a la sociedad. Da la sensación de que nos estamos alejando del origen de la decisión social de tener escuelas públicas para nuestros futuros ciudadanos, origen centrado en el aprendizaje y en la adquisición de conocimiento.

En lo que respecta a España, la totalidad de los profesores españoles de secundaria encuestados afirma haber recibido formación en los últimos 18 meses, sin embargo, esta medida no ha tenido como resultado un aumento de la calidad de la enseñanza y el profesorado sigue mostrándose insatisfecho. Por un lado, los docentes demandan participar en actividades de formación pero éstas no parecen tener el resultado esperado. El 60% de los profesores encuestados se muestran insatisfechos y señalan la necesidad de tener una mayor oferta para aumentar su formación.

Según Michael Davidson, coordinador de la encuesta, las actividades que se ofrecen al profesorado no son las más adecuadas y hay una falta de diálogo con el centro a la hora de evaluar los logros y las necesidades. En este sentido se insiste en la necesidad de que cada centro supervise la eficacia de los programas educativos y la labor de los profesores, con una política escolar en la que se informe a los docentes sobre su rendimiento. Es curioso, en este sentido, que el proceso de evaluación español es el menor desarrollado de los 23 países europeos que se han estudiado.

Otra encuesta interesante es la realizada por la fundación Fuhem, institución privada e independiente que trabaja por la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Se trata de una encuesta sobre formación y desarrollo profesional de los docentes en España. El profesorado participante en este estudio es crítico con

la calidad de la formación inicial que hasta ahora se venía impartiendo en el sistema educativo español. Incluso en las etapas que mejor se valoran, no llega a la mitad de los encuestados quienes la consideran *buena o muy buena*.

Esta valoración negativa muestra no obstante importantes diferencias dependiendo de la etapa por la que se pregunta. En el caso de los estudios de Magisterio, se consideran los de más calidad. Merece la pena llamar la atención sobre el hecho de que sean los estudios de Magisterio los que mejor valoración reciben cuando, por otra parte, a menudo son los que socialmente menos se valoran. En cambio, la formación inicial del profesorado de educación secundaria recibe una valoración negativa. Tan sólo uno de cada tres docentes encuestados piensa que se trata de una educación adecuada.

Las respuestas a la pregunta acerca de la importancia de los distintos contenidos que se incluyen en la formación inicial refleja una concepción todavía muy anclada en la idea de que para ser buen profesor lo importante son los conocimientos disciplinares. Ningún enfoque teórico mínimamente riguroso niega hoy en día la importancia de ser experto en el dominio del conocimiento en el que se imparte docencia, pero igualmente se sabe que sólo este conocimiento es insuficiente. Esta idea sigue estando más asentada cuando se pregunta por la formación del profesorado de secundaria. Respecto a las prácticas que los estudiantes de Magisterio y del CAP hacen al final de sus estudios, son valoradas como el elemento menos importante de la formación inicial, no tanto porque no valoren la importancia de la realización de prácticas escolares, sino tal vez porque perciban no muy adecuada la calidad de las prácticas que hasta ahora han venido realizando. La valoración del profesorado de secundaria es más negativa que la que hacen los docentes de primaria en este aspecto del practicum.

Respecto a Europa y el proceso de reforma emprendido en el marco del EEES, es pronto para valorar los resultados que se están obteniendo (más aún en el caso español), aunque ya se evidencian dificultades relacionadas con la ratio alumnos-profesor (variable vital para poder trabajar con acciones innovadoras) y con la estructuración (diferente en número de años) de grado y postgrado adoptada por los diversos países. Así, en Alemania hay fuertes críticas por las dificultades de aplicación en las repúblicas federadas (sobrecarga de trabajo). En Francia el proceso de adaptación está dificultado por la desmotivación del profesorado universitario (sobre todo porque entienden que el EEES ha afectado negativamente a sus condiciones laborales). En cuanto al profesorado italiano, se quejan de que esta reforma ha producido menos trabajo y una reducción de la investigación.

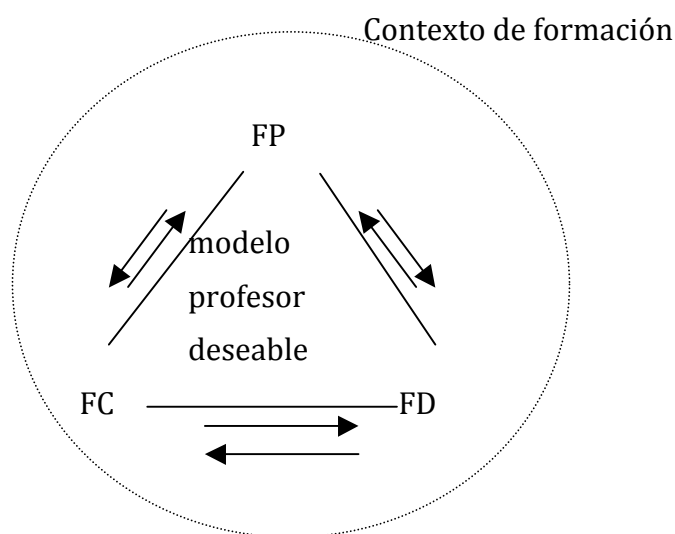
En definitiva, se hace necesario establecer procesos evaluativos de seguimiento en la formación del profesorado para valorar la correspondencia entre el modelo de profesor de educación obligatoria que pretendemos conseguir y el modelo de profesor que termina su formación inicial.

II.3. Experiencias de formación e innovación para delimitar un modelo de profesor eficiente y operativo.

Teniendo en cuenta las ideas claves aportadas en los apartados anteriores, vemos como acción prioritaria en la formación del profesorado la realización de una

evaluación eficiente y continuada de los planes de estudio y de las acciones metodológicas desarrolladas a lo largo de dicha formación inicial. Estos contenidos de formación, así como la metodología para enseñarlos, deberían de estar en un marco dinámico y actualizado de innovación y, al mismo tiempo, deberían de estar fundamentados en el modelo de integración de contenidos de formación que evidenciábamos en el apartado II.1 y que ahora podemos terminar de delimitar (figura 3):

Modelo integrado de contenidos de formación



“FC”: Formación sobre el contenido

“FD”: Formación didáctica

“FP”: Formación en el ámbito profesional

\rightleftarrows : *Interacciones y procesos entre los tres ámbitos de formación*

“Contexto de formación”: El sistema aula de formación, con los elementos y las interacciones que se dan en él, están lógicamente todos condicionados por el contexto concreto en el que se desarrolla la acción formativa (entorno educativo, creencias del profesor de formación, características de los alumnos de formación, medios disponibles,..).

Figura 3

Hay que fomentar, desarrollar y concretar acciones de innovación que contribuyan a favorecer eficazmente a las diversas interacciones de los ámbitos de formación y, en definitiva, a dar solidez a este modelo de integración de contenidos de formación.

Algunos ejemplos de experiencias de formación e innovación que van en esta línea aparecen en la figura 4, que incluye diversos proyectos de innovación realizados en diferentes universidades españolas, proyectos que hemos categorizado en función del ámbito o agente universitario en el que han resultado más funcionales y operativos (“alumnos”, “profesorado” “Departamentos”, ...)

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

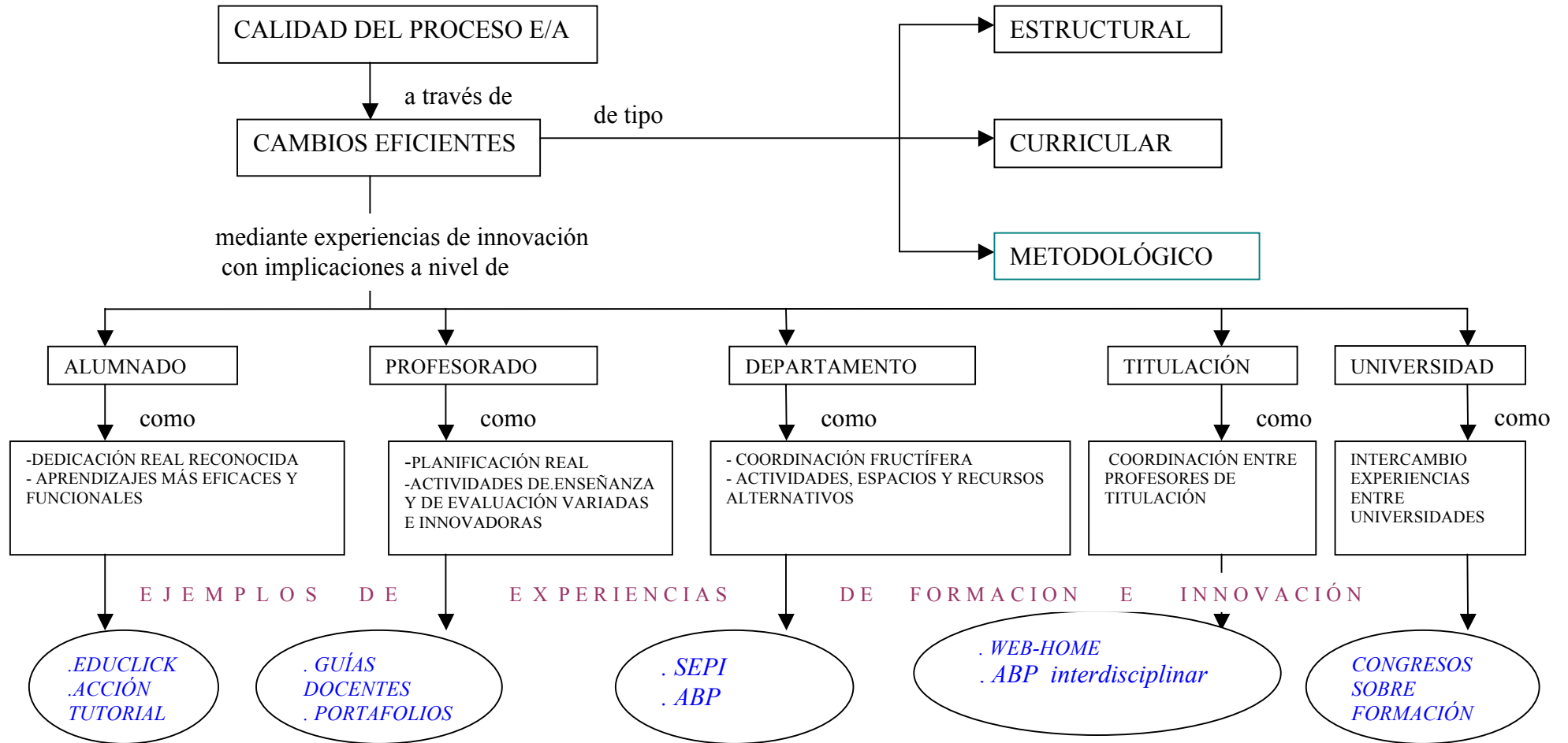


Figura 4

Comentamos algunos de ellos:

EDUCLICK: Proyecto de nuevas tecnologías para poder realizar un evaluación continuada del alumnado y, al mismo tiempo, estimulando su participación diaria y su motivación por la asignatura.

SEPI: Seminario de profesores y profesoras de un mismo Departamento que comentan, reflexionan y comparten estrategias y materiales comunes para poder ser utilizados en las diversas asignaturas que imparte el Departamento (asignaturas de una misma titulación y de diferente titulación).

WEB_HOME: realización de una web de la asignatura que, de forma interactiva , permite el seguimiento eficaz de la misma por parte de los alumnos desde el inicio del curso.

ABP y ABP interdisciplinar: acción metodológica que consiste en el aprendizaje basado en la resolución de problemas, bien planteados exclusivamente desde la asignatura o, más interesante todavía, planteados desde varias disciplinas que comparten contenidos complementarios y necesarios para afrontar la resolución del problema. Esta metodología facilita de forma eficaz la necesaria coordinación entre el profesorado de una misma titulación.

La Conferencia de Decanos de los centros de formación del profesorado de las universidades españolas solicitaba, en un encuentro reciente, que las Agencias de Evaluación y de Control de la Calidad prioricen, entre los criterios para la acreditación del profesorado universitario, el reconocimiento y valoración de actividades de innovación docente.

Novoa (2009), concreta una serie de propuestas de trabajo que deberían inspirar los programas de formación de profesores:

1. Asumir un fuerte componente práctico, centrado en el aprendizaje de los alumnos y en el estudio de casos concretos, teniendo como referencia el trabajo escolar;
2. Realizarse desde dentro de la profesión, basándose en la adquisición de una cultura profesional y concediendo a los profesores con más experiencia un papel central en la formación de los más jóvenes;
3. Dedicar una atención especial a las dimensiones personales de la profesión docente, trabajando esa capacidad de relación y de comunicación que define el tacto pedagógico;
4. Valorar el trabajo en equipo y el ejercicio colectivo de la profesión, reforzando la importancia de los proyectos educativos de escuela;
5. Caracterizarse por un principio de responsabilidad social, favoreciendo la comunicación pública y la participación profesional en el espacio público de la educación.

Otras prioridades de actuación para la consecución de un modelo de profesor eficiente y operativo serían las siguientes:

- Facilitar la incorporación de maestros y profesores del sistema educativo en apoyo a aspectos específicos de la docencia en los títulos de la formación inicial del profesorado. Esta es una línea de actuación importante, avalada también por la Conferencia de Decanos y citada en las conclusiones de diversos congresos sobre

innovación docente, de tal forma que contribuye a lograr una formación eficaz y que conecta con las necesidades reales de la educación obligatoria.

- Fomentar tareas de coordinación sistemática entre el profesorado de una misma titulación de educación para lograr una formación eficaz, rentable y atractiva para el alumnado, pues podrán percibir que se les ofrece aprendizajes prácticos para solucionar problemáticas de enseñanza comunes. También sería interesante en este sentido, como propone la Conferencia de Decanos, intercambiar información sobre las experiencias, de las diferentes universidades, relacionadas con: la programación de materias comunes con otros títulos de grado; sobre el practicum; sobre experiencias y proyectos relacionados con el Trabajo Final de Grado y, finalmente, sobre los procedimientos y acciones organizativas para la coordinación e innovación docente.

- Sería interesante pensar en la posibilidad de crear una titulación común para el conjunto de los docentes de enseñanza no universitaria, con un único centro de formación. La formación del profesorado tiene, desde educación infantil hasta la educación secundaria, un cuerpo de conocimientos y unas problemáticas comunes que resolver, independientemente de la lógica diferenciación específica de cada nivel, problemáticas que necesitan de una respuesta integrada y clarificadora.

- Es necesario entender la formación de profesores en un sentido más amplio que el tradicional, enfatizando en la necesidad de desarrollar una sólida formación general con componentes humanísticos, científicos, tecnológicos y de carácter contextualizado (Vaillant, 2009)

3. CONSIDERACIONES FINALES

Innovar en educación significa transformar nuestra práctica educativa de forma creativa y con resultados eficaces. En consecuencia, la acción de innovación debe implicar al recurso utilizado (recurso innovador), a la interacción del profesor con dicho recurso (interacción creativa e innovadora), y a los resultados obtenidos (aprendizaje eficiente y funcional). En este sentido deberíamos de tener claro que una actividad innovadora se puede lograr utilizando, por ejemplo, una pizarra clásica de tiza y borrador, potenciando la creatividad en la interacción con ese recurso (tareas innovadoras) y en el papel del profesor y los alumnos. De la misma forma, una pizarra digital no implica necesariamente una innovación integral en la actividad de enseñanza, sobre todo si la interacción con el recurso y con los alumnos (tareas implicadas) es superficial y poco creativa. En definitiva, otra conclusión interesante sería que debemos de conocer todos los materiales y recursos nuevos que nos puedan ayudar en nuestra labor docente pero, sobre todo, siempre debemos ser creativos e innovadores en la interacción con los alumnos y con los medios que disponemos para que aprendan.

El escritor y divulgador científico Eduardo Punset (2010), en una entrevista reciente en una revista de Educación, hace la siguiente afirmación: “En los próximos cincuenta años, la carrera de maestro será una carrera con un contenido más profesional y complejo que cualquier otra, con dos principios básicos: que los maestros tendrán que aprender a gestionar la diversidad de este mundo globalizado y el otro principio será formar a los maestros a gestionar las

emociones positivas y negativas que son comunes a todos los individuos y previas a los contenidos académicos adquiridos”.

Ante esta expectativa sobre el futuro del modelo de profesorado, hecha en el 2010 para los años 2050-60, resulta especialmente interesante recordar lo que Platón decía hace 2.200 años respecto a este tema: “La disposición emocional del alumno determina su habilidad para aprender”. Debemos de tener claro que las claves más determinantes para resolver con éxito la educación y formación de las personas están planteadas y descritas desde hace ya bastante tiempo. Las experiencias de innovación han de concretarse, no en esos principios pedagógicos que tenemos que tener claros y consensuados, sino en el diseño y aplicación de propuestas flexibles y eficientes para la formación de futuros ciudadanos, para lo cual es necesario un cuerpo integrado y estrechamente coordinado de formadores de este profesorado que, desde las diversas disciplinas implicadas (Pedagogía, Psicología, Didácticas especiales, áreas de conocimiento específicas..), contribuyan a configurar este modelo de profesor eficiente, operativo y continuamente adaptado a la evolución de la sociedad, de tal forma que aporte siempre una respuesta exitosa a las necesidades y expectativas de los niños y niñas en formación, los cuales se prestan, sin haber sido consultados, a ser formados e instruidos para una sociedad en cuya organización y valores no han intervenido. Esperamos y deseamos contribuir todos a ello, desde la eficacia, desde el intercambio de ideas, desde la ilusión y, sobre todo, desde la humildad.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D.J. (1978). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.

Coll, C. (1987). “*Psicología y currículum*”. Ed. Laia. Barcelona

Debesse, M., (1980). *La función cuestionada*. Ed. Oikos-Tan. Barcelona

Hernández Abenza, L.M. (1993). "Tareas de planificación del módulo La Energía y los Recursos Energéticos en el marco de la Formación del Profesorado". *Rev. Enseñanza de las Ciencias*, 11 (3), pp. 247-254.

Hernández Abenza, L.M. (2008). La enseñanza de la energía desde la óptica de la convergencia europea: Una propuesta para la formación del profesorado de Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. N^o 22, 241-252

Melgarejo Draper, Javier (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, n^o extraordinario (informe PISA; Ministerio de Educación)

Mellado, V. (1999). “La investigación sobre la formación del profesorado de Ciencias Experimentales”. *En La Didáctica de las Ciencias. Tendencias actuales*. Servicio de Publicaciones. Universidad de la Coruña.

Monge Miguel, Juan J. y Menter, Ian (1997). Formación inicial de los maestros en España e Inglaterra. Análisis comparativo de los planes de estudio de las universidades de Cantabria y del West of England. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0).

Punsent, E. (2010), entrevista en revista de educación de ANPE, nº 532, abril 2010, pp.22-25. Madrid.

Renes, A. (1921). Leído, visto y soñado a la sombra del Ave-María de Granada. Sevilla: *Escuelas Prof. Salesiana*

Sánchez Pérez, Hídalga (2004). *La formación inicial de los Maestros de Educación Primaria: un análisis comparativo de las propuestas de formación docente en Argentina, Costa Rica, Chile y México*. Tesis para el grado de Maestra. Universidad Iberoamericana. Mexico.

Vaillant, Dense (2009) Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos *Revista de educación (Ministerio de Educación)*. Nº 350 . Madrid. España

LAS TIC COMO HERRAMIENTAS PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

M^a Paz Prendes Espinosa

Universidad de Murcia

Las TIC son en la actualidad uno de los ejes que configuran cualquier política universitaria y que forman parte importante del concepto de innovación en nuestro sistema de enseñanza superior. También en la Universidad de Murcia se pone de manifiesto esta voluntad de analizar y contemplar las posibilidades de las tecnologías como elementos para el cambio y la calidad de la institución tanto en el plano docente como en la investigación y la administración.

En este documento reflejamos algunos aspectos interesantes a la hora de contemplar el uso de las TIC en los contextos universitarios para a continuación describir algunos proyectos que han resultado exitosos en nuestra universidad gracias a la colaboración del Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea con el Vicerrectorado de Economía e Infraestructuras, pues desde ambos se ha impulsado y coordinado todo este trabajo. No querría olvidar tampoco a otros protagonistas de todo este proceso: el equipo de ÁTICA, el personal de la Oficina de Convergencia Europea y todos mis compañeros del Grupo de Investigación de Tecnología Educativa. Finalizamos el documento contemplando algunos aspectos que consideramos relevantes para el futuro de las TIC en las universidades.

1. POR QUÉ LAS TIC EN LA UNIVERSIDAD.

Son numerosas las referencias teóricas que podríamos revisar y citar en este apartado para justificar la necesidad del uso de TIC en la universidad. Sin querer extendernos en citas, sí hemos querido recoger algunas que nos parecen de especial significación. Y entre éstas, la de Bricall (1997), quien hace hincapié en la capacidad de adaptación de las universidades como rasgo clave de aquellas universidades que marcarán el futuro:

“ [...] las Universidades son las instituciones más antiguas de Europa. Esto significa que las Universidades tienen tradiciones que corresponden a periodos muy distintos. La autonomía es medieval. Pero esta tradición tan antigua va unida a otras tradiciones que han ido de

alguna forma revistiendo nuestra Universidad de elementos imprescindibles o, en todo caso, renovables. Sólo las instituciones que se adaptan son capaces de resistir y creo que esta necesidad de adaptación es decisiva para las Universidades, en los próximos años”.

Otra referencia de interés es el artículo 12 de la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI” (1998)¹, documento en el cual se dedica especial atención al potencial y desafíos de la tecnología en el ámbito de la enseñanza superior. Textualmente se afirma:

“Artículo 12. El potencial y los desafíos de la tecnología.

Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. [...]. Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, [...], por los siguientes medios:

- a) constituir redes, realizar transferencias tecnológicas, formar recursos humanos, elaborar material didáctico e intercambiar las experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza, la formación y la investigación, permitiendo así a todos el acceso al saber;
- b) crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas "virtuales" de enseñanza superior [...];
- c) aprovechar plenamente las tecnologías de la información y la comunicación con fines educativos, [...];
- d) adaptar estas nuevas tecnologías a las necesidades nacionales y locales, velando por que los sistemas técnicos, educativos, institucionales y de gestión las apoyen; [...]
- f) seguir de cerca la evolución de la sociedad del conocimiento a fin de garantizar el mantenimiento de un nivel alto de calidad y de reglas de acceso equitativas;
- g) teniendo en cuentas las nuevas posibilidades abiertas por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, es importante observar que ante todo son los establecimientos de educación superior los que utilizan esas tecnologías para modernizar su trabajo en lugar de que éstas

¹ “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, 9-X-1998. En <http://www.crue.org/dfunesco.htm>. La versión original en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141952e.pdf>.

transformen a establecimientos reales en entidades virtuales”.

Por su parte Cortina (2001) cita dos experiencias pioneras del cambio en instituciones de educación superior clásicas: la del MIT (Massachusetts Institute of Technology: <http://www.mit.edu/>) y la del NJIT (New Jersey Institute of Technology: <http://www.njit.edu/DL/>), siendo ambas experiencias también ejemplares por su capacidad de uso de las TIC como recursos docentes y de visibilidad para la propia institución. Y añade la autora:

“La revolución tecnológica que está experimentando la Educación Superior está modificando los esquemas clásicos de formación y enseñanza. Los docentes no pueden impartir sus clases a espaldas de las nuevas tecnologías de la información, el alumnado tiene que formarse en las nuevas tecnologías, y más que acumular conocimiento es cada vez más importante conocer donde se encuentra la información. Pero, además, la Universidad, en tanto que institución presencial, debe saber aprovechar las oportunidades que las nuevas tecnologías ofrecen, para ampliar mercado sobre la base de una nueva oferta”.

En el contexto español encontramos también referencias sobre la situación de las universidades con respecto a las TIC. Entre ellas, Salinas (1999) afirma:

“la sociedad demanda sistemas educativos más flexibles y accesibles, menos costosos y a los que pueda incorporarse a lo largo de la vida. Para responder a estos desafíos tanto las instituciones existentes, como aquellas que están naciendo ex profeso deben revisar sus referentes actuales y promover experiencias innovadoras en el campo de los procesos de enseñanza-aprendizaje apoyados en las TIC. EL énfasis se debe hacer en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje, en lugar de enfatizar la disponibilidad y las potencialidades de las tecnologías”.

Coincide el autor con el informe de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE, 1997) cuando en él se señala que:

"en la Universidad las actividades ligadas a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y la docencia han sido característicamente realizadas por profesores entusiastas, que han conseguido dotarse de los recursos necesarios para experimentar. Por tanto, no existe en el organigrama de las Universidades una ubicación clara de la responsabilidad de los recursos de TIC para la docencia, ni un canal establecido para su financiación, gestión y desarrollo. Los Centros de Cálculo o Servicios de Informática han podido en algunos

casos darles cierto soporte, pero sin la imprescindible planificación docente y configuración pedagógica".

Aunque la cita es de 1997, creemos que ésta sigue siendo en la actualidad la realidad de numerosas universidades, situación que exige un análisis detenido para un planteamiento de soluciones globales. Con posterioridad, en el informe realizado por la CRUE en 2006, *Las TIC en el Sistema Universitario Español*, se recoge una clasificación que manifiesta la existencia de cuatro grupos de universidades diferentes en función de la incorporación que cada una de ellas hace de las TIC. Los cuatro grupos de universidades pueden presentarse dentro de un continuum, que va desde las universidades *punteras* (que destacan claramente por su incorporación de las TIC como una práctica habitual de los docentes, gran interés a nivel directivo ya que el desarrollo en este ámbito procede de las propias universidades y por tanto una actitud positiva por parte del profesorado) a las universidades *autosuficientes* (en las que todas las variables estudiadas tienen poca presencia, una escasa incorporación de TIC, poco interés por parte de la dirección y del profesorado,...). Dentro de estos dos extremos encontramos las universidades *cooperantes*, que se diferencian de las punteras porque aún no han alcanzado un nivel elevado en la formación continua de sus profesores y algunos de estos presenta cierto escepticismo a la incorporación de las tecnologías en el aula; el último grupo formado por las universidades *escépticas*, se caracteriza por estar atrasado en todos los aspectos analizados: una menor o nula integración de TIC, gran escepticismo por parte del profesorado y bajo interés y participación de la dirección.

Tabla 1: Cuatro modelos de universidades.

	Aspectos organizativos y educativos	Práctica docente	Tipo de liderazgo
Punteras	Alta integración de las TIC	TIC forman parte de la práctica docente habitual del profesorado	Liderazgo impulsor, las TIC son una prioridad
Cooperantes	Alta integración de TIC, sobretodo en aspectos organizativos	Integración en las prácticas docentes, aunque con menor presencia en su formación continua y vocacional. Cierta escepticismo	Liderazgo impulsor, las TIC son importantes
Autosuficientes	Integración discreta de TIC	Gran escepticismo por parte de los docentes	Ausencia de liderazgo impulsor
Escépticas	Escasa o nula integración de TIC	Profesorado escéptico	Ausencia de liderazgo impulsor

Textualmente el informe lo explica de este modo:

“1. Universidades punteras.

Las universidades punteras o *front-runners* (16%) son aquellas instituciones que destacan claramente en la integración de las TIC dentro de los ámbitos educativos y organizacionales, como parte de la práctica docente habitual, así como de la formación continua, tanto académica como adicional, a través de la incorporación de cursos *e-learning*. Su desarrollo en el área TIC procede de las propias universidades, lo que indica un interés prioritario desde el nivel directivo, a través de estrategias explícitas. Son instituciones de tamaños muy diferentes y que sobresalen en la cooperación con otras universidades y con otros agentes (empresas privadas). Además, el estudio muestra que estas universidades probablemente incrementarán su ritmo y su liderazgo en el entorno europeo dentro de los próximos años, aumentando sus lazos de cooperación con otros actores públicos y privados a través del incremento de su oferta de actividades y de cursos *e-learning*.

2. Universidades cooperantes.

Las universidades cooperantes o *cooperating universities* (33%) están bastante avanzadas en términos de integración de las TIC, sobre todo en el ámbito organizacional, aunque se mantienen alejadas de las universidades punteras. Estas universidades han logrado una integración avanzada de las TIC en las actividades docentes habituales, pero menor a nivel de formación continua académica y adicional. Las actitudes de la dirección y de los alumnos hacia las TIC son positivas, aunque todavía se detecta una importante proporción de profesores escépticos. Tienden a establecer lazos de cooperación con otras instituciones educativas, y sus procesos de integración de las TIC suelen estar financiados parcialmente con fondos públicos. El hecho de que las TIC sean consideradas en su estrategia como algo importante antes que una prioridad hace que no puedan alcanzar a las universidades punteras en los próximos años. Probablemente se enfoquen hacia el desarrollo de las habilidades tecnológicas del profesorado, del incremento de su oferta de cursos *e-learning* y de lazos con otras instituciones educativas, aunque no así con otras entidades privadas.

3. Universidades autosuficientes.

Las universidades autosuficientes o *self-sufficient universities* (el grupo de mayor tamaño, un 36%) presentan un perfil similar a las universidades cooperantes en relación a la integración de las TIC y a las actitudes positivas hacia las nuevas tecnologías. Sin embargo, cuentan con una mayor proporción de profesores escépticos ante la integración de las TIC, así como una menor propensión al establecimiento de lazos de cooperación con otros agentes. Se puede reseñar que una gran proporción de este grupo (28%) son instituciones de gran tamaño, con más de 20.000 alumnos. En el futuro estas universidades probablemente logren una integración de las TIC desde un punto de vista interno, aunque su desarrollo hacia el exterior y el establecimiento de lazos de cooperación parece algo más difícil.

4. Universidades escépticas.

Las universidades escépticas o *sceptical universities* (el grupo de menor tamaño, un 15%) están rezagadas en casi todos los aspectos analizados:

menor integración de las TIC en procesos docentes, niveles de cooperación bajos, escepticismo desde el profesorado y la dirección, así como financiación de las TIC dependiente del gobierno y de la UE25. La mayor parte de este grupo (45%) está formado por universidades pequeñas, con menos de 10.000 alumnos. Su desarrollo futuro en el área TIC probablemente se produzca de un modo lento, con un enfoque en la actualización de la infraestructura tecnológica, así como una formación del profesorado y de los alumnos en el área TIC.”

2. FACTORES QUE INCIDEN EN EL USO DE TECNOLOGÍAS.

Otro de los aspectos relevantes a la hora de analizar los procesos de innovación educativa con TIC es contemplar los factores que inciden en el uso de las tecnologías. En un interesante estudio de Venkatesh et al. se investigó la relación entre distintos factores que caracterizan a los profesores (sexo, edad, experiencia y voluntad de uso) y los aspectos que influyen tanto en la intención de innovar como en el uso real de las TIC para innovar (aparecen reflejados en la ilustración, a la izquierda: expectativas de resultados, expectativas de esfuerzo, presión social y facilidades para realizar la innovación).

Si observamos el esquema, se concluye que para conseguir que la innovación con TIC sea una realidad es necesaria tanto la intención de innovar (a su vez condicionada por las expectativas y la presión social) como las facilidades para llevar a cabo la innovación. Sobre este último factor -las facilidades para innovar con TIC- las características del profesorado más determinantes son la edad y la experiencia. Resulta curioso el dato respecto a la voluntad de uso, que parece estar relacionada únicamente con la presión social que se ejerce sobre el profesorado para que innoven con TIC, lo cual condiciona la intención de innovar pero no condiciona la innovación real.

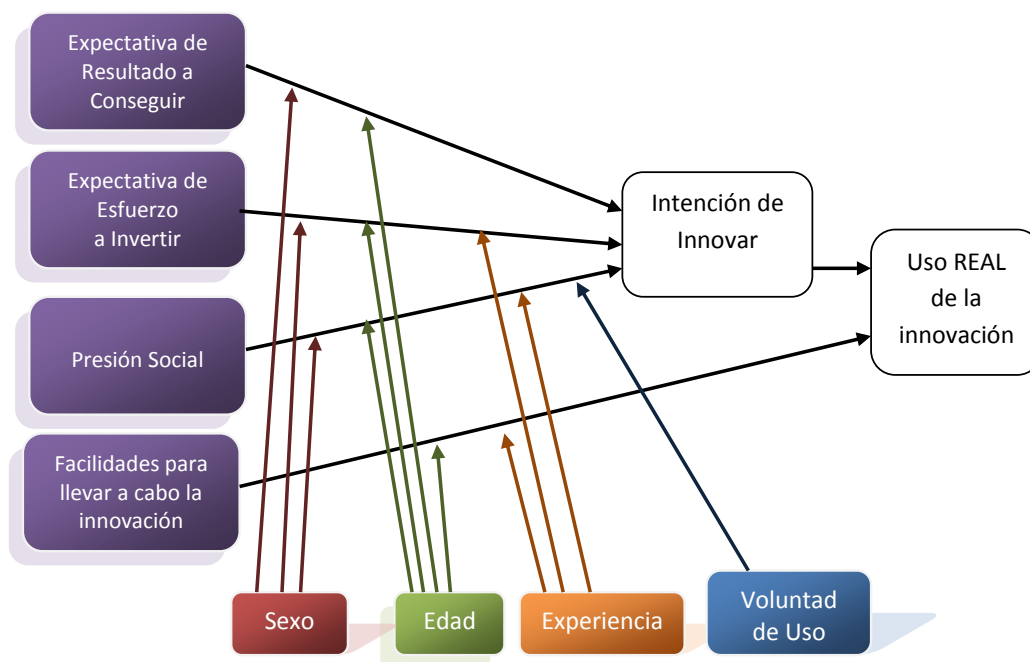


Figura 1: Innovación con TIC según Venkatesh et al. (2003).

Podemos decir, de forma general, que todos los autores coinciden en la necesidad

de cambio en las instituciones de enseñanza superior, un cambio que aparece estrechamente ligado al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y al uso de tecnologías de la información y la comunicación. En palabras de Cabero, Ballesteros y López (2004), "Internet se va convirtiendo, inexorablemente, en una especie de tejido nervioso que se va desarrollando rápidamente en nuestras sociedades y se perfila como una herramienta universal para la búsqueda, el intercambio de información y de multitud de experiencias formativas". Esta realidad exige un modelo universitario flexible y adaptable a distintas situaciones. Así pues, según reconocen Aguaded y Cabero (2002):

"se está pasando de una concepción de lo educativo como un sistema aislado y cerrado en sí mismo, que sólo afecta a algunos individuos, en ciertos temas y durante un período limitado de su vida, a un concepto abierto que entiende la educación como algo constantemente presente en todos los aspectos de la vida de las sociedades modernas. Por lo tanto, el proceso de formación hay que considerarlo como algo permanente a lo largo de la vida de la mayoría de las personas, y lo suficientemente flexible como para adaptarse tanto a las cambiantes demandas como a las diversas situaciones de los que han de aprender".

3. PARA QUÉ LAS TIC EN LA UNIVERSIDAD: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

La Universidad de Murcia se conecta a la red en el año 1991, constituyéndose la red propia denominada UnimurNet. Desde entonces hasta hoy mucho ha cambiado nuestra realidad tecnológica, pero la realidad docente no ha ido tan rápida. Desde el punto de vista de los desarrollos técnicos hemos ido observando cómo las infraestructuras de telecomunicaciones han ido mejorando y ampliando sus posibilidades: las redes inalámbricas, el acceso a red desde las aulas, telefonía por IP, videoconferencia, campus virtual,... Veamos en la siguiente tabla² algunos logros en el plano tecnológico y de forma asociada algunas iniciativas de trabajo con los profesores.

² La información sobre el desarrollo tecnológico ha sido facilitada por García Lax, M.G. (ÁTICA); los datos sobre acciones para el profesorado, por la autora de este texto.

Tabla 2: Las TIC en la Universidad de Murcia.

DESARROLLO TECNOLÓGICO (ATICA)		ACCIONES PARA EL PROFESORADO	
1991	UnimurNet, conexión a internet de la UMU		
1998	- Plataforma SUMA - Tarjeta Inteligente		
Curso 1999/2000	SUMA DOCENTE como herramienta de apoyo a la docencia presencial		
		Curso semipresencial "La Formación del Profesorado para el uso de las TIC" (Vicerrectorado de Extensión Universitaria)	Curso 2001/2002
2002	Proyecto red inalámbrica y conexión a EDUROAM		
Curso 2002/2003	Creación del GAT (Grupo de Apoyo a la Telenseñanza)	Proyecto "Campus Virtual" Iª edición ICE	Curso 2002/2003
		Proyecto "Campus Virtual" 2ª edición ICE	Curso 2003/2004
Curso 2004/2005	1ª oferta de formación reglada "virtual": asignaturas optativas y/o de libre configuración (15 asignaturas)		Curso 2004/2005
2005	Proyecto SÓCRATES	Talleres de formación del ICE sobre uso educativo de TIC	2002-2008
		Convocatoria de ayudas para producción de material y OCW (Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea)	Curso 2007/2008
		Portal OCW de publicación abierta (Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea)	Septiembre-2008
2009	SUMA 2.0: nueva versión del Campus Virtual		
		Proyecto de Tutoría Electrónica (Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea)	Curso 2009/2010
		Proyectos de Innovación Docente con TIC (Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea)	Curso 2009/2010

3.1. LA EXPERIENCIA DE USO DEL CAMPUS VIRTUAL

En la siguiente tabla y el gráfico se muestran algunos datos relativos al uso de SUMA en sucesivos años, son datos facilitados por el Grupo de Soporte de SUMA (Del Rey Carrión, A., 2008).

Tabla 3: Evolución del uso de la plataforma SUMA desde el curso 2002/03.

Año Académico	Profesorado (n= ±2000)	Alumnado (n= ±27.000)	PAS (n= ±900)
2002/2003	654 (33%)	8.381 (31%)	556 (62%)
2003/2004	1.278 (64%)	17.901 (66%)	646 (78%)
2004/2005	1.474 (74%)	21.969 (81%)	768 (85%)

2005/2006	1.641 (82%)	22.896 (85%)	804 (89%)
2006/2007	1.790 (89%)	26.969 (100%)	900 (100%)
2007/2008	1.563 (78%)	24.809 (92%)	626 (70%)
<i>Hasta el 29 de nov</i>			

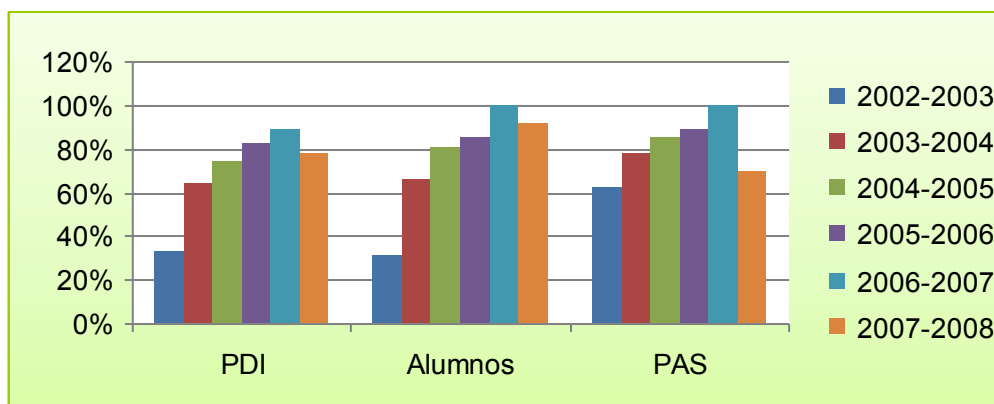


Gráfico 1: Evolución del uso de la plataforma SUMA desde el curso 2002/03.

En 2009, con la implantación de la nueva versión del campus virtual SUMA 2.0 se consigue llegar al 100% de porcentaje de uso por parte de todos los grupos de la comunidad universitaria, siendo el resultado de una campaña de difusión y formación que también ha conllevado como resultado un muy bajo número de incidencias relacionadas directamente con el cambio de versión (a pesar de que los cambios han sido, ciertamente, significativos, y especialmente relevantes en cuanto a interfaz de uso de la plataforma).

Pero antes de comenzar a plantear la necesidad de un cambio en la plataforma de campus virtual, se hace una encuesta al profesorado de la universidad. Con ella tratamos de conocer no sólo la opinión de los profesores sobre SUMA, sino también conocer si los profesores usaban las herramientas TIC como recursos docentes, es decir, si las consideraban parte activa del cuerpo de herramientas disponibles para crear nuevas dinámicas metodológicas en el aula y en la enseñanza.

El cuestionario se publicó en red y se solicitó la colaboración del profesorado a través de un mensaje por medio de una lista oficial de distribución que llega a los correos electrónicos de los docentes de la universidad en el mes de diciembre de 2008, invitándoles a la participación. De los 2101 profesores con los que cuenta la Universidad, finalmente tuvimos una muestra participante de 185 profesores, es decir, uno de cada 11 aproximadamente. De esta encuesta se extraen algunas conclusiones que resumimos a continuación.

En primer lugar tenemos una lectura eminentemente optimista según la cual podemos decir que nuestros profesores son permeables a las acciones institucionales en torno a la implementación de herramientas telemáticas de enseñanza-aprendizaje (un 88% de nuestros profesores usa SUMA a menudo). Además, las herramientas que tienen una vigencia temporal mayor y que se han consolidado como canales de comunicación entre todos los miembros de nuestra sociedad (foros, correo electrónico y listas de distribución), tienen ya una presencia mayoritaria en el uso de los docentes en el aula. Son las herramientas

creadas desde hace un mayor tiempo y por tanto el profesorado ha tenido mayores posibilidades de familiarizarse con su uso y adecuarlas e incorporarlas a su labor docente

En esta misma línea de optimismo, es importante señalar que, en lo que respecta a las nuevas herramientas de participación en red –el llamado Software Social o Web 2.0-, los blogs y las wikis ya cuentan con un número interesante de docentes que se han “atrevido” con ellas, y precisamente coinciden en ser, dentro de esta categoría, las herramientas que llevan siendo promovidas más tiempo en el panorama docente.

Desde otro enfoque, consideramos que no es un dato satisfactorio el que revela que una significativa proporción del profesorado universitario no use nunca en su acción docente las herramientas más básicas de la plataforma virtual como son el correo electrónico, las listas de distribución o los foros. Se trata de herramientas que existen desde antes de que existiera la Web y que son canal fundamental de acción e intercambio social tanto en el mundo académico como fuera de él.

Respecto a otras herramientas participativas de interesantes usos educativos (blogs, wikis, e-portfolio, redes sociales), el dato más destacable nos muestra que la inmensa mayoría del profesorado aún no las ha usado nunca.

Además, con los datos obtenidos se emprendió la reforma sustancial de la herramienta SUMA, de manera que se integrase, tanto la opinión de los docentes sobre las diferentes herramientas de SUMA, como las tendencias de uso de otras herramientas de comunicación, publicación e intercambio en red. Para proceder a este cambio se diseñó un plan que incluía una prueba piloto, acciones de difusión (carteles y distribución de información en red) y acciones de formación (folleto, talleres, conferencias y lecciones mensuales a través de la lista de distribución del profesorado).

La prueba piloto de las nuevas funcionalidades de SUMA 2.0 se llevó a cabo con un grupo de profesores que voluntariamente accedieron a ello en el segundo cuatrimestre del curso 2008/2009 para poder finalmente proceder a su implantación universal en el curso 2009/2010 (exactamente el día 14 de septiembre de 2009 se produjo el cambio de versión).

La guía impresa que se envió a todo el profesorado también se publicó en versión electrónica, puede consultarse en <https://suma.um.es/suma/sumav2/guiarapidaSuma.pdf>. Además durante el curso actual cada viernes se envía a los profesores una “lección breve de SUMA 2.0” usando para ello la lista de distribución oficial de PDI (todas las lecciones se publican también en la web). Las lecciones están basadas en la idea de explicar y facilitar el uso de las nuevas herramientas pero siempre de modo visual y muy sencillo.

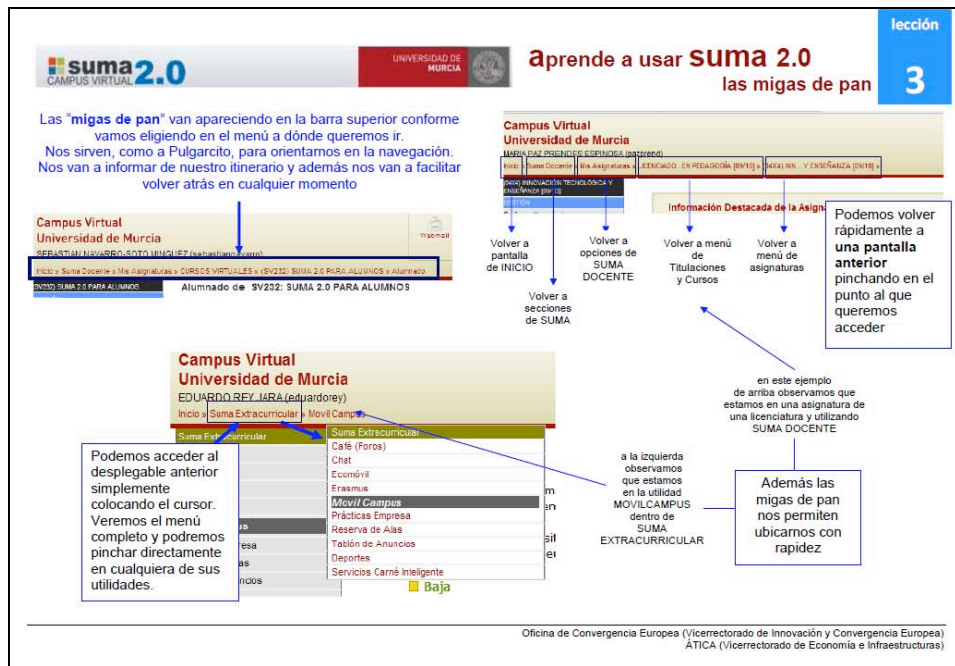


Figura 2. Lección breve de SUMA 2.0

De forma paralela se ha estado trabajando en el estudio de posibles alternativas para un medio y largo plazo, siempre con la idea de utilizar un EVEA de software libre. En julio de 2009 se concluyó una investigación financiada por el MICIN y se publicó el informe completo que recoge todos los resultados de la investigación llevada a cabo y que de forma muy escueta podemos resumir en las siguientes ideas (www.um.es/campusvirtuales):

- la plataforma de software libre más extendida en el contexto universitario español es Moodle, siendo la presencia de otras alternativas muy escasa;
- su uso tan generalizado se justifica por ser una de las primeras que se desarrolló y por el efecto “bola de nieve” (de imitación de la alternativa asumida por otros);
- muy pocas universidades han publicado informes de evaluación previos a la toma de decisión sobre la herramienta de soporte del aula virtual;
- desde una perspectiva pedagógica y en opinión de los expertos todas las herramientas presentan utilidades similares, por lo cual no es la evaluación pedagógica la determinante en nuestro proceso de toma de decisión;
- técnicamente la alternativa más conveniente es la más ajustada a nuestras actuales opciones, pues eso nos permitirá dar continuidad al aula virtual;
- es importante que tras la plataforma de software libre se encuentre una comunidad sólida y de carácter internacional que asegure el futuro de la misma y su evolución.

Tras estas conclusiones se decide que la mejor alternativa para las necesidades y contexto de uso de la Universidad de Murcia es la plataforma de software libre Sakai. Exponemos a continuación de forma breve los principales argumentos que sustentan tal decisión:

- está desarrollada con java, al igual que SUMA;
- su comunidad es internacional, sólida y en proceso de continuo crecimiento, estando integradas en ella universidades de todos los continentes y de importante prestigio que aseguran su viabilidad y su futuro;
- su estructura está basada en estándares abiertos, lo que simplifica la integración con otros servicios o herramientas;
- permite no sólo organizar espacios docentes virtuales sino igualmente trabajo en grupo;
- y además por último hemos de reseñar que es un proyecto directamente ligado a otro ya consolidado en la Universidad de Murcia como es el OCW (Open Course Ware) que hemos comentado en este mismo capítulo.

El objetivo es implantar SAKAI como nueva plataforma de aula virtual institucional para sustituir el actual módulo docente de SUMA. Esta decisión ha sido ya aprobada por Consejo de Gobierno (enero de 2010) tras el informe elaborado por el Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea en colaboración con el Vicerrectorado de Economía e Infraestructuras.

3.2. PROYECTO SÓCRATES.

Otro proyecto que creemos ha sido de gran interés desde el punto de vista de los docentes ha sido el denominado “Proyecto Sócrates” organizado desde ATICA (Área de Tecnologías de la Información y Comunicaciones Aplicadas), en virtud del cual se han equipado las aulas de ordenadores conectados a red –y conectados al equipamiento audiovisual del aula- a través de los cuales se accede a un espacio virtual en el que el profesorado deposita toda la información necesaria para impartir su clase. Al Proyecto Sócrates se une el Proyecto Platón, con un planteamiento similar pero enfocado a alumnos, pues ellos también disponen de un espacio virtual al cual pueden acceder desde cualquier ordenador conectado a la red. En el gráfico que mostramos a continuación se visualiza la evolución del Proyecto Sócrates en cuanto a instalación de equipamientos en las aulas (obtenido de la Comisión Sectorial de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones)³:

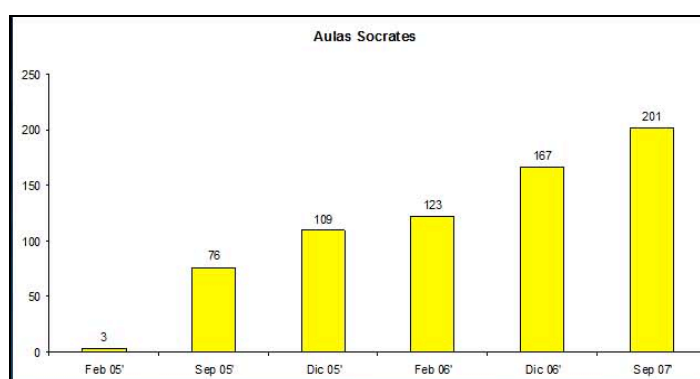


Gráfico 2: Evolución de las Aulas Sócrates.

³ Documento “UM-Sócrates plus”. En la *Comisión Sectorial de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. CRUE. En http://crue-tic.uji.es/index.php?option=com_remository&Itemid=28&func=select&id=9.

3.3. DOCENCIA VIRTUAL

Por otra parte uno de los proyectos significativos en cuanto al uso de TIC para la docencia ha sido el proyecto de docencia virtual que arranca en el curso 2004/2005 al aprobarse por primera vez en nuestra universidad la posibilidad de cursar asignaturas en modalidad virtual. En la reglamentación que regula esta posibilidad se especifica que sólo podrán ser asignaturas optativas y/o de libre configuración. Las asignaturas impartidas en ese primer año en modalidad virtual fueron:

Tabla 4: Primera oferta de asignaturas en modalidad virtual (2004/2005).

Asignaturas	Facultad
Ecología de aguas continentales	Biología (2)
Ecología Terrestre	
Dirección de recursos humanos	Economía (3)
Sociología de la opinión pública	
Sociología del consumo	
Diseño y evaluación de material didáctico	Educación (2)
Programas de formación laboral en entornos virtuales	
Análisis del poder	Filosofía (2)
Filosofía de los valores	
Historia de la lengua Griega	Letras (2)
Lingüística aplicada al inglés	
Fisiología de la comunicación Intracelular	Medicina (2)
Hacia una salud para todos en SXXI	
Complementos de matemáticas	Química (2)
Diseño gráfico de simulaciones científicas y técnicas	

En la evaluación realizada de esa primera experiencia (Prendes y Castañeda, 2005; Castañeda, 2007) se mostró, entre otras conclusiones, que la mayor queja de los profesores fue la falta de apoyo institucional. También la evaluación mostró ciertas carencias en la formación pedagógica de los profesores para abordar una situación de enseñanza en línea. Los modelos implementados fueron:

Tabla 5: Modelos implementados en la primera oferta virtual.

Presencial con uso puntual de la red	Equilibrio Presencial - En línea	"En línea" con apoyo reducido de alguna sesión presencial	Modelo en Línea
	Ecología de Aguas Continentales	Historia de la Lengua Griega	Diseño Gráfico de Simulaciones Científicas
	Ecología Terrestre	Fisiología de la Comunicación Intracelular	Programas de formación Laboral en Entornos Virtuales
	Hacia una Salud para Todos en el Siglo XXI	Diseño y Evaluación de Materiales Didácticos	Lingüística Aplicada al aprendizaje del inglés
			Análisis del Poder
			Filosofía de los Valores
			Dirección de Recursos Humanos

Tabla 6: Oferta de asignaturas virtuales para 2008/2009.

ASIGNATURA	FACULTAD
Ecología de las aguas continentales	Biología
Gestión de retribuciones	Trabajo
Dirección estratégica de Recursos Humanos	
Sistemas de información en la empresa	Comun. y Doc.
Dirección de recursos humanos	Economía
Sociología de la Comunicación	
Sociología de la Opinión Pública	
Gestión de recursos humanos	
Dirección Estratégica I	
Gestión de Empresas Internacionales	
Diseño y evaluación de materiales didácticos	Educación
Formación y empleo para personas con deficiencia	
Programas de formación laboral en entornos presenciales y virtuales	
El Arte en Francia e Inglaterra	
Filosofía de Valores	
Filosofía y Ecología	Filosofía
Filosofía de los Valores	
Seminario de Lógica II ("Los límites de la lógica")	
Seminario de Lógica y Filosofía de la ciencia I ("La crisis de fundamentos")	
Ética y docencia de la Filosofía	
Seminario de Lógica y Filosofía de la ciencia II ("Teoría de conjuntos")	
Curso monográfico de lingüística aplicada al inglés	Letras
Lingüística del corpus y lingüística computacional aplicadas al inglés	
Seminario de Arte Medieval	
Análisis Numérico de Ecuaciones en Derivadas Parciales	Matemáticas
Salud para todos en el siglo XXI. Cooperación en salud	Medicina
Anatomía odontológica aplicada	
Salud para todos en el siglo XXI. Cooperación en salud	
Técnicas de Materiales Protésicos	
Desórdenes Salivares	
Enfermedades exóticas de riesgo para España	Veterinaria

Para el curso 2008/2009 la oferta ha aumentado considerablemente, hasta un total de 31 asignaturas y un master oficial (en el área de CC. de la Salud)⁴.

3.4. PROYECTO DE TUTORÍA ELECTRÓNICA.

Bajo el concepto de Enseñanza Virtual en la actualidad se integran no sólo las situaciones de enseñanza que en su totalidad se desarrollan con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación, sino igualmente los procesos de enseñanza que se enmarcan en el concepto de semipresencialidad (lo que en inglés se denomina “blended-learning”). Y es la semipresencialidad el modelo hacia el cual nos conduce el Espacio Europeo de Educación Superior, pues se potencia el rol tutorial de los docentes universitarios y se perfecciona un modelo pedagógico en el cual una de las labores docentes es la supervisión y seguimiento de la actividad autónoma de los alumnos.

En este marco que configura el modelo de enseñanza superior, hacia el cual caminan todas las universidades españolas, las TIC han de jugar un papel fundamental si consideramos sus posibilidades para flexibilizar los contextos de actuación y para poder adaptarnos a las necesidades individuales de los alumnos así como asegurar un mayor ajuste entre la formación universitaria y el mundo profesional y de empleo al cual se enfrentarán nuestros alumnos.

Aunque el modelo de tutoría electrónica está ya implantado de forma oficial en algunas universidades españolas (Cádiz, Jaume I de Castellón, Sevilla,... y ahora en Murcia), en casi todas las universidades –incluida la nuestra- muchos profesores de forma habitual responden consultas a través de la red con herramientas como el correo electrónico, el chat o la videoconferencia. En algunas universidades españolas cuentan ya con un plan para la promoción de la tutoría electrónica que está funcionando con altos índices de satisfacción tanto por parte de profesores como de alumnos.

Este proyecto, por tanto, no sólo promueve una propuesta de interés para la universidad sino que responde de forma efectiva a la necesidad de reconocimiento oficial de las iniciativas que los profesores más innovadores ya están poniendo en marcha. De igual modo responde a una exigencia de nuestro alumnado que con cada vez mayor frecuencia recurre al correo electrónico para hacer algunas consultas puntuales que no exigen de la comunicación presencial y les evita desplazamientos a veces innecesarios.

Ha de quedar claro que no se pretende la eliminación de la tutoría tradicional –presencial- sino únicamente la compatibilidad de ésta con modelos a distancia apoyados en el uso de TIC y sólo para aquellos profesores que lo consideren de interés, en ningún caso como imposición a la totalidad del profesorado (algo que podría considerarse sólo como opción a medio o largo plazo, pero no en la actualidad).

La propuesta se concreta en los siguientes aspectos.

1. OBJETIVO:

Implementar un modelo mixto de realización de la acción tutorial por parte del

⁴ Datos facilitados por el Vicerrectorado de Estudios.

profesorado de la universidad que voluntariamente se adscriba a este proyecto. De forma simple consiste en la reducción de las horas de tutoría presencial si el profesor se compromete a realizar tutorías a través de herramientas telemáticas.

2. INCENTIVO PARA EL PROFESORADO: REDUCCIÓN DEL HORARIO PRESENCIAL DE TUTORÍA.

Nuestra propuesta consiste en una reducción del 50% del horario presencial de atención a alumnos si se asume el compromiso de responder las consultas de los alumnos realizadas a través de la herramienta de “tutoría” que está incluida en nuestra plataforma SUMA. Eso facilitará el control de la actividad y contribuirá al uso de otras herramientas de las que disponemos en la plataforma como los foros o el chat.

Así pues, la propuesta se concreta del siguiente modo: los profesores que se comprometan a realizar tutorías a través de SUMA reducirán su horario presencial de atención a alumnos un 50%. En el caso más habitual que es el de los profesores a tiempo completo el horario presencial de atención a alumnos será de 3 horas (en lugar de las 6 actuales).

3. COMPROMISO DEL PROFESORADO.

Los profesores que asuman este compromiso estarán obligados a responder adecuadamente todas las consultas realizadas por los alumnos a través de la herramienta de “tutoría” de nuestra plataforma SUMA en un plazo máximo de 48 horas en el margen de lunes a viernes en el periodo lectivo. Como es evidente, el compromiso no incluye fines de semana ni periodos vacacionales.

4. PROCEDIMIENTO.

Los profesores deberán indicar al Departamento su disponibilidad para la realización de tutorías electrónicas. En el momento de hacer público el horario de atención a alumnos siguiendo los procedimientos habituales en cada facultad (puerta del despacho, tablón de anuncios, página web,...), se indicará de forma explícita tanto el horario presencial como la disponibilidad de la tutoría electrónica a través de SUMA.

Al concluir el curso, desde ÁTICA se podrán facilitar las estadísticas de los profesores que hayan utilizado este sistema. Será aconsejable que la Unidad de Calidad incorpore un ítem de evaluación referido a este aspecto en sus cuestionarios para la evaluación docente.

En el curso 2009/2010 en el cual ha comenzado a ponerse en marcha esta iniciativa se han adherido al proyecto más de 800 profesores, lo que significa un porcentaje cercano al 50% del total de profesorado de la Universidad. Además se ha editado una guía de consejos y orientaciones para la realización de las tutorías. Se administró un cuestionario cuyos resultados mostraron altos índices de satisfacción con este modelo de tutorización del alumnado, así como el interés del

profesorado en continuar el curso próximo.

3.5. PORTAL OCW

El proyecto OPEN COURSE WARE tiene su origen en el Massachusetts Institute of Technology (en colaboración con la Fundación William and Flora Hewlett y la Fundación Andrew W. Mellon). En abril de 2001 este Instituto promueve la idea del acceso libre a la información entendida como cursos accesibles en red bajo el nombre de Open Course Ware (OCW). Es un ejemplo más de las numerosas iniciativas que bajo el concepto de la web 2.0 promueven el uso compartido de recursos, el libre acceso a recursos, la reutilización de información y la colaboración a través de las redes.

Así pues, el objetivo inicial del proyecto es “proporcionar un acceso libre, sencillo y coherente a los materiales docentes para educadores del sector no lucrativo, estudiantes y autodidactas de todo el mundo”, a lo que se añade un segundo objetivo centrado en la necesidad de “crear un movimiento flexible basado en un modelo eficiente que otras universidades puedan emular a la hora de publicar sus propios materiales pedagógicos generando sinergias y espacios de colaboración” (<http://ocw.universia.net/es/concepto.php>). Para más información sobre el OCW se pueden visitar la web del MIT-OCW (<http://ocw.mit.edu>) y del OCW Consorcio (<http://ocwconsortium.org>).

El proyecto tiene carácter multidisciplinar, por lo cual pueden encontrarse cursos de cualquiera de las áreas de conocimiento y con diversos formatos.

La Universidad de Murcia, adherida al consorcio Universia-OCW desde 2007, en 2008 inició la preparación de su portal OCW que finalmente se publicó en septiembre de ese mismo año. El proyecto en nuestra universidad es coordinado desde el Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea y cuenta con el apoyo de ÁTICA (Área de Tecnologías de la Información).

En una primera fase de trabajo se integraron los profesores beneficiarios de la ayuda de la “Convocatoria para la Producción de Materiales para el Desarrollo del Campus Virtual de la UMU” así como los profesores voluntarios de asignaturas de la oferta virtual y asignaturas en inglés. El proceso de incorporación al OCW exige revisar los contenidos para garantizar la propiedad intelectual de los recursos así como su optimización para garantizar su calidad científica, técnica y pedagógica. Su publicación se realiza con licencia Creative Commons y se formaliza con la firma de un contrato entre los profesores y el Rector de la universidad, contrato en el cual se autoriza la publicación y se asume la autoría del material docente.

Tras una primera convocatoria de realización de materiales en el curso 2007-2008, el portal de la Universidad se ha ido consolidando de forma progresiva hasta llegar hasta las más de 60 con que cuenta en la actualidad, habiendo sido todas ellas evaluadas antes de su publicación para garantizar unos mínimos de calidad en todos los contenidos publicados en nuestro portal OCW.



Figura 3. Portal OCW Universidad de Murcia (<http://ocw.um.es>)

Y esta calidad ha sido reconocida desde instancias superiores, pues de las asignaturas que se incorporaron al portal en esa primera convocatoria, dos de ellas obtuvieron premios en la convocatoria del Ministerio de Ciencia e Investigación (MICIIN). Se declaró Ganador de la II Edición del Premio MICINN-UNIVERSIA a la iniciativa OCW a la Universidad de Murcia por la asignatura “Métodos Alternativos a la Experimentación Animal”, coordinada por el profesor Diego Romero García, y además se obtuvo un Accésit por el área de conocimiento de Ciencias por la asignatura “Ecología de Aguas Continentales”, coordinada por la profesora María Luisa Suárez Alonso.

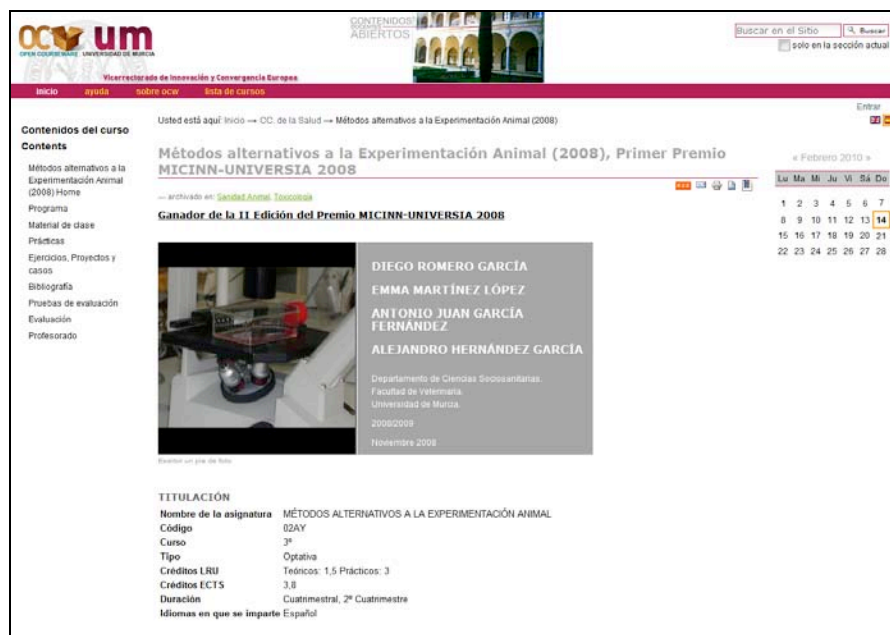


Figura 4. Portada asignatura Métodos Alternativos a la Experimentación Animal (2008), Primer Premio MICINN-UNIVERSIA 2008.

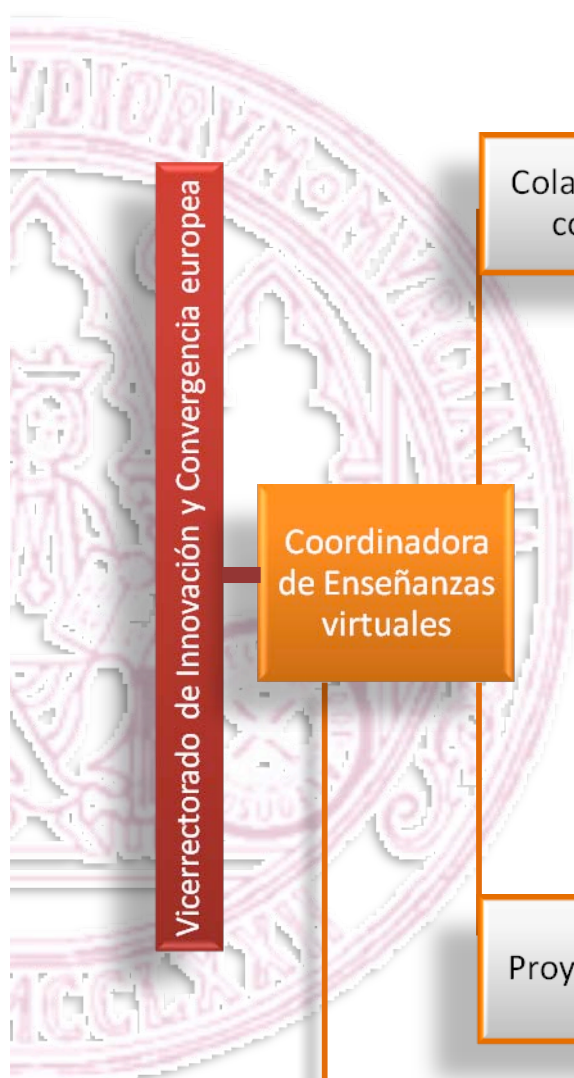
En las convocatorias siguientes del proyecto se han ido incorporando asignaturas enteras en formato bilingüe, así como asignaturas de temas transversales y la posibilidad de desarrollar contenidos con profesores de secundaria. Así, en la convocatoria de 2009 para proyectos a llevar a cabo en el curso 2009-2010 se incluyen dos categorías de proyecto complementarias a los primeros pasos del portal:

- a) En primer lugar la publicación en el portal de cursos que sirvan de puente entre el Bachillerato y la enseñanza universitaria (a modo de cursos de introducción o “cursos 0”). De este modo, los contenidos publicados podrán servir a los alumnos universitarios como repaso o como introducción a asignaturas de su plan de estudios universitario. En este caso, el equipo de desarrollo de los materiales deberá compuesto por profesorado de ambos niveles (Bachillerato y Universidad), debiendo ser coordinado por un profesor universitario.
- b) Y en segundo lugar el desarrollo de material audiovisual por parte de los docentes para el desarrollo de una asignatura, pudiendo elegir la posibilidad de: a) grabación en directo de clases; b) grabación en estudio; o bien c) combinar ambas posibilidades. La estructura de contenidos final se publicará en el portal OCW y desde ahí se enlazará con la información audiovisual que estará almacenada –e igualmente accesible- en el portal TV (<http://tv.um.es>).

Además de los premios otorgados por el MICIN, nuestra universidad cuenta con su propio premio para el cual se solicita la participación de profesores con experiencia en la publicación en el portal OCW. El Premio de los cursos publicados en 2009 ha correspondido a la asignatura “Actividad Física para la Salud”, de Pedro Ángel López Miñarro (área de Ciencias Sociales), siendo concedido un accésit a la asignatura de Nicolás Ubero con el título de “Diversidad Animal” (área de Ciencias).

A modo de conclusión...

A lo largo de estos últimos años desde el Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea se han desarrollado diversos proyectos que resumimos en el siguiente esquema (figura 5). Para ello hemos contado con la imprescindible colaboración de ÁTICA y también con la colaboración de otros compañeros que han trabajado con nosotros en las diferentes iniciativas que hemos emprendido, destacando aquí al Jefe de la Unidad de Formación a Distancia del ICE, al Director del Departamento DOE y al Grupo de Investigación de Tecnología Educativa, así como numerosos profesores que a título individual han colaborado en las distintas iniciativas.



Vicerrectorado de Innovación y Convergencia europea

Coordinadora de Enseñanzas virtuales

Colabora con

Proyectos

Objetivo

TIC para una universidad Abierta, Flexible, Innovadora, Accesible, Moderna, Visible y de Calidad

ATICA

- Suma V 2.0
- Convocatoria diseño y producción de material digital
- Portal OCW
- Espacios de Trabajo y Repositorios
- Infraestructura tecnológica de la UMU

Grupo SUMA | GAT | Grupo Redes

- Diseño de cuestionarios
- Proyectos de investigación
- Evaluación SUMA

GITE

- Evaluación Pizarra Digital Interactiva

Dep. DOE

- Plan de formación permanente de profesores para el uso de TIC

ICE

- Diseño de Guías Docentes en Red

Coordinadora de Convergencia Europea

Suma 2.0

- Nueva plataforma de apoyo a la docencia
- Incorporación de nuevas herramientas telemáticas

OCW

- Abrir contenidos en red al acceso público, dando visibilidad a la UMU y mostrando contenidos de calidad
- Premio OCW
- Comisión Evaluación

Proyecto CVSL

- Evaluación Plataformas de Software Libre en las Universidades Españolas. Proyecto Estudio y Análisis, Secretaría General de Universidades. Ministerio de Ciencia e Innovación. MICINN

Materiales Digitales

- Producción de materiales digitales. Convocatoria 2008

En Desarrollo

Grupo EVA

- Grupo de trabajo con los profesores de la oferta virtual para conseguir una enseñanza virtual accesible

Informe de futuro

- Informe sobre la enseñanza con TIC en la UMU. Propuestas de futuro.

4. MARCO DE DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL: PROPUESTAS

Para conseguir que la Universidad de Murcia se involucre en un proceso real de cambio en cuanto al uso docente de las TIC es necesario articular un plan de actuaciones en el que necesariamente se ha de contar con diferentes servicios y se han de coordinar competencias que actualmente se enmarcan en distintos vicerrectorados. Se ha de asumir la promoción de la enseñanza virtual como uno de los objetivos claves del plan estratégico de la universidad y se ha de entender que un apoyo explícito exige el diseño de una política basada en la colaboración docente y la coordinación institucional, así como un capítulo específico de fondos destinados a ello.

El análisis de la integración de TIC en la enseñanza excede, pues, los aspectos exclusivamente docentes. En palabras de Adell (1997): “la materialización de algunas de las posibilidades que se vislumbran en las nuevas tecnologías dependerán más de decisiones políticas y de compromisos institucionales que de avances tecnológicos o de la disponibilidad de medios. Las instituciones educativas tienen una historia muy larga y un conjunto muy asentado de prácticas. A lo largo de siglos se han consolidado una serie de formas de hacer las cosas que son difíciles de cambiar a corto plazo. En terminología física, diríamos que la masa inercial de las instituciones es enorme y que se requiere una gran cantidad de energía para hacerla cambiar de dirección o acelerar su marcha”.

Y no sólo gran cantidad de energía, como cita Adell, sino también una política institucional clara en la cual se coordinen los distintos Vicerrectorados con competencias en docencia virtual, pues es una innovación que se ve influida tanto por cuestiones de infraestructura como por aspectos de innovación educativa, de planes de estudios, de normativas, de políticas de incentivos, de recursos de apoyo (materiales y humanos),... En la propuesta que articulamos, planteamos el análisis de distintos elementos implicados en este cambio, pero creemos que organizativamente daría sentido a este proyecto un servicio específico de apoyo a la docencia apoyada en TIC desde el cual se coordinase:

- el trabajo de los equipos técnicos y el trabajo de los grupos de apoyo para la producción de recursos;
- la investigación y el seguimiento de las experiencias de docencia en red (tanto de grado como de postgrado);
- evaluación del uso de las TIC en nuestra universidad (no sólo para la docencia en red sino de forma generalizada, observando su uso tanto en el marco de un modelo semipresencial como en las clases tradicionales);
- las normativas sobre docencia en red de la Universidad que afectan tanto a cuestiones administrativas como organizativas (la estructura administrativa y organizativa de nuestra universidad responde a un modelo tradicional de enseñanza presencial, por lo que incorporarnos a modelos innovadores exigirá un esfuerzo importante de adaptación de nuestros sistemas de gestión académica y normativas, así como la administración y la organización docente: proyectos multidisciplinares, grupos flexibles, roles docentes y tutoriales, proyectos interuniversitarios,...);
- planes para incentivar el uso de las TIC (grupos colaborativos para la producción de material digital, repositorios de recursos educativos, tutoría

electrónica,...);

- o también el diseño y desarrollo de planes específicos de formación del profesorado para el uso de TIC, tanto desde la perspectiva de la formación permanente como desde la necesidad de formación inicial del profesorado novel.

Un servicio, en definitiva, que en estrecha colaboración con ÁTICA, pueda aglutinar los distintos aspectos que han de confluir en una auténtica apuesta por la renovación docente de la Universidad de Murcia apoyada en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el contexto de una sociedad del conocimiento y de un sistema de enseñanza superior que mira hacia el futuro. Este servicio podría seguir el modelo de otras universidades donde ya se ha consolidado, como el CENT de la Universidad Jaime I (<http://www.uji.es/projectes/tic/cent/>) o el SAV de la Universidad de Sevilla.

De forma más concreta, incluimos a continuación un esquema de aspectos que deberían incluirse en un plan global de actuaciones para promover la enseñanza virtual en la UMU. Así, se deberían trabajar aspectos relacionados con:

a) infraestructura tecnológica y equipamientos

- herramientas telemáticas
- equipamientos de aulas y espacios
- política de equipamientos de personal docente e investigador
- repositorios de recursos educativos digitales (OER)

b) profesorado

- planes de formación para el uso de TIC (con atención específica a la formación de profesorado novel)
- plan de incentivos para el uso del campus virtual
- plan de promoción de la tutoría electrónica
- grupos colaborativos y multidisciplinares de producción de recursos digitales
- redefinición de roles profesionales teniendo en cuenta las necesidades de un espacio virtual de enseñanza (coordinadores, profesores, tutores, técnicos, administradores,...)

c) recursos humanos

- apoyo técnico específico para docentes
- apoyo docente para el uso de la plataforma
- equipos técnicos para la producción audiovisual e informática para apoyo a la docencia

d) recursos organizativos y administrativos

1. redefinición de aspectos normativos de la UMU con respecto a situaciones de enseñanza en línea (o enseñanza virtual)
2. reiteramos en este punto la necesidad de la creación de un servicio específico que coordine las iniciativas en torno a la enseñanza virtual al

estilo de otros semejantes en diversas universidades españolas

3. programas de incentivos y reconocimiento de la innovación docente y también específicamente de la innovación docente apoyada en TIC
4. flexibilización académica y redefinición de grupos y horarios en situaciones virtuales

Resumimos esta estructura de aspectos a considerar (todos ellos íntimamente relacionados) en el siguiente esquema.

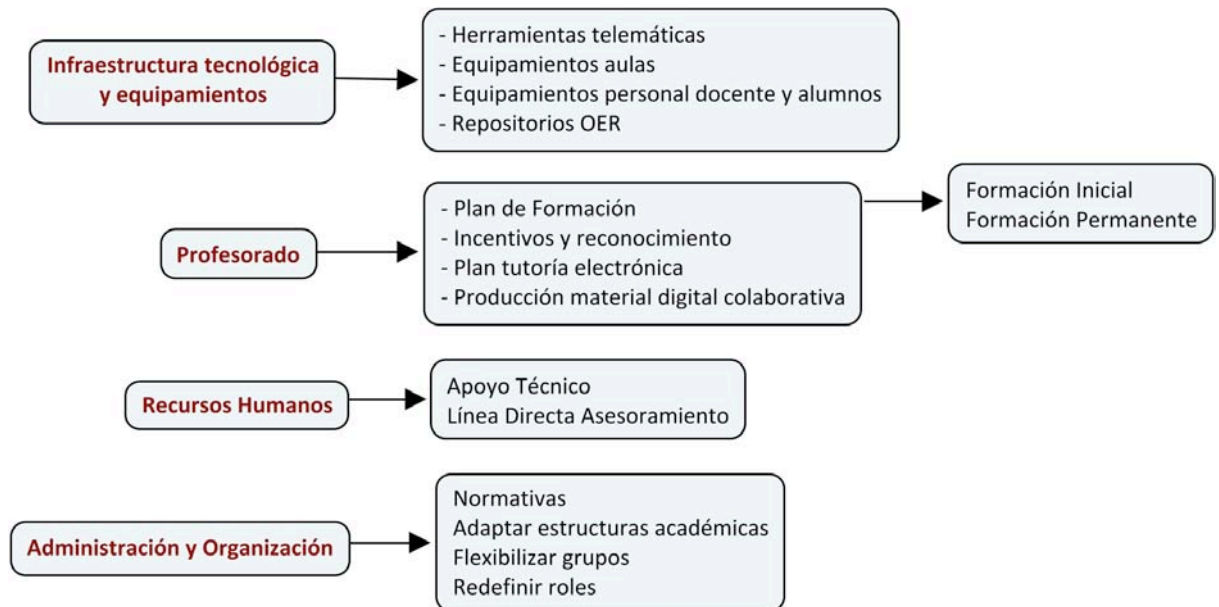


Figura 6: Aspectos a considerar en una política integrada de acciones para promover la enseñanza virtual en la Universidad de Murcia.

En definitiva, la incorporación de las TIC en las instituciones de enseñanza superior está suponiendo un cambio de éstas tanto en lo que respecta a sus modelos docentes como en el ámbito de la investigación y la administración. Pero estos cambios no han hecho más que empezar, estamos abriendo un camino que no sabemos con exactitud por dónde nos conducirá, pero conocemos con certeza la meta: el futuro.

BIBLIOGRAFÍA:

Adell, J. (1997): "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información". *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Nº 7. En <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec7/revelec7.html>.

Adell, J. (1998): "Redes y Educación". En De Pablos, J. y Jiménez, J. (Eds.) *Nuevas Tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. Barcelona: Cedecs.

Adell, J. (2004): "Internet en la Educación". En *Comunicación y Pedagogía. Recursos Didácticos*. Nº 220.

Aguaded, J.I. y Cabero, J. (2002). *Educación en red: internet como recurso para la*

educación. Málaga: Aljibe.

Bricall Masip, J.M. (1997): "La Universidad, al final del milenio". En <http://www.crue.org/pbricall.htm>

Cabero, J.; Ballesteros y López (2004): "¿Cómo mejorar la práctica profesional de los docentes universitarios? Algunos recursos y utilidades telemáticas." *Pixel Bit: Revista de Medios y Educación*. N° 22.

Castañeda, L. (2007): "Implementación de materiales en red en contextos universitarios presenciales. La perspectiva del alumnado". *eLearning Papers*, no. 4. ISSN 1887-1542.

Cortina Cunill, M.A. (2001): "Las nuevas tecnologías, oportunidad y reto para la educación superior". *Boletín de Educación Superior*. CRUE. En http://www.crue.org/bolet_educ_ESP2.htm.

CRUE (2006): "Las TIC en el sistema Universitario Español: Un análisis estratégico". Documento en línea en <http://www.crue.org/UNIVERSITIC2006/>.

Fumero, A. & Roca, G. (2007): *Web 2.0*. Madrid: Fundación Orange.

Prendes, M.P. (2003): "Aprendemos Cooperando o Colaborando. Las claves del método". En Martínez, F. *Redes de Comunicación en la Enseñanza*. Barcelona: Paidós

Prendes, M.P. y Castañeda, L.J. (2005) "Modelos semipresenciales en el ámbito de la enseñanza superior. La experiencia de la Universidad de Murcia" En *Comunicación y Pedagogía* Vol. 204 (8-12).

Prendes, M.P. y Sánchez, M.M. (2008): "Portafolio Electrónico: Posibilidades para los docentes". En *Píxel Bit, Revista de Medios y Comunicación*. N° 32. 21-34

Prendes, M.P.; Castañeda, L. y Rodríguez, M.T. (2008): "Entornos telemáticos participativos como herramientas docentes en la Educación Superior. El Caso de la Universidad de Murcia". Comunicación presentada en *II Jornadas Nacionales TIC y Educación*. TICEMUR 2008.

Salinas, J. (1.999): "Rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital". *Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario, Primer Encuentro Iberoamericano*. Universidad Central de Venezuela. Caracas. Julio 1.999-10-18. En <http://www.uib.es/depart/gte/rol.html>.

Venkatesh, V.; Morris, M.; Davis, G. & Davis, F. (2003): "User acceptance of information technology: Toward a unified view". *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478. Retrieved October 25, 2008, from ABI/INFORM Global database.

LA ORIENTACIÓN EN TIEMPOS DE CAMBIO

Pilar Martínez Clares

Universidad de Murcia

RESUMEN

Vivimos en un tiempo de cambios, versátil y lleno de incertidumbres, en el que hemos de reflexionar sobre el papel que ha de desempeñar la educación y la orientación en cualquier desarrollo organizacional (ya sea en un contexto educativo, social o productivo) y replantearnos el rol del orientador. Actualmente, por las características estructurales de la sociedad, cada vez mas plural y heterogénea, la orientación tiene que ser mas flexible y comprensiva y el orientador debe ser un mediador, facilitador e incluso provocador e incentivador de los cambios o transformaciones necesarias para el desarrollo íntegro de la persona y también de la sociedad; el orientador del siglo XXI tiene que ser agente de cambio e innovación y favorecer una orientación a lo largo y ancho de la vida, con garantías de calidad y equidad.

Palabras clave: orientación; cambio; transformación; orientación a lo largo de la vida; agente de cambio; innovación; calidad; desarrollo personal e integral y social

THE ORIENTATION IN TIMES OF CHANGE

ABSTRACT

We live in a time of change, versatile and full of uncertainties, in which we reflect on the role played by the education and guidance at any organizational development (either in an educational context, social or productive) and rethink the counselor's role. Currently, for the structural characteristics of society, more and more plural and diverse, the guidance has to be more flexible and understanding and the counselor must be a mediator, facilitator and even provocative and inspiring changes necessary for full development of the individual and society, the counselor of the XXI century has to be an agent of change and innovation and encourage a guidance throughout life, with guarantees of quality and equity.

Key Words: orientation; change; transformation; guidance throughout life; agent of change; innovation; quality; personal and comprehensive development

INTRODUCCIÓN

Vivimos en un tiempo de incertidumbre, de movimientos y cambios económicos, políticos, laborales, educativos, sociales,...que nos obligan a redefinir algunos de los principales retos o desafíos de la orientación y del orientador, así como replantearnos los principales obstáculos y amenazas con las que éste se encuentra ante las nuevas necesidades y realidades de la sociedad y la educación del siglo XXI.

Ante la vertiginosa precipitación de los cambios que caracterizan a nuestra sociedad actual, desde el campo que hoy nos ocupa, debemos ser sensibles y conscientes sobre la importancia del papel que está llamada a jugar la educación y la orientación en estos tiempos. Hay certeza de que ambos procesos constituyen medios muy valiosos para ayudar a las futuras generaciones a adaptarse a dichos cambios para poder llegar a ser miembros activos y comprometidos dentro de la sociedad que nos rodea, la sociedad del conocimiento.

En la primera década de este siglo que acaba de comenzar, los términos calidad, equidad o eficacia constituyen un referente relevante, tanto para la reflexión teórica de las políticas educativas y sociales, como de la práctica de la propia acción socioeducativa y orientadora.

Han pasado 20 años desde que se aprobara la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) y con ella de la regulación total de la orientación en el sistema educativo; pasado este tiempo, es hora de detenernos a pensar sobre la realidad educativa y social que vivimos para constatar lo que está pasando y, en función de ello, replantearnos o redimensionar el rol de la orientación y el orientador/a en la sociedad actual. Con dicho objetivo, partimos del consenso existente en otorgar a la orientación un rol muy significativo en el logro de los posibles efectos positivos (Rodríguez Espinar, 2006) así como de la consideración de la orientación (y, en consecuencia, de la tutoría) como un factor de calidad y equidad en la educación, tal y como más adelante analizaremos.

En el reciente documento –frustrado quizá más por intereses puramente políticos y personales que netamente educativos– sobre “Pacto social y político por la educación” (2010) propuesto por el Ministerio de Educación se apunta que:

“(...) para responder a los nuevos retos de la sociedad del siglo XXI, a los nuevos retos de la sociedad del conocimiento, es imprescindible modernizar nuestro sistema educativo, que nos fijemos unos objetivos específicos para esta década que respondan a las necesidades que tienen tanto los jóvenes en edad escolar como la población adulta para disponer de los instrumentos necesarios para su desarrollo personal y profesional”.

Efectivamente, en este siglo que se inicia tenemos muchos sueños e ilusiones, pero también hay sombras, –la amenazante crisis económica y la reforma laboral, entre las más sobresalientes– que nos afecta a todos y que se reflejan en la realidad

educativa y social de cada día, en las propias aulas, en el día a día de la vida de los centros educativos, centros cada vez más complejos y heterogéneos, y es desde la orientación donde podemos y debemos tener un papel activo y transformador, asumiendo como rol fundamental en estos tiempos el de agente de cambio.

Atendiendo a las necesidades actuales, la orientación debe ser entendida en el sentido más amplio posible, sin constreñirla a un contexto y momento determinado, sino contemplarla desde una perspectiva holística, comprensiva, ecológica y crítica y, es en este sentido, que la definimos como *un “proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo del ciclo vital, y con un carácter fundamentalmente social y educativo”* (Martínez Clares, 2002:24). Desde esta concepción entendemos que la orientación no sólo es un proceso de ayuda que interviene ocasionalmente, sino más bien como un proceso de mediación, canalización, interrelación y facilitación de distintos procesos de transformación y/o cambio social a lo largo de la vida.

En este trabajo se reflexiona sobre una orientación a lo largo y ancho de la vida, se considera al orientador/a, y demás agentes sociales que desempeñan labores de orientación, como agentes de cambio e innovación y, finalmente, analizamos la necesidad de garantizar la calidad en la orientación como valor añadido, tal y como defiende Rodríguez Espinar (2006, 2007).

LA ORIENTACION A LO LARGO Y ANCHO DE LA VIDA

La finalidad de la educación y la orientación son coincidentes. Ambos procesos persiguen el desarrollo integral y personal del individuo a lo largo y ancho de la vida. Tanto la educación como la orientación son acciones con proyección de futuro y tienen en cuenta el desarrollo a lo largo del tiempo (del ciclo vital) pero también en los distintos escenarios o contextos donde proyectamos nuestro desarrollo profesional y de vida, por eso hablamos de una educación y orientación a lo largo y ancho de la vida.

En el inicio del *“Proyecto sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa”* en la Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en Consejo dentro del contexto de aprendizaje permanente se afirma que (CE, 2004:2):

1. La orientación hace referencia a una gama de actividades que incluyen la información y el asesoramiento, los consejos, la evaluación de competencia, la tutoría, la recomendación, la enseñanza de la toma de decisiones y las capacidades de gestión de carrera... que capacita a los ciudadanos de cualquier edad y en cualquier momento de sus vidas a determinar sus capacidades e intereses, a adoptar decisiones educativas, de formación y de empleo, y a gestionar su aprendizaje y la trayectoria individual de sus vidas en cuanto al aprendizaje, el trabajo y otras cuestiones en las que se adquieren o se utilizan competencias” (CE 2004: 2).

2. La facilitación de orientación en el marco de los sistemas de educación y formación, especialmente en los centros escolares o a nivel escolar, tienen una función esencial que desempeñar para garantizar que las decisiones individuales

relacionadas con la educación y la carrera dispongan de una base sólida, y para ayudarles a desarrollar una autogestión eficaz de sus trayectorias de aprendizaje y de carrera. Es también un instrumento clave para permitir a las instituciones de educación y formación mejorar la calidad y oferta de la enseñanza.

3. La orientación permanente contribuye al logro de los objetivos de desarrollo económico, eficacia del mercado de trabajo y movilidad geográfica y profesional de la Unión Europea, mejorando la eficacia de la inversión en educación y formación profesional, de la formación permanente y del desarrollo del capital humano y la mano de obra.

4. Una orientación eficaz desempeña una misión fundamental para fomentar la inclusión social, la equidad social, la igualdad entre los sexos y una ciudadanía activa fomentando y apoyando la participación de las personas en la educación y formación y su elección de carreras realistas y llenas de sentido.

5. En los Estados miembros de la Unión Europea la orientación se facilita mediante una gran variedad de estructuras, regímenes de prestación y prácticas en todos los ámbitos de la educación, la formación, el empleo, el desempleo y los sectores privado y asociativo. Esta diversidad ofrece una base fértil para cooperar y aprender los unos de los otros.

6. La orientación puede aportar un apoyo significativo a las personas en su transición entre niveles y sectores de los sistemas de educación y formación y de la escuela a la vida adulta y profesional; a los jóvenes que reanudan su educación o formación profesional tras haber dejado pronto la escuela; a las personas que se reintegran en el mercado de trabajo después de períodos del desempleo voluntario o involuntario, o de trabajo en el hogar; a los trabajadores a quienes la reestructuración sectorial les exija cambiar el tipo de empleo; así como a los trabajadores de edad avanzada y a los migrantes.

7. La prestación de una orientación permanente de alta calidad es un elemento clave de las estrategias de educación, la formación y la empleabilidad para lograr el objetivo estratégico de que Europa se convierta en la sociedad del conocimiento más dinámica del mundo en 2010.

Es por lo anterior, que podemos afirmar que, para hablar de una orientación a lo largo y ancho de la vida, ésta debe desarrollarse no sólo en el contexto educativo o escolar sino también, de forma primordial, en el escenario comunitario y en el productivo. La orientación en el contexto de la formación a lo largo de la vida tiene que apostar por un modelo integral y comprensivo y desterrar su uso exclusivo en momentos puntuales o restringida a un número reducido de colectivos, para poder hablar de orientación de calidad y también de equidad.

Desde esta perspectiva, defendemos la orientación como un proceso continuo y dinámico, porque se produce a lo largo de la vida, considera a la persona como un agente activo de su proceso, no como sujeto pasivo u objeto de la acción orientadora, sino como partícipe activo en su propio proceso de orientación, permitiéndole, facilitándole o ayudándole en la transformación o cambio de su contexto o realidad. Es decir, actúa como agente de cambio, es capaz de crear conocimientos y acciones a partir de su experiencia, de decidir en función de ellas y de emprender acciones colectivas que permitan la transformación de la realidad, facilitando la finalidad misma de la orientación, es decir, su desarrollo personal e integral.

Mantenemos, asimismo, que la orientación es integral e integradora, porque en ella

se incluyen todos los aspectos, facetas y dimensiones que mediatizan e influyen de forma consciente e inconsciente la adquisición por parte del individuo de competencias, roles y funciones necesarias para que, de forma integradora, se posibilite el cambio, favoreciendo el conocimiento de sí mismo, así como su desarrollo personal y social, lo que sólo puede conseguirse desde un modelo de orientación que sea comprensivo y coherente con dicho carácter multidimensional.

La orientación debe dirigirse a todas las personas, y no sólo a aquellas con problemas, dificultades o hándicaps, porque la orientación es y debe ser para todos, es un proceso grupal, colectivo, fundamentalmente proactivo, anticipador, aunque eventualmente pueda tener un carácter asistencial o terapéutico, y en todos los contextos, marcos y escenarios en que se desenvuelve la persona, desarrollando distintos aprendizajes. Es por ello que debemos considerar a la orientación desde una perspectiva colaborativa, cooperativa, ecológica y crítica.

Y finalmente defendemos que la orientación tiene un carácter educativo y social porque está comprometida con el cambio y transformación de la realidad social en su conjunto. Entendemos la educación en un sentido amplio, no sólo restringida al contexto escolar o institucional sino integrada en cualquier escenario o contexto productivo, comunitario o, en definitiva, social u organizativo.

Tras estas consideraciones, es fácil comprender que la Sociedad del Conocimiento nos obligue a replantearnos el concepto, el sentido y el campo de actuación de la orientación, es decir su propia praxis, para extenderla a toda la población y en cualquier momento, fase o escenario de su desarrollo profesional y vital, en el contexto de su formación a lo largo de la vida.

Este cambio de enfoque requiere, como manifiesta Echeverría (2008), por una parte, extender considerablemente el acceso a la orientación, para hacerla asequible a todas las personas durante toda la vida y adecuarla en forma, lugar de prestación y periodicidad, a la creciente diversidad de necesidades de los usuarios. Y, de otra, exige además asumir que el objeto fundamental de la intervención orientadora es el desarrollo de competencias de gestión autónoma de la trayectoria profesional, lo que va más allá de la toma de decisiones en momentos precisos de la vida de cada persona.

Para este autor (Echeverría, 2008: 389), el gran reto es *“pasar de un enfoque basado en la ayuda a la toma de decisiones inmediatas en materia de opciones educativas o profesionales, a un enfoque más global, que promueva la capacidad de las personas para gestionar su propia trayectoria profesional: desarrollar competencias en materia de planificación profesional y de capacidad de inserción profesional”*. Y este cambio supone *“encontrar medios rentables de extender el acceso a la orientación profesional a lo largo de toda la vida”* (OCDE 2004: 146).

Si nos centramos en el contexto puramente educativo (comunidad escolar) y nos detenemos en el cuadro de características que nos presentaban hace ya diez años Álvarez y Rodríguez, (2000), vemos cómo la orientación a lo largo y ancho de la vida se llena de sentido y significado, pues la realidad que presentaban estos analistas es fiel a lo que está sucediendo en la actualidad, en las aulas y centros educativos de hoy, así como en un futuro, cada día más previsible y cercano.

Para estos autores (Álvarez González y Rodríguez Espinar, 2000 y Rodríguez 2006:10) las características del sistema educativo que hemos de contemplar

quedan mediatizadas por los cambios estructurales acontecidos en el sistema educativo español, resumiéndose en las siguientes:

- La prolongación de la escolaridad obligatoria, que se caracterizará por:
 - ✓ Mayor heterogeneidad/variabilidad en la tipología de entrada de los alumnos en la etapa terminal.
 - ✓ Aparición / incremento de ciertas conductas problemáticas con relación a:
 - absentismo
 - abandono de los estudios
 - conductas antisociales (indisciplina, agresividad, adicciones...)
- Incremento de una realidad multicultural que reclama:
 - ✓ Atención a la comprensión y actuación en la diversidad
 - ✓ Necesidad de desarrollar actitudes de cohesión y solidaridad
 - ✓ Asunción de los principios de intervención social y *fortalecimiento personal*.
- Diversificación de la oferta educativa postsecundaria con:
 - ✓ Incremento de la complejidad y asiduidad de los procesos de elección en relación a la configuración del propio currículum.
 - ✓ Necesidad de mayor información.
 - ✓ Nuevas formas y estrategias en la preparación y difusión de la información.
 - ✓ Flexibilidad de los programas de formación.
 - ✓ Movilidad entre programas y centros de formación.
 - ✓ Alternancia trabajo-estudio.
 - ✓ Reconocimiento de las experiencias como créditos académicos.
 - ✓ Desarrollo de habilidades de planificación para afrontar la inserción sociolaboral.
 - ✓ Nuevas formas -vías de aprendizaje
 - ✓ Uso masivo de las TIC
 - ✓ Irrupción de una nueva relación entre enseñanza y aprendizaje fuera del espacio y tiempo real.
 - ✓ Incremento del estudio independiente
 - ✓ Nueva relación profesor-alumno
 - ✓ Nuevos espacios de uso de los recursos de aprendizaje y de socialización entre los que aprenden
 - ✓ Cambios en el tiempo de uso y funciones de los centros educativos
- Real liderazgo de la institución escolar:
 - ✓ Disminución del conformismo, anonimato y mandato administrativo por delegación
 - ✓ Existencia de un programa de acción generado a la luz de un Proyecto de Centro.
 - ✓ Colaboración de todos los agentes educativos en el programa.
- Exigencia social de rendir cuentas de la inversión educativa a través de:
 - ✓ La evaluación de programas y servicios educativos.
 - ✓ Refuerzo de la credibilidad de los profesionales de la educación.

Ha pasado una década desde que se hiciera este pronóstico y constatamos que, tal y como hemos dicho anteriormente, es esta la realidad que estamos viviendo en los centros educativos, tanto en las primeras etapas (infantil y primaria), como en secundaria, bachiller, formación profesional e incluso educación superior. La realidad, pues, nos obliga a reflexionar que en un mundo de cambios, “cambios multidimensionales” como los llama Castell (2006), es necesario replantearnos los sistemas formativos y orientadores como procesos clave para facilitar y favorecer la adaptación y flexibilidad exigida por el mundo productivo y organizativo para desempeñar distintos roles, funciones y competencias.

La preocupación actual se centra en asumir que la reflexión sobre estas exigencias es una pieza clave en la generación de adecuadas directrices institucionales y profesionales sobre la propia práctica orientadora.

EL ORIENTADOR COMO AGENTE DE CAMBIO

La realidad en la que se mueve el orientador es una realidad global, dinámica y heterogénea, por estar en continuo movimiento y transformación, a consecuencia de todos esos movimientos “multidimensionales” a los que ya hemos aludido. Esta es la razón fundamental por la que el orientador en la sociedad del siglo XXI tiene que ser un “agente de cambio”, tanto en el contexto educativo como en cualquier escenario organizativo donde desarrolle su acción, porque el cambio ya no es una posibilidad, ni siquiera una necesidad, sino una realidad, como señalan Gairín y Muñoz, (2008:189) *“promueven y aspiran al cambio tanto los sistemas como las instituciones y no son ajenos a él todos los profesionales que en ellas actúan. Éstos muchas veces los aplican pero cada vez más los impulsan y conforman a partir de sus iniciativas y compromisos”*.

El orientador, sea cual fuere el contexto donde desarrolle su acción, está siempre dentro de un contexto organizativo, y como tal tiene que favorecer, generar e incluso provocar el cambio. Ser agente de cambio es ser facilitador, mediador y favorecedor de la orientación y educación a lo largo de vida.

En el III Encuentro Nacional de Orientadores celebrado en Zaragoza en el 2007, el comité científico recoge entre sus conclusiones: *“el orientador debe ser un agente de cambio, un gestor del conocimiento y un promotor de la ética organizacional, primando la visión global, liderando y no sólo gestionando, actuando, analizando y aprendiendo de la práctica”*.

Gairin (2007) señala que el orientador se considera como agente de cambio porque su intervención, es decir, su acción, debe impulsar y promover procesos de cambio para dar respuesta a situaciones insatisfactorias, por lo que la gestión de procesos y del conocimiento pueden ser herramientas útiles para conseguir el cambio deseado.

El rol de agente de cambio se deriva del Desarrollo Organizacional, desarrollo que busca lograr un cambio planeado de la organización de acuerdo a las necesidades, exigencias o demandas de la propia organización. De esta forma, siguiendo a Pauchard Hafemann (2006:2.) *“la atención se puede concentrar en las modalidades de acción de determinados grupos (y su eficiencia...), en mejorar las relaciones humanas, en los factores económicos y de costos (balance costos-beneficios), en las relaciones entre grupos, en el desarrollo de los equipos humanos, en la conducción*

(liderazgo)... Es decir, casi siempre sobre los valores, actitudes, relaciones y clima organizacional. En suma, sobre las personas más que sobre los objetivos, estructura y técnicas de la organización”.

Nadie cuestiona actualmente el rol del orientador como agente de cambio, pues si se considera la orientación como un proceso dirigido a lograr un determinado cambio de la realidad en que se desarrolla, no cabe obviar este rol, pues hallándonos inmersos en una realidad cambiante, que evoluciona y progresa de forma continua, corresponde al orientador la trascendental función de promover la acción que se dirija a la transformación/cambio personal, social y organizativo.

El orientador, como agente de cambio, tiene que evitar las visiones reduccionistas y meramente descriptivas de la organización o institución, potenciando su capacidad para impulsar procesos de cambio e innovación. De esta forma, el apoyo del orientador al desarrollo organizacional deberá tratar de superar acciones puntuales y centradas en procesos concretos obviando que sólo la promoción paralela de cambios organizativos puede ayudar a sedimentar los mismos (Gairín y Muñoz, 2008).

Para Rodríguez Espinar (1995, 1998) la consideración del orientador como agente de cambio supone reconocerle funciones que repercuten en la mejora de la calidad de la organización, y las resume en las siguientes:

- Promueve la comunicación interpersonal en la organización.
- Crea un clima de confianza.
- Facilita el trabajo en equipo
- Asunción del liderazgo
- Se adoptan estructuras de resolución de problemas
- Incluye la evaluación de la intervención
- Implicación en la toma de decisiones
- Dinamiza la cultura de la calidad e implicación del usuario en su logro

En este mismo sentido Pont y Teixidor (2002:70) describen las competencias generales que se pueden contemplar en un agente de cambio, las cuales hacen referencia a:

- Competencia para comprender la complejidad del ser humano, su percepción, reacciones cognitivas y emotivas frente al cambio y sus motivaciones personales y profesionales.
- Competencia para actuar en el marco de unos valores éticos con vistas a la promoción del cambio.
- Competencia para conocer y comprender ideologías, contexto, tradiciones, culturas, creencias y valores de las organizaciones y de las personas afectadas por el cambio.
- Competencia para liderar y para influir en los equipos, motivar a las personas y descubrir su potencial, desarrollar clima de confianza y crear sentimientos de implicación proactiva.

- Competencia para la planificación y desarrollo de estrategias para actuar en la complejidad y liderar un cambio planificado.
- Competencia para efectuar el seguimiento y la integración del cambio.

Sabemos que el orientador no puede actuar de forma aislada ante la organización y el propio cambio porque todo proceso de transformación exige la implicación de diferentes profesionales, que pueden actuar como dinamizadores del cambio o como destinatarios del mismo. Pero Gairín (2007:6) les atribuye un papel central o nuclear en dicho proceso: *“más allá de la necesaria implicación de todos los efectivos de la organización, precisamos de una figura que sea capaz de canalizar toda la información que se produce, conozca el sistema organizacional, los umbrales de tolerancia, las alianzas formales y conexiones, la credibilidad de la mayor experiencia y autoridad y otros factores decisivos en los procesos de cambio”*.

Igualmente, González (2005:85), caracteriza al agente de cambio con los siguientes rasgos:

- Visión clara de la razón de ser o de las funciones a desarrollar, así como de lo que se debe ser en el futuro y de los factores clave para alcanzar el éxito.
- Visión emprendedora de cómo será la organización en el futuro, buscando el cambio creativo y la mejora continua de la organización.
- Comunicación de la visión acerca de la organización, así como de la misión y valores de la misma.
- Concienciación, compromiso e implicación en el desarrollo de una cultura de la excelencia, basada en unos valores de servicio público, búsqueda continua del bienestar social y principios éticos.
- Motivación, apoyo y reconocimiento de los equipos y personas y participación de todo el personal.
- Garantizar el desarrollo, implantación y mejora continua del sistema de gestión de la organización.
- Implicación con usuarios, colaboradores/aliados y representantes de la sociedad.

Por tanto, la educación y la orientación no sólo deben adaptarse a los cambios, sino adelantarse a ellos y, a veces, provocarlos. Como señala García Nieto (1999), el orientador debe aceptar y adaptarse a esta situación cambiante. En este sentido, Niles (1993) afirma que es necesario preparar a los profesionales de la orientación para que se les dote de habilidades de intervención en los nuevos entornos culturales y situaciones socioeducativas con una mayor proyección innovadora de capacidades de cambio pedagógico, cultural y social. La formación y desarrollo profesional de orientadores debe abordar estas competencias con profundidad y rigor, tanto en los programas de formación inicial como en los de formación continua a lo largo de la vida.

Deteniéndonos un poco más en este rol, Isaacs (2004:178) señala cinco cualidades básicas para aquellas personas que ejercen funciones directivas y asumen procesos de cambio, cualidades que podemos adaptar para los orientadores como agentes de cambio. Hacen referencia a: (adaptación de Leithwood y Riehl, 2003)

- Fortaleza, para asumir situaciones problemáticas o difíciles y proyectos necesarios que contribuyen a la optimización y desarrollo de la institución.
- Responsabilidad, para adelantarse a las consecuencias de las decisiones tomadas y asumir las consecuencias de las mismas.
- Sencillez, para establecer relaciones sólidas con los demás.
- Cordialidad, para relacionarse con los demás y así poder establecer vínculos con los otros (en ambas direcciones).
- Optimismo, para mejorar y aprovechar al máximo cada situación, en un proceso continuo de retroalimentación.

Sanz y Sobrado (1998;48), nos ofrecieron hace unos años una serie de actividades profesionales que, en su opinión, debería asumir el orientador como agente de cambio, destacando, entre ellas, las siguientes:

- Superar el modelo tradicional de carácter clínico-terapéutico donde predomina una orientación psicologista de comunicación individual.
- Emplear nuevos recursos multimedia y tecnologías innovadoras en el desarrollo de sus tareas.
- Establecer conexiones con los agentes sociales, laborales, locales... y realizar una adecuada comunicación entre otros orientadores, instituciones u organizaciones.
- Incrementar sus funciones profesionales de trabajo en equipo con otros grupos de referencia, desenvolviéndose un rol de animador y formador.
- Intervenir de acuerdo a un programa de orientación integrado en un plan de acción general de la institución u organización.

De la misma manera, si nos centramos en el centro educativo, las aportaciones que puede realizar un orientador, como agente de cambio, son (García Nieto, 1999):

- Ayudar a comprender las bases ideológicas, psicológicas y sociológicas -la filosofía de base- sobre las que se asienta el currículum actual.
- Analizar críticamente y en conjunto con los demás docentes, las bases, objetivos y finalidades de la nueva educación que se persigue.
- Cualificar y actualizar al profesorado mediante la programación de cursos y formas de perfeccionamiento profesional.
- Ayudar a articular la opcionalidad y optatividad derivada de un currículum abierto, flexible, plural y diversificado.
- Contribuir a compaginar la comprensividad con la diversidad del alumnado de los centros.
- Coordinar la red tutorial y los programas de orientación de los centros.
- Colaborar con los órganos directivos y el profesorado en aspectos técnicos y formales

En general, para Gairín (2007:7) los criterios generales que guían la actuación o intervención del agente de cambio, son tres que hacen referencia a:

a) Primar la visión global: *“Se precisan visiones globales (la calidad está en el total y no sólo en las partes), compromisos generales y dinámicas de visión global. La estrategia de dividir y gestionar los centros educativos por “trocitos” ya no tiene sentido. Puede servir para gestionar (sirve para consolidar y controlar, cumpliendo así su misión), pero no para avanzar... hay diferencias de origen, de cultura y de intereses, que justifican el hablar y trabajar en la línea de asumir la diversidad como un bien deseable y gestionable. Se trata, en este contexto, de apreciar las sinergias culturales, de asumir la diversidad de planteamientos, de promover la comunicación y de practicar como propuesta la colaboración interpersonal”.*

b) Liderar y no solo gestionar: *“... hacer frente a la complejidad desarrollando los compromisos de manera adecuada; se trata de poner un toque de orden y coherencia a su desarrollo; esto es, de gestionar. El liderazgo, por el contrario, se ocupa del cambio y quizá por esto se ha hecho importante en una época de continuas y evolutivas realidades. Dos funciones tan diferentes como las mencionadas –ocuparse de la dificultad y ocuparse del cambio- determinan las actividades típicas y diferenciadas de la gestión y del liderazgo. Así, la gestión trata, mediante la planificación y su desarrollo de organizar la práctica y garantizar su ejecución. El liderazgo, por el contrario, debe de empezar por promover una visión compartida, base para la definición de las estrategias necesarias que permitan avanzar en esa dirección. Si en el primer caso son importantes los procesos organizativos clásicos (delegación de tareas, supervisión y control), en el segundo será fundamental la potenciación y desarrollo de una nueva cultura y con ella la atención de las emociones, y sentimientos de todos los implicados”.*

c) Actuar, analizar y aprender de la práctica: *“...la consideración de los orientadores como agentes de cambio supone también intensificar su labor de asesoramiento y apoyo a la acción ... vinculadas a los procesos de dinamización, apoyo y refuerzo de actuaciones... analizar los efectos de la acción y aprender de la propia práctica...”*

... conseguir un nivel de implicación, desarrollo y compromiso de los orientadores como agentes de cambio no puede soslayar el considerar a la práctica profesional como el marco adecuado para el aprendizaje experiencial... La competencia para el ejercicio profesional sólo puede adquirirse poniendo en juego las capacidades en un contexto de práctica profesional. Una práctica reflexiva o dirigida a mejorar y progresar a través de la práctica exige habilidad para reflexionar en el curso de la acción. El conocimiento en la acción incluye tanto el conocimiento público o proposicional internalizado, fácilmente reconocible en un proceso de reflexión sobre la acción, como el conocimiento procesado experiencial, que se utiliza intuitivamente y que es difícilmente objetivable.

... el proceso de cambio a promover debe considerar las actuaciones dirigidas a autorregular el proceso y las orientadas a disminuir los procesos de resistencia al cambio. Enfatizar en los procesos informativos, promover la participación, actuar gradualmente, buscar el consenso de las personas clave, negociar, atender los procesos formativos, evitar contradicciones u otras actuaciones pueden ayudar a eliminar parte de las resistencias y permitir avanzar en los propósitos establecidos”

En definitiva, si se pretende conseguir una orientación que reúna o cumpla con criterios de calidad y equidad, deberán reconsiderarse estos criterios de actuación, y deberá el orientador permanecer estrechamente vinculado o relacionado con la

innovación, para contribuir a la construcción y el mantenimiento de relaciones entre todos los profesionales llamados a intervenir en el proceso orientador, proporcionar conocimientos y destrezas, recoger información, utilizar su autoridad formal, tener trato directo con los usuarios, asistir y ayudar a los profesionales en sus tareas cotidianas, facilitar las comunicaciones dentro de la institución, proporcionar información, facilitar la relación entre el centro y la comunidad, establecer objetivos y prioridades en la planificación estratégica, o establecer mecanismos de autoevaluación, entre otras cuestiones, tal y como señalan Leithwood y Montgomery (1986).

Si el agente de cambio es *“aquel profesional con capacidad para influir en la gente y para promover el cambio, que debidamente preparado actuará sobre el entorno para conducir y posibilitar la implantación del cambio planificado”* (Pont y Teixidor, 2002: 70) podemos concluir que, en la actualidad, el orientador está llamado a asumir esta función como su rol principal, para ser capaz de posibilitar con su función orientadora las transformaciones necesarias a lo largo de la vida.

CALIDAD DE LA ORIENTACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

Como se dijo anteriormente, desde la consideración que venimos defendiendo de la orientación –como el conjunto de acciones que permiten a todas las personas identificar en cualquier momento de su vida sus aptitudes, capacidades e intereses, adoptar decisiones importantes en materia de educación, formación y empleo y gestionar su trayectoria vital individual en el aprendizaje, el trabajo y otros entornos en los que se adquieren o utilizan dichas capacidades o aptitudes a lo largo de la vida y a el orientador como el agente social que favorece y facilita esos cambios– es necesario abordar la orientación desde una perspectiva de calidad y equidad.

Para ello es preciso detenernos en los objetivos que persigue la orientación a lo largo de la vida, tal y como fueron recogidos en el informe de la CEDEFOP (2006:12) “Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua”, en la forma que sigue:

- Capacitar a los ciudadanos para gestionar y planificar sus itinerarios de aprendizaje y laborales con arreglo a sus objetivos vitales, relacionando sus capacidades e intereses con la educación, la formación, las oportunidades de empleo y el autoempleo, y contribuyendo así a su realización personal.
- Ayudar a las instituciones de educación y formación a contar con alumnos, estudiantes y aprendices motivados que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje y fijen sus propios objetivos en sus resultados.
- Ayudar a las empresas y organizaciones a contar con personal motivado y adaptable, capaz de acceder y beneficiarse de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas en el lugar de trabajo y fuera de él
- Ofrecer a los responsables políticos un medio importante para conseguir un amplio conjunto de objetivos de interés público.
- Apoyar las economías locales, regionales, nacionales y europeas a través del desarrollo y la adaptación de los trabajadores a las demandas económicas y las circunstancias sociales cambiantes.

- Ayudar a establecer sociedades en las que los ciudadanos contribuyan activamente a su desarrollo social, democrático y sostenible.

Para el desarrollo de estos objetivos será imprescindible que los principios básicos de los servicios de orientación, se centren en el beneficiario, en la capacitación a los ciudadanos, en mejorar el acceso del ciudadano a la orientación y en garantizar la calidad de la orientación como servicio al ciudadano. (CEDEFOP 2006:13)

De esta forma se pretende que la orientación a lo largo de la vida ayude a los responsables políticos europeos a conseguir una serie de objetivos comunes de interés público que hacen referencia a: (CEDEFOP 2006:15)

✓ *Inversión eficaz en educación y formación:* Aumentar las tasas de participación y finalización de los estudios y la formación ajustando mejor los intereses y las capacidades individuales a las oportunidades de aprendizaje.

✓ *Eficacia del mercado laboral:* Mejorar la motivación y el rendimiento laboral, y las tasas de conservación del empleo, y reducir el tiempo gastado en la búsqueda de empleo y el tiempo de desempleo ajustando mejor las capacidades y los intereses de las personas a las oportunidades laborales y de desarrollo profesional, aumentando el conocimiento de las posibilidades actuales y futuras de empleo y aprendizaje, incluyendo el autoempleo y la iniciativa empresarial, y fomentando la movilidad geográfica y laboral.

✓ *Aprendizaje a lo largo de la vida:* Facilitar el desarrollo personal y la empleabilidad de todos los ciudadanos gracias a la participación continua en la educación y la formación, ayudándoles a encontrar su propio camino entre unos itinerarios de aprendizaje cada vez más diversificados, pero relacionados entre sí, ayudándoles a identificar sus cualificaciones transferibles y a validar su aprendizaje no formal e informal.

✓ *Inclusión social:* Apoyar la inserción y la reinserción educativa, social y económica de todos los ciudadanos y grupos (incluidos los de terceros países, en particular los que tienen dificultades para acceder y comprender la información sobre aprendizaje y trabajo) para fomentar la inclusión social, la ciudadanía activa y la reducción del desempleo de larga duración y los ciclos de pobreza.

✓ *Igualdad social:* Ayudar a los ciudadanos a superar los obstáculos al aprendizaje y el trabajo por razones de edad, sexo, origen étnico, o discapacidad, o institucionales.

✓ *Desarrollo económico:* Apoyar el aumento de las tasas de participación en el empleo y reforzar el desarrollo de las aptitudes y cualificaciones de los trabajadores en la economía y la sociedad del conocimiento.

Del mismo modo, los criterios que garantizan la calidad para todos los servicios de orientación a lo largo de la vida, son analizados por la CEDEFOP en un estudio realizado con los miembros del Grupo de Expertos de la Comisión Europea sobre Orientación a lo largo de la vida. Estos criterios “*suponen una base común a diversos marcos de garantía de calidad existentes utilizados para los servicios de orientación y sus productos, así como otros que el Grupo de Expertos considere conveniente incluir en dichos marcos de referencia. Pueden utilizarse para la autoevaluación y desarrollo de los actuales sistemas de garantía de la calidad y como un enfoque común para el desarrollo de nuevos sistemas*” (CEDEFOP, 2006:19).

Podremos hablar de calidad de la orientación si los criterios establecidos para evaluarla hacen referencia a:

a) **Participación del ciudadano y usuario.** Los sistemas de garantía de la calidad deberían:

- Incluir información para el usuario relativa a sus derechos (por ejemplo, a través de «cartas del usuario») y tener en cuenta el trabajo de las asociaciones nacionales y europeas de consumidores en los procesos de protección de los consumidores y reclamación.
- Garantizar que se consulte periódicamente a los usuarios sobre su satisfacción con el servicio y su experiencia con él.
- Exigir a los que ofrecen estos servicios que utilicen sistemáticamente las conclusiones obtenidas de dichas consultas.
- Implicar a los usuarios en el diseño, la gestión y la evaluación de los servicios y productos de orientación.

b) **Competencia profesional.** Los sistemas de garantía de la calidad deberían:

- Exigir que los profesionales dispongan de la capacidad necesaria para realizar las tareas de orientación que deben desempeñar.
- Exigir que los profesionales de la orientación tengan o adquieran cualificaciones que garanticen que disponen de las capacidades necesarias para desempeñar las tareas de orientación exigidas.
- Incluir el control o la evaluación del trabajo de los profesionales de la orientación con respecto a los resultados de las intervenciones de orientación que está previsto que realicen.
- Exigir un desarrollo profesional y una mejora del servicio continuos.
- Incluir a todas las asociaciones profesionales pertinentes en el desarrollo de normas y procedimientos de garantía de la calidad.

c) **Mejora del servicio.** Los sistemas de garantía de la calidad deberían:

- Incluir normas de servicio claramente definidas, alguna forma de control de si el servicio cumple dichas normas y, de no ser así, un procedimiento a seguir para alcanzar el nivel necesario.
- Incluir alguna forma de controlar y evaluar si la acción emprendida para mejorar los servicios y la información ayuda en efecto a cumplir las normas especificadas y contribuye a la mejora continua.
- Incluir alguna forma de diferenciar y controlar la oferta de los servicios con arreglo a las necesidades de los distintos grupos destinatarios.
- Exigir a los servicios que establezcan relaciones y ofrezcan ayuda a grupos y organismos que facilitan orientación informal (por ejemplo los padres, las organizaciones de voluntariado y los organismos relacionados con las actividades de ocio).
- Velar por que los materiales utilizados (por ejemplo, las herramientas de evaluación) cumplan las especificaciones técnicas en materia de garantía de calidad.

d) **Coherencia.** Los sistemas de garantía de la calidad deberían:

- Incluir enlaces para promover relaciones de trabajo eficaces en los servicios de la administración responsables de la garantía de la calidad en la orientación y entre ellos.
- Velar por que no haya conflictos entre los distintos sistemas de garantía de la calidad que se aplican en los diferentes sectores de la orientación o en relación con los diversos grupos destinatarios.
- Incluir formas de controlar la utilización y la utilidad de los enlaces entre los organismos que ofrecen orientación.

La búsqueda de la calidad y la equidad en la orientación es una de sus señas de identidad y, como señala Rodríguez Espinar (2006, 2007), uno de los enfoques más idóneos para contemplarla es como satisfacción del usuario, desde el cual la calidad es identificada con los planteamientos de la calidad total. Desde esta perspectiva se considera que el criterio de calidad reside en el grado en que los servicios ofertados (en nuestro caso servicios de orientación) satisfacen los requerimientos y expectativas de los usuarios (tanto actuales como potenciales). Adoptar este enfoque representa un verdadero reto para los diferentes agentes de la intervención orientadora.

La preocupación de la Comisión Europea por el tema de la calidad y la equidad es manifiesta. En una comunicación al Consejo y Parlamento Europeo (CCE, 2006) se señala que las políticas educativas por sí solas no pueden paliar las desigualdades en la educación; Una serie combinada de factores personales, sociales, culturales y económicos limita las oportunidades educativas y consecuentemente orientadoras. Los planteamientos intersectoriales son importantes para establecer vínculos entre las políticas de educación y formación, las relacionadas con el empleo, la economía, la inclusión social, la juventud, la salud, la justicia, la vivienda y los servicios sociales.

Pero a Europa también le preocupa la equidad, de forma manifiesta en diversos informes y documentos de la Comisión Europea. Y asegurar la equidad de los sistemas significa velar porque los resultados y las ventajas de la educación, la formación y la orientación sean independientes de la situación socioeconómica y de otros factores que puedan generar desventajas educativas.

El acceso a los sistemas ha de estar, pues, abierto a todos y el trato ha de adaptarse a las necesidades específicas de aprendizaje de las personas en cuestión. La investigación pone de manifiesto que no hay por qué establecer una disyuntiva entre eficacia y equidad, pues ambos aspectos son interdependientes y se refuerzan mutuamente, según Rodríguez Espinar, (2007).

Este autor (2006, 2007) ha abordado la temática de la calidad desde la perspectiva orientadora en educación. Defiende la consideración del valor añadido en educación (en la medida que produce transformaciones en el alumnado) como constitutivo de una de las dimensiones más significativas de la calidad educativa. La verdadera calidad de una institución radica en su capacidad para lograr el mayor desarrollo posible de sus miembros (alumnado y profesorado), es decir, en conseguir el máximo valor añadido. Dicho valor añadido es entendido tanto como los diferenciales del grado de desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de

los alumnos alcanzado desde el inicio al final de sus estudios, como el de los profesores (tanto en su dimensión pedagógica como académica).

Es evidente que la orientación asume como meta primera y prioritaria favorecer el desarrollo personal e integral de la persona. No hay duda, por tanto, desde la perspectiva de la orientación educativa, que nivel de calidad de la educación es sinónimo de nivel de desarrollo alcanzado por cada uno de los estudiantes. Más aún, los estudiantes, en tantas ocasiones voz silenciosa o actores pasivos, deben ser protagonistas en el proceso de generación del sentido de la calidad de su educación, o mejor dicho, de explicitar su propia dimensión de calidad.

En definitiva, suscribimos las palabras de Rodríguez Espinar cuando afirma que la calidad es "*hacer bien lo correcto*" o hacer correctamente aquello que ha de hacerse. Es desde esta perspectiva desde donde tenemos que seguir construyendo.

BIBLIOGRAFIA

Álvarez, M. Y Rodríguez, S (2000). *Cambios socioeducativos y orientación en el Siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones*. En: AA.VV. *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. Sociedad Española de Pedagogía. Madrid, 2000 (Tomo I. Pp.637-686).

Álvarez, M. (Dir.) (2006). *La Acción Tutorial: su concepción y su práctica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Echeverría, B; Isus, S; Martínez, P y Sarasola, L (2008). *Orientación profesional*. Editorial UOC. Universitat Oberta de Catalunya.

CE (2004). *Proyecto sobre fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*. Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados de Bruselas.

CEDEFOP (2006). *Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua. El uso de herramientas de referencia comunes en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Gracia López, J.M. (2010). *El agente de cambio organizacional: su rol y propósitos*. En Contribuciones a la Economía (disponible en <http://www.eumed.net/ce/2010a/>)

González, F. (2005). *Liderazgo, motivación y cambio en la escuela*. En González, F (Dir.) *Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, secretaria General Técnica.

García Nieto, N. (1999). *Proyecto docente e investigador; Diagnóstico en educación y orientación profesional*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Documento Inédito.

Gairin Sallán, J (2007). *Aspectos institucionales de la orientación*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Orientación educativa y profesional, Castellón, noviembre del 2007.

Gairín, J. y Muñoz, J.L. (2008). *El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones*. Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica. Nº 26. pp. 187-206.

- Isaacs, D. (2004). *Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos*. Navarra, Eunsa Astrolabio.
- Leithwood , K. y Montgomery, D. (1986). *Improving the principal effectiveness: The principal profile*. Toronto, OISE Press.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2003). What do we already know about successful school leadership?. Paper prepared for the *AERA Division A Task Force on Developing Research in Educational Leadership*
- Martínez Clares, P (2002) *La orientación psicopedagógica: Modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- MEC (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: Autor
- MEC (2006). *Ley orgánica de educación (LOE)*. BOE del 6 de mayo. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación (2010). *Pacto Social y político por la educación*. Documento de divulgación.
- Niles, F. (1993). Issues in multicultural counselor education. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 21, pp 14-21
- OCDE (2004). *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*. Paris y Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pauchard Hafemann, H (2006). El desarrollo organizacional: sus ventajas y procedimientos (disponible en <http://www.relaciones-humanas.net/desarrolloorganizacional.html>)
- Pont, E. y Teixidor, M. (2002). *El cambio planificado para la activación del rol autónomo*. Teixidor, M. (Ed.): Proyecto de formación para la implantación de cuidados en el marco del modelo conceptual de Virginia Henderson en los centros de atención primaria del Institut catalá de la salut. Barcelona, Fundación “La Caixa”.
- Rodríguez Espinar, S. (2006). *Función Tutorial y calidad de la educación*. En Álvarez, M (Dir.). *La Acción Tutorial: su concepción y su práctica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rodríguez Espinar, S. (2007). *La orientación educativa en una educación de calidad, en equidad*. Actas del I Congreso Internacional de Orientación Educativa de Andalucía. Vol. I pp.159-189. Junta de Andalucía. Consejería de Educación: Dirección General de Participación y Solidaridad Ciudadana.
- Sanz, R. y Sobrado, L. (1998). Roles y funciones de los orientadores. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 16, Nº 2, 25-57.

INNOVACIONES ORIENTADAS AL EEES

LAS COMPETENCIAS Y SU EVALUACIÓN COMO ELEMENTOS DE PLANIFICACIÓN EN EL MARCO DEL EEES

Mari Paz García Sanz

Universidad de Murcia

RESUMEN

Los planteamientos defendidos por el Espacio Europeo de Educación Superior conllevan una reflexión individual y conjunta respecto a las tres tareas fundamentales e interrelacionadas de la intervención educativa: la planificación, la ejecución de la enseñanza y la evaluación.

En esta aportación nos vamos a centrar en algunos aspectos de la primera de estas tareas: la planificación educativa. Concretamente hemos focalizado el estudio en la formulación de competencias y en la evaluación de éstas como elementos a incluir en las guías docentes de las asignaturas universitarias de Grado y Postgrado.

El trabajo se enmarca dentro de un modelo competencial, en el que, como su propio nombre indica, el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje son las competencias que tiene que alcanzar el estudiante, estando el resto de elementos de currículo en función de dichas competencias. Uno de estos elementos es la evaluación, por lo que ésta ha de estar orientada a demostrar la adquisición de competencias y a mejorar cualitativa y cuantitativamente los procesos educativos.

Palabras Clave: planificación; espacio europeo de educación superior; guía docente; competencias; evaluación.

INNOVATIONS ORIENTATED TO THE EEES

THE COMPETITIONS AND HIS EVALUATION LIKE ELEMENTS OF PLANNING IN THE FRAME OF THE EEES

ABSTRACT

The presentations defended by the European Space of High Education imply an individual and combined reflection with regard to the three fundamental and

interrelated tasks of the educational involvement: the planning, the execution of the education and the evaluation.

In this article we are going to centre on some aspects of the first of these tasks: the educational planning. Specifically we are focusing the study on the formulation of competence and on the evaluation of these as elements to include in the educational guides of the university subjects of Degree and Post degree.

The work is framed in a competencial model, in that, as its name suggests, the center of the process of education-learning is the competence that the student has to reach, therefore the rest of the elements of the curriculum depend on the above mentioned competence. One of these elements is the evaluation, therefore it has to be orientated to demonstrate the acquisition of competence and to improve the quality and the quantity of the educational processes.

Key Words: planning; european space of high education; educational guide; competences; evaluation.

INTRODUCCIÓN

Si bien puede decirse que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) sitúa su comienzo en el año 1999 con la denominada Declaración de Bolonia, en las universidades españolas, a pesar de que el título XIII de la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001) está dedicado a la integración de este nuevo EEES, el proceso de Convergencia Europea no empieza a escucharse de forma generalizada hasta el año 2003, de la mano de la implantación de normativa como el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título (R.D. 1044/2003), o el Real Decreto por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias (R.D. 1125/2003). A esta normativa legislativa, le seguirá otra sobre el mismo tema durante los años 2005 y 2006. Sin embargo, debido entre otras razones a una ausencia de liderazgo político, el gran catalizador para la implantación del denominado Proceso de Bolonia, en la Educación Superior española no llegó hasta la promulgación del famoso Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y en el que se señala como plazo máximo para la implantación de Grados el curso 2010-2011.

Las sucesivas declaraciones de Ministros europeos, la legislación estatal y regional y las muchas publicaciones, Jornadas y Congresos que se han venido realizando desde hace más de una década, han puesto de manifiesto que la incorporación de las universidades españolas al EEES supone una reforma en profundidad que afecta al ámbito estructural, curricular y organizativo (Mateo, 2000), donde el modelo educativo que se defiende está centrado en el aprendizaje de competencias por parte del estudiante, de manera que todos los aspectos curriculares y organizativos se definen en torno a las competencias que tiene que adquirir el alumno (Biggs, 2005).

Este nuevo modelo “competencial” sustituye a una enseñanza tradicionalmente centrada en la transmisión de conocimientos y conlleva que el profesorado universitario se replantee su actuación como docente. Éste necesita una sólida formación pedagógica que le permita comenzar en la dirección adecuada la implantación de Grados y Postgrados. Para ello, tendrá que dotarse de una serie de competencias (Zabala, 2003; Rodríguez Espinar, 2003; Perrenoud, 2004; Galán, 2007,

etc.) para, a su vez, poder conducir al estudiante hacia el desarrollo de sus competencias académicas y profesionales. Se hace pues necesaria una reflexión, no solo individual, sino también conjunta en lo que se refiere a las tres tareas fundamentales e interrelacionadas de la intervención educativa: la planificación, la ejecución de la enseñanza y la evaluación.

La primera de ellas, la planificación, constituye un factor fundamental de calidad de la acción docente del profesor universitario y es necesario entenderla como una competencia altamente especializada que tiene que poseer el profesor y que exige un esfuerzo notable (Rodríguez Dieguez, 2004). Se trata de una tarea de reflexión que no solamente se centra en el cómo, sino, lo que es más importante, en el por qué y el para qué. De acuerdo con Ureña, Vallés y Ruiz (2009), la planificación no garantiza el éxito, pero sí facilita y permite anticiparse a posibles problemas. Por lo tanto, mediante un trabajo colaborativo, los docentes, a través de una labor intra e interdepartamental han de dialogar, debatir y negociar, hasta encontrar el consenso acerca de cuál es el perfil del estudiante que se quiere formar y reflejarlo en la planificación. Ésta podría entenderse como una de las señas de identidad profesional. Se trata de realizar un proyecto común en el que se expliciten los aprendizajes que se pretende que los alumnos adquieran dentro de una determinada titulación, cómo adquirirlos y cómo evaluarlos. Para ello, es necesario que se produzca en la universidad una renovación pedagógica que vaya dejando atrás la cultura individualista del profesorado y la mal entendida “libertad de cátedra”, con más énfasis en la planificación, la coordinación de las enseñanzas y el trabajo conjunto, capaz de convertir al estudiante en el protagonista de la acción educativa y en el principal foco del cambio. De acuerdo con Goñi (2005), no es esa libertad la que se discute sino los límites en los que la misma colisiona con el derecho que tienen los estudiantes a recibir una formación coherente y bien estructurada y con el derecho que tiene la sociedad a conocer y poder valorar la oferta educativa que la universidad propone en el marco de las necesidades sociales y profesionales.

LA GUÍA DOCENTE

La guía docente o didáctica de una asignatura es uno de los elementos de planificación educativa que puede definirse como la herramienta que va a orientar y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha asignatura. La guía es un instrumento imprescindible para el estudiante, ya que la misma le va a facilitar información sobre aspectos muy relevantes para su proceso de aprendizaje, permitiéndole en cada momento saber dónde se encuentra. También lo es para el profesor, quien, a través de la misma será capaz de practicar una enseñanza más sistemática y conocer hasta qué punto su planificación se está adaptando a las necesidades del contexto en el que se aplica. La guía docente constituye la carta de presentación de la asignatura y del profesor o profesores que la imparten, por lo tanto hemos de diseñarla con especial atención, cuidando que ésta cumpla todas sus funciones. De acuerdo con Rué (2007), las guías docentes son algo más que los tradicionales programas de asignaturas, ya que no se trata únicamente de mantener informado al alumno sobre aspectos referidos a la materia, sino de orientarle desde el primer momento de su formación acerca de las diversas posibilidades de desarrollar su trabajo. De ahí que dicha información deba ser completa, sintética y comprensible para los estudiantes. Se trata de una guía para

la propia acción.

Sin ánimo de hacer de esta aportación un “recetario”, desde el -hasta hace unos meses- Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea de la Universidad de Murcia, con ayuda de una comisión elaborada al efecto, se ha elaborado un modelo de guía docente -que en la actualidad se cumplimenta mediante una aplicación informática- que integra los siguientes elementos (García Sanz, 2008):

1. Identificación.
 - 1.1. Identificación de la asignatura.
 - 1.2. Identificación del profesorado
2. Presentación.
3. Condiciones de acceso.
- 4. Competencias.**
 - 4.1. Competencias transversales.**
 - 4.2. Competencias específicas de asignatura.**
5. Contenidos.
6. Actividades prácticas.
7. Metodología y estimación de volumen de trabajo del estudiante.
8. Cronograma.
- 9. Evaluación.**
 - 9.1. Evaluación del aprendizaje.**
 - 9.2. Evaluación de la docencia.
10. Bibliografía.
 - 10.1. Bibliografía básica.
 - 10.2. Bibliografía complementaria.

Como se puede apreciar, la formulación de competencias y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes basado en las mismas constituyen dos elementos de la guía docente a los que nos vamos a referir monográficamente en esta aportación.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Como ya se ha mencionado, uno de los grandes retos en el proceso de Convergencia Europea es el tránsito hacia un modelo de docencia mas centrado en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y que facilite el desarrollo de competencias, lo cual va más allá de la asimilación por parte del alumnado de una multitud de conocimientos de la que no se encuentra una utilidad más allá de su paso por la universidad. En este sentido, las competencias propias de cada perfil profesional en grados y postgrados están siendo el marco de referencia para la elaboración de las fichas técnicas de cada titulación y las asignaturas que las configuran.

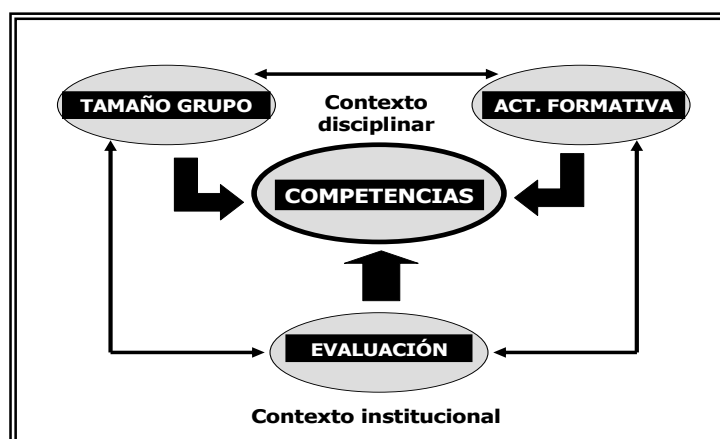


Figura 1. Modelo competencial (adaptado de De Miguel, 2006)

La figura 1 muestra que el tamaño del grupo de alumnos, la actividad formativa que se vaya a realizar y los procedimientos de evaluación que se utilizarán estarán en función de las competencias que tenga que lograr el estudiante, quien participa activamente en su proceso de aprendizaje, actuando el profesor como asesor, guía y facilitador de dicho aprendizaje.

De acuerdo con este esquema, las competencias se convierten en las verdaderas protagonistas a la hora de diseñar el currículum. Importadas de modelos de desarrollo profesional, la adquisición de competencias puede hacer viable la profesionalización del estudiante mediante la capacitación y cualificación que actualmente demanda la sociedad emergente (Hernández Pina, Martínez Clares, Da Fonseca Rosario y Rubio Espín, 2005).

Este modelo competencial puede encarnar un grave peligro si consideramos que la adquisición de competencias supone un proceso meramente operacional. No se trata únicamente de saber hacer bien las cosas, sino de comprender e interiorizar por qué las hacemos y para qué.

Respecto al concepto de competencia, no es fácil llegar a una definición exacta del término, debido principalmente al componente multidimensional de la misma, ya que en ella interactúan elementos aptitudinales, comportamentales, contextuales y sociales (Colás, 2005), a los que se le une la propia experiencia de la persona.

En lo que sí coinciden la mayoría de los autores que estudian el concepto de competencia (Le Boterf, 2001; Lévy-Leboyer, 2003; Bunk, 1994; Delors, 1996; Lasnier, 2000; Echeverría, 2002; Cajide, 2004; Colás, 2005; ANECA, 2005; Zabala y Arnau, 2008, etc.) es que en el mismo se combina el saber, con el saber hacer y el saber ser y estar de la persona que se supone posee una determinada competencia (figura 2).

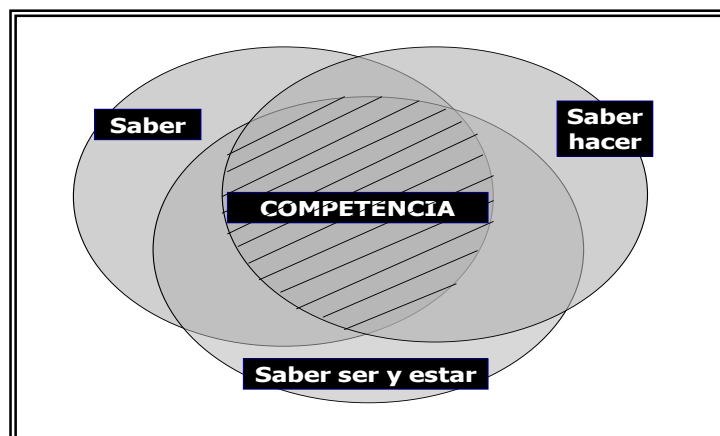


Figura 2. Definición esquemática de la competencia

De acuerdo con Hernández Pina (2006), la formación basada en competencias pretende ser comprensiva, flexible, motivadora, integrada y de calidad, donde lo más importante es lo que aprenden los estudiantes, así como para qué lo aprenden y cómo lo aprenden. En este sentido, desde la universidad tenemos la responsabilidad de garantizar en nuestros alumnos el desarrollo de los distintos componentes de las competencias, es decir, el saber, el saber hacer y el saber ser y estar. El “saber” llevará al estudiante al dominio de los conocimientos teóricos y prácticos que posteriormente reclamará su desarrollo profesional. El “saber hacer” supone la aplicación práctica y operativa del conocimiento y conlleva la adquisición de una serie de habilidades, destrezas, procedimientos y hábitos que garantice su calidad productiva al entremezclarse con los saberes. Por último, el “saber ser y estar” conlleva el desarrollo de aptitudes personales, actitudes, comportamientos, normas y valores, concebidos como una forma de percibir y vivir, que le permitirán integrarse en su puesto de trabajo poniendo en práctica habilidades sociales y asumiendo responsabilidades.

Teniendo en cuenta que, de manera globalizada, el saber se refiere a los conocimientos, el saber hacer a las habilidades y el saber ser y estar a las actitudes, podemos definir la competencia como la capacidad para seleccionar y movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para responder con éxito a una determinada situación profesional. En palabras de Collins (2007): *“la competencia es la integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacite para actuar de manera efectiva y eficiente”*. Por lo tanto, la competencia posee un enfoque integrador, no lineal. No es únicamente un conocimiento, ni una habilidad, ni una actitud, sino que supone el uso de operaciones mentales complejas en las que se produce una combinación dinámica de atributos que juntos permiten desempeñar eficazmente una tarea al tiempo que se es consciente de por qué y para qué se hace. La competencia supone una integración interactiva de las propias características de la persona, de su formación y de su experiencia. Para Mateo (2007), adquirir una competencia es algo más que poseer una habilidad respecto a un dominio concreto, implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad y sobrepasa su aplicación mecánica, ya que conlleva interacción, mediación y gestión entre el conocimiento y la realidad física, social y cultural del contexto en el que se actúa. Por lo tanto, el desarrollo

competencial supone conjugar contenidos curriculares con contextos de realidad y, sólo de la interacción entre ambos, se genera su uso funcional.

Las competencias se diferencian conceptualmente de los objetivos en que, mientras que éstos constituyen una intención, las primeras son resultados de aprendizaje. En cuanto a su formulación, un objetivo puede expresar la adquisición de sólo un concepto, una habilidad o una actitud, mientras que la competencia, como hemos señalado anteriormente, integra el saber con el saber hacer y el saber ser y estar. Deben redactarse de forma clara y, para asegurar su viabilidad, han de ser coherentes con la duración de la asignatura.

Las competencias permiten, fundamentalmente, que la persona que las posee sea capaz de ejecutar una acción concreta con unos estándares determinados, lo que le permite desarrollar una actividad o profesión (Alonso, Fernández y Nyssen, 2009). En este sentido, el modelo competencial al que estamos aludiendo, corre el riesgo de centrar el aprendizaje universitario únicamente en torno a los productos formativos que demanda el mercado laboral, en detrimento de las capacidades intelectuales y sociomorales propias de la formación cultural de la persona. Para evitar este reduccionismo, se deben mantener ciertos conocimientos disciplinares y científicos en las programaciones docentes ya que, como se ha mencionado, los conocimientos constituyen ingredientes muy importantes para el desarrollo de las competencias. No obstante, hay que tener en cuenta que almacenar una multitud de conocimientos, no garantiza que puedan movilizarse eficazmente a la hora de afrontar tareas académicas o profesionales en diversas situaciones, por lo que lo importante no es tanto la posesión de una serie de conocimientos como el uso que se haga de ellos tras su paso por la universidad. De aquí la importancia de la realización de actividades prácticas en el proceso de formación del alumnado dentro de este nuevo modelo competencial, ya que las mismas constituyen una oportunidad para conectar el conocimiento con la realidad y, cuando esto ocurre, dicha realidad es iluminada y se produce una visión más completa y profunda de la misma (Mateo, 2007). Por ello, para que los estudiantes aprendan a ser competentes en un determinado campo, las actividades a realizar deben ser lo más realistas posible y plantear semejante nivel de dificultad que tendrían en contextos auténticos, pues sólo así se garantiza la facilitación de la incorporación del alumnado al ámbito laboral. De acuerdo con Fernández Rodríguez (2009), se trata de articular y armonizar los aprendizajes con las estructuras del mundo del estudiante, ya que sólo de esta manera los saberes profesionales podrán tener valor significativo para el mismo.

Por otra parte, el concepto de competencia es indisociable al desarrollo de la persona. Con ello queremos decir que muchas veces nos resistimos a fomentar ciertos aprendizajes en nuestros estudiantes porque pensamos que éstos ya tenían que haber sido adquiridos en anteriores etapas educativas. Ciertamente tenemos razón si con ello nos estamos refiriendo a niveles intermedios, pero no olvidemos que una competencia compleja no termina de desarrollarse nunca, por lo que siempre se puede alcanzar un nivel más alto de adquisición a lo largo de toda la vida. Por ello, debemos inclinarnos por aquellas iniciativas pedagógicas que consideran que la formación inicial basada en competencias puede y debe iniciar el desarrollo profesional de los futuros titulados (Martín y De Juanas, 2009), el cual que se irá consolidando con la experiencia y la formación permanente.

CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

En la actualidad son múltiples las clasificaciones establecidas en torno al término competencia, atendiendo a variedad de criterios (Rodríguez Moreno, 2006). En lo que respecta a los estudios universitarios, las competencias establecidas en el diseño de Grados y Postgrado se está realizando de acuerdo con la clasificación señalada en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), el cual incluye dos tipos de competencias: las genéricas o transversales, comunes a todas las titulaciones, y las específicas, correspondientes a cada titulación. Las competencias genéricas o transversales, como su propio nombre indica, afectan a todas las disciplinas y no son exclusivas de ninguna de ellas. Las competencias específicas sí que lo son de un campo de estudio determinado, distinguiendo entre las competencias específicas de la titulación y las competencias específicas de cada asignatura (figura 3).



Figura 3. Nivel de concreción de las competencias

De acuerdo con Montanero y otros (2006), el diseño curricular de una titulación debe partir de la delimitación de los perfiles académicos y profesionales de dicha titulación y de la concreción de una serie de competencias que el alumnado debe desarrollar a lo largo de su carrera. Por lo tanto, el plan de estudios debe vincularse a un contexto profesional, es decir, al tipo de profesionales que demanda el sistema productivo y la sociedad en general. Asimismo, han de ser prospectivos, acordes con los constantes cambios tecnológicos y profesionales del mercado de trabajo, especialmente en los últimos cursos de la titulación.

En esta tarea es fundamental el trabajo colaborativo entre todos los departamentos implicados en la elaboración del plan de estudios ya que, además de dejar claro cuáles son las metas comunes de la titulación, únicamente así se evitarán lagunas y solapamientos derivados de la escasa coordinación del profesorado en no pocas carreras universitarias.

Es muy importante, pues, que a la hora de formular las competencias de la asignatura tengamos en cuenta que la finalidad del proceso de enseñanza es que el estudiante desarrolle las competencias de la titulación, para lo cual el profesorado se sirve de las distintas asignaturas para contribuir a la adquisición de tales competencias (figura 4).

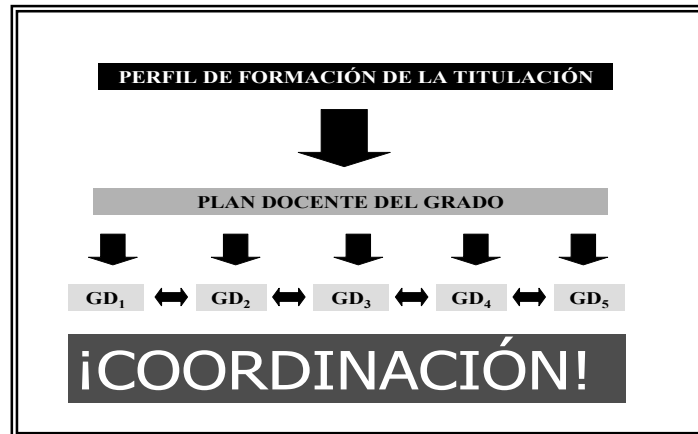


Figura 4. Coordinación entre asignaturas

Por lo tanto, en las guías docentes de las asignaturas, además de especificar las competencias genéricas y específicas de asignatura que el alumnado ha de adquirir mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es conveniente explicitar la relación existente entre las específicas de la titulación y las específicas de asignatura. De este modo, tanto estudiantes como profesores podemos reflexionar hasta qué grado se está contribuyendo desde una determinada asignatura, a desarrollar las competencias que constituyen el perfil de la titulación.

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Como venimos incidiendo, el sistema de enseñanza y aprendizaje que defiende el EEES se enmarca en un modelo centrado en el desarrollo de competencias. Por ello, todos los elementos del currículum han de planificarse y desarrollarse interactivamente en función del tipo de competencias que queremos que adquieran nuestros estudiantes.

La evaluación es uno de los elementos clave del currículum, por lo que, en continua interrelación con el resto, debe ir encaminada a poner de manifiesto el logro de competencias previamente determinadas. Por ello, al planificar las competencias que queremos que desarrollen nuestros estudiantes, no sólo debemos pensar en cómo enseñarlas, sino también en cómo evaluarlas.

La evaluación la entendemos como un proceso sistemático, intencional y continuo de recogida de información, análisis, interpretación y valoración de la misma, en base a criterios, que conduzcan a una toma de decisiones en relación al objeto evaluado. Ésta no constituye una tarea a realizar al margen de los procesos educativos, sino que es una actividad integrada en la misma acción docente que se lleva a cabo dentro de un ciclo al que denominamos "*Ciclo de intervención educativa*", en el que se combinan tareas de planificación, ejecución y evaluación (García Sanz, 2003).

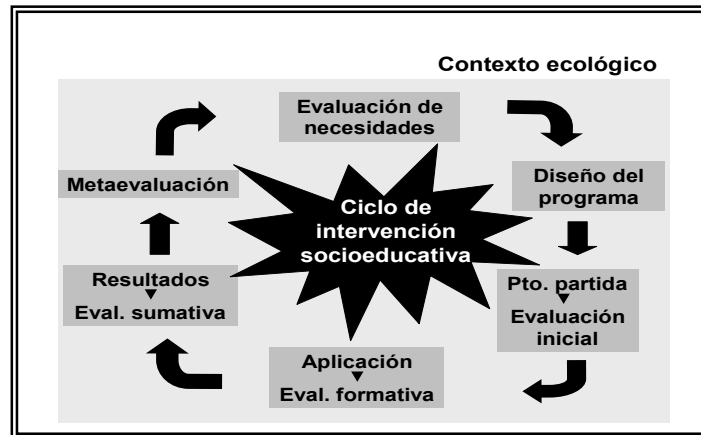


Figura 5. Ciclo de intervención educativa

Como se puede apreciar en la figura 5, la evaluación está presente en prácticamente todas las fases de este ciclo de intervención educativa que, aplicado al ámbito universitario, comienza por una evaluación de necesidades, en la que se analizan las carencias de formación de un determinado contexto y el perfil profesional del titulado que se quiere formar. Seguidamente se elabora el plan docente de la titulación -guía de la titulación-, en el que se incluyen las guías docentes de todas las asignaturas. Antes de comenzar a impartir éstas, se debe realizar una evaluación inicial, en la que se analiza la idoneidad del diseño de las guías y el nivel de conocimientos previos de los estudiantes. Durante el desarrollo de las asignaturas se realiza una evaluación formativa, en la que se van modificando, mediante procesos de retroalimentación, todos aquellos aspectos que no están funcionando. Concluida la asignatura, se realiza una evaluación sumativa en la que se estudian los resultados obtenidos. Finalmente, puede realizarse lo que se denomina la metaevaluación de la materia, mediante la cual se lleva a cabo la evaluación de todo el proceso evaluativo emprendido y, todo ello, teniendo en cuenta lo que denominamos el contexto ecológico en el que se desarrolla la intervención educativa, es decir las condiciones sociales, culturales, económicas, políticas, etc., que envuelven los procesos educativos.

De acuerdo con Mateo (2007), en el nuevo modelo que propugna la Convergencia Europea, el proceso evaluativo debe aportar información proveniente de las observaciones directas de las ejecuciones realizadas por los estudiantes y ha de estar orientado, no a la reproducción de la respuesta, sino a la construcción de la misma mediante razones que expliquen el por qué de dicha respuesta. Para ello, las actividades evaluativas deben reflejar aquellos contenidos sujetos a evaluación que son verdaderamente importantes para el aprendizaje del alumnado, es decir, los que ponen de manifiesto la adquisición de competencias, a la vez que deben constituir una herramienta de mejora del propio aprendizaje y de apoyo al proceso de enseñanza. Se trata de pasar de una evaluación “del aprendizaje” a una evaluación “para el aprendizaje” (López Pastor, 2009).

Para la evaluación referida al aprendizaje de los estudiantes es necesario utilizar una gran variedad de instrumentos de recogida de información ya que, como hemos mencionado, la misma no puede reducirse a comprobar una simple reproducción de conocimientos, sino que ha de ser capaz de valorar el desarrollo

de las competencias explicitadas y, por lo tanto, poner de manifiesto qué saben los alumnos, qué saben hacer y cómo saben ser y estar. En este sentido, el examen no puede constituir el único medio para valorar el aprendizaje, sino que éste puede convivir con otros procedimientos. Ello contribuirá a que los estudiantes, además de poner de manifiesto lo que han aprendido, lo demuestren de modo eficiente. Igualmente, es fundamental que el alumno reflexione acerca de lo que ha aprendido mediante procesos metacognitivos -conocimiento del conocimiento- que le permitan tomar conciencia de lo que sabe y de lo que sabe hacer.

Por otra parte, es aconsejable la utilización de procedimientos de autoevaluación, evaluación recíproca entre estudiantes y coevaluación entre profesorado y alumnado. Todo ello referido tanto al trabajo individual como grupal.

Sean cuales fueren los procedimientos de evaluación a utilizar, en las guías docentes de las asignaturas tiene que explicitarse la ponderación de cada uno de los instrumentos de evaluación, es decir, no es suficiente con señalar que a los estudiantes se les va a evaluar con un examen y que un determinado trabajo, incluso la asistencia y participación en clase, puede subir o bajar la calificación. Recordemos que los estudiantes únicamente trabajan y valoran aquello que saben que les va a repercutir de una forma explícita en su evaluación final. Igualmente, el profesorado deberá especificar claramente en este apartado de evaluación de las guías docentes cuáles son los criterios de calidad que se van a tomar como punto de referencia dentro de cada instrumento de evaluación para valorar el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Es conveniente que dichos criterios de calidad sean consensuados entre profesores y alumnos, deben estar claramente formulados y recoger de forma válida y fiable aquellos aspectos que, de forma relevante, son capaces de poner de manifiesto la cantidad y calidad de los aprendizajes que se han adquirido en relación con las competencias a desarrollar. Los criterios de calidad van a guiar al profesor en el proceso de evaluación del alumnado, pero el papel más importante lo adquieren en la medida que los estudiantes van a saber en base a qué van a ser evaluados, lo cual va a ayudar en el proceso de autoevaluación y evaluación recíproca a los que nos hemos referido anteriormente.

En la figura 6 se presentan algunas técnicas e instrumentos de recogida de información que resultan adecuados para evaluar el logro de diferentes tipos de competencias.

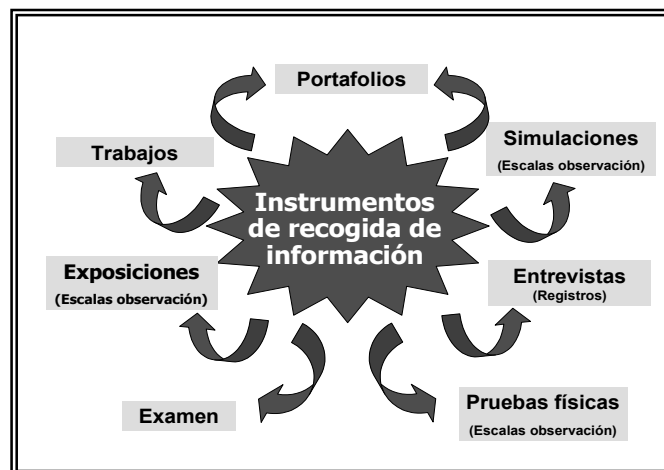


Figura 6. Instrumentos para la evaluación

EL EXAMEN

El examen es el instrumento de evaluación más conocido y utilizado para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en la universidad en sus distintas modalidades: oral o escrito, abierto o cerrado y teórico o práctico. La convergencia europea no implica la desaparición total de este procedimiento de evaluación, pero el examen es un instrumento utilizado fundamentalmente para evaluar conceptos y algún procedimiento, por lo que las competencias con un alto componente en habilidades, destrezas y/o actitudes han de evaluarse con otros instrumentos de recogida de información.

PRUEBAS DE EJECUCIÓN PRÁCTICA

Son procedimientos a través de los cuales los estudiantes demuestran de manera práctica el logro de competencias mediante la realización de una determinada actividad o tarea. A través de las mismas se evalúan habilidades y destrezas manuales, tecnológicas, físicas, artísticas, científicas, etc., y se aplican para detectar la eficacia en el desarrollo de actividades reales. Este tipo de pruebas promueven la construcción del conocimiento en lugar de la repetición, así como la resolución de problemas y la creatividad.

La comprobación del nivel de competencia alcanzada para ejecutar una determinada tarea ha de tener en cuenta tanto el proceso o secuencia de pasos necesario para realizarla, como el producto final que se obtiene, teniendo en cuenta que no existe una única forma de resolución y que los resultados pueden ser estables en el tiempo o de apreciación momentánea.

LOS TRABAJOS

Los trabajos varios -de investigación, de reflexión, proyectos, informes, etc.- constituyen un procedimiento muy adecuado para poner en práctica lo que se ha aprendido, es decir reflejan bastante acertadamente el saber hacer de los estudiantes. Además, si el trabajo se realiza en pequeños grupos y se solicita una autoevaluación grupal del trabajo, así como una autoevaluación individual, en función de la aportación de cada alumno, y una evaluación recíproca realizada por cada miembro del grupo dirigida al resto, la realización del trabajo en cuestión va a permitir evaluar también el saber ser y estar de los estudiantes, ya que la ejecución de dicho trabajo así entendida pone de manifiesto el desarrollo de algunas competencias con un alto componente actitudinal e incluidas dentro de las competencias genéricas o transversales como son: las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, la capacidad de integración, la resolución de problemas, la toma de decisiones, el compromiso ético, la iniciativa y el espíritu emprendedor, la capacidad crítica y autocrítica, etc.

LAS EXPOSICIONES

Las exposiciones individuales o grupales constituyen un adecuado complemento de los trabajos escritos. En ellas los estudiantes pueden demostrar su capacidad de comunicación oral, además de la escrita ya puesta de manifiesto en la redacción del trabajo. Mediante las exposiciones, el alumnado demuestra su capacidad para

hablar en público, venciendo su timidez y miedo al ridículo. Además, constituyen una oportunidad para los estudiantes para poner de manifiesto su competencia en el manejo de las TIC, así como la capacidad de planificación y organización del tiempo. Es muy conveniente que tras la exposición de cada alumno o grupo de alumnos, se otorgue un tiempo para que, tanto el profesor como el resto de la clase puedan realizar preguntas o cuantas consideraciones quieran efectuar acerca del trabajo expuesto. Ello permitirá evaluar también la capacidad de respuesta de quienes exponen -poniendo de manifiesto su grado de profundización en los contenidos expuestos- así como la capacidad de aceptación de las críticas efectuadas.

LAS SIMULACIONES

Las simulaciones pueden utilizarse tanto como estrategia metodológica para el aprendizaje como técnica para la evaluación. Constituyen el procedimiento más adecuado para adquirir un compromiso directo con la identidad, desarrollo y ética profesional. En el ámbito de la educación suelen aplicarse mediante un rol-playing en donde, como su propio nombre indica, cada uno de los participantes adquiere un rol que se corresponde con la vida profesional real. Realizándose de modo parecido a como se ha mencionado en las exposiciones, las simulaciones pueden ayudar a adquirir y a poner de manifiesto el desarrollo de casi todas las competencias mencionadas, realizando un mayor acercamiento al quehacer cotidiano profesional real.

Hay que tener en cuenta que el examen y los trabajos son, por sí mismos, instrumentos de recogida de información para la evaluación, pero las pruebas de ejecución práctica, las exposiciones y las simulaciones son técnicas que necesitan de algún tipo de registro para plasmar la información que proporcionan. Además de las grabaciones, para registrar dicha información es muy eficaz elaborar algún instrumento incluido dentro de las técnicas de observación de naturaleza cerrada como puede ser una lista de control o una escala de estimación numérica o gráfica.

LA ENTREVISTA

Las entrevistas individuales o grupales constituyen una técnica muy adecuada para utilizar con los estudiantes en la nueva modalidad de sesión introducida por la convergencia europea: la tutoría académica presencial. En las entrevistas el profesor conversa cara a cara con los estudiantes, de forma individual o en pequeños grupos, con una determinada intención. Teniendo en cuenta que la tutoría académica se realiza fundamentalmente para realizar un seguimiento del trabajo y el aprendizaje adquirido por los estudiantes, la información recogida mediante las entrevistas va a permitir, mediante procesos de retroalimentación, reorientar el trabajo realizado, facilitando con ello el aprendizaje y, por tanto, el desarrollo de competencias.

Al igual que mencionábamos al referirnos a las pruebas de ejecución práctica, las exposiciones y las simulaciones, la entrevista necesita de un instrumento que permita recoger la información generada durante la misma. Puede utilizarse la grabación en audio o en video, pero esto no siempre es posible, por lo que también en este caso se hace necesaria la elaboración previa de una lista de control o una

escala de estimación -por ejemplo- para registrar de forma sistemática la información proporcionada en base a la finalidad de la entrevista. En la figura 7 se presenta un ejemplo sencillo de registro de entrevista.

REGISTRO DE ENTREVISTA	
Fecha:
Estudiante/grupo:
Temática
Objetivos conseguidos:	
1.
2.
Objetivos por conseguir:	
1.
2.
Dificultades encontradas:
Observaciones:

Figura 7. Ejemplo registro de entrevista

EL PORTAFOLIOS

El portafolios es considerado como la herramienta de gestión integral más importante de la que disponemos en los contextos educativos en la actualidad (Mateo, 2007). Por lo tanto, de todos los instrumentos mencionados, cobra especial relevancia para ser utilizado en este nuevo espacio de educación superior. Puede definirse como el conjunto de trabajos efectuados por el estudiante durante su proceso de aprendizaje con los que puede identificar, expresar y evaluar sus dificultades, destrezas, habilidades y carencias, demostrando los aprendizajes adquiridos. De acuerdo con Martínez Segura (2009), constituye un importante vínculo comunicativo entre profesorado y alumnado, potencia el protagonismo de éste, contribuye al desarrollo de competencias y propicia el papel de guía del profesorado.

El portafolios, utilizado de forma manual o digital, constituye pues una herramienta no sólo para la evaluación sino también para el aprendizaje, donde los estudiantes suelen incluir, además de la fecha, el título de la actividad y los componentes del grupo, los conocimientos previos que tienen sobre la misma, la propia ejecución de la actividad, una valoración de la misma, reflexionando acerca de las aportaciones y las dificultades encontradas y el tiempo de realización de dicha actividad. Por lo tanto, la utilización del portafolios requiere la elaboración de un plan de actividades perfectamente moduladas de acuerdo con las competencias a desarrollar dentro de la asignatura.

CONCLUSIONES

Para concluir esta aportación, quiero resaltar la importancia de una adecuada planificación de los procesos educativos y de que ésta se realice de manera coordinada. Después de la concienciación, éste puede ser el primer paso para la innovación. La planificación exhaustiva de lo que vamos a hacer en relación a una asignatura ayuda tanto al profesorado como al alumnado a saber dónde nos

encontramos en cada momento, por qué y para qué se realizan así las cosas y de qué manera se van a lograr los objetivos y competencias previstas. Asimismo, hacer hincapié en el nuevo modelo competencial en el que todos los elementos del currículum giran en torno al desarrollo de competencias por parte del estudiante y que éste pasa a ser el verdadero protagonista en la construcción de sus aprendizajes. Por ello tener claro el concepto de competencia, los distintos tipos y saber formularlas constituye el primer paso para poder llevar a cabo una enseñanza de calidad. Del mismo modo, destacar que la evaluación de los estudiantes ha de estar orientada a demostrar el logro de competencias, no sólo de conocimientos. En este sentido, hay que conocer y utilizar variedad de instrumentos de recogida de información, establecer los criterios de calidad para cada uno, así como su ponderación, de manera que los estudiantes sepan en base a qué se les va a evaluar y el peso de cada procedimiento en función de las competencias adquiridas.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, L.E., Fernández, C.J. y Nyssen, J.M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.

ANECA (2005). *Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf.

Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

Cajide, J. (2004). *Calidad universitaria y empleo*. Madrid: Dykinson, S.L.

Colás, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En P. Colás y J. de Pablos. *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. (pp. 101-123). Málaga: Aljibe.

Collins, B. (2007). Perspectivas de disseny a l' educatió per competencies. Ponencia presentada en el Simposio Internacional organizado pro CIDUI, Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDFv.

Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 20(1), 7-43.

Fernández Rodríguez, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber. La formación concebida como una zona de innovación profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP)*, 12 (3), 39-57. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1254008828.pdf

Galán, A. (2007). *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. Madrid: Ediciones Encuentro.

- García Sanz, M.P. (2003). *La evaluación de programas en la intervención socioeducativa*. Murcia: D.M.
- García Sanz, M.P. (2008). Guías docentes de asignaturas de Grado en el EEES. Orientaciones para su elaboración. Murcia: Editum.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto: Bilbao.
- Goñi, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hernández Pina, F. (2006). Competencias y aprendizaje. Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo*. Melilla.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca Rosario, P. y Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- L.O.U. (2001). *Ley Orgánica de Universidades*. BOE de 24 de diciembre de 2001.
- Lasnier. F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- López Pastor, V. (2009). Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión. En V. López Pastor (coord.). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior* (pp. 45-64). Madrid: Narcea.
- Martín, R. y De Juanas, A. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP)*, 12 (3), 59-69. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1254435799.pdf
- Martínez Segura, M.J. (2009). Contextualización y uso del portafolios. En Martínez Segura, M.J. (ed.). *El portafolios para el aprendizaje y la evaluación* (pp. 21-48). Murcia: Editum.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona; ICE- Horsori.
- Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 25 (2), 513-531.
- Montanero, M., Mateos, V.L., Gómez, V. y Alejo, R. (2006). *Orientaciones para la elaboración del plan docente de una asignatura*. Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Real Decreto 1044/2003 de 1 de agosto. (2003). BOE de 11 de septiembre de 2003.
- Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre. (2003). BOE de 18 de septiembre de 2003.

- Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre. (2007). BOE de 29 de octubre de 2007.
- Rodríguez Diéguez, J.L. (2004). *La programación de la enseñanza. El diseño y la programación como competencias del profesor*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- Rodríguez Moreno, M.L. (2006). Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Barcelona: Laertes Educación.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Ureña, N., Vallés, C. y Ruiz, E. (2009). La respuesta del alumnado en los procesos de evaluación formativa y compartida. En V. López Pastor (coord.). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior* (pp. 105-127). Madrid: Narcea.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). 11 ideas clave. *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

¿QUIÉN HA FALTADO HOY A CLASE?: LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL TÍTULO DE GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Mónica Vallejo Ruiz

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

A través de este trabajo, hemos tenido la oportunidad de deliberar sobre las funciones emergentes de profesorado, que ha pasado de ser un informante clave, para convertirse en un mediador, un guía o, como dice Julio Pardilla en el bello poema del Bhagavad-gita, una especie de gurú que objeta de la instrucción del conocimiento a favor de diseñar nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje y facilitar a los alumnos el proceso de organización y manejo del conocimiento.

Además de un planteamiento teórico sobre esta nueva realidad docente, se aportan datos extraídos de alumnos del primer curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Murcia, precisamente por haber sido éste el primer año en implantarse este nuevo plan de estudios, sobre la utilización de las metodologías activas y su percepción sobre las mismas.

INTRODUCCIÓN

*Nada cambiará en educación,
ni siquiera con tecnología,
si previamente no se modifican
los procedimientos pedagógicos.*

Beltrán Llerá

La aparente revolución actual motivada por el uso de nuevas metodologías docentes, parece nacer con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Si bien esta afirmación pudiera parecer correcta, no es del todo cierta. Ya en el año 1995, el informe Dearing (1995) habla del siglo XXI como el de la sociedad del aprendizaje continuo, donde la enseñanza superior se habría de reforzar gracias a los planes de calidad, pudiendo así contribuir al desarrollo de una sociedad de aprendizaje e investigación. Posteriormente, en esta misma línea,

el informe Bricall (2000) plantea tres facetas fundamentales en esta misma línea (conocimiento, innovación y capacidad de aprendizaje). En concreto, este informe recoge que *el aumento del número de vías de acceso a nuevos conocimientos codificados y el aumento de las modalidades de aprendizaje (muchas de ellas aún poco exploradas) es, en este contexto de cambio, un potencial a tener en cuenta* (p.10).

Esta realidad manifiesta, plantea la necesidad de desarrollar cambios profundos y estructurales en las instituciones educativas, poniendo en cuestión el modelo clásico de institución escolar, sus fines, sus medios, sus currículos y los roles desempeñados, hasta el momento, por docentes y alumnos.

En esto proceso de cambio, la Unión Europea plantea, por vez primera, que el currículo incluya unas *competencias básicas* para facilitar el aprendizaje permanente. La LOE (Ley Orgánica 2/2006 de Educación –de 3 de mayo) establece que desde las distintas áreas se debe contribuir a la adquisición y desarrollo de ocho competencias básicas. Esta idea se establece desde un enfoque integrador e interdisciplinar, que contribuye a transformar el concepto tradicional de enseñanza basado en la adquisición lineal de conocimientos, hacia el cambio por un concepto de aprendizaje basado en la capacidad del propio alumno para resolver situaciones a lo largo de la vida. Estas competencias han pasado a ser elementos integrantes de los nuevos currícula y afectarán a los distintos elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en la planificación como en el desarrollo de la práctica docente de cada una de las materias, ya que es en cada una de ellas donde el alumno tiene que adquirir el desarrollo de dichas competencias antes de finalizar la enseñanza obligatoria. Así, la introducción de un aprendizaje basado en competencias ha complicado las funciones más tradicionales del profesorado, desde el momento en el que deben considerar la necesidad de ir pasando de una enseñanza centrada -de forma exclusiva- en la transmisión de conocimientos, a otra articulada a través del aprendizaje activo del alumno. Un aprendizaje que favorezca el desarrollo máximo de sus capacidades y, por lo tanto, una mejora en su proceso de crecimiento y desarrollo integral (Kallioinen, 2010).

Como sabemos, el modelo de enseñanza por competencias surge con el objetivo de lograr una mayor cohesión y unidad entre los países que conforman la Unión Europea. Dicho modelo supone un giro copernicano sobre la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, al entender las competencias educativas como un conjunto de destrezas, conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores éticos adecuados al contexto en el que el alumno ha de desenvolver su propio proceso de desarrollo, realización personal e integración social. La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades, desde el momento en el que permite al alumno lograr una realización personal, ejercer una ciudadanía activa e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria, siendo capaz de desarrollar un aprendizaje permanente.

En este contexto, la educación ya no se restringe a las aulas, sino que se enmarca en un marco más amplio donde el aprendiz moviliza el conocimiento para adaptarlo a nuevas situaciones. Así, tal y como estableció Esteve (2003), el alumno necesita manipular el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, aprender permanentemente, entender lo que aprende y, todo ello, de un modo tal que le permita adaptarlo a situaciones

que se transforman rápidamente. Esta amplia conceptualización de la educación, conlleva la consolidación de nuevas concepciones y enfoques y, sobre todo, de una nueva práctica pedagógica.

Al igual que sucediera en el pasado con otros cambios surgidos a partir de instancias externas al cuerpo docente (LOGSE, LOCE), no podemos olvidar que la introducción del modelo de competencias en la enseñanza también corre el riesgo de quedarse, exclusivamente, en un simple cambio semántico o en una reformulación de lo vivido, adecuando únicamente el lenguaje pero manteniendo la mismas prácticas, estructuras y modalidades organizativas. Es decir, transformándose en un mero ejercicio de ajuste normativo-burocrático sin trascendencia alguna en la práctica educativa. En este sentido, queremos destacar que muchas de las pretendidas innovaciones vividas por nuestro –ahora frágil– sistema educativo han sido impuestas, olvidando lo que anunciaba Murillo cuando afirmaba que *los cambios impuestos tienen poca, por no decir ninguna, incidencia en las organizaciones educativas* (2007, 5). Ciertamente, para que los cambios tengan una incidencia real en la vida de las instituciones educativas y, por lo tanto, también en la de sus alumnos, han de generarse desde su realidad, capacitando así para el desarrollo de una cultura innovadora propia que incida en su organización y profesionalización. Sólo contemplando las voces y voluntades de quienes viven en el contexto objeto del cambio, que podremos mejorar su implicación en un análisis cada vez más reflexivo de su profesión.

HACIA UN NUEVO MODELO EDUCATIVO

Autores como Marqués (2001), identifican claramente todo el proceso de cambio vivido por la Educación, a través cuatro modelos didácticos fundamentales:

1. *Modelo didáctico expositivo*: Hasta la aparición de la imprenta (1440) y la difusión de los libros, el único proveedor de la información es el docente. En este periodo el aprendizaje se buscaba a través de la memorización del saber que transmitía el maestro de manera sistemática, estructurada y didáctica.
2. *Modelo didáctico instructivo*: El profesor, a pesar de la difusión de los libros y la creación de nuevas bibliotecas, continúa siendo el máximo depositario de la información que debían conocer los alumnos. Del mismo modo, la memorización también continúa como eje central del aprendizaje, en contra de las ideas de pensadores como Comenius o Rousseau.
3. *Modelo didáctico del alumno activo*: Surge la idea de la escuela activa (Montessori, Freinet) que considera que el alumno no debe estar pasivo ante la información ni tampoco memorizarla, sino que la base de la enseñanza debe proporcionar entornos de aprendizaje ricos en recursos educativos en los que los estudiantes puedan desarrollar proyectos y actividades que les permitan descubrir, aplicar y desarrollar el conocimiento.
4. *Modelo didáctico colaborativo*: En el marco de la sociedad del conocimiento, surge un nuevo paradigma de la enseñanza denominado enseñanza abierta, heredera de los principios básicos de la escuela activa, según la cual cambian los roles del profesor, reduciendo al mínimo su papel como trasmisor de información y convirtiéndose en un mediador de los aprendizajes.

Centrándonos en la Educación Superior, la asunción de este nuevo modelo educativo tendría diferentes consecuencias (Esteban, 2005). En primer lugar, el replanteamiento de la cultura predominante basada en la lógica académica de las disciplinas, y el tránsito hacia una visión transdisciplinar, considerando los diferentes niveles de construcción del conocimiento. Es decir, un primer nivel básico de fundamentación y, por su naturaleza (polivalente y flexible), y un segundo nivel más especializado con orientaciones académicas y profesionales, sobre todo en los postgrados. Esta consecuencia supondría la adopción de un modelo integrador y constructivo, abandonando el modelo acumulativo y fraccionado de las enseñanzas. Este modelo integrador es el que va a permitir formar profesionales reflexivos, creativos y con una sólida base de conocimientos científicos y técnicos. Como última consecuencia, a destacar, sería el cuestionamiento del modo de concebir la relación teoría-práctica, buscando espacios curriculares de integración que propicien un acercamiento a la realidad profesional como vía para conseguir un aprendizaje significativo.

De modo sintético, los rasgos principales del nuevo modelo educativo a desarrollar se caracterizarían por enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un trabajo cooperativo entre docentes y alumnos, orientando en el aprendizaje autónomo del estudiante a través de la integración del conocimiento, exigiendo –por lo tanto– una nueva definición de las actividades y tareas didácticas. Por otra parte, supone también una propuesta organizativa del proceso didáctico, planteando la necesidad de una evaluación auténtica como criterio seleccionador e inductor del tipo de aprendizajes que realizan los alumnos, junto con el criterio condicionante de las metodologías empleadas en el aula y del uso que, de tales metodologías, realiza el profesorado (Jorba y Sanmartí, 1996; Molina e Illán, 2008).

Todos estos rasgos exigen el desarrollo de un perfil profesional diferente, junto con el aprendizaje de unos roles y unas actividades diferentes a las interpretadas tradicionalmente por estudiantes y profesores (véase Cornu, 2001; Fullan, 1993; Wake, Dysthe y Mjelstad, 2007). Este nuevo escenario implica la reformulación de objetivos y de contenidos de aprendizaje, definiendo habilidades específicas y transversales y replanteamiento la metodología y la organización docente, junto con el diseño y la concreción de las tareas, entendidas hasta ahora como núcleo central del proceso educativo. Hasta tal punto esto ha sido así, que la promoción (o no) del alumnado ha estado marcada por la superación final de una serie de contenidos (o tareas), acentuando el carácter propedéutico de la evaluación de un producto y no, por lo tanto, centrado en la evaluación de un proceso final basado en la consecución de habilidades y destrezas en contextos reales.

ALGUNAS REPERCUSIONES METODOLÓGICAS

El modelo educativo planteado en la actualidad, nos obliga a un replanteamiento metodológico, siendo éste uno de los focos de atención más indagados en estos últimos años. Un ejemplo de ello es la ingente producción española que ha surgido en torno a la Educación Superior (De Miguel, 2005, 2006; Rodríguez Izquierdo, 2008; Garrote, 2008; Vallejo y Alfageme, 2009). A pesar de algunas contradicciones conceptuales encontradas en la delimitación de términos como método de enseñanza, modelo didáctico, técnicas o estrategias de aprendizaje, sí

es unánime la percepción de que todos ellos deben de dar protagonismo a los alumnos, enfatizando el aprendizaje en una posición central y privilegiada frente al proceso de enseñanza.

En este apartado, en lugar de recoger un sinnúmero de metodológicas activas descritas, diseñadas y experimentadas desde diferentes ámbitos de la enseñanza, (Ambassa, 2006; Whitenarck y Ellington, 2009; Ferré, López y Carreño, 2010 o Ritt y Stewart, 2010), centraremos nuestro interés en determinar la idoneidad y convivencia de todas ellas. En este sentido, coincidimos con estos autores en que ningún método es universal y adecuado para todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje, sino que cada uno será válido en función de una realidad educativa concreta. Asimismo, la utilización de un único método no contribuye a conseguir la diversidad de fines y objetivos que docentes y alumnos persiguen en la educación actual.

De un modo genérico, diríamos que no hay métodos buenos o malos, sino que dependiendo de la finalidad que pretendamos y de las condiciones concretas del proceso educativo, escogeremos uno u otro. Lo que debemos tener en cuenta para la elección es, fundamentalmente (como señala Fernández March, 2006), el fin u objetivos que persigamos. Es decir, la acción educativa debe ser coherente con los objetivos planteados, respondiendo a intenciones explícitas como son las competencias que el alumno debe adquirir o desarrollar en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de los contenidos de las materias. Pero no sólo eso, sino que también debe ser adecuada a la realidad del alumno, partiendo de su desarrollo cognitivo y promoviendo ese aprendizaje significativo del que hablara Ausubel. Esta misma autora plantea que la elección dependerá, también, de la concepción de aprendizaje que tenga el docente y de la función que adquiera en el proceso educativo (aspecto ya comentado anteriormente).

Así, para elegir los métodos de enseñanza cabe considerar algunas variables iniciales (Prégent, 1990): los diferentes niveles de los objetivos cognitivos previos, la capacidad de un método para propiciar un aprendizaje autónomo y continuo, el grado de control ejercido por los estudiantes sobre su aprendizaje, el número de alumnos a quienes va destinado el método y, por último, el número de horas de preparación (momentos de encuentro, correcciones... etc.) que se hacen necesarios. En base a estas variables, este autor identifica tres grandes metodologías en la enseñanza superior: la *exposición magistral*, la *discusión o trabajo en grupo* y el *aprendizaje individual*. Por lo que respecta al primero, diferencia dos tipos de exposiciones magistrales: las exposiciones formales (como la conferencia, en ausencia de intervención del público), y las exposiciones menos formales, como la clase magistral universitaria (permeable a una breve participación). El nivel de formalidad de esta última depende de los profesores y, también, de la temática, variando la participación en función de ambas variables. En torno a esta última idea, cabe cuestionarnos si realmente serán aún éstas las metodologías más utilizadas en la Educación Superior o, por el contrario, asistimos a un avance importante en esta temática.

Para resolver este interrogante, durante el presente curso académico (2009/2010) hemos recogido los datos que aquí presentamos, cuyos informantes clave han sido los alumnos de primer curso de Educación Infantil de la Universidad de Murcia, precisamente por haber sido éste el primer año en implantarse este nuevo plan de estudios.

DATOS EMPÍRICOS DE INTERÉS

Los datos aportados han sido recogidos a partir de un cuestionario organizado en torno a una escala (fundamentalmente de tipo Likert), dirigido a una muestra de 118 alumnos (71 mujeres y 47 hombres). El cuestionario estaba formado por preguntas cerradas y también abiertas. Por otra parte, además de cuestionarios, también realizamos entrevistas a cuatro profesores y dos alumnas, con el fin de enriquecer los datos y recoger una información más precisa sobre la información cuantitativa aportada. Para el tratamiento de los datos cuantitativos obtenidos, tras la aplicación de sendos cuestionarios, se ha utilizado el paquete estadístico SPSS, versión 15 y la información de los datos cualitativos ha sido analizada mediante cuatro pasos: reducción, descripción, comparación e interpretación.

Los resultados obtenidos nos revelan que la mayoría de los alumnos tienen un *conocimiento escaso* sobre los nuevos planes de estudios universitarios (53,78%), frente a una impactante minoría que afirma tener un *conocimiento profundo* de dichos planes (1,68%). Éste es un aspecto a tener en cuenta (y resulta muy significativo), ya que los propios alumnos que están matriculados en los títulos de Grado apenas conocen esta nueva realidad. Esa escasa información la han adquirido a través de diversas fuentes, resultando ser el *profesorado* la fuente que más ha informado a estos sujetos (22,68%), muy seguido de sus *compañeros* (21,84%). Asimismo, cabe destacar que el papel de los medios de comunicación, conferencias o lectura de documentos encaminados a proporcionar información, han resultado ser de escasa relevancia.

Sin embargo, y a pesar de que los alumnos entrevistados manifiestan tener un conocimiento escaso sobre los planes de estudios que están cursando, un 45,37% valora este nuevo enfoque de la enseñanza y su metodología como *buena*, frente al 1,68% que la valora como *muy mala*. Ello nos da a entender que, a pesar de su escaso conocimiento sobre el particular, seguramente a partir de la experiencia vivida en primera persona, los alumnos prefieren este nuevo escenario y forma de trabajar.

También pedimos a nuestros informantes clave que cuantificasen el uso de las diferentes metodologías. En este ítem, los alumnos consideraron que las *clases magistrales* continúan siendo muy utilizadas (28,57%). En cuanto a los *seminarios*, la mayoría de los alumnos afirma no haber realizado ninguno (44,53%); el *trabajo en equipo* se utiliza bastante (44,53%), seguido del trabajo individual, también muy utilizado (39,49%). Resulta llamativo que el *aprendizaje basado en proyectos* sea escasamente utilizado para estos alumnos (42,01%), al igual que sucede con las *tutorías* (49,57%) que también han sido poco utilizadas, tal y como lo manifiestan estos alumnos. Este hallazgo resulta inusitado, aunque también explicativo, debido a la situación precaria, en términos económicos, con la que se han están implantando los nuevos Grados en todas las universidades españolas y, concretamente, en la Universidad de Murcia.

Pero lo mismo ocurre con el uso de los *estudios de casos*, los cuales son poco o nada utilizados, con un acuerdo del 70,58% del alumnado. Sin embargo, el *trabajo autónomo* es una de las metodologías reconocida por los alumnos como bastante utilizada, así lo indica el 27,73% de los alumnos. De haber obtenido otros datos a este respecto, podríamos pensar que no se estaría fomentando uno de los objetivos y bases del nuevo modelo educativo: que el alumno trabaje de manera autónoma

en su proceso de aprendizaje, bajo la orientación del profesor, facilitando el tránsito de una actitud activa ante la formación y el conocimiento. En cuanto al *contrato de aprendizaje*, la mayoría desconocía esta metodología, por lo que los resultados de su valoración son absolutamente negativos (31.93%, 28.57% y 23.52% -muy poco, poco y algo, respectivamente).

A continuación, presentamos una tabla resumen de las respuestas afirmativas (algo utilizada, bastante utilizada y muy utilizada) sobre la utilización de las diferentes metodologías:

Tabla 1. Respuestas acumulativas del uso de diferentes metodologías en la Educación Superior

<i>Metodologías</i>	<i>Respuestas afirmativas</i>
Clases magistrales	66,95%
Trabajo en equipo	96,61%
Trabajo autónomo	78,81%
Seminarios	20,34%
Aprendizaje orientado a proyectos	64,41%
Tutorías	47,46%
Estudios de caso	23,73%
Contrato de aprendizaje	40,68%

Como podemos comprobar, en esta titulación (según la valoración del alumnado) las distintas metodologías para fomentar la interacción con los demás y la actitud de los alumnos de manera activa, no se están llevando a cabo correctamente. Las clases magistrales siguen siendo una de las metodologías con mayor presencia en esta titulación, tras el trabajo en equipo y el trabajo autónomo del alumno. En las entrevistas realizadas, tanto los docentes como el alumnado confesaron que la metodología seguida no había cambiado demasiado, debido al hecho de que aún predominan las clases magistrales (y seguramente también las ideas, las prácticas y las convicciones que la acompañan). Según los docentes, el hecho de tener que impartir las clases según el nuevo modelo, les ha hecho cambiar la metodología, centrándose ahora en el paradigma del aprendizaje más que en la enseñanza, concediéndole así un mayor protagonismo al alumno, aunque todo ello matizado por circunstancia como: un excesivo número de alumnos por aula, limitaciones de espacios y recursos o una estructura rígida de horario, fundamentalmente. Asimismo, consideran que la parte práctica novedosa consiste en la denominada *actividad académica dirigida*, según la cual los alumnos realizan una serie de actividades o prácticas que ellos mismos supervisan. Para los profesores de nuestro estudio, la forma en la que se está llevando a cabo la implantación de los nuevos títulos de Grado no es la adecuada, sobre todo teniendo en cuenta la falta de formación de los profesores sobre los aspectos didácticos y metodológicos a cambiar, la escasa información sobre cómo y qué evaluar, la falta o inadecuación de los recursos e instalaciones y la sensación de falta de seriedad de la administración en la adecuación al proceso de cambio. Según nuestro profesorado, el problema

radica en la precipitada implantación de este proceso y la consiguiente falta de reflexión sobre el mismo. Incluso destacan que en la elaboración de los planes de estudios, el eje vertebrador no ha sido el alumno, una formación de calidad y en la real adquisición de competencias, sino que han primado otros criterios bien alejados de la calidad de la docencia.

Por parte de las alumnas entrevistadas, ambas coinciden en afirmar que las tutorías consistían fundamentalmente en preguntar dudas sobre los exámenes (o la materia –objeto de lo que es actualmente la atención de alumnos). Incluso afirmaban que cuando acudían para la atención a alumnos, los docentes no se encontraban en sus respectivos despachos (en la actualidad, la administración no parece estar preocupada por este hecho, desconociendo quiénes cumplen y quiénes no). Además, afirman que las metodologías que se pretendían llevar a cabo en ese curso, tal y como les explicaron al comienzo del mismo, no se están llevando a cabo, puesto que predominan las clases magistrales ante las demás metodologías. Destaca positivamente la consideración sobre las clases prácticas, pues a pesar de ser escasas, nuestras entrevistadas dicen que han resultado más amenas y enriquecedoras que otras metodologías.

Otro de los ítems del cuestionario, hace referencia a *que las metodologías que se están desarrollando son las más favorables para el aprendizaje del alumno*. A este respecto, más de la mitad de los encuestados han puntuado con valores intermedios (entre poco de acuerdo y muy de acuerdo: 50,42%). Otro aspecto interesante, como consecuencia de su uso excesivo, es si *la lección magistral es una metodología poco atractiva*, donde tan sólo un 7,56% de los alumnos encuestados dicen estar poco de acuerdo. Esta valoración cuantificada por los sujetos, se une a la valoración de que casi la mitad de los encuestados (42,01%) considera que la lección magistral resulta atractiva.

Las clases prácticas son un aspecto importante en la implantación de las metodologías del EEES, ya que la participación activa del alumno prima ante actitudes pasivas. Para saber si los alumnos la consideraban importante para su aprendizaje, introdujimos una serie de ítems en relación con esto. Uno de esos ítems fue conocer si *en las clases prácticas es donde se utilizan las metodologías en las que, principalmente, intervienen los alumnos*. Los resultados de este ítem son llamativos, debido a que el 0,84% de los alumnos encuestados están poco de acuerdo, y un 14,28% dicen estar muy de acuerdo. Por lo tanto, queda demostrado con estos datos que no hay un número significativo que demuestre que las clases prácticas favorecen la intervención de los alumnos, incluso a pesar de que un 43,69% haya puntuado este indicador con una valoración de 4 (estando de acuerdo en que esas clases propician la intervención).

Otro de los ítems que permite saber si los alumnos tienen una actitud activa en clase y se relacionan con los demás es el ítem siguiente: *considero importante la realización de trabajos en equipo, ya que me ayuda a interaccionar con los compañeros*, donde la mayoría han puntuado a favor de esta metodología. Un 32,77% de los encuestados han utilizado una valoración de 4, muy seguido de un 28,57% que dicen estar muy de acuerdo (5). Tan sólo un 4,20% han contestado estar poco de acuerdo con esta metodología. Este resultado revela que los alumnos consideran apropiado uno de los aspectos que el nuevo EEES quiere fomentar en todas las universidades españolas.

Las tutorías son necesarias para llevar el seguimiento del alumno: mientras éste construye su proceso de aprendizaje, el docente tiene que orientarle y guiarle. Las tutorías forman parte de otro de los aspectos novedosos en los planes de estudio, y gracias a la encuesta podemos saber si realmente se están llevando a cabo correctamente (y el modo en el que se están ofreciendo). Uno de los ítems era el siguiente: *las tutorías son una metodología habitual en este curso*, cuyos resultados obtenidos nos han llamado la atención, ya que, siendo obligatorias, tan sólo el 12,60% de los encuestados dicen que están muy de acuerdo con qué se están realizando. Sin embargo, la mayoría (38, 65%) han marcado el valor 3 de la escala; es decir, no están ni muy de acuerdo ni poco de acuerdo.

En el ítem *“las tutorías sirven para solucionar dudas y/ o reforzar lo aprendido”*, la mayoría han puntuado a favor, marcando la valoración 4 un 34,45% de los encuestados, seguidos de un 27,75% que afirman estar muy de acuerdo con la utilidad de las tutorías. Por tanto, las tutorías no son habituales pero, sin embargo, las realizadas, sirven al alumnado a solucionar sus dudas o a reforzar aquello que han aprendido.

La combinación teoría y práctica es otro de los aspectos clave del nuevo modelo educativo, con la finalidad de ir reduciendo las clases teóricas (en las que el alumno sólo escucha), para ir aumentando las clases prácticas y -con ello- la participación de los alumnos en las clases. Con respecto a esto, se introdujo el ítem *“considero más motivadoras las clases donde se alterna teoría y practica”*, para saber la opinión de los encuestados. El resultado fue que para la mayoría esa alternancia sí es motivadora, donde un 48,73% de los encuestados manifiestan estar de acuerdo y un 21,84% afirman estar muy de acuerdo. Por lo tanto, alternar teoría y práctica motiva a los alumnos, haciendo que las clases ya no sean tan monótonas, y donde el alumno pone en práctica lo que aprende. Y esto queda reafirmado con la opinión de las alumnas entrevistadas, quienes indicaban que el tener clases prácticas hace que su aprendizaje sea más enriquecedor y, por lo tanto, las clases resultan más amenas.

Para finalizar, queremos subrayar otro aspecto que se ha cuestionado mucho con la implantación de las nuevas metodologías, que no es otra cosa que la carga excesiva de trabajo que se le asigna al alumno. Para ello se introdujo, en esta encuesta, el siguiente ítem: *considero excesiva la carga de trabajo que se asigna al alumnado en las clases prácticas*, cuyos resultados desvelan que, casi la mitad de los encuestados parecen estar de acuerdo con ese enunciado. En este sentido, un 39,49% de los encuestados han puntuado este ítem con un 4, mientras que tan sólo un 1,68% afirman estar poco de acuerdo.

CONCLUSIONES

Lógicamente, nos preocupa sobremanera que los alumnos, en su mayoría, afirmen desconocer el plan de estudios que están cursando (53,78%). Si a esto le añadimos que una de sus principales fuentes de información (casi comparable al profesorado) es el propio grupo de compañeros (que recordemos se reconoce como desinformado), unido al escaso (o nulo) impacto de la información ofrecida por la institución universitaria y sus cauces oficiales, esto supone, de forma directa, que el desconocimiento del plan, las materias y sus competencias pretendidas, seguramente lleve aparejada -también- una desinformación con relación a las

salidas y cauces profesionales para y tras la obtención del título (expediente académico, baremación, nichos de empleo, oposiciones a la enseñanza pública... etc.). Precisamente en este apartado entraría en juego una información absolutamente valiosa y, en ocasiones, nada considerada a la hora de elegir un título a cursar: el número de alumnos admitidos cada año, el número de alumnos egresados por año, y el número de alumnos que son contratados ese mismo año en la región en la que se ubica la universidad en cuestión.

Nos llama poderosamente la atención que un gran número de alumnos (44,53%) afirmen no haber realizado ningún seminario, sobre todo teniendo en cuenta que en las guías docentes del título aparece, de forma pública, la introducción de este tipo de metodología y, a tal efecto, así es aprobada en Consejo de Departamento, Junta de Facultad y Consejo de Gobierno de cada Universidad. Este hecho pone de manifiesto la débil articulación de la estructura universitaria que, por el momento, continúa siendo vertical, dificultando los canales para la coordinación docente y, tal vez lo más importante, la supervisión del trabajo durante su realización (y no tanto tras su finalización). Es decir, que estamos ante dos caras de una misma moneda: por una parte tenemos aquel famoso médico (en nuestro ejemplo el docente) que afirma haber acertado en el diagnóstico, en la prescripción del fármaco y en la dosis adecuada; y por otra tenemos la visión del paciente (en este caso nuestro alumnado –tal vez incluso enfermo ante tanta incongruencia), que declara sentirse mal a pesar de las afirmaciones benevolentes del facultativo. Según la información que arrojan los datos analizados, lo sucedido con los seminarios no reviste cuerpo de caso aislado, sino que igualmente sucede con las tutorías (49,57%), muy poco utilizadas según nuestros alumnos a pesar de estar –igualmente- recogidas en la guía docente. Por lo tanto, cabría inferir que a pesar de existir un cambio fáctico, bien pareciera ser fundamentalmente semántico (y en su formato impreso), pues no muestra el impacto esperado desde el momento en que los alumnos cruzan el umbral que les separa del pasillo, momento en el cual el aula se convierte en un “agujero negro” en el que cabría esperar de todo: desde el cumplimiento de lo publicado en la guía docente hasta todo lo contrario. Sumémosle a esta situación el incumplimiento de la administración por reducir las ratios de alumnos (tal y como se establece desde el pacto de Bolonia), por acondicionar las aulas, por formar al profesorado, por establecer mecanismos de control de la calidad del proceso... etc. Y añadámosle un aumento real de la ratio de alumnado, un acondicionamiento pretendidamente gradual de las aulas con equipamiento –en ocasiones- anticuado, una despreocupación absoluta por la formación del profesorado universitario (salvo de forma voluntaria) y una ausencia total del control de la calidad del proceso (pero sí preocupación férrea por la calidad del producto, como si fuesen variables independientes entre sí). Junte el lector ambos argumentos y obtendrá como resultado un sabroso cóctel que el gran Luis Buñuel llevaría – sin duda- a la gran pantalla: universidades del siglo XIX, profesores del XX y alumnos del XXI.

Para nuestro equipo de investigación, resulta grave una idea que nuestro profesorado denuncia tácitamente: la precipitada implantación del proceso de adecuación al EEES y la falta de reflexión sobre el mismo. En momentos como los actualmente vividos, en los que junto con Grecia parecíamos estar al final de una larga lista de países en peligro de bancarrota, resulta extraño comprobar que a pesar de todos los recortes, en materia de calendario educativo sí estamos

cumpliendo nuestra incorporación a la par que otros países que económicamente sí han venido haciendo sus deberes. Esto, lógicamente, encierra las explicaciones que todos podemos imaginar, entre las cuales nuestros profesores destacan el hecho de no haber tenido en cuenta, en absoluto, al alumnado para el diseño de estos nuevos planes de estudio. Seguramente hemos asistido a una oportunidad única de cambiar los planes educativos de un país. Tal vez no volvamos a repetir esta ocasión hasta dentro de algunos años. Y a pesar de todo ello, quienes hemos permanecido en esa estructura vertical, como un eslabón más de esta débil cadena, hemos podido comprobar que los criterios que han imperado en la nueva configuración de aquellos títulos que queríamos cambiar (tal vez por encontrarlos lejanos al mundo empresarial, a las salidas profesionales reales, a los nuevos retos y desafíos enunciados por una sociedad digital), han sido, precisamente, los de la sociedad analógica, aquella anterior a la actual. Criterios que no han hecho sino prorrogar la presencia del mismo virus endémico existente hasta el siglo pasado y que, como se describe en aquella película de Ridley Scout (*Alien*), ha pervivido hasta este siglo como el *octavo pasajero* por todos convidado. Sólo así se explica que en los títulos relacionados con salidas profesionales vinculadas –directamente– a la docencia, las materias relacionadas con la didáctica y/o la planificación (grandes asignaturas pendientes de nuestro sistema de educación tanto en Primaria como en Secundaria), se hayan orquestado desde una distribución de la carga horaria nacida a partir de un reparto igualitario entre las diferentes áreas de conocimiento existentes en las Facultades de Educación, desde el entendimiento de que –seguramente– repartir la tarta a partes iguales generará el contento de todos los comensales. Tal vez sea ese el gran error, y nos encontremos ante una mesa en la que hay unos a quienes les sobra casi toda la porción, otros que consiguen saciar su apetito y, finalmente, otros que bien necesitarían varias jornadas ininterrumpidas para dar por zanjada su ingesta.

Finalmente, queremos destacar que los datos aquí obtenidos no se alejan nada de los presentados por Prégent en el año 1995. Como hemos podido comprobar, las metodologías utilizadas en Educación Superior (quince años después), continúan siendo las mismas, aunque en diferente orden de importancia o, tal vez, de presencialidad. Este hecho debería hacernos reflexionar sobre qué cambios estructurales y culturales hemos que seguir diseñando y, posteriormente, implementando para conseguir una formación superior adaptada a las necesidades de la sociedad actual. A pesar de la información desprendida de nuestros datos, es nuestro deseo recordar que nos encontramos al inicio de un importante periodo de cambio en la estructura universitaria. En este sentido, debemos tener presente que los procesos de cambio conllevan estadios de incertidumbre y ambivalencia, junto con momentos de reflexión que permitan volver a focalizar los objetivos a alcanzar. Esperamos que el lector pueda seguir la huella de nuestros pasos por este sendero, y encontrarnos nuevamente en un futuro cercano en el cual poder ofrecer diferentes datos al respecto, mucho más ambiciosos y representativos del proceso de implantación total de los nuevos grados de Educación Infantil.

BIBLIOGRAFÍA

Ambassa, C. (2006). Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de EL. *Revista electrónica de Didáctica ELE*, 8. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/revista8/CAmbassa.pdf>. Consultado: 28 de julio de 2010.

De Miguel, M. (2005) (Coord.). *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Proyecto EA2005-0118.

Cornu, B. (2001). *Winds of Change in the Teaching Profession*. Paris: French National Commission for UNESCO.

De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Editorial Alianza.

Esteban V. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia: Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia.

Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Fernández March, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias. Educatio Siglo XXI*, 24, 35-36.

Ferre, A. J., López, J. A. y Carreño, A. (2010). Adaptación y desarrollo de la asignatura Motores y máquinas de la titulación de Ingeniero Técnico Agrícola en Industrias Agrarias y alimentarias ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 3 (3) 141-151.

Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: The Falmer Press.

Garrote, D. (2008). Nuevos retos educativos: el modelo docente en el espacio europeo. *Contextos educativos*, 11, 246.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de relación continuada*. Madrid: MEC.

Kallioinen, O. (2010). Defining comparing generic competencias in Higher Education. *European Educational Research Journal*, (9) 1, 56-68.

Molina, J. e Illán, N. (2008). *Educación para la diversidad en la escuela actual: una experiencia práctica de integración curricular*. MAD: Sevilla.

Murillo, P. (2007). Nuevas formas de trabajar en la clase: metodologías activas y colaborativas. En F. Blanco (Dir). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: M.E.C- Colección Conocimiento Educativo.

Quinquer, D. (2003). ¿Qué estoy estudiando? ¿Qué aprenderé en esta lección? *Aula de Innovación Educativa*, 127, 13-15.

Prégent, R. (1990). *La preparation d'un cours*. Montréal: Ediciones de l'EcolePolytechnique de Montréal.

Ritt, L. y Stewart, B. (2010). Innovative strategies for teaching Anatomy and

Physiology. *TechTrend* (1), 41-42.

Rodríguez Izquierdo, R. M^a. (2008). Un modelo de formación basado en las competencias: hacia un nuevo paradigma en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 11, 131-148.

Vallejo, M. y Alfageme, M^a B. (2009). An instrument for the evaluation on teaching. *The International Journal of Learning*, 16 (3), 137-150.

Wake, J. D., Dysthe, O. y Mjelstad, S. (2007). New and Changing Teacher Roles in Higher Education in a Digital Age. *Educational Technology & Society*, 10 (1), 40-51.

Whitenarck, J. W. y Ellington, A. J. (2009). Mathematics specialists' teaching and learning about fractions. *The Journal of Mathematics and Science*, 11, 109-126.

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LOS CICLOS FORMATIVOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Javier J. Maquilón Sánchez

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

La Formación Profesional ha pasado de ser una alternativa para aquellos estudiantes que no tenían nivel suficiente para cursar bachillerato, a convertirse en una opción de formación profesionalizadora de calidad y con elevados índices de empleabilidad. Debido a esta evolución en los últimos años, la forma de afrontar las diferentes situaciones de aprendizaje por parte de los estudiantes de formación profesional está siendo objeto de estudio e investigación. Analizar las motivaciones y estrategias que utilizan los alumnos/as para estudiar y aprender nos va a ser de gran utilidad a la hora de establecer estrategias de intervención para conseguir con ello la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva surge el presente trabajo en el que vamos a utilizar dos instrumentos, el cuestionario de procesos de estudio (CPE-R-2F) y el cuestionario de procesos de aprendizaje (CPA), los cuales están orientados a estudiantes de formación profesional ciclo superior y de ciclo medio, respectivamente. En esta investigación vamos a realizar un análisis de las motivaciones, estrategias y enfoques de aprendizaje que emplean los estudiantes de formación profesional, en ciclos formativos de ambos grados.

El informe se estructura en dos bloques, un primer bloque en el que realizamos una revisión teórica sobre los aspectos básicos relacionados con la temática abordada, en la cual justificamos la necesidad del trabajo realizado y realizamos una amplia revisión de las fuentes. Y un segundo bloque, la aportación empírica, en el que se abordan mediante un diseño de investigación cuantitativo descriptivo una serie de objetivos en torno a la descripción de las estrategias y motivaciones que emplean los estudiantes de Formación Profesional.

1.- EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL ESPAÑOL

Según la Ley Orgánica 2/2006 de educación, del 3 de mayo, publicada en el BOE del 4 de mayo de 2006, la formación profesional está constituida por dos ciclos

formativos, uno de grado medio y otro de grado superior con la finalidad de preparar a los alumnos y alumnas para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Esta Ley introduce una mayor flexibilidad en el acceso a la Formación Profesional, con lo cual, se establecen diversas conexiones entre la educación general y la formación profesional como se puede extraer del anexo I.

Es posible acceder a la Formación Profesional sin tener los requisitos académicos establecidos, ya que se ha articulado una prueba de acceso para el grado medio a los mayores de 17 años y otra para el acceso al grado superior para los mayores de 19 años ó 18 años en caso de poseer el título de técnico relacionado con la especialidad a cursar.

En el capítulo V, artículo 39 de la citada Ley, se establecen los siguientes principios generales de la formación profesional:

✚ La F.P incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales.

✚ La F.P en el sistema educativo, tiene por finalidad preparar a los alumnos y las alumnas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática.

✚ La F.P en el sistema educativo comprende un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable y contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales.

✚ Los ciclos formativos serán de grado medio y de grado superior y estarán referidos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

✚ Los estudios de F.P. regulados en esta Ley podrán realizarse tanto en los centros educativos, que en ella se regulan, como en los centros integrados y de referencia nacional a los que se refiere el artículo 11 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

✚ El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las titulaciones correspondientes a los estudios de F.P., así como los aspectos básicos del currículo de cada una de ellas.

La estructura de la formación profesional en España se divide en 26 familias profesionales (Tabla 1) y dos grados (medio y superior).

FAMILIAS PROFESIONALES		
GRADO MEDIO Y GRADO SUPERIOR	Actividades físicas y deportivas.	Industrias alimentarias.
	Administración y gestión.	Industrias extractivas.
	Agraria.	Informática y comunicaciones.
	Artes gráficas.	Instalación y mantenimiento.
	Artes y artesanías.	Madera, mueble y corcho.
	Comercio y marketing.	Marítimo-pesquera.
	Edificación y obra civil.	Química.
	Electricidad y electrónica.	Seguridad y medio ambiente.
	Energía y agua.	Servicios socioculturales a la comunidad.
	Fabricación mecánica.	Sanidad.
	Hostelería y turismo.	Textil, confección y piel.
	Imagen personal.	Transporte y mantenimiento de vehículos.
	Imagen y sonido.	Vidrio y cerámica.

Tabla 1.- Familias profesionales de la Formación Profesional

Resulta obvio que, independientemente de la familia profesional a la que los estudiantes puedan adscribirse, para poder valorar las características de los aprendizajes de los mismos es necesario evaluar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes permitiéndonos obtener una información clarificadora en torno a las estrategias y motivaciones que mueven a dichos estudiantes a abordar de un determinado modo sus situaciones de aprendizaje.

2.- LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

La investigación del aprendizaje de los estudiantes está siendo objeto de estudio e investigación por múltiples motivos, por un lado, el elevado nivel de fracaso escolar que en los últimos tiempos se ha detectado en la educación en general, y el índice de abandono escolar que se está produciendo en los ciclos formativos. Desde las instituciones educativas se plantea como objetivo prioritario de intervención ofrecer una educación y formación profesional de calidad, además de plantear soluciones reales a los problemas de fracaso y abandono, aunque las reformas educativas realizadas desde los años ochenta siguen sin dar una respuesta satisfactoria a este problema (Carabaña, 2004).

Las innovaciones propuestas desde el Espacio Europeo de Educación (EEE) pretenden, entre otros objetivos, promover el “*aprender a aprender*” del estudiante y facilitarle la competencia orientada al aprendizaje a lo largo de la vida, es por ello que se justifica una amplia investigación en torno a los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de los ciclos formativos de formación profesional. Con el presente trabajo introducimos unos breves apuntes de las directrices que podrían orientar una investigación mucho más amplia y exhaustiva sobre esta temática.

El término enfoques de aprendizaje (approaches to learning) fue acuñado inicialmente por Marton y Säljö para referirse a la adaptación de las estrategias de estudio que realizan los alumnos/as para afrontar las diversas tareas a lo largo de

su vida de estudiantes.

Entwistle y Ramsden (1983) plantean el enfoque de aprendizaje como una forma de abordar el contenido del aprendizaje consecuencia de la intención particular que tenga el estudiante en ello.

El enfoque de aprendizaje se ha definido como el proceso de aprendizaje que emerge de las percepciones que los estudiantes tienen de la tarea académica, influida por sus características de tipo personal y del contexto educativo (Biggs, 1988), pero la interacción de elementos personales e institucionales determinan los tipos de enfoque de aprendizaje adoptados por los estudiantes para superar las demandas académicas solicitadas por la institución educativa (Hernández Pina, 1993; Hernández Pina, García Sanz y Maquilón Sánchez, 2000; Maquilón Sánchez, 2010).

Hacia el año 1976, las investigaciones dirigidas por Marton y Säljö (1976a, b) consistían en el análisis de los aspectos que los estudiantes consideraban más importantes al leer un artículo de investigación. A partir de estas investigaciones se utilizaba el término enfoque profundo, para referirse a los estudiantes que tendían a buscar el significado del artículo examinando los argumentos del autor, en el significado de lo que aprendían, y por otro lado, el enfoque superficial para referirse a aquellos estudiantes que trataban de memorizar la información que consideraran importante en lugar de buscar el significado global del artículo.

Durante los últimos veinticinco años, las investigaciones sobre enfoques de aprendizaje han dado lugar a un conjunto de estudios, especialmente en Gran Bretaña, Suecia y Australia, y a un corpus de investigación denominado SAL (Student Approaches to Learning). Este área de investigación combina el estudio del contexto educativo, la percepción de los estudiantes y la metodología de la psicología cognitiva. El informe *Student Approaches to Learning* (OCDE, 2003) concluye con la demostración empírica de las relaciones entre los enfoques de aprendizaje y resultados académicos en los países de la OCDE, a pesar de las diferencias culturales y de los diferentes sistemas educativos, es por ello que consideramos que las reformas educativas deben reorientar los sistemas educativos para que el profesorado forme a los estudiantes para adoptar determinadas estrategias de aprendizaje que, con una práctica adecuada, se transformarán en habilidades de aprendizaje. Este planteamiento requiere que la formación en habilidades de aprendizaje se integren dentro de los contenidos transversales de las áreas de conocimiento incluidas en cualquier nivel educativo. Favoreciendo, finalmente, la modificación de las estrategias y motivaciones de los estudiantes, o lo que es lo mismo, que los estudiantes aprendan a adaptar sus enfoques de aprendizaje a las demandas de las instituciones educativas.

El concepto de enfoque implica elementos personales e institucionales que al interaccionar determinan el tipo de enfoque de aprendizaje adoptado por el estudiante (Hernández Pina, 1993, 2005). Los enfoques describen cómo se relacionan los estudiantes con la enseñanza-aprendizaje. Son procesos que emergen de la percepción individual que cada estudiante tiene de la tarea académica, influido por el contexto de la enseñanza. El modelo 3P de aprendizaje, describe las tres dimensiones que relacionan y explican los enfoques y su influencia en la calidad y resultados del aprendizaje.

2.1.- EL MODELO 3P DE APRENDIZAJE

El aprendizaje como aspecto multidisciplinar y multirelacional no tiene lugar en el vacío, sino que está compuesto de unas variables íntimamente ligadas que se aplican en un momento y ante una demanda específica. Dunkin y Bidle (1974) establecieron un modelo que describía el proceso de aprendizaje y el funcionamiento del aula en tres fases diferentes (presagio, proceso y producto):

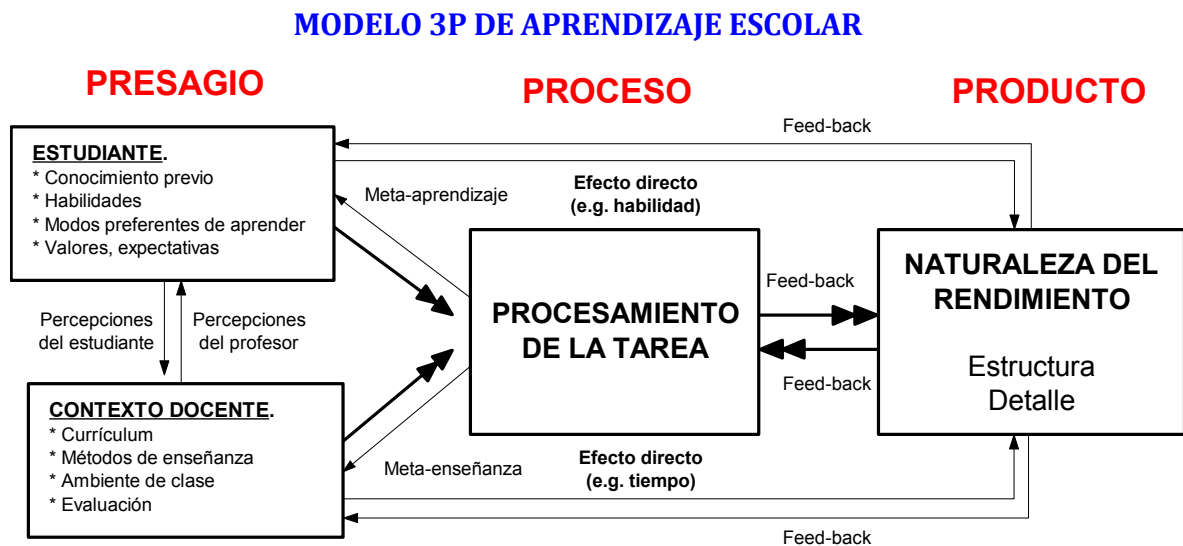
- ✓ La variable **presagio** se refiere a los aspectos contextuales (del estudiante y de la enseñanza) previos a la acción educativa. Ésta influye sobre la variable proceso.
- ✓ La variable **proceso** se refiere a la dinámica de enseñanza-aprendizaje que se aplica durante la interacción en el aula y que da lugar a la fase de producto.
- ✓ La variable **producto** es el resultado académico, quedando condicionada a la interacción entre la variable presagio y producto.

Años más tarde, Biggs (1987a, 1993a) formuló el Modelo General de Aprendizaje (Modelo 3P) que representa la perspectiva de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El modelo 3P de Biggs (Figura 1) representa un sistema formado por 3 componentes principales que comienzan por la letra "P": Presagio, Proceso y Producto. Este modelo contempla las características del estudiante y el contexto de enseñanza (variables de Presagio), los enfoques de aprendizaje (variables de Proceso) y los resultados del aprendizaje (variables de Producto). Los tres componentes del modelo tienden a estar equilibrados por lo que un cambio en alguno de ellos influye en la estabilidad del sistema.

Los enfoques de aprendizaje pueden interpretarse de distinta manera según la fase del modelo:

- **A nivel de presagio** pueden describir cómo difieren los individuos dentro de un contexto de enseñanza específico (enfoque preferido). El factor presagio existe previamente al proceso de enseñanza-aprendizaje e incluye las características individuales de los estudiantes que llegan al centro con unas determinadas competencias cognitivas, conocimientos previos, motivación para el estudio... y los aspectos relacionados con el contexto de la enseñanza, como la cultura educativa de la institución, métodos de enseñanza, experiencia de los docentes (Ramsden, 1988).
- **A nivel de proceso** pueden describir cómo se manejan las tareas específicas (enfoque en proceso). Esta variable se refiere al complejo entramado del aprendizaje, el cual está integrado por la motivación y estrategias que emplean los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La motivación y estrategias utilizadas se agrupan en función de los tres enfoques de aprendizaje (superficial, profundo y de alto rendimiento) que en la actualidad se han reducido a dos, superficial y profundo.
- **A nivel de producto** pueden describir cómo los contextos de aprendizaje pueden diferir uno de otro (enfoque contextual). Esta variable es dependiente y está condicionada por las variables de presagio y proceso que relacionan la tarea de aprendizaje con el enfoque y el rendimiento académico (Biggs, 1989).

Figura 1.- Modelo 3P de aprendizaje (Biggs, 1993b, 1996)



2.2.- LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE

El término *motivación* tiene su origen en la palabra latina “motus” que significa movimiento y referido al hombre, agitación del espíritu y sacudida, es por tanto, un constructo hipotético usado para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo (Good y Brophy, 1990).

Petri (1991) se refirió a la motivación como el término que se puede utilizar para explicar las diferencias en la intensidad de la conducta, es decir, que a más nivel de motivación más nivel de intensidad en la conducta.

La motivación es el motor que mueve toda conducta, lo que permite provocar cambios tanto a nivel escolar como en la vida en general. Pero el marco teórico-explicativo de cómo se produce la motivación, qué variables la determinan, cómo se puede mejorar desde la práctica docente... son cuestiones que dependen de la conceptualización teórica que se adopte. A pesar de las discrepancias existentes en las teorías de la motivación, la mayoría de los especialistas coinciden en la definición de motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993a; McClelland, 1989; etc.).

La motivación, según De La Fuente y Justicia (2004), es una variable muy importante ya que no hay un modelo de aprendizaje que no incorpore una teoría de la motivación sea implícita o explícitamente.

Trasladándonos al contexto escolar y teniendo en cuenta el carácter intencional de la conducta humana, es evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico. Pero también hay que tener en cuenta las variables externas procedentes del contexto en el que se desenvuelven los

estudiantes, aspecto que les influye.

Si analizamos las principales teorías sobre motivación, teoría atribucional de la motivación de logro de Weiner, teoría de las metas de aprendizaje de Dweck, la teoría de Nicholls, etc. (García y Doménech, 2005), son las variables personales las que van a determinar, en gran medida, la motivación escolar, siendo referencia obligada de todo profesor que desee incidir en la motivación de sus estudiantes:

✚ **El autoconcepto** es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y de la retroalimentación de los otros significativos como compañeros, padres y profesores. Se regula la conducta mediante un proceso de autoevaluación de modo que el comportamiento de un estudiante en un momento determinado está condicionado por el autoconcepto.

✚ **Los patrones de atribución causal** están determinados usualmente por las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de la tarea, así como de los éxitos y fracasos obtenidos de la misma.

✚ **Las metas de aprendizaje** son los objetivos que pretende conseguir el estudiante, dependiendo de ellas aparecen modos diferentes de afrontar las tareas académicas y distintos patrones motivacionales.

Algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Elliot y Dweck, 1988). Es por ello que se establecen dos tipos bien diferenciados de motivación, la intrínseca y la extrínseca. Estas motivaciones van a estar íntimamente relacionadas con el uso preferente de unas determinadas estrategias de aprendizaje, que a su vez condicionarán el enfoque de aprendizaje, y por ende, los resultados académicos de los estudiantes entendidos en términos de rendimiento escolar.

2.2.1.- MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

La motivación intrínseca se define como aquella motivación que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para auto-reforzarse. Maslow, en sus investigaciones de motivación, considera que si el ser humano satisface sus necesidades primarias (biológicas, seguridad y pertenencia) y sus necesidades secundarias (reconocimiento y estima) llega a la autorrealización personal, que es lo que realmente buscan las personas con mayor nivel de motivación intrínseca.

La motivación intrínseca se ha estudiado ampliamente por los psicólogos educativos desde los años 1970, encontrando que dicha motivación está asociada con altos logros educativos por parte de los estudiantes.

La motivación intrínseca se genera en muchos individuos atraídos por el interés en conocer el mundo o explicar fenómenos. El éxito en la superación de los retos es uno de los ingredientes principales de la motivación intrínseca, con lo cual está muy ligada al enfoque profundo de aprendizaje y a una “orientación competitiva de autosuperación” del enfoque de alto rendimiento.

2.2.2.- MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

La motivación extrínseca se define como opuesta a la intrínseca, como aquella que procede de fuera y que conduce a la ejecución de la tarea. Todas las clases de emociones relacionadas con resultados se asume que influyen en la motivación extrínseca hacia las tareas.

Para Skinner (1948) sólo las condiciones externas al organismo refuerzan o extinguen la conducta. La conducta puede tener lugar en términos de refuerzo positivo (recompensa) o de refuerzo negativo (castigos). Los refuerzos positivos añaden algo a la situación existente y los refuerzos negativos eliminan algo de una situación determinada.

En el contexto educativo, Skinner defendía que el uso de las recompensas y refuerzos positivos de la conducta correcta era, pedagógicamente, más eficaz que utilizar el castigo para tratar de cambiar una conducta no deseada. Años más tarde, en investigaciones relacionadas con el aprendizaje, se demostró que la aplicación de refuerzos positivos fomenta el enfoque superficial de aprendizaje en el que los estudiantes tratan de “salir del paso” ante las demandas académicas para evitar castigos o recibir recompensas (premios materiales), lo cual resulta poco útil o inadecuado.

Los refuerzos se pueden clasificar en:

- ❖ **Positivo:** estímulo que aumenta la probabilidad de que se produzca una conducta.
- ❖ **Negativo:** estímulo que al ser retirado aumenta la probabilidad de que se produzca la conducta.
- ❖ **Extinción:** cuando un estímulo que reforzaba una conducta desaparece.
- ❖ **Castigo:** similar a la extinción, pero funciona para reducir la conducta.
- ❖ **Múltiple:** aplicación de dos o más programas diferentes.
- ❖ **Compuesto:** refuerzo de una sola respuesta con dos o más programas diferentes.
- ❖ **Concurrente:** refuerzo de dos o más respuestas con uno o más programas.

Si relacionamos los refuerzos con los enfoques de aprendizaje, podemos considerar que la recompensa es lo que se ofrece después de la realización de una determinada conducta, aumentando la posibilidad de que dicha conducta se vuelva a producir en el proceso educativo gracias a la recompensa. Por otro lado, el castigo es un objeto ambiental no atractivo que tiene lugar después de un comportamiento poco adecuado y reduce la probabilidad de que dicho comportamiento se vuelva a dar en un futuro. El incentivo es lo que hace que un estudiante realice una conducta, considerada adecuada, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A diferencia de los anteriores, el incentivo se da antes de que se produzca la conducta y puede tener una consecuencia positiva o negativa.

Se han realizado numerosas investigaciones (Biggs, 1987a; Entwistle, 1987; Hernández Pina, 2001, 2002; Maquilón, 2001, 2010), para relacionar la influencia

que tiene la motivación de los estudiantes en los enfoques de aprendizaje, premisa que ha quedado avalada por dichas investigaciones y la que presentamos en este trabajo.

Es inevitable hacer referencia a las estrategias de aprendizaje cuando tratan los enfoques de aprendizaje, pero dada la limitación de este trabajo las abordaremos muy someramente ya que la prioridad de la investigación se centra en el análisis de las motivaciones de los estudiantes.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que los alumnos/as lleven a cabo las tareas de estudio es preciso que desarrollen, entre otros tipos de mecanismos cognitivos complejos, aquellas habilidades específicas que generen estrategias y técnicas de aprendizaje. Es decir, que para llevar a cabo las diferentes tareas de estudio el estudiante debe adquirir, procesar, recuperar y transferir con eficacia la información, siendo de gran ayuda para ello, la aplicación de estrategias de aprendizaje.

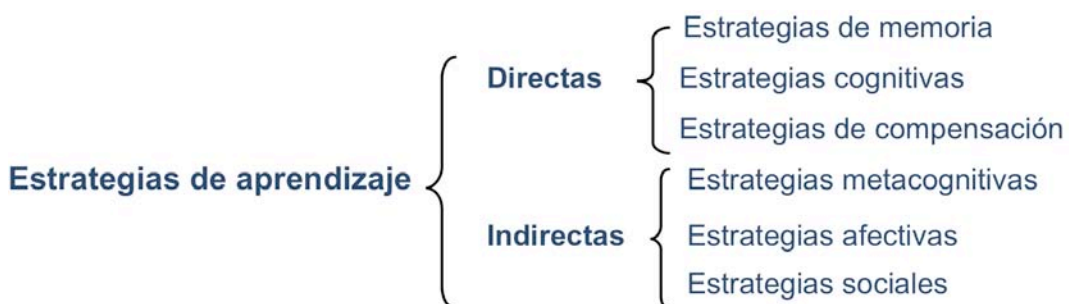
La definición y categorización de las estrategias de aprendizaje ha sido abordada por diversos autores, entre los que cabe destacar, Román y Gallego, 1997; Beltrán, 1993; Pozo, 1990, etc. Teniendo en cuenta a estos autores las estrategias de aprendizaje son aquellos mecanismos de control de los que dispone el sujeto para dirigir sus modos de procesar la información y facilitar la adquisición de información, el almacenamiento y recuperación de la información.

De acuerdo con Beltrán (1993), el concepto de estrategia pone de relieve dos notas importantes: por un lado las estrategias se tratan de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje, y por otro lado, las estrategias tienen un carácter intencional o propositivo e implican, por tanto, un plan de acción.

Según Castelló y Monereo (2000) una estrategia de aprendizaje es una decisión consciente en función de la demanda de la tarea a realizar y de las condiciones personales, en especial del conocimiento de los propios recursos con que cuenta el estudiante para afrontar dicha demanda.

Es importante promover en las aulas las estrategias de aprendizaje, puesto que está comprobado que la mayoría de los estudiantes no utilizan estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo (Gómez, Moncayo y Fuentes, 2003).

Existen múltiples clasificaciones de las estrategias de aprendizaje, presentamos la propuesta que hace Oxford (1990) en la que se distingue entre estrategias directas e indirectas:



ESTRATEGIAS DIRECTAS:

- **Estrategias de memoria:** ayudan a los estudiantes a guardar y recuperar información cuando lo necesiten. Implican la creación de nexos mentales (ubicación de nuevas palabras en un contexto), la aplicación de imágenes y sonidos...
- **Estrategias cognitivas:** son las estrategias que utilizan los estudiantes para que su aprendizaje sea significativo.
- **Estrategias de compensación:** son las que ayudan a los estudiantes a eliminar los vacíos de conocimiento y poder dar continuidad a la comunicación, como por ejemplo el uso de sinónimos.

ESTRATEGIAS INDIRECTAS:

- **Estrategias metacognitivas:** ayudan a los estudiantes a dirigir, planificar, regular y autoevaluar su aprendizaje.
- **Estrategias afectivas:** tienen relación con la parte emotiva del estudiante, les permiten controlar sus sentimientos, motivaciones y actitudes relacionadas con el aprendizaje.
- **Estrategias sociales:** apoyan a los estudiantes en su interacción con otros y comprenden la formulación de preguntas, la cooperación con otros y la empatía.

Como ya hemos anticipado, existen estudios previos que relacionan la motivación y las estrategias con los enfoques de aprendizaje (Hernández Pina, Maquilón y Hernández Cantero, 2009), al igual que se ha relacionado los enfoques de aprendizaje con el rendimiento académico, pero en el contexto de la formación profesional no hemos encontrado precedentes, de ahí que iniciemos esta nueva línea.

Partimos de la existencia de una congruencia entre los motivos que mueven a una persona para estudiar y las estrategias que utiliza para lograr sus objetivos académicos. Para Biggs (1987) esta congruencia tiene dos vertientes:

✚ Comprobar si los estudiantes con una determinada motivación utilizan las estrategias más afines.

✚ Estudiar si los motivos-estrategias más congruentes son más eficaces que los no congruentes.

Hay que tener en cuenta que el contexto educativo e incluso el profesor puede influir o condicionar el enfoque de aprendizaje que emplee el estudiante para conseguir sus objetivos, como por ejemplo el procedimiento de evaluación empleado en una asignatura, su currículo, el clima que genere en el aula, etc.

En investigaciones previas realizadas en el contexto de la Universidad de Murcia (Hernández Pina y otros, 2002) se ha observado que el enfoque más congruente es el enfoque profundo, seguido del enfoque superficial. Por ejemplo, un estudiante con baja motivación por el aprendizaje utiliza unas pobres estrategias de aprendizaje (estudiar dos días antes de un examen). El enfoque más inconsistente es el enfoque de alto rendimiento ya que estos alumnos/as utilizan unas buenas estrategias de aprendizaje que correlacionan con el enfoque profundo pero tienen una inadecuada motivación (por ejemplo, los estudiantes de este tipo quieren sobresalir del resto de compañeros/as para mejorar su autoestima y no para competir con sus propios límites), que correlaciona con el enfoque superficial y los bajos resultados académicos, que se abordan en el siguiente apartado.

3.- EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Es oportuno y necesario relacionar los enfoques de aprendizaje con el rendimiento académico. De Natale (1990) ya define el rendimiento académico como el conjunto de habilidades, destrezas, hábitos, ideales, aspiraciones, intereses, inquietudes y realizaciones que aplica el estudiante para aprender. El rendimiento académico ya se considera como el indicador del nivel de aprendizaje que ha alcanzado el estudiante.

La evolución conceptual hace que el rendimiento académico pase a definirse como el resultado del esfuerzo y la capacidad de trabajo que ha tenido el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este resultado se manifiesta con la expresión de sus capacidades cognoscitivas o competencias adquiridas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Manzano, 2007).

El modelo 3P de aprendizaje de Biggs, que se presentaba más arriba, hace mención a los componentes del rendimiento académico indicando que intervienen variables externas al estudiante, tales como: las aptitudes del docente, el clima de clase, la familia, procedimientos de evaluación, variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la experiencia, los conocimientos previos, la motivación, etc. En resumen, podría afirmarse que para evaluar el nivel y enfoque de aprendizaje de los estudiantes hay que tener en cuenta que el rendimiento académico del alumno/a también depende de su situación económica, familiar, social, personal, material, afectiva, social, etc.

De las investigaciones que relacionan los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico (Alonso y Gallego, 1994; Hernández Pina, 1999; Buendía y Olmedo, 2003; etc.), se desprende que la calidad del aprendizaje de los estudiantes está relacionada con la calidad de enseñanza del profesor. En conclusión, los profesores que son conscientes de sus enfoques de enseñanza (intenciones y estrategias) y los emplean en sus situaciones de enseñanza además de tener en cuenta los enfoques de aprendizaje de sus estudiantes, obtienen mejores resultados académicos (Maquilón, 2010).

Gráficamente se presentan a continuación algunas variables que influyen sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

✚ VARIABLES SOBRE SU ENTORNO PRÓXIMO

- Familia
 - Iguales
 - Profesores
- } Feed-Back

✚ VARIABLES NO CONTEMPLADAS

- Factores personales
 - Factores contextuales
 - Capacidades
 - Métodos de enseñanza
 - Clima de clase
- } (Biggs, 1987a,1993)
- } (Ramsden, 1988; Biggs 1987a, 1993)

✚ RENDIMIENTO ACADÉMICO

- Expectativas de rendimiento de los padres
- Control de los padres sobre el rendimiento de los hijos
- Capacidades cognitivas básicas
- Conocimientos previos
- Persistencia y expectativas.
- Esfuerzo e interés.
- Motivación.
- Determinados factores contextuales vinculados con el ámbito académico, son algunas de las variables no contempladas las que pueden influir en el rendimiento. (Valle-Arias y otros, 1998)

En el momento que el rendimiento de los estudiantes no alcanza unos mínimos establecidos previamente se plantea el fracaso escolar/académico, ya que se trata de una variable que va a estar determinada por los restantes aspectos que influyen en el aprendizaje y que ya han sido presentados.

Inicialmente el éxito y el fracaso escolar constituyen un problema de extraordinaria importancia dentro del sistema educativo actual. La situación de fracaso puede provocar una serie de problemas y tensiones emocionales que repercuten en el desarrollo personal de los ciudadanos y ciudadanas, pudiendo llevar a una deficiente integración social de los mismos.

El concepto de fracaso escolar no ha sido definido en su totalidad por ninguno de los investigadores de esta línea, debido a la complejidad de factores que intervienen en su aparición y desarrollo, aunque la sociedad lo determina en función de los resultados académicos. El fracaso escolar es el hecho de no finalizar una determinada etapa educativa en un centro escolar. Las notas, que reflejan el resultado del trabajo del estudiante, se convierten en el dictamen del éxito o fracaso del mismo.

La expresión de fracaso escolar ha sido criticada por los cánones que se le asignan (Marchesi, 2003; Cunchillos y Rodríguez, 2004). Por un lado, la palabra “fracaso” tiene una alta carga negativa, remite a la idea de perdedor, de frustración, y puede

contribuir tanto a mermar la autoestima de quienes no obtienen el título como a generar un estigma social. Por otro lado, insinúa que el único responsable es el estudiante, lo cual es incorrecto ya que, como hemos presentado, son múltiples los factores a tener en cuenta en el fracaso escolar al considerarse como el resultado de un proceso en el que interviene el contexto sociocultural del alumno/a, la familia, los modelos didácticos, la labor docente, la política social, etc.

Cuando buscamos las causas del fracaso escolar se apunta hacia los programas de estudio, la masificación de las aulas, la falta de recursos de las instituciones y rara vez el papel de los padres. Por su parte, los profesores en la búsqueda de solución al problema se preocupan por desarrollar una motivación en sus estudiantes “la motivación para aprender”, la cual consta de muchos elementos, entre los que se incluyen: la planificación, concentración en la meta, conciencia metacognoscitiva de lo que se pretende aprender y cómo se pretende aprenderlo, búsqueda activa de nueva información, satisfacción por el logro y ninguna ansiedad o temor al fracaso (Maquilón Sánchez, 2010).

La solución ante el llamado «fracaso escolar» es complicada, pero posible. Es necesario, un mayor presupuesto para la educación por parte de la Administración, de forma que los centros dispongan de los suficientes medios económicos, humanos y materiales para lograr los niveles de calidad adecuados. Asimismo, los poderes públicos han de hacer una evaluación continua y seria del sistema para detectar así los problemas más acuciantes e intentar paliarlos. También hay que incentivar una mayor participación de los padres y madres en la actividad educativa. La relación de éstos con los profesores es esencial para el propio desarrollo del alumno/a. Mejorar la formación del profesorado, el cual debe estar preparado para impulsar una nueva forma de enseñar, más activa, ligada al entorno y a la realidad, y que sea capaz de desarrollar en todos los estudiantes el deseo de aprender, que seguramente debería partir de un análisis previo del “*deseo y competencia por enseñar*”.

Como ya anticipábamos, las características de las motivaciones y las estrategias que emplean los estudiantes han sido analizadas en Educación Primaria, en Educación Secundaria y muy ampliamente en la Universidad, pero carecemos de información sobre este tema con los estudiantes de los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior de Formación Profesional.

Presentamos a continuación los resultados obtenidos en cuanto a la motivación de los estudiantes de estos Ciclos Formativos con un grupo reducido de participantes ya que la finalidad de este estudio no es generalizar los resultados a otros contextos o a un número más elevado de estudiantes, sino establecer las bases de esta corriente investigadora, identificando objetivos, diseño e instrumentos que deberían ser empleados para dar respuesta a las cuestiones relacionadas con los estudiantes y el reconocimiento que debería tener la Formación Profesional en nuestro país.

4.- MÉTODO

Los resultados que presentamos se enmarcan en una investigación más amplia que tiene por finalidad el analizar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de ciclos formativos profesionales (grado medio y grado superior) en función de una

serie de variables como: grado, curso, centro, sexo, nivel de estudios del padre y de la madre. Presentamos parte de estos resultados en este trabajo.

Hemos considerado como objetivos específicos:

Objetivo primero.- Describir los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de formación profesional en ciclos formativos de grado medio y grado superior con los instrumentos CPA y CPE-R-2F.

Objetivo segundo.- Analizar la congruencia entre las motivaciones y las estrategias empleadas por los estudiantes de formación profesional.

DISEÑO

El diseño seguido en la investigación puede ser catalogado como cuantitativo no experimental, concretamente un diseño de corte descriptivo. Este método pretende describir un fenómeno, analizando su estructura y las asociaciones existentes entre las características que definen dicho fenómeno.

PARTICIPANTES

Contamos con la participación de 97 estudiantes con edades comprendidas entre 14 y 23 años, que están matriculados en los ciclos formativos de Formación Profesional de dos centros, uno situado en el municipio de Mazarrón y otro situado en el municipio de Fuente Álamo, ambos de la provincia de Murcia (España). La familia profesional a la que corresponden son: Administración y gestión y, electricidad y electrónica. El 24.74% son chicos y el 75.26% son chicas. El 54.64% están matriculados en grado medio y el 45.36% en grado superior.

INSTRUMENTOS

Los instrumentos que hemos empleado son el Cuestionario de Procesos de Aprendizaje (CPA) y el Cuestionario de Procesos en el Estudio (CPE-R-2F).

El C.P.A es una adaptación del Learning Process Questionnaire (Biggs, 1987b), realizada por la profesora Fuensanta Hernández Pina (1994), orientada a estudiantes con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años de edad. Este instrumento ha sido aplicado a los estudiantes matriculados en el ciclo de formación profesional de grado medio.

El C.P.E. propuesto por Biggs (1999) y revisado en el año 2001 (CPE-R-2F), ha sido adaptado a nuestro contexto por el grupo de investigación dirigido por la profesora Fuensanta Hernández Pina (2001). Este cuestionario se utiliza para identificar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios o con edades superiores a los 18 años, por lo tanto, ha sido el instrumento aplicado a los estudiantes del ciclo formativo de grado superior.

5.- ANÁLISIS Y RESULTADOS

Antes de dar respuesta a los objetivos planteados en este estudio se ha realizado un análisis de las propiedades psicométricas de ambos instrumentos, obteniéndose que la fiabilidad, calculada con el índice del Alfa de Cronbach, del CPA es de .819, interpretada como bastante alta. Para el CPE-R-2F, la fiabilidad obtenida es de .69, interpretada como alta y muy próxima a los valores obtenidos por los cuestionarios de enfoques de aprendizaje para estudiantes universitarios y de secundaria (entre .71 y .79) en investigaciones previas.

Pasando a los resultados, en el **primer objetivo** en el que se describen los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de formación profesional en ciclos formativos de grado medio y grado superior.

Establecemos que los enfoques son interpretados en términos de media y a nivel porcentual, con el primero valoramos la intensidad o grado de afianzamiento de un enfoque dentro de un grupo. Para ello tenemos en cuenta que para el CPA, el valor mínimo y máximo de cada enfoque está entre 12 y 60 puntos respectivamente. Según nuestro criterio, todos los valores que superen los 30 puntos de media se consideran enfoques bien afianzados, con lo positivo y negativo que ello pueda acarrear. En cuanto al CPE, el valor mínimo y máximo de cada enfoque es 10 y 50 puntos respectivamente. Según nuestro criterio, todos los valores que superen los 25 puntos de media se consideran enfoques bien afianzados.

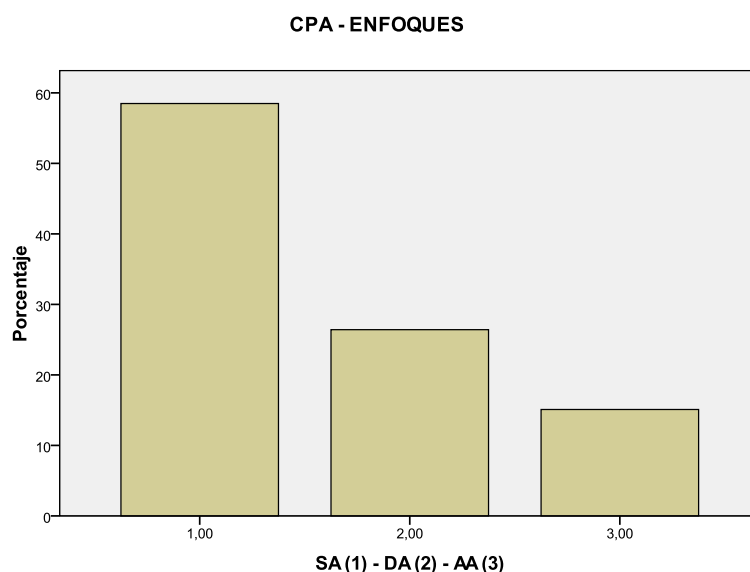
Al interpretar los enfoques en términos de porcentaje (Figura 2), disponemos de una visión global de la configuración de los grupos y el uso predominante de un enfoque frente a otro.

En cuanto a los estudiantes del ciclo formativo grado medio, en la tabla 2 se observa que el enfoque superficial (SA) es el más afianzado y el más empleado (59%) por los estudiantes, seguido del enfoque profundo (DA) y alto rendimiento (AA). Si consideramos el enfoque profundo y el de alto rendimiento como “buenos enfoques” podríamos interpretar que el 41% de los estudiantes emplea un enfoque adecuado a las demandas de la institución. Estos datos son similares a los obtenidos al realizar este mismo análisis con estudiantes de último curso de bachiller en el que el 45% de los estudiantes empleaba predominantemente un enfoque superficial en sus tareas de aprendizaje.

	GLOBAL - CPA		
	SA	DA	AA
\bar{X} / sd	38.19 / 7.07	32.79 / 7.75	15.94 / 4.59
%	59	26	15

Tabla 2.- Media y porcentaje de los enfoques de aprendizaje a nivel global

Figura 2.- Distribución porcentual de los enfoques – GRADO MEDIO

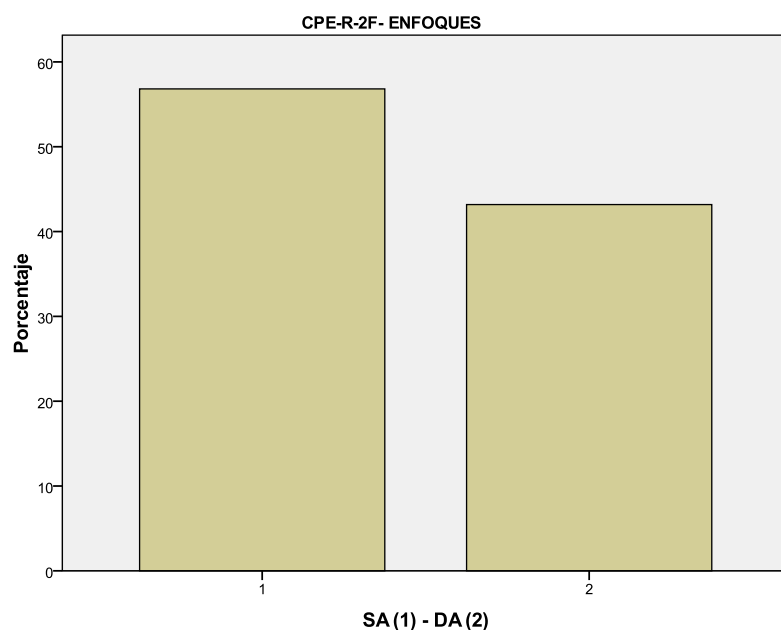


En cuanto a los estudiantes del ciclo formativo grado superior, en la tabla 3 se observa que los enfoques superficial (SA) y profundo (DA) están afianzados por parte de los estudiantes, ya que sus valores de media están muy próximos a los 25 puntos establecidos como criterio. En términos de porcentaje (Figura 3), el enfoque más empleado es el superficial (56%), seguido por el profundo (43%). Pese al cambio de ciclo, podemos observar un porcentaje similar de alumnos con enfoques superficial en ambos ciclos formativos (59% - grado medio y 56% - grado superior), con los consiguientes resultados académicos negativos que el uso predominante de este enfoque tiene entre los estudiantes.

GLOBAL - CPE-R-2F		
	SA	DA
\bar{X} /sd	24.45 / 7.44	25.48 / 7.48
%	56	43

Tabla 3.- Media y porcentaje de los enfoques de aprendizaje a nivel global

Figura 3.- Distribución porcentual de los enfoques – GRADO SUPERIOR



El **segundo objetivo** analiza la congruencia existente entre los motivos y las estrategias que configuran los enfoques de aprendizaje en los ciclos de formación profesional.

Correlaciones

		ss	sm	ds	dm	as	am
ss	Correlación de Pearson	1	,329*	,135	,083	,061	,194
	Sig. (bilateral)		,016	,334	,555	,666	,164
	N	53	53	53	53	52	53
sm	Correlación de Pearson	,329*	1	,341*	,524**	,362**	,377**
	Sig. (bilateral)	,016		,012	,000	,008	,005
	N	53	53	53	53	52	53
ds	Correlación de Pearson	,135	,341*	1	,706**	,789**	,386**
	Sig. (bilateral)	,334	,012		,000	,000	,004
	N	53	53	53	53	52	53
dm	Correlación de Pearson	,083	,524**	,706**	1	,656**	,403**
	Sig. (bilateral)	,555	,000	,000		,000	,003
	N	53	53	53	53	52	53
as	Correlación de Pearson	,061	,362**	,789**	,656**	1	,338*
	Sig. (bilateral)	,666	,008	,000	,000		,014
	N	52	52	52	52	52	52
am	Correlación de Pearson	,194	,377**	,386**	,403**	,338*	1
	Sig. (bilateral)	,164	,005	,004	,003	,014	
	N	53	53	53	53	52	53

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 4.- Congruencia entre motivos y estrategias (CPA)

En la tabla 4 y 5 se sintetizan las correlaciones existentes entre las subescalas (motivo y estrategias) de cada uno de los enfoques de aprendizaje en función del

instrumento (CPA vs CPE-R-2F). Se indica el grado de significación, es decir, si existen diferencias significativas (marcadas con * ó **) entre las variables cruzadas. Consideramos para analizar la congruencia entre los motivos y las estrategias los valores obtenidos al realizar la correlación de Pearson entre los mismos en función del enfoque al que pertenecen.

Correlaciones

		ss	sm	ds	dm
ss	Correlación de Pearson	1	,597**	-,315*	-,303*
	Sig. (bilateral)		,000	,037	,046
	N	44	44	44	44
sm	Correlación de Pearson	,597**	1	-,096	-,235
	Sig. (bilateral)	,000		,536	,125
	N	44	44	44	44
ds	Correlación de Pearson	-,315*	-,096	1	,781**
	Sig. (bilateral)	,037	,536		,000
	N	44	44	44	44
dm	Correlación de Pearson	-,303*	-,235	,781**	1
	Sig. (bilateral)	,046	,125	,000	
	N	44	44	44	44

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 5.- Congruencia entre motivos y estrategias (CPE-R-2F)

En la figura 4 y 5 presentamos gráfica y numéricamente la congruencia existente entre las subescalas de cada enfoque de aprendizaje.

Figura 4.- Congruencia entre motivos y estrategias de los enfoques en el CPA

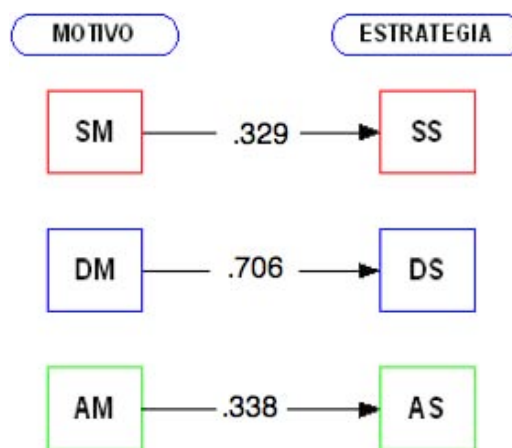
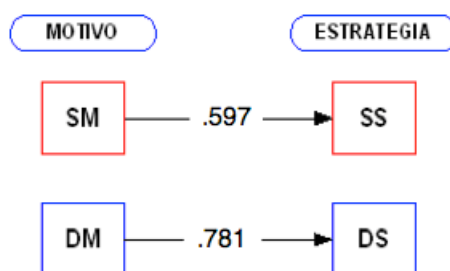


Figura 5.- Congruencia entre motivos y estrategias de los enfoques en el CPE-R-2F



Como puede observarse en ambos cuestionarios la escala menos consistente es la escala superficial, aunque en el CPE-R-2F su nivel de consistencia sea medio-alto. Estos resultados no difieren de los encontrados en todos los estudios realizados sobre esta temática, tanto a nivel nacional como internacional. Las subescalas del enfoque profundo son más consistentes para ambos instrumentos (.706 CPA) y (.781 CPE-R-2F), pudiendo valorarse esta congruencia como alta.

Finalmente, en el CPA, la subescala enfoque de alto rendimiento resulta poco consistente, ya que las estrategias y las motivaciones de alto rendimiento correlacionan positivamente con las subescalas del enfoque profundo (motivos y estrategias), aportando datos similares a los que emplearon Biggs, Kember y Leung (2001) para justificar una revisión del CPE a 2 factores, es decir, pasar de un cuestionario que identifica tres enfoques de aprendizaje (SA, DA y AA) a un instrumento que operativice dos enfoques, el profundo y el superficial. La revisión de este instrumento podría denominarse CPA-R-2F, pero para poder llevarla a cabo necesitaríamos una muestra mucho más elevada de participantes.

6.- CONCLUSIONES. IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y DE INVESTIGACIÓN

El estudio de las características del aprendizaje de los estudiantes en los ciclos formativos es un tema que con anterioridad no había sido abordado desde la perspectiva de los enfoques de aprendizaje, además de la importancia que los aprendizajes adquiridos en esta etapa tendrán para los estudiantes en su actividad profesional y su capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida.

Consideramos que un estudiante en formación, va a afianzar las habilidades y destrezas de estudio que ha adquirido a lo largo de sus años de Educación Primaria para, posteriormente, emplearlas en Educación Secundaria, Bachillerato o Ciclo Formativo, Grado, Máster, Doctorado, etc. Es deber de todos los responsables de la educación dedicar tiempo y esfuerzo suficiente para que los alumnos y alumnas de este nivel educativo empiecen a convertirse en hábiles estudiantes, se les facilite la adquisición de las estrategias básicas del estudio, que contribuyan al desarrollo de una adecuada motivación y estrategias de aprendizaje, antes de que su rendimiento potencial se vea mermado por el desconocimiento o la falta de aplicación de dichas estrategias y motivaciones.

Tradicionalmente las investigaciones sobre aprendizaje se han centrado en exclusividad en la perspectiva del estudiante, pero los complejos modelos

educativos actuales integran multitud de variables a tener en cuenta. Una de ellas es la concepción o el enfoque que el profesorado tiene sobre su enseñanza. En una futura investigación sería interesante dilucidar las características de estos enfoques del profesorado de los ciclos formativos, ya que responsabilizar únicamente a los estudiantes de los rendimientos y reconocimientos que reciben los ciclos formativos, nos parece, al menos, injusto. Este tema se plantea como implicación futura de investigación ya que a otros niveles educativos ya nos encontramos desarrollándola.

A nivel de resultados, concluimos que seis de cada diez estudiantes de los ciclos formativos emplean predominantemente enfoque superficial, lo cual repercute muy negativamente en sus resultados académicos. Los enfoques profundos y de alto rendimiento son los menos empleados. A priori los estudiantes superficiales son catalogados como “malos” estudiantes, con inadecuadas motivaciones y estrategias para superar las demandas que se les pueda realizar a lo largo de sus estudios, pero para poder hacer esta tajante afirmación deberíamos saber si el proceso de enseñanza y los contenidos que se abordan en las asignaturas no están condicionando que los estudiantes se adapten a las demandas empleando un enfoque superficial. Es decir, que el ser superficiales sea más una estrategia que una motivación, ya que es lo demandado por los profesores en sus clases.

Finalmente, como implicación futura de investigación y partiendo de los datos de la consistencia interna del CPA, debería llevarse a cabo una aplicación del mismo a una mayor escala para poder realizar una revisión por la falta de consistencia de las subescalas del enfoque de alto rendimiento, que han resultado estar más relacionadas con subescalas del enfoque profundo que entre sí. Proponemos una revisión de dicho instrumento a dos factores, tal y como en su día se realizó con el Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE).

También opinamos que profundizar en las estrategias de estudio, aprendizaje y enseñanza, así como en las motivaciones de los estudiantes e intenciones del profesorado, puede ser determinante en el incremento de la calidad de la educación, así como una herramienta válida y fiable para reducir el fracaso escolar a este nivel educativo.

Estamos inmersos en la realidad del Espacio Europeo de Educación (EEE), que abarca todos los niveles educativos no solo el Universitario, como algunos autores tratan de hacernos ver, las demandas que la Sociedad realiza a la Educación deben ser atendidas del modo más eficiente posible. Una Sociedad que evoluciona rápidamente cuyas necesidades van cambiando día a día, que tiene que bregar con una Educación descontextualizada y con grandes limitaciones y carencias. Consideramos que hay que diseñar intervenciones que deben ser llevadas a la práctica, para que los grandes pilares de la Educación (Estudiantes-Profesores-Institución) puedan ir tomando conciencia de sus carestías y puedan mejorarse de cara a sus necesidades actuales y futuras. Un hábil estudiante, gestor de su propio aprendizaje, motivado, crítico, capaz de autorregularse dependiendo de las demandas personales, de la institución y del profesorado, se convertirá en el ciudadano que esta Sociedad del siglo XXI necesita realmente para superar las situaciones críticas e inciertas que estamos padeciendo en la actualidad.

REFERENCIAS

- Alonso, C. y Gallego, D. (1994). *Estilos de Aprendizaje*. En F. Rivas (ed.), *Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional* (56-89). Madrid: Editorial Síntesis.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Biggs, J.B. (1987a). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1987b). *Study Process Questionnaire (SPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1988). Approaches to learning and to essay writing. En Schmeck, R. (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Biggs, J.B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher education Research and Development*, 8, 1, 7-25.
- Biggs, J.B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (1996). Assessing Learning Quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assesment and evaluation in Higher Education*, 21 (1), 5-15.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning in University*. Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- Biggs, J. (2001). The Reflective Institution: Assuring and Enhancing the Quality of Teaching and Learning. *Higher Education*, 41 (3), 221-238.
- Biggs, J.B.; Kember, D. y Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of educational Psychology*, 71, 133-149.
- Buendía, L. y Olmedo, E.M. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 371-386.
- Carabaña, J. (2004). *Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar: datos y razones sobre el fracaso escolar*. Madrid: Información Comercial Española.
- Castelló, M. & Monereo, C. (2000). Las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de las estrategias de aprendizaje. *Ensayos y Experiencias*, 6, 3, 78-92.
- Cunchillos, C y Rodríguez, F. (2004). *El fracaso escolar, su cuantificación y su distribución social en la comunidad de Madrid*. Madrid: C.A. de Madrid.
- De La Fuente, J & Justicia, F. (2004). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula abierta*, 82, 161-179.
- De Natale, M. (1990). Rendimiento escolar. En Flores, G.; D'Acais y Gutiérrez, I. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Paulinas.
- Dunkin, M.J. & Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Elliot, E.S., & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Entwistle, N. (1987). *Styles of learning and teaching*. Wiley: Chichester.

- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Entwistle, N. y Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- García, M. y Domenech, D. (2005). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *REME. Revista electrónica de motivación y emoción*, 1, 55-65.
- Gómez, L. C., Moncayo, J. & Fuentes, G. (2003). *La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes*. Cuba: Centro Universitario José Martí Pérez
- González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: EUNSA.786
- Good, T. L. y Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach*. (4th Ed). White Plains, NY: Longman
- Hernández Pina, F. (1993). Los enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios. Un estudio empírico. *Proyecto de investigación para el acceso a Cátedra*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Hernández Pina, F. (1999). *Aprender a Aprender*. Barcelona: Océano.
- Hernández Pina, F. (2001). La Calidad de la Enseñanza y el Aprendizaje en Educación Superior. *Revista de investigación educativa*, 19 (2), 465-489.
- Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, 271-301.
- Hernández Pina, F.; García Sanz, M.P. y Maquilón Sánchez, J.J. (2000). *Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios en función de su titulación*. Madrid: Actas del XII Congreso Nacional e Iberoamericano de pedagogía. Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el cambio.
- Hernández Pina, F.; Maquilón-Sánchez, J.J. y Hernández-Cantero, M.C. (2009). *Los enfoques de aprendizaje en Estudiantes de Educación Primaria: Propuesta del Cuestionario C.E.A.P.S.* Huelva: Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa (AIDIPE).
- Hernández Pina, F.; Martínez Clares, P.; Da Fonseca, P. y Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. Ames, C. & Ames, R. (Eds.). *Research on motivation in education*. Vol. 2: The classroom milieu (249-286). New York: Academic Press.
- Justicia, F. (1996). Metacognición y currículum. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos* (359-381). Madrid: Síntesis.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, De Educación.
- Manzano, M. (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académica en la segunda lengua*. Granada: Universidad de Granada.
- Maquilón Sánchez, J.J. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Pedagogía. *Tesis de Licenciatura*. Murcia: Universidad de Murcia.

- Maquilón Sánchez, J.J. (2010). *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. Murcia: EDITUM.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación alternativas.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: 1. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976b). Learning process and strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Mcclelland, D.C (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Nancea.
- OCDE (2003). *Learners for Life - Student Approaches to Learning*. <http://www.oecd.org/> - Consultada: 04-05-2010.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Petri, H.L. (1991). *Motivation. Theory, Research, and Applications*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Pintrich, P. y De Groot, A. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coord.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (67-92). Madrid: Alianza.
- Ramsden, P. (1988). *Improving learning; New perspectives*. London: Kogan Page.
- Román, J.M. y Gallego, S. (1997). *ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Skinner, B.F. (1948). *Walden Two*. New York: Macmillan.
- Valle Arias, A.; Cabanach, R. G.; Núñez, J. y González-Pineda, J. A. (1998). Variables cognitivo-emocionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 2, 393-412.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. En M. C. Wittrock (Ed). *Handbook of research on teaching*. New York: Mc Millan.

LA ESTIMULACIÓN SENSORIOMOTRIZ EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS QUE ATIENDEN A LA DIVERSIDAD

María José Martínez Segura

Facultad de Educación. Universidad de Murcia

RESUMEN

Este trabajo tiene un doble propósito. Primero, se centra en la formación inicial de los maestros que atienden a la diversidad del alumnado con necesidades graves y permanentes. Segundo, trata de destacar la importancia de la Estimulación Sensoriomotriz en la intervención educativa de los niños con pluridiscapacidad grave y permanente.

En relación con la formación del profesorado, creemos que la estimulación sensoriomotriz debe estar presente en la formación inicial, para que dicho profesorado pueda intervenir con el alumnado que acude a los Centros Específicos de Educación Especial.

Centrándonos en la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos con grave discapacidad, creemos que dicha estimulación puede ser un modo importante de intervenir educativamente. Por ello se destacan algunas ideas sobre áreas de estimulación, principios de actuación, tipos de actividades, etc. Con todo ello se pretende ofrecer un currículo específico que ayude al desarrollo global de estos alumnos.

Palabras clave: estimulación sensoriomotriz; formación profesorado; pluridiscapacidad.

THE STIMULATION SENSORIOMOTRIZ IN THE FORMATION OF THE TEACHERS WHO ATTEND TO THE DIVERSITY

ABSTRACT

This work has a double intention. The first one, it is centered in the starting teachers training who take care of the diversity of the pupils with serious and permanent necessities. Secondly, it tries to emphasize the importance of the Sensorymotor Stimulation in the educative intervention of the children with serious and permanent multidisability.

About the teacher training, we think that the sensorymotor stimulation must be present in the starting training, so this teaching staff can take part with the pupils who go to the Specific Centers of Special Education.

Putting de focus on the educative answer to the necessities of the students with serious disability, we are convenced that the stimulation can be an important way to take part in their education effectively. For that we stand out in relief some ideas about stimulation areas, principles of performance, types of activities, etc. It is tried yet to offer a specific curriculum that helps the global development of these students.

Keywords: sensorymotor stimulation; teacher training; multidisability.

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de *inclusión educativa*, supone creer en una escuela cuyo propósito es “*conseguir una educación para todos, fundamentada en la igualdad, la participación y la no discriminación en el marco de una sociedad verdaderamente democrática*” (Arnaiz, 2003:142). Estos planteamientos se encuentran enraizados en el Informe Warnok (1978). En dicho informe se hablaba de *integración educativa* como derecho de todas las personas. Se entendían las necesidades educativas como un continuo y dentro de éste la atención educativa especial debía tener un carácter adicional y suplementario, no independiente.

De este modo, los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales configuran un grupo heterogéneo que precisa una respuesta educativa muy variada y heterogénea. Esto va a suponer el uso de adaptaciones curriculares y ayudas pedagógicas significativas que les permitan aprovechar al máximo sus potencialidades sociales y su autonomía personal. En cualquier caso, incluso en las situaciones más extremas derivadas de una grave pluridiscapacidad, debemos ir más allá de lo asistencial y proporcionar a estas personas una intervención educativa, poniendo en juego los medios personales y materiales que sean precisos. Generalmente, el tipo de institución educativa en el que estas personas pueden obtener la atención educativa que requieren es el Centro Específico de Educación Especial.

En relación al porcentaje de alumnado escolarizado en Centros Específicos de Educación Especial, según un informe comparativo elaborado a partir de un estudio realizado en distintos países de Europa (López-Torrijo, 2009) se señala que aunque la tasa de incidencia de las discapacidades graves y permanentes ha ido disminuyendo progresivamente en la Unión Europea, hasta quedar en un 0,5% de la población, la tasa de prevalencia ha ido aumentando debido a una mejora en las expectativas de vida de estas personas. De igual modo, se cita en el mencionado estudio, que los alumnos con discapacidades graves y permanentes suponen un 5,5% del total de alumnos escolarizados en la Unión Europea. Por otra parte, los alumnos que presentan discapacidades graves y permanentes, y que por ellas deben ser escolarizados en Centros Específicos de Educación Especial, suponen un 2,18% del total del alumnado.

Los datos expuestos nos llevan a centrarnos en la necesidad de introducir cambios en la formación de los docentes que van a atender a la diversidad., Estos futuros docentes pueden llegar a ejercer su labor en Centros Específicos con un alumnado

de características muy particulares, y necesitan estar preparados para ello. Así, deben ser conocedores de estrategias de intervención que den una respuesta educativa a alumnos que, en muchos casos, sólo se les proporcionaba un tratamiento asistencial. Nos estamos refiriendo a la necesidad de conocer enfoques y estrategias relacionadas con la Estimulación Basal y Sensoriomotriz como modo de intervenir con el alumnado que presenta necesidades graves y permanentes derivadas del padecimiento de plurideficiencia con grave afectación.

Nuestra experiencia en el campo de la *Atención a la Diversidad* y en el de la *Formación del Profesorado*, nos lleva a señalar que la formación inicial de futuros docentes que vayan a dedicarse a dar respuesta a las necesidades educativas especiales derivadas de la presencia de graves plurideficiencias, debe incluir necesariamente competencias que favorezcan el desarrollo y uso de prácticas de Estimulación para poder dar respuesta educativa a alumnos que quedaban fuera del currículo incluso con adaptaciones específicas muy significativas.

De acuerdo con lo anterior y apoyándonos en trabajos previos (Martínez-Segura, 2001, 2004, 2005; Martínez-Segura y García-Sánchez, 2002, 2006, 2007), queremos hacer una propuesta de uso de la Estimulación Sensoriomotriz para dar respuesta a las necesidades educativas que presenta la población de alumnos con grave discapacidad. De igual modo, consideramos necesario el conocimiento de propuestas sobre estimulación Sensoriomotriz por parte de los futuros maestros, como parte integrante de su formación inicial. Estos dos propósitos nos van a guiar en la elaboración de este trabajo.

2. EL PROFESORADO QUE ATIENDE A LA DIVERSIDAD.

Siempre que pretendamos centrarnos en la formación inicial de los docentes, es preciso que reflexionemos sobre la necesaria relación entre dicha formación y las demandas que la sociedad está pidiendo a este futuro profesional en el desempeño de su profesión. En este sentido, Mérida (2009) señala que la formación debe responder a las demandas que la tarea educativa genera. Esto supone que desde la universidad se debe clarificar con realismo la identidad de la actividad que el futuro docente va a realizar y encaminar su formación para que sean capaces de responder a lo que se espera de ellos.

Por otra parte, somos conscientes de que la realización de actividades prácticas como parte de la formación de los futuros docentes es un elemento fundamental en la formación de los mismos. Centrándonos en la Diplomatura, a extinguir, de Maestro especialista en Educación Especial, las actividades de enseñanza en entornos educativos reales proporcionan buenas oportunidades para conocer la diversidad de alumnado en los centros, el rol y funciones del maestro especialista y para aprender a enseñar (Corduras et al, 2009). En estos casos, los futuros docentes no conocían la realidad de los Centros Específicos ni el uso de las prácticas de estimulación sobre alumnos con plurideficiencia y grave afectación hasta que acudían a estos contextos escolares a realizar sus prácticas. La formación académica previa, generalmente, no había incidido en estos aspectos y esto limitaba el aprovechamiento que los alumnos obtenían de las Prácticas.

En el momento actual de cambio en la universidad, entre los nuevos títulos existe el Grado de Maestro de Primaria y en él se pueden realizar unos créditos que

proporcionan una cierta especialización en el ámbito de Atención a la Diversidad. Nos referimos a Menciones como las siguientes (en el caso de la Universidad de Murcia son tres): Mención de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, Mención de Educación Intercultural y Dificultades de Aprendizaje, y Mención de Apoyo Educativo en Audición y Lenguaje. En el caso de estos nuevos grados, la realización de las Prácticas Escolares, también constituye una parte importante de la formación y capacitación del futuro docente. Pero ahora, un enfoque curricular orientado por competencias y resultados de aprendizaje, va a permitir la adquisición de perfiles profesionales más específicos y una mejor articulación entre la formación y el trabajo profesional del maestro. De igual modo, una mayor especificidad de la atención a la diversidad, organizada y concretada en distintas menciones, también contribuye a una mejora de la calidad de las prácticas de enseñanza y de los resultados alcanzados por los alumnos. (Martínez-Segura et al., 2009).

De acuerdo con lo anterior, y centrándonos en la formación de los futuros docentes que atenderán a la Diversidad, a partir de sus estudios de grado de Maestro en Educación Primaria, justificamos la necesidad de formarles en aspectos relacionados con la Estimulación Sensoriomotriz, para que puedan responder a las necesidades educativas que van a encontrar en los centros educativos, tanto cuando asistan a realizar sus prácticas escolares como cuando tengan que desempeñar su función docente.

Cuando nos referimos al desempeño de la labor docente, existen numerosos trabajos (Perrenoud, 2004; Escamilla, 2008; Zabala y Arnau, 2007; Cano, 2005) que hablan de la importancia de desarrollar competencias en estos profesionales que les ayuden al desempeño de tareas que le son propias. Entre dichas competencias, Perrenoud (2004), nos señala la de *“Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación”*. En este sentido entendemos que el docente debe ser capaz de situar al alumno en situaciones de aprendizaje óptimas para el desarrollo de sus potencialidades. Así, todo alumno, toda persona, puede progresar en sus aprendizajes. Estas ideas son válidas para cualquier situación de aprendizaje y cualquier tipo de alumno, pero mucho más para aquellos alumnos que presentan unas necesidades educativas muy especiales.

Si el docente es capaz de diseñar unas metas de aprendizaje adecuadas a las capacidades y posibilidades del niño, centrándose en lo que éste SÍ puede hacer; si diseña unas actividades de aprendizaje que permitan el desarrollo y la evolución de ese alumno; y si es capaz de precisar y diseñar unas pautas claras y objetivas para la evaluación de las metas previstas, estará posibilitando la satisfacción de las necesidades que el niño tiene. Al mismo tiempo, conseguirá que esta persona evolucione y mejore respecto a su estado inicial, realizando con ella una intervención de carácter educativo (en la que el niño es un ser activo con independencia de sus limitaciones). Estamos convencidos de que las graves discapacidades de algunos niños no son suficiente razón para apartarles de una intervención educativa centrándose exclusivamente en el campo de lo asistencial (en el que el niño se comporta de modo pasivo ante la intervención). Cualquier persona tiene derecho a una intervención educativa con independencia de las características personales que pueda presentar. Y, por otra parte, desde la institución escolar siempre se debe ofrecer un tratamiento educativo, y no asistencial.

En ocasiones algunos profesionales que trabajan con personas afectadas por múltiples discapacidades, señalan con desesperanza que no se puede hacer nada educativo con ese niño, que se encuentra anclado o que no puede evolucionar más. En estos casos, la discapacidad que limita no está en el niño sino en el docente, que no es capaz de diseñar una intervención global que desarrolle al máximo las potencialidades de dicho niño. Está claro que en estas situaciones tan particulares el alumno no va a poder seguir el currículo ordinario, ni si quiera una adaptación del mismo. Por ello el docente tendrá que plantear currículos alternativos que basados en el desarrollo de competencias básicas relacionadas con la percepción, comunicación e interacción con el entorno, permitan al niño realizar avances progresivos y contribuyan a su desarrollo armónico y global como persona. En este sentido, partiendo de la Estimulación Basal (Fröhlich, 2000) como filosofía o enfoque básico que permite intervenir con las personas gravemente afectadas en su desarrollo sensoriomotriz, podríamos generar el marco concreto para desarrollar ese tipo de currículos alternativos que guiaran la intervención educativa con estos niños.

3. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LAS PERSONAS CON GRAVE PLURIDISCAPACIDAD.

Dentro de la diversidad de alumnado que requiere una atención especial, nos encontramos con niños que presentan grave plurideficiencia con grave afectación derivada de causas diversas (congénitas, neonatales o postnatales). Estas personas tienen una absoluta dependencia debido a la gran cantidad de limitaciones psíquicas, perceptivas, afectivos...con las que deben convivir.

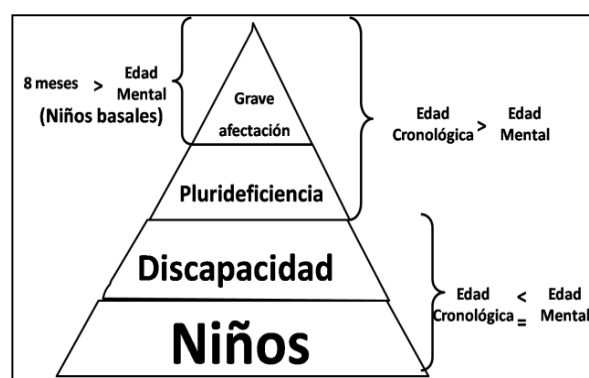


Ilustración 1: Comparación del desarrollo mental alcanzado.

En la *Ilustración 1* realizamos una comparación gráfica entre las adquisiciones evolutivas que determinan el índice de edad mental en distintas tipologías de niños. Ahí se puede apreciar que el nivel evolutivo que alcanzan los niños con plurideficiencia y grave afectación es el más bajo de todos, lo que conlleva a una escasa adquisición de destrezas evolutivas.

Así, un niño con grave pluridiscapacidad va a mostrar unas características que determinan de manera total la intervención educativa a realizar con él. Entre los rasgos más destacados que presenta podemos señalar: La incapacidad de realizar movimientos que le garanticen una cierta autonomía y la satisfacción de sus necesidades básicas, una reducida capacidad comunicativa con el entorno, su percepción está muy limitada y su capacidad de reacción está poco desarrollada. De este modo, las necesidades educativas especiales que presentan este tipo de alumnado se van a centrar en el desarrollo de los *ámbitos cognitivo, motor, social y comunicativo*.

En el *ámbito cognitivo*, la percepción de este tipo de niños se encuentra unida al

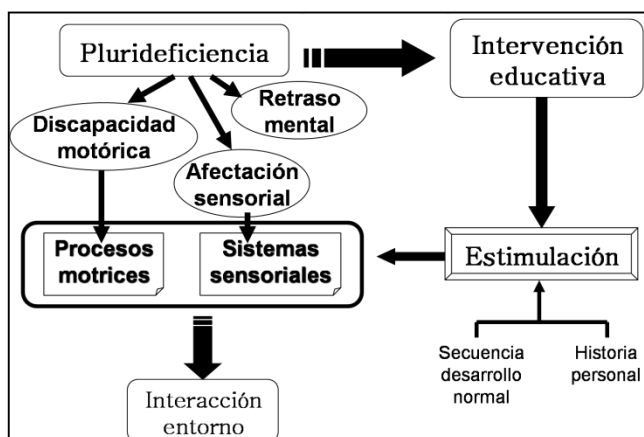
momento presente, ello les dificulta realizar abstracciones por sencillas que sean. Por ello las necesidades que presentan para alcanzar un desarrollo cognitivo acorde a sus posibilidades van a ir unidas a la comunicación y al desarrollo motriz. Piaget (Piaget; Inhelder, 1983) señala la importancia de la experiencia motriz y perceptiva como un aspecto decisivo que influye en el desarrollo cognitivo. De igual modo Luria y Vigostky (Vigostky, 1964) se refieren a la importancia que tienen la comunicación, la mediación lingüística y la interacción del niño con las personas de referencia para el desarrollo cognitivo.

En el *ámbito motor*, si tenemos en cuenta que estos niños presentan una gran afectación que les impide desplazarse de modo autónomo, no tienen un uso funcional de las manos y dependen de la ayuda de los adultos para realizar acciones elementales (comer, vestirse, asearse), encontramos que sus mayores necesidades para el desarrollo del ámbito motor se centran en la experimentación del movimiento. Debemos tener en consideración que todos los movimientos se aprenden sobre las sensaciones de movimiento de experiencias previas. De este modo, las experiencias motrices que ofrezcamos al niño van a dar lugar a unas sensaciones de movimiento que son percibidas y a su vez le estimulan a realizar nuevos movimientos.

En el *ámbito social*, encontramos que las discapacidades que acompañen a estas personas les limitan bastante en la relación con otras personas e incluso con iguales. Por ello, este tipo de niños necesitan que se les ofrezca la posibilidad de establecer contactos con personas distintas en diferentes contextos. De este modo, las personas de referencia que trabajan y conviven con estos niños deben establecer una comunicación constante y afectuosa con ellos y favorecer el contacto y la interacción con otros niños.

Por último, nos centramos en el *ámbito comunicativo* consideramos que constituye un eje transversal de actuación dada su notable influencia en el resto de ámbitos (cognitivo, motor y social). Por otra parte, nuestra experiencia nos ha mostrado como este tipo de niños no tienen la posibilidad de llegar a un lenguaje oral articulado, ni siquiera pueden ser usuarios de un sistema alternativo de comunicación en la mayoría de los casos. Por ello, su principal necesidad se centra alcanzar un código compartido (por sencillo que éste sea) que le posibilite la interacción con las personas de sus entornos más próximos.

Teniendo en cuenta las necesidades que presentan los niños gravemente afectados como consecuencia de la pluridiscapacidad y partiendo de trabajos previos en este



campo (Martínez-Segura, 2001, 2004, 2005; Martínez-Segura y García-Sánchez, 2002, 2006, 2007), consideramos la intervención educativa con este tipo de población debe tener presente las actuaciones en el campo de la *Estimulación*, cuya referencia de origen se encuentra en los trabajos Andreas Fröhlich (1994, 2000) como potenciador de este campo. En la *Ilustración 2* destacamos las

Ilustración 2: Intervención educativa en personas con pluridiscapacidad y grave afectación.

ideas fundamentales que relacionan los estados de plurideficiencia con la intervención educativa en el campo de la Estimulación Sensoriomotriz.

Como ya hemos dicho en otras partes de este trabajo, la intervención sensoriomotriz que nosotros proponemos como respuesta educativa al alumnado que presenta pluridiscapacidad y grave afectación se apoya en los trabajos previos realizados en el campo de la Estimulación Basal (Fröhlich, Haupt, 1982; Fröhlich, 1994, 2000). Del estudio de estos trabajos destacamos algunos aspectos que han tenido notable influencia en el diseño de la intervención educativa con este tipo de niños:

- Es importante tener en cuenta las pautas evolutivas que sigue el niño en el desarrollo normal, ya que dichas pautas nos dan una secuencia ordenada de cómo se han conseguido esos logros.
- Para seleccionar los estímulos más adecuados que favorezcan el desarrollo del niño, tenemos que conjugar en qué momento de la escala evolutiva se encuentra el hito a alcanzar y cuál es la situación del niño respecto a dicha adquisición.
- Ningún ámbito de desarrollo puede evolucionar de manera aislada. De este modo sí se realizan propuestas aisladas y parciales de estimulación, no conseguiremos un desarrollo global de la persona.
- Debemos apoyar y estimular el desarrollo del niño a partir del momento en el que él no puede continuar desarrollándose sin ayuda.
- No debemos estimular a las personas con pluridiscapacidad como si fueran siempre bebés, debemos de tener en cuenta su edad cronológica para realizar una adecuada selección de estímulos en la intervención que llevemos a cabo.
- Es importante comenzar con un diagnóstico previo como parte de la intervención que vamos a realizar en esa Estimulación Sensoriomotriz.
- Percibir e interpretar las manifestaciones del niño gravemente afectado es algo que puede resultar muy difícil, pero a la vez es de vital importancia para realizar una óptima intervención educativa en el campo de la estimulación sensoriomotriz.

A partir de la descripción de las características que presentan las personas gravemente afectadas, las necesidades que se derivan de esta pluridiscapacidad y teniendo en cuenta los planteamientos del campo de la estimulación basal y nuestra experiencia previa en Estimulación Sensoriomotriz, vamos a ofrecer unas líneas de acción que pueden ser de ayuda para guiar la actuación de los futuros profesionales formados en el campo de atención a la diversidad.

4. COMPETENCIAS BÁSICAS A DESARROLLAR EN NIÑOS GRAVEMENTE AFECTADOS QUE PRESENTAN PLURIDISCAPACIDAD SENSORIOMOTRIZ.

Cuando desde el terreno educativo nos proponemos realizar una enseñanza basada en el desarrollo de competencias, estamos contribuyendo al pleno desarrollo de la persona. De igual modo, la puesta en práctica de programaciones dedicadas al desarrollo de competencias ayudará al docente a delimitar de manera coherente elementos más concretos que guíen su intervención, como: contenidos,

materiales, técnicas, experiencias de enseñanza-aprendizaje y criterios para la evaluación. Así, desde un modelo de enseñanza cuya prioridad es el desarrollo equilibrado del alumno, se debe orientar a la potenciación de capacidades de distinto tipo, siendo el docente el mediador que favorezca la construcción de dichas capacidades.

Aún en el caso de alumnos que presentan graves discapacidades a nivel sensorial, motriz y cognitivo, el hecho de que su desarrollo se sitúe en estados evolutivos básicos, no va a ser un obstáculo para utilizar como referente de partida el listado de competencias destinadas a la escolarización de la Etapa Básica. Así, en el trabajo de Escamilla (2008) se definen unas competencias a alcanzar y se matiza de qué modo dichas competencias se pueden desarrollar a través de distintas materias pertenecientes a diferentes niveles educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. A continuación presentamos el listado de dichas competencias.

<i>Competencias Básicas a desarrollar en diferentes áreas y materias del currículo de Educación Básica</i>
<ol style="list-style-type: none">1. Competencia lingüística.2. Competencia matemática.3. Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico.4. Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital.5. Competencia social y ciudadana.6. Competencia cultural y artística.7. Competencia para aprender a aprender.8. Competencia en autonomía e iniciativa personal.

(Adaptado de Escamilla, 2008)

A partir de esa contextualización general de la enseñanza ordinaria, vamos a extraer las competencias a desarrollar en los niños con grave discapacidad. Para ello seleccionamos las siguientes competencias: Lingüística-comunicativa, de interacción con el medio, y social. Estas competencias han sido extraídas como parte de la propuesta que ofrece Escamilla (2008) para trabajar desde el currículo ordinario.

<i>Competencias Básicas a desarrollar en personas con grave discapacidad en la etapa de Educación Básica</i>
<ol style="list-style-type: none">I. Competencia lingüístico-comunicativa.II. Competencia de interacción con el medio.III. Competencia social.

A continuación vamos a delimitar y definir cada una de estas competencias que, partiendo de los planteamientos a alcanzar con la mayoría de alumnos, tratan de dar respuesta a una minoría específica, pero compartiendo unas directrices comunes.

Competencia lingüístico-comunicativa. Es una competencia transversal con gran valor instrumental que sirve de base para potenciar el resto de competencias. Para su desarrollo se debe partir de propuestas globales que al mismo tiempo favorecen la comunicación, posibilitan el desarrollo y la construcción del pensamiento. El desarrollo de esta competencia, estará condicionado por la ausencia de lenguaje oral, por ello es preciso considerar el lenguaje con un sentido más amplio que incluya recursos no verbales como gestos, miradas, posturas, vocalizaciones y emisiones sonoras. Si a todos estos elementos les otorgamos un sentido comunicativo estaremos contribuyendo a desarrollar esta competencia lingüístico-comunicativa, que servirá para transmitir sentimientos, estados de ánimo, deseos y necesidades.

Competencia de interacción con el medio. La relación con el medio físico contribuye también a generar conocimiento en el niño. La percepción de sensaciones le va a ayudar a anticipar y predecir respuestas, a interpretar situaciones cotidianas en las que se pueda ver inmerso. El desarrollo de esta competencia, va a suponer que el niño no se va a comportar como un mero receptor pasivo de los estímulos que le llegan del medio. Percibir significa una intencionalidad, una acción, por parte del sujeto que le va a ayudar a conseguir una representación más estable y consistente del medio físico que le rodea. En el caso de los niños con grave afectación, parece oportuno realizar intervenciones que potencien el desarrollo de los principales canales sensoriales, así como la adquisición de habilidades compensatorias entre ellos (Martínez-Segura, 2004).

Competencia social. Con el propósito de favorecer de forma activa la integración en el contexto social más próximo es como podemos justificar la presencia de esta competencia social. Para su desarrollo se debe partir del conocimiento de uno mismo para poder diferenciarse del resto de personas que integran el contexto social próximo. Esta competencia incluye elementos socioemocionales que se encuentran muy relacionados con la competencia comunicativa. Entre las dimensiones a destacar para favorecer el desarrollo de esta competencia encontramos la emisión de emociones y sentimientos, y la interacción intencionada con las personas próximas para conseguir satisfacer necesidades o deseos previamente identificados.

Estas competencias tienen sentido dentro de un enfoque amplio que engloba a la totalidad de la persona. Así se integran movimientos, sensaciones y percepciones que se derivan de una *experiencia corporal*; combinados con sus propios sentimientos y cogniciones que están relacionados con la *experiencia social*; y, por último la *comunicación* que se mantiene como vínculo entre los ámbitos personal y social.

5. UNA PROPUESTA DE CURRÍCULO PARA ATENDER A LOS ALUMNOS CON GRAVE PLURIDISCAPACIDAD.

Los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes precisan una atención especial que les permita adaptarse al medio y conseguir una vida con la mayor independencia posible (López-Torrijo, 2009). De este modo, los currículos de estas personas deberían contemplar de modo prioritario un enfoque funcional.

También es importante tener en cuenta que el desarrollo humano es algo complejo, requiere un nivel previo de maduración neurológica, y las acciones estimuladoras desempeñan, a su vez, un papel fundamental en la maduración del Sistema Nervioso Central ya que pueden optimizar dicho desarrollo a través de una interacción con el medio que sea lo suficientemente rica y equilibrada. De este modo, la estimulación, como fuente generadora de información sensorial y motriz, favorece la activación de los distintos canales sensoriales. Esto hace adoptar un papel más activo al niño, ya que consigue transformar los estímulos que percibe en percepciones capaces de seguir desarrollando y activando el funcionamiento de su propio Sistema Nervioso. Todas estas prácticas estimuladoras deben proceder de los contextos inmediatos al niño, y de ahí la importancia de las personas de referencia. En el caso del contexto escolar, dicha persona de referencia es el docente, que a través de un

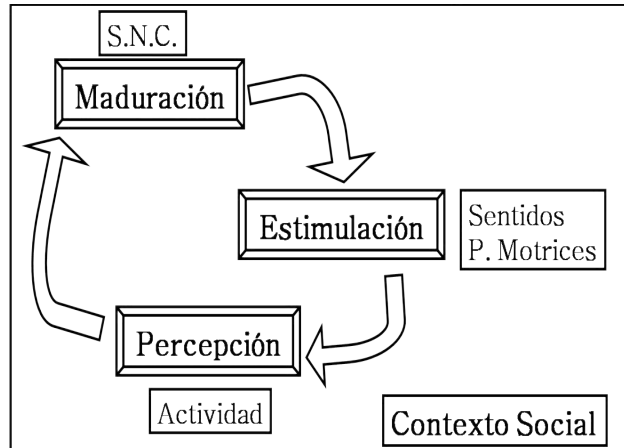


Ilustración 3: Factores que determinan el desarrollo de la persona.

planificado y adaptado proyecto de estimulación, consigue partir de los niveles del niño y elevarlos dentro de su propio desarrollo. Además, la interacción del alumno con el entorno a partir de estas personas de referencia debe tener presente que todo niño o joven con pluridiscapacidad mantiene capacidades comunicativas, pero es necesario averiguar cuáles son aquellos canales comunicativos más significativos en cada caso.

Así, el docente debe centrarse en la persona que presenta grave afectación y acompañarla en un camino que potencia su desarrollo, teniendo en cuenta en todo momento su situación y sus necesidades, para construir a partir de ellas la intervención educativa que permita alcanzar el máximo desarrollo global y armónico posible.

Conscientes de la importancia que la estimulación tiene en el desarrollo de las personas con necesidades educativas graves y permanentes, y de la pertinencia de tomar en consideración estos aspectos para diseñar una intervención educativa, en trabajos previos, hemos elaborado un desarrollo curricular para la Estimulación Basal (Martínez Segura, 2001). Así mostrábamos las metas, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y criterios de evaluación que ayudaran a realizar una intervención educativa en niños de atención temprana. De igual modo, en otros trabajos ofrecimos pautas que ayudaran a realizar una planificación de la estimulación sensorial centrada en la potenciación de la vista, oído y tacto (Martínez-Segura y García-Sánchez, 2002). En esta misma línea de acción, incorporamos las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al desarrollo perceptivo de los ámbitos sensoriales antes comentados. Así con la elaboración de la Herramienta Multimedia para la Estimulación Sensoriomotriz (HMES) (Martínez-Segura, 2005; Martínez-Segura y García-Sánchez, 2006, 2007), tratamos de integrar los principios de la Estimulación Basal, con las posibilidades

técnicas que ofrecía el ordenador, todo ello dentro de una estructurada organización curricular que favoreciera, una respuesta educativa a los niños con grave discapacidad.

Apoyándonos en nuestra experiencia previa y centrándonos en la importancia que para futuros docentes tiene formación sobre estimulación, vamos a desarrollar unas ideas sobre ámbitos a estimular, principios metodológicos que guían el uso de la estimulación y situaciones de aula en las que se puede realizar una intervención educativa basada en la estimulación sensoriomotriz.

Partiendo de la globalidad del niño, el docente debe ofrecerle situaciones y contextos interactivos y funcionales que se sitúen dentro de la zona de desarrollo próximo del mismo, lo que les confiere una gran significación. A través de estas ofertas, el niño se convierte en un agente activo al construir sus propias percepciones a partir de las sensaciones recibidas. Siguiendo a Andreas Fröhlich (2000) compartimos que se debe partir de los **ámbitos perceptivos** somático, vestibular y vibratorio para iniciar la **intervención educativa en estimulación**. Dichos ámbitos son evolutivamente los primeros en activarse para contribuir al desarrollo de la persona, encontrándose ya activos a nivel intrauterino. Para establecer la ubicación de cada uno de estos ámbitos, comenzando por el *somático*, podemos tomar al cuerpo en su conjunto como órgano perceptivo y principalmente la piel, que establece el límite entre la integridad corporal y el medio circundante. A nivel *vestibular*, el oído interno juega un papel principal en el desarrollo del equilibrio que es fundamental para la orientación en el espacio. La estimulación *vibratoria* pretende desarrollar una experiencia interna de percepción del propio cuerpo, para ello los huesos y otras cajas de resonancia son los encargados de posibilitar la asimilación de las ondas sonoras que llegan en forma de vibraciones.

En relación con el resto de percepciones a desarrollar, la estimulación debe centrarse en los diferentes sentidos (vista, gusto, olfato, oído y tacto), en todos estos casos el propósito de la misma será el de activar los diferentes canales sensoriales. Pero el hecho de contemplar la estimulación en distintos ámbitos, no debe llevarnos a diseñar ofertas y vivencias parceladas ya que se debe partir de la globalidad del niño para ofrecerle propuestas también globales. El contemplar cada uno de los ámbitos por separado, sólo nos va a resultar útil a nivel curricular, para definir unas áreas de intervención en la que se tenga presente todos los aspectos y matices que pueden ser útiles al diseñar dichas áreas (objetivos que persiguen, contenidos a trabajar, procedimientos utilizados, actitudes a desarrollar, criterios para evaluar el desarrollo obtenido...). Es preciso que el docente realice un análisis exhaustivo y pormenorizado en el diseño de cada área para que luego pueda desarrollar una intervención educativa fundamentada, aunque dicha intervención se lleve a la práctica a través de actividades globales en las que se integren distintos ámbitos a estimular, teniendo siempre presente el elemento comunicativo como eje transversal de dicha intervención.

En relación con la comunicación que se establece entre el adulto y el niño es preciso tener en cuenta: la observación atenta del niño, la identificación de cualquier signo comunicativo por sutil que pueda resultar, dar significado a cada uno de dichos signos, acostumbrar a preguntar y esperar respuesta teniendo en cuenta el tiempo que ésta precisa, hablarle de modo claro y sencillo, hacer pausas en nuestra intervención para adecuarnos a los ritmos del niño y nunca debemos

precipitarnos en la interpretación.

Por otra parte, es importante destacar que ***toda intervención en estimulación sensoriomotriz debe tener presente una serie de principios*** que aseguren que dicha intervención se está realizando de un modo global. A partir de las ideas señaladas por Duch y Pérez (1995), destacamos los siguientes principios:

- *Principio de individualización.* Se requiere un trabajo individualizado y específico para actuar con los niños con pluridiscapacidad. Ello nos obliga a partir de la problemática y las necesidades particulares de cada niño.
- *Principio de interacción personal.* El docente, cuando intervenga, debe estar motivado, centrado y manteniendo una actitud favorable hacia el niño, que les permita sentir que son compañeros en un viaje común. Esto le ayudará a superar los desánimos que en ocasiones pueden surgir ante la falta de respuesta del niño. También va a favorecer que el niño encuentre medios de expresión.
- *Principio de contraste.* Durante la intervención siempre se deben ofrecer propuestas contrastadas, ya que estas van a favorecer una mejor percepción de los estímulos. Por ejemplo es más fácil percibir el sonido cuando se alterna con el silencio, o la luz si está combinada con la oscuridad. De igual modo, para percibir el movimiento debemos acompañarlo de situaciones de reposo, y así un largo etcétera de percepciones.
- *Principio de latencia.* Es muy importante que el adulto sepa esperar las respuestas del niño, sin olvidar que sus ritmos de acción son distintos a los nuestros. Tengamos en cuenta, que en ocasiones las respuestas son difíciles de apreciar e interpretar debido a la falta de medios que tiene el niño para su expresión. Así, también será conveniente ayudar al niño a encontrar esas formas de expresión.
- *Principio de simetría.* Debemos tener en cuenta que el niño con grave discapacidad construye su imagen corporal a partir de las experiencias que le ofrezcamos. Por ello debemos propiciarle experiencias que le transmitan una imagen de su cuerpo lo más completa posible.
- *Principio de ritmo.* Partiendo de los ritmos biológicos más inmediatos, debemos ir ampliando a otros que ayuden al niño a situarse en el ambiente, anticipando acontecimientos y situaciones que puedan ser significativos para él.
- *Principio de equilibrio.* Las situaciones que presentemos al niño debe hacerse siempre de forma estructurada. Debemos evitar abrumarlo con excesivos estímulos de modo simultáneo.
- *Principio de naturalidad.* Debemos seguir las pautas de desarrollo natural y actuar siempre desde la globalidad sin realizar segmentaciones en su persona.

En conclusión, la intervención que los docentes realicen para estimular a niños con grave discapacidad, deben estar bien fundamentadas y mantener siempre una estructuración y una organización en los estímulos ofrecidos. No deben perder de vista la globalidad de la persona y deben ofrecer un tipo de actividades y contextos que sean funcionales para el niño y que presenten un alto grado de significatividad también.

Para realizar la intervención educativa en estimulación (dentro del contexto

propiciado por un Centro Específico de Educación Especial) debemos tener en cuenta que ésta debe constituir la base del trabajo educativo que vayamos a realizar con este tipo de alumnado. Esta intervención se puede realizar en actividades grupales y en otras individuales, también se puede hacer con la participación directa del docente o de modo indirecto. A continuación ofrecemos algunas ideas sobre la **intervención educativa en estimulación**:

→ *Establecimiento de rituales.* Siempre que se va a realizar un cambio de actividad o situación en el centro (entrada, salida, recreo, almuerzo, relajación...) es preciso que el niño sea partícipe y conocedor de los mismos. Para ello, los rituales posibilitan la participación "activa" del niño, reforzando su identidad, nombre y el lugar que el ocupa dentro del grupo. El resto de compañeros del aula, se acercan a él, lo tocan, lo nombran o identifican según sus posibilidades. Este tipo de rituales, cuando son realizados de un modo sistemático y continuado, ayudan al niño a organizar su vida, saliendo del caos vivencial en el que a veces está inmerso. Además, ofrecen significatividad al medio y hace que sus interacciones con el ambiente sean cada vez más funcionales. Cuando hacemos una intervención educativa estructurada y global estamos ayudando a mejorar la estabilidad emocional y afectiva del niño, al mismo tiempo que se le asegura la anticipación de situaciones que van a suceder.

→ *Actividades grupales referidas a un tópico o centro de interés.* Tomando como punto de partida un centro de interés (Ejem: cualquier estación del año, evento característico: Navidad, Carnaval...), se pueden organizar diferentes actividades que poniendo en juego la los fundamentos (objetivos, conceptos, actitudes, procedimientos...) de distintos ámbitos de Estimulación Sensoriomotriz, aporten una información específica sobre dicho tópico. Dichas actividades se van realizando por tiempos, con cada uno de los alumnos, y suponen una actuación directa del adulto de referencia hacia el niño.

→ *Actividades de atención indirecta.* Este tipo de actividades se realizan durante las sesiones de trabajo grupal, cuando el profesor se encuentra actuando con algún niño en particular, y se usan para evitar que el resto de niños se encuentren desatendidos y con una actitud pasiva. En estos momentos se ofrece al niño un material de estimulación (p. e. "duchas secas") que posibilitan crear una relación de interacción niño-entorno, supervisada por el adulto y posibilitan la actuación activa del propio niño.

→ *Sesiones individuales de estimulación.* Estas sesiones se realizan en un tiempo y un espacio que sólo es compartido por el niño y el adulto. El propósito esencial de estas sesiones es el de potenciar un intercambio comunicativo y favorecer una interacción mutua. Su duración es aproximadamente de 30', de los cuales unos 20' se ocupan con la interacción, dejando el tiempo restante para realizar observaciones y valoraciones. Para estas sesiones se pueden planificar entre dos y tres actividades que aborden la globalidad del niño. La información utilizada para el diseño de las actividades procederá del plan individual o adaptación curricular específica del niño. De este modo, en cualquier momento se estará respondiendo a las necesidades que éste presente. Es conveniente que antes de la sesión tengamos diseñada una hoja de registro en la que recojamos diferentes informaciones (respuesta al ritual de inicio, tono muscular, estado de salud, ritmo

respiratorio, vocalizaciones, emisión de sonidos, miradas, respuestas corporales, etc.) que nos faciliten su recogida y posterior evaluación.

→ *Actividades de la vida cotidiana.* Es necesario que en cualquier actividad que el niño se vea involucrado (higiene, alimentación, paseo, vestido...) se tengan siempre presentes los principios de estimulación. Esto va a suponer una adecuación a los ritmos del niño y un acompañamiento en la realización de cualquier actividad, en lugar de dirigirle la vida.

A lo largo de este apartado hemos pretendido fundamentar la posibilidad de realizar una intervención educativa, desde un contexto educativo, adaptada a las características y necesidades que un niño con discapacidad grave y permanente pueda presentar.

6. CONCLUSIONES

La formación inicial de los maestros que atienden a la Diversidad (alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo), debe contemplar conocimientos y fundamentos teóricos adecuados a las diferentes realidades que estos profesionales van a encontrar en el aula. De este modo la formación del profesorado debe ser acorde con lo que la sociedad está demandando.

Dentro de la Diversidad de alumnado, están incluidos aquellos alumnos con grave y permanente pluridiscapacidad que acuden a los Centros Específicos de Educación Especial, en los que se les debe ofrecer una intervención educativa y no asistencial.

Los futuros maestros que vayan a atender a la Diversidad de alumnado deben ser capaces de dar una respuesta educativa a las necesidades que los alumnos con grave afectación puedan tener. Las prácticas de Estimulación Sensoriomotriz constituyen una respuesta educativa a la intervención con el alumnado con grave discapacidad. Y estas deben ser conocidas por el profesorado en su formación inicial.

A partir de los fundamentos de Estimulación Basal y Estimulación Sensoriomotriz, se puede generar un currículo específico que sirva para dar respuesta a los alumnos con grave discapacidad. Dicho currículo estará integrado por unas áreas, en las que se desarrollen unos contenidos, para alcanzar unos objetivos y estableciendo unos claros criterios para la evaluación. Todo ello se fundamentará en unos principios de actuación que partiendo de la globalidad del niño, posibiliten su desarrollo, acercamiento e interacción con el medio físico y social que le rodea.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNAIZ, P. (2003). *La educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- CORDURAS, J.; VALLS, M. J.; RIBES, R.; MARSELLÉS, M. A.; JOVÉ, G. & AGULLÓ, M. J. (2009). Actividades para la formación de profesionales reflexivos en la acción: una propuesta de desarrollo de competencias desde los créditos prácticos en los estudios de Maestro de Educación Especial. *REIFOP*, 12 (2), 73-83. (Enlace web: <http://www.aufop.com> Consultada en fecha (24/4/2010).

- DUCH, R.; PÉREZ, C.L. (1995). La atención a niños plurideficientes profundos: aportaciones desde un modelo de Estimulación Basal. En L. Arbea y otros, *la atención de alumnos con necesidades educativas graves y permanentes*. Navarra: Servicio de Prensa, Publicaciones y Relaciones Sociales.
- ESCAMILLA, A. (2008). Las competencias básicas. Barcelona: Graó.
- FRÖHLICH, A. (1994). Un espace pour vivre-un espace pour rêver. En A. Fröhlich; A.M. Besse; D. Wolf (Eds.) *Des espaces pour vivre. Education et accompagnement des personnes polyhandicapées en Europe*. Lucerna: SZH/SPC.
- FRÖHLICH, A. (2000). *La stimulation basale: le concept*. Luzern: Edition SZH/CSPS.
- FRÖHLICH, A.; HAUPT, U. (1982). *Estimulación para el desarrollo de niños muy deficientes* (Traducción inédita) .Mainz: v. Hase y Köler.
- FRÖHLICH, A.; HAUPT, U.; MARTY-BOUVARD, C. (1986). *Echelle d'évaluation pour enfants polyhandicapés profond*. Lucerne: Aspects 23.
- LÓPEZ-TORRIJO, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, v. 15, n. 1, 1-20. (Enlace web: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm. Consultado en fecha del 5/5/2010).
- MARTÍNEZ-SEGURA, M.J Y GARCÍA SÁNCHEZ, F.A. (2002). Planificación de la Estimulación Sensorial para niños con grave afectación. *Revista de Atención Temprana*, 5, n^o1 (pp. 29-37).
- MARTÍNEZ-SEGURA, M.J Y GARCÍA SÁNCHEZ, F.A. (2006). La estimulación de los sentidos a través de una herramienta multimedia. *Comunicación y Pedagogía*, 213 (pp.17-22).
- MARTÍNEZ-SEGURA, M.J Y GARCÍA SÁNCHEZ, F.A. (2007). Herramienta Multimedia para la Estimulación Sensoriomotriz. *Novedades Educativas*, n^o198 (pp.83-85).
- MARTÍNEZ-SEGURA, M.J. (2001).La estimulación basal en Atención Temprana: Desarrollo curricular. *Revista de Atención Temprana*, 4, n^o1 (pp. 4-10).
- MARTÍNEZ-SEGURA, M.J. (2004). Tecnologías y estimulación sensoriomotriz en niños con plurideficiencia. En F.J. Soto y J. Rodríguez Vázquez. *Tecnología, Educación y Diversidad: Retos y Realidades de la Inclusión Digital*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura (pp.73-84)
- MARTÍNEZ-SEGURA, M.J. (2005). Tecnologías para la estimulación sensoriomotriz. En M.D. Hurtado y F.J. Soto (Coords.), *La integración curricular de las tecnologías de ayuda en contextos escolares*. Murcia: Consejería de Educación y cultura. (pp.63-84)
- MARTÍNEZ-SEGURA, M.J., HERRERA-GUTIÉRREZ, E., GOMARIZ VICENTE, M.A., DE HARO RODRÍGUEZ, R., LÓPEZ MARTÍNEZ, O. Y MARTÍNEZ ABELLÁN, R. (2009). Atención a la diversidad: de la Diplomatura al Grado. En P. Arnaiz y otros (Coords.) *IV Jornadas Nacionales sobre el EEES: "El EEES en el horizonte 2010"*. Murcia: EDIT.UM (pp.1-14).
- MÉRIDA, R (2009). Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y maestros. *REIFOP*, 12 (2), 39-47. (Enlace web: <http://www.aufop.com> Consultado en fecha (24/4/2010).
- PERRENOUD, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

PIAGET, J.; INHELDER, B. (1983). La teoría de Piaget. *Revista Infancia y aprendizaje. Monografía nº2*, Madrid, pp.13-54.

THURMAN, S. (2005). «Without words-meaningful information for people with high individual communication». *British Journal of Learning disabilities*, vol. 33. nº 2 (pp. 83-89).

VIGOSTKY, L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

WARNOCK, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of comite of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: HMSO. Traducido al español en la revista *Siglo Cero*, 130, 12- 24: Informe sobre necesidades educativas especiales.

ZABALA, A.; ARNAU, L. (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESPAÑA

Henar Rodríguez Navarro

Universidad de Valladolid

RESUMEN

Consideramos interesante visibilizar las prácticas escolares que sobre interculturalidad se han realizado en los centros educativos españoles en las últimas décadas. Empezamos este escrito a través de un repaso de las políticas educativas que han dado cobertura a tales actuaciones para describir posteriormente las características concretas de la práctica escolar. Las líneas de análisis que vertebran estas acciones las hemos sintetizado en: I. Los planes de acogida, II. La atención a la diversidad lingüística y cultural, III. Las estructuras escolares cooperativas, IV. La participación de la comunidad educativa, V. La mediación intercultural y la resolución de conflictos, VI. La Formación de Profesorado, VII. Los observatorios de las diferentes comunidades. Podemos entender todas estas actuaciones desde dos enfoques diferenciados; uno más relacionado con la educación inclusiva y otro que actúa desde la educación compensatoria. Relacionamos al final las acciones de la interculturalidad educativa con los principios básicos de las comunidades de aprendizaje, considerándolas un soporte desde el que dar cobertura a las acciones educativas previamente descritas.

Palabras clave: educación intercultural; políticas educativas; atención a la diversidad; comunidades de aprendizaje.

1.- PANORAMA GENERAL

Tanto describir como analizar la práctica educativa no es una tarea fácil, si entendemos la praxis como algo más que una actividad material-visible, si vamos más allá de la punta del iceberg y la comprendemos como una relación dialéctica entre las ideologías, las políticas y las acciones de los sujetos.

Es inevitable por tanto, hacer un recorrido previo a las políticas educativas de nuestro país para poder entender las acciones que sobre interculturalidad se han llevado a cabo en las últimas dos décadas.

Desde los Derechos Humanos del 1948 hasta la Ley Orgánica de Educación, de mayo del 2006, ha existido una continua referencia explícita a la igualdad de

oportunidades independientemente de la nacionalidad de origen y esto ha supuesto una cobertura jurídica interesante para empezar a llevar a cabo actuaciones concretas al respecto.

En la actualidad, la ley actual de Educación (LOE, 2006), entiende la atención a la diversidad como principio básico del sistema educativo, fundamentalmente vemos como se insiste en actuaciones que compensen deficiencias y así garantizar la igualdad de oportunidades. El artículo 72, punto 3, explica que: *los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.* El aspecto de *compensación*, es un enfoque muy presente en las leyes educativas y veremos que también lo estará en las acciones escolares. Enfoque que posibilitan modelos de actuación, en los que se trabaja a partir de la diferencia de determinados colectivos y no de la inclusión de cada uno de los individuos, con sus diferencias y necesidades personales como pueden ser los modelos de las comunidades de aprendizaje.

En la siguiente tabla hemos recogido algunas de las aportaciones que algunos documentos, leyes educativas, órdenes y reales decretos han realizado en materia de interculturalidad.

DOCUMENTOS GENERALES	LEYES	REALES DECRETOS	APORTACIONES
1948: DDHH Convención de los Derechos Humanos del Niño (ONU, 1989)			Art. 28. Derecho a la educación obligatoria sin distinciones basadas en el origen nacional, étnico o racial.
1966- Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales (ONU)			Art. 13. Favorecer la comprensión entre todos los grupos raciales, sociales o étnicos. Debe fomentarse la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria.
1978. Constitución española			Art. 14 y 9.2.- Principios de igualdad formal e igualdad social.
	1980. Ley orgánica de libertad religiosa		Garantiza el derecho al alumnado a recibir enseñanza de sus respectivas religiones.
		1983.RRDD 1174/1983 de 27 de abril sobre Educación Compensatoria	Programa de educación compensatoria en beneficio de aquellas

			zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente.
	1990. Ley orgánica 1/1990 de 3 de octubre de ordenación general del sistema educativo (LOGSE)		Reconocimiento positivo de la diversidad dentro de las aulas. Entre sus fines educativos: conocimiento de las culturas propias de los alumnos.
	1992. Ley orgánica 29/199 de octubre de cooperación con la comisión islámica de España.		Derecho a la falta de asistencia a clase en caso de fiestas religiosas, tener un horario distinto durante las mismas o la elección de un menú escolar en función de sus creencias.
	1995. Ley orgánica de la Participación, la evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG)		Reafirma la garantía de escolarización de niños que se encuentran en "situaciones sociales o culturales desfavorecidas"
		1996. RRDD 299/1996 DE 28 de Febrero de Orden de las Acciones dirigidas a la Compensación de desigualdades en Educación. (Complementa al RRDD anterior sobre Educación Compensatoria)	Menciona explícitamente a las "minorías étnicas" o culturales en situaciones sociales de desventaja (art 3.b) y se propone mantener y difundir las culturas y lenguas propias de esos grupos, favorecer el desarrollo y respeto de la identidad cultural del alumnado (art.10.2), así como contrarrestar los procesos de exclusión social favoreciendo actitudes de comunicación y respeto mutuo (art. 4.2 y 4.3)
	2000. Ley Orgánica 4/2000 del 11 de enero de los derechos y libertades de los extranjeros en España y su Integración Social (modificada por la ley		Art. 9.4. Derecho y deber de los inmigrantes a la educación básica y a las condiciones para la educación post-obligatoria. "Recibir

	orgánica 8/2000)		una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto su identidad cultural.
	2002. Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de la Calidad Educativa (LOCE)		Reafirma la educación obligatoria para todos en igualdad de condiciones, aludiendo expresamente al alumnado inmigrante.
	2006. Ley Orgánica 3/2006 de 3 de Mayo, de educación (LOE)		Compensación de Desigualdades en la educación. Principios “el hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio de derecho a la educación desarrollando acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos, y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables para evitar desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales. Geográficos, étnicos, o de otra índole”.

Tabla 1. Política educativa en materia de interculturalidad

Este panorama legislativo ofrece una cobertura general en cuanto a la obligatoriedad de implantar medidas interculturales en los centros educativos. Todos los centros educativos, de todas las comunidades españolas constatan el hecho de la llegada de muchos estudiantes de otros países en las últimas décadas, también los estudios de investigación de este fenómeno, véase; (Navarro Sierra y Huguet Canalís, 2006) confirman que cada año el número de alumnado inmigrante en las aulas aumenta de forma progresiva.

Ante este marco cada comunidad autónoma organiza y gestiona conforme a sus especificidades. De forma general podemos decir que todas las autonomías consideran la interculturalidad como un fenómeno positivo y de enriquecimiento de la convivencia, si bien es cierto que a pesar de estas declaraciones, muchas de las acciones escolares llevadas a cabo, se realizan desde la compensación, desde déficits a solventar, al igual que mencionábamos anteriormente en el ámbito nacional.

En cuanto a las diferencias de enfoques desde los que se trabaja la educación intercultural, siguiendo los estudios realizados por el CIDE (2004), podemos decir,

que muchas comunidades (Andalucía, Principado de Asturias, Islas Baleares, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, País Vasco o Comunidad Valenciana) consideran que debe incluirse y desarrollarse en las *programaciones curriculares* de los centros. Se considera también que la mejor estrategia es introducir estas medidas dentro del marco del *Plan de Atención a la Diversidad* de los centros escolares, este es el caso de (El Principado de Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Madrid y Comunidad Foral de Navarra). También se impulsan puestas en marcha de *educación compensatoria*, en concreto, lo hacen las comunidades como el Principado de Asturias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, Madrid, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra, La Rioja, País Vasco, Ceuta y Melilla. Se elaboran *planes de acogida globales* para el alumnado inmigrante desde sus propias administraciones y otras sin embargo, consideran que el *ámbito socio – comunitario* también debe implicarse en el tratamiento a la diversidad. En este último caso las siguientes comunidades tienen planes en coordinación con otros agentes sociales: Andalucía (Plan Integral para la Inmigración), Aragón (Plan Integral para la Inmigración), Canarias (Plan Canario de Inmigración), Castilla-La Mancha (Plan de Igualdad en la Educación), Extremadura (Plan Integral de Inclusión Social), Madrid (Plan contra la Exclusión Social y Plan Integral de Ayuda a la Familia), Región de Murcia (Plan Regional de Solidaridad en Educación) o Principado de Asturias y Galicia, Cataluña (Planes Educativos de Entorno).

Resumiendo, podemos decir, tomado como base los estudios del Ministerio (CIDE, 2004) que las diferencias entre autonomías tomadas para atender a la inmigración en los centros educativos, por tanto hacer referencia a:

- Planes de atención a la diversidad de forma general, sin especificar colectivos y dentro de este, se diferenciarían:
 - Los que los incorporan en los proyectos curriculares.
 - Los que lo incorporan en el Plan de Atención a la Diversidad.
 - Los que lo integran en los Planes de Compensatoria.
- Por otro lado, se encuentran los que enfocan las acciones dentro de planes globales concretos para la inmigración.
- Por último lo que incorporan las acciones educativas dentro de un plan socio-comunitario.

En general los criterios de actuación que regulan las acciones sobre interculturalidad en los centros tiene que ver con: la normalización, la acción positiva, la integración territorial y sectorial, la participación social, la coordinación, el carácter integral de las actuaciones y la evaluación continua (Vega Moreno, 2007)

2.- CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS MEDIDAS SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Para poder seguir describiendo las medidas de intervención en educación intercultural, necesitamos tomar algunos ejes comunes que resumen las características de las intervenciones. Los hilos conductores que atraviesan todas

estas intervenciones, las hemos sintetizado en: I. Los planes de acogida, II. La atención a la diversidad lingüística y cultural, III. Las estructuras escolares cooperativas, IV. La participación de la comunidad educativa, V. La mediación intercultural y la resolución de conflictos, VI. La Formación de Profesorado, VII. Los observatorios de las diferentes comunidades. Iremos repasando cada una de ellos.

2.1.- Los Planes de Acogida

Estos planes de acogida de los centros son recomendados por la legislación actual (LOE, 2006) y fundamentalmente se diferencian por elaborarlo teniendo en cuenta a toda la población nueva o sólo a los colectivos de inmigrantes. Es decir, se vuelve a ver la diferencia que mencionábamos anteriormente entre respuesta generalizada o especializada en el colectivo de inmigrantes, y algunas comunidades cuentan con sus propios planes autonómicos con los que realizar la acogida, otros desarrollan la acogida dentro de los Planes de Atención a la Diversidad y otros son programas dirigidos especialmente al colectivo de inmigrantes. Existen también aulas de acogida socio-lingüística y personal específico para apoyar este aspecto, como son los tutores de acogida en Aragón y Cantabria o los mediadores interculturales, en muchas comunidades.

Por lo general, analizado diferentes Planes de Acogida de varios centros y recogidos dichos análisis en trabajos como los de (Rodríguez Navarro, Retortillo Osuna 2006; Vega Moreno, 2007) encontramos que en ellos aparece prefijada la actuación con los tres ámbitos que componen la comunidad educativa y que afectan a estas minorías: profesorado, padres y alumnado. Sus acciones pasan por tres fases: la informativa, la de acogida en el centro y en el aula y la de acogida en la comunidad educativa. Estos momentos se realizan mediante reuniones con las familias y con el alumnado, en claustros del profesorado y mediante la organización de apoyos por parte de los docentes de compensatoria.

En general, podríamos decir que existe una preocupación en los centros por el tema de la integración de los nuevos escolares que provienen de otros países. Los diseños nos parecen interesantes y cargados de detalles que pueden ayudar mucho a la integración de los niños y niñas recién llegados.

Sin embargo, su aplicación puede difuminarse cuando se llega al nivel del detalle. El ritmo diario de las clases; la atención a multitud de problemas cotidianos por parte de los maestros y maestras; o el elevado número de escolares a los que tiene que atender cada docente y que no permite dedicarse detenidamente a cada caso, suponen distorsiones a la aplicación cotidiana del plan. Por otra parte, vemos que el peso de los contenidos tradicionales (lecto-escritura, matemáticas...), así como las exigencias futuras (que lleguen con nivel a Secundaria) encorsetan las prácticas y determinan las prioridades del sistema. Todo ello demanda o bien un cambio en la sensibilidad del profesorado hacia estos temas transversales o bien más docentes que vigilen estos procesos personales.

Encontramos, además, algunas limitaciones en estos planes, referidas a la dificultad de hacer llegar sus intenciones y su valor a las familias de los escolares más necesitadas de esta relación familia-escuela. ¿Cómo hacer ver la importancia de ir a las reuniones a estas familias que no acuden a ellas?, ¿cómo llenarlas de contenidos que les interesen?, ¿cómo hacerles ver el valor de la escolarización? Son

preguntas que definen un campo sobre el que seguir habilitando estrategias que posiblemente a veces superen las competencias del centro escolar. Miguel Ángel Essombra (1999, 15) establece en su reciente libro las bases para la transformación hacia un plan de acogida que recoja un currículo intercultural. Estas bases tendrían que ver más con aspectos cualitativos, donde se produzca una verdadera transformación de la naturaleza etnocéntrica previa de sus contenidos y una participación y complicidad del conjunto de la comunidad educativa del centro. Las comunidades de aprendizaje veremos más adelante como pueden ofrecer un marco dialógico y comunitario desde el que afrontar estas actuaciones.

2.2.- La atención a la diversidad lingüística y cultural

La lengua es un aspecto clave para la integración del alumnado procedente de otros países, sobre todo como vehículo para acceder al currículo. Los centros escolares suelen tener recogido en sus planes de acogida respectivos, las medidas lingüísticas a desarrollar. Estas actuaciones se realizan no sólo como aprendizaje de la nueva lengua sino como proceso transitorio, de adaptación al nuevo entorno y de conocimiento a los códigos culturales de la escuela (Rodríguez Navarro y García Monge, 2006; 2009).

Por eso todos los colegios con alumnado inmigrante escolarizado tienen como objetivo prioritario la enseñanza del español y en su caso, de la lengua propia de la comunidad autónoma. Además se cuenta con profesorado específico para tal cometido. Muchas comunidades cuentan con un Plan autonómico de Atención Lingüística y cultural como Canarias, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, País Vasco y Melilla. Casi todas las autonomías cuentan con aulas de apoyo lingüístico para todo el alumnado de compensatoria y otras toman medidas específicas con Programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y culturas maternas, como Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Extremadura, Madrid y Comunidad Valenciana (CIDE, 2004). Existen de nuevo, acciones orientadas desde la compensatoria como pueden ser: las Aulas de Inmersión Lingüística, Aulas de Enlace, Aulas ALISO, los Programas PROA en Madrid, en Castilla y León, en la Provincia de Asturias, Castilla la Mancha, etc; y otras que reconocen la existencia de diversas referencias culturales, entre ellas: El Plan de la Lengua y la Cohesión Social (Besalú y Vila, 2007), en el que el planteamiento educativo pretende crear y dinamizar entornos cooperativos que den respuesta a las múltiples necesidades de la sociedad colaborando con redes sociales, formales e informales, donde se integre al alumnado dentro de su comunidad. Ambas medidas sostienen planteamientos de partida diferentes y permanecen en ocasiones entremezcladas en el discurso (Navarro Sierra y Huguet Canalís, 2006) y las Comunidades de Aprendizaje que trabajan el tema de la interculturalidad como algo integrado en un marco general de diversidad y diálogo con el que construir cultura (Díez Palomar y Flecha García, 2010).

La enseñanza del bilingüismo tradicional se ha pensado para un alumno medio, que no existe, para un grupo de estudiantes homogéneo, sin embargo los nuevos planteamientos de enseñanza de la lengua lo hacen desde un enfoque comunicativo y por tanto esta perspectiva se acerca más a metodologías interactivas, dialógicas, donde el individuo forma parte de una comunidad (Vila, 2006). Evidentemente aspectos como las actitudes ante la lengua (Navarro y

Lapresta, 2007), las organizaciones y agrupamientos escolares (Díaz Aguado, 1996; 2006), son aspectos implícitos a la enseñanza de las lenguas desde este tipo de enfoque comunicativo.

2.3.- Estructuras cooperativas escolares

Una de las medidas que se tienen en cuenta a la hora de atender a la diversidad en las escuelas es el referido a los agrupamientos y organización de los grupos a nivel de centro y de aula. Se defiende una heterogeneidad en su composición (sobre todo en cuanto a país de origen y nivel curricular). Desde el enfoque de la compensatoria, y nivel de centro, se organizan los grupos teniendo en cuenta las medidas ordinarias y extraordinarias. Algunas de ellas se refieren a las adaptaciones curriculares, adaptaciones de las programaciones didácticas y grupos de apoyo en los que se imparten currículums adaptados o aprendizajes básicos. En cuanto a las medidas extraordinarias, algunos centros también ponen en marcha talleres interculturales o programas específicos para trabajar la interculturalidad. Las actividades extraescolares se utilizan en ocasiones como enganches a través de los que introducir a los inmigrantes en la vida del centro. Al mismo tiempo algunas comunidades (Asturias, Valencia, Extremadura y Madrid) cuentan con sus centros escolares de atención educativa preferente (CIDE; 2004).

Dentro de las aulas, las organizaciones y metodologías utilizadas para trabajar en esta línea suelen denominarse cooperativas, colaborativas, interactivas o dialógicas. Todas ellas hacen referencia a la interacción entre estudiantes diversos para construir (fruto de esas interacciones) cultura común. En la tabla siguiente visibilizamos algunas experiencias (buenas prácticas) llevadas a cabo en nuestro país y que son un reflejo de las formas en las que la educación intercultural está tomando forma en nuestro país.

AGRUPCIONES FLEXIBLES	GRUPOS INTERACTIVOS-COOPERATIVOS-COLABORATIVOS.
<i>Reorganizando las aulas en agrupamiento flexibles: una respuesta a la realidad de los centros escolares (MADRID)</i>	<i>Los grupos interactivos una forma de trabajar la diversidad dentro del aula (HUESCA)</i>
<i>Todo el profesorado nos consideramos de compensatoria y hacemos refuerzo escolar dentro de las clases (VALENCIA)</i>	<i>Las comunidades de aprendizaje integran diversidad dentro del aula (HUESCA)</i>
Programa Alber dirigido a todo el centro para la adquisición de las habilidades básicas de acceso al currículo, enfocado desde la metodología por proyectos y que contempla agrupamientos flexibles	<i>Las comunidades de aprendizaje integran diversidad al alumnado partiendo de la riqueza de la heterogeneidad (SEVILLA)</i>

por nivel y por ciclos, en una escuela con un elevado número de alumnos inmigrantes. Escuela Pública Príncipe de Viana, en Lleida. ⁵	
	<i>Compensamos las desigualdades y favorecemos el conocimiento de las diferentes culturas (OVIEDO)</i>
	<i>Formación del Profesorado en competencia social: “esto es como el bricolage, si aprendes a hacerlo tú mismo, sabes qué hacer en el momento que tengas avería” (MÉRIDA/BADAJOS)</i>
	<i>Con la Comunidad de Aprendizaje se da una convivencia mayor entre el alumnado, se mezclan nacionalidades, niveles y sexos (ZARAGOZA)</i>

Tabla 2. Ejemplos de buenas prácticas relacionadas con estructuras cooperativas⁶

Todas estas experiencias realizadas en la última década en España, pretenden trabajar la competencia social y de este modo maximizar las oportunidades de aprendizaje del alumnado culturalmente diverso. Es decir, algunos centros han decidido abordar la diversidad cultural a partir del cuidado de las estructuras cooperativas.

2.5.- La mediación intercultural y Resolución de conflictos

Otro de los aspectos claves de la educación intercultural es, tanto la figura como el concepto de *mediación intercultural*. Podemos definirla como la vía en la que se intenta que las diferentes partes de la comunidad educativa compartan puntos de vista sobre la realidad del alumnado para que se trabajen educativamente las especificidades de cada estudiante. Esta idea se ha sido traduciendo en los centros al crear figuras *mediadoras*; a veces familias de inmigrantes veteranos en el centro, otras veces figuras de asociaciones de inmigrantes y cada vez más son los centros que optan por dar responsabilidad a los propios estudiantes de cursos superiores y con el mismo país de procedencia. Son ellos los que ayudan en la labor de acogida a los nuevos estudiantes.

El concepto de resolución de conflictos en términos de interculturalidad está directamente relacionado, tanto con la mediación, al ser asuntos que se trabajan desde esta perspectiva, como con los Planes de Convivencia. Estas figuras (*mediadoras* y de resolución de conflictos) se promovieron de forma más activa a partir de la aparición de dichos planes.

⁵ Jové, G. (Coord.) (2006). *Desig d'alteritat*. Lleida: Pagès Editors.

⁶ Experiencias prácticas extraídas de: <http://www.aulaintercultural.org>

A continuación presentamos una serie de experiencias que trabajan la interculturalidad poniendo el foco de atención en la mediación y en la resolución de conflictos.

MEDIACIÓN INTERCULTURAL	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
<i>La mediación intercultural, un esfuerzo por relacionar a docentes, alumnado y familias.</i> (MURCIA)	<i>La convivencia y la resolución de conflictos, un asunto de toda la comunidad educativa</i> (MURCIA)
<i>El trabajo directo y cercano con padres y madres, clave en el éxito del proyecto educativo</i> (NAVARRO) <i>Una investigación colaborativa para incentivar la participación de las familias migrantes en la vida educativa</i> (GALICIA)	<i>Trabajar con la familia es lo más importante,,los niños reproducen el modelo que ven en casa</i> (SAN JAVIER. MURCIA)
<i>La riqueza de la diversidad en el proyecto Integra't</i> (ALICANTE)	

Tabla 3. Buenas prácticas sobre mediación y resolución de conflictos

2.6.- Formación de Profesorado

Las administraciones educativas han adoptado medidas ante la llegada de alumnado con diferentes procedencias a las escuelas. Se han proporcionado diferentes formatos para asegurar que se produzca esta formación y en concreto en temas referidos a interculturalidad. Así por ejemplo, en la línea de formación continua, se realizan, en colaboración con los CFIEs (CPRs, CRP,s, CEPs,...), con los asesores, con las direcciones provinciales, incluso con asociaciones de inmigrantes, diferentes talleres, seminarios, cursos de posgrados, formación en centros. También existen cursos sobre esta materia, destinados de forma específica a los equipos directivos, para trabajar las diferentes formas de organización de los centros y de actuaciones que dese su órgano de gobierno pueden realizar.

Habría que resaltar, la importancia de generar en estos espacios redes y colaboraciones con las Universidades que imparten sus enseñanzas en Magisterio para que la formación inicial tuviera un tejido más consistente.

2.4.- Participación de la comunidad educativa

Hemos dejado este aspecto para el final por ser el que más aspectos interculturales engloba y por estar relacionado con las medidas anteriores. Podríamos decir que enfatizar la participación comunitaria escolar, ayuda a generar y mantener estructuras cooperativas y dialógicas, a resolver conflictos, a atender la lengua, a realizar una acogida de forma global.

En este sentido la participación se busca dentro de la familia, del profesorado y de diferentes agentes sociales. Desde el ámbito familiar, las comunidades han proporcionado dos vías diferentes para dinamizar esta participación: a través de ofrecer información sobre el sistema educativo y facilitar el acceso al mismo y las

que dirigen sus esfuerzos en integrar y fomentar la participación de las familias en los centros en los que acuden sus hijos, como por ejemplo: proporcionar un servicio de intérpretes de la lengua que les ayude con los temas burocráticos y de información educativa básica. Algunas comunidades (Cataluña, Madrid, Valencia) cuentan con acuerdos específicos entre los Departamentos de Educación y las asociaciones de inmigrantes, proporcionando oficinas destinadas a la atención del alumnado inmigrante y sus familias, también existen teléfonos gratuitos con intérpretes de casi todos los países que ayudan a resolver problemas con los que se encuentren estos colectivos, sobre los primeros meses de su llegada.

Se han realizado conexiones interesantes también entre las administraciones y algunas ONGs para elaborar instrumentos y materiales específicos para apoyar la trayectoria escolar del alumnado con origen extranjero.

Presentamos a continuación una tabla con ejemplos de centros educativos que han focalizado, en la participación comunitaria, su acción intercultural.

PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS	PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO	PARTICIPACIÓN AGENTES SOCIALES
<i>Integración de la diversidad cultural en las clases de conocimiento del medio, religión, música y educación física. Padres, madres, familiares y allegados del alumnado se convierten en los y las docentes de estas materias (PAMPLONA)</i>	<i>Luces, Cámara... ¡Y Acción! Un proyecto de comunicación audiovisual fomenta la interculturalidad en el centro y la participación del alumnado migrante (BARCELONA)</i>	<i>La convivencia y la resolución de conflictos, un asunto de toda la comunidad educativa (MURCIA)</i>
<i>El trabajo directo y cercano con padres y madres, clave en el éxito del proyecto educativo (NAVARRA)</i>	<i>Queremos demostrar a todo el mundo que se puede convivir sin guetos" (MURCIA)</i>	<i>El día de la Mujer el instituto se transforma, la enseñanza se revoluciona. Lecciones para integrar la interculturalidad y el género de forma participativa en un instituto (MADRID)</i>
<i>El día de la Mujer el instituto se transforma, la enseñanza se revoluciona. Lecciones para integrar la interculturalidad y el género de forma participativa en un instituto (MADRID)</i>	<i>Lo primero que llama la atención es ver que quien da la charla tiene tu misma edad (MADRID)</i>	<i>Las Comunidades de Aprendizaje integran la diversidad del alumnado partiendo de la riqueza de la heterogeneidad (SEVILLA)</i>

<i>Carta y encuesta enviada a las familias por el AMPA dentro del proyecto 'El rincón de las culturas' (LEÓN)</i>	<i>Empoderamiento de las chicas adolescentes, un arma para combatir el absentismo escolar (MADRID)</i>	<i>Una investiga-acción colaborativa para incentivar la participación de las familias migrantes en la vida educativa (GALICIA)</i>
<i>El colegio es la casa de todos/as, un espacio donde todos aportan algo y todos aprenden algo (MALLORCA)</i>	<i>Se ayuda al alumnado nuevo de una manera espontánea y natural, y esa es la base de todo" La concepción integral de la comunicación es la espina dorsal de una metodología innovadora que favorece la diversidad y la convivencia (TORRELAVEGA. CANTABRIA)</i>	
	<i>Con alumnos que hablaban otros idiomas hemos traducido algunos documentos del Plan de Acogida, sobre todo al árabe, al polaco y al rumano (MURCIA)</i>	
	<i>El uso del vídeo en la inserción laboral, una herramienta de análisis y de empoderamiento (SEVILLA)</i>	

Tabla 4. Buenas prácticas sobre participación de la comunidad escolar.

2.8.- Los observatorios de las diferentes comunidades

Otro recurso relacionado con la inmigración que tiene su incidencia en las escuelas es el de los Observatorios. Muchas comunidades han creado sus propios observatorios contextualizando las medidas en función de las características de la población mayoritaria de su entorno.

Presentamos a continuación de forma resumida los observatorios existentes y la principal finalidad de los mismos.

OBSERVATORIO	FINALIDAD FUNDAMENTL
Observatorio Galego da Inmigración e da Loita contra o Racismo e a Xenofobia	Recoge de datos, análisis y estudio de la realidad del fenómeno inmigratorio, así como la obtención de informaciones comparativas con los ámbitos europeo y nacional sobre los fenómenos del racismo y la xenofobia.
Observatorio de la Comunidad de Madrid contra el Racismo y la Intolerancia	Registra y analiza las informaciones relativas a actividades racistas e intolerantes, facilita la cooperación interasociativa y formula propuestas de actuaciones que puedan contribuir a limitar las manifestaciones de racismo e intolerancia
Observatorio de la Comunidad Valenciana	Destinado a la detección de las necesidades educativas del alumnado extranjero inmigrante, cuyos datos se actualizan trimestralmente.
Observatorio permanente de la inmigración en Castilla y León	Falta
Observatorio de la inmigración en Sevilla	Falta
Observatorio de inmigración en Granada	Falta
Observatorio de la Inmigración en Cataluña http://www.migracat.cat	Para dar respuesta a las necesidades de información, actualización y conocimiento crítico de las personas que trabajan en el ámbito de la inmigración.

Tabla 5. Algunos Observatorios en España

3.- APORTACIONES FINALES: Relacionado las acciones educativas sobre diversidad y las comunidades de aprendizaje.

Actualmente, el enfoque comunicativo y dialógico que ofrecen las comunidades de aprendizaje (Díez Palomar y Flecha, 2010) parecen ser la estructura más coincidente con los pilares que de forma aislada se han venido trabajando en los centros respecto a la diversidad cultural. Si analizamos los pilares fundamentales que las definen, veremos como existe un solapamiento entre estas y las que hemos venido describiendo anteriormente. Estos son algunos de los pilares básicos que subyacen en las experiencias citadas en este texto y que definen las Comunidades de Aprendizaje: I. Aprendizaje dialógico. II. Grupos interactivos, III. Voluntariedad, IV. Ampliar el tiempo de aprendizaje, V. Formación y participación de familias, VI. Modelo dialógico de prevención de conflictos, VII. Lectura dialógica.

Aunque una de las prioridades de las Comunidades sea el alumnado desfavorecido y dentro de ellas, las minorías étnicas, no se ofrece un modelo diferente de educación, sino que se plantean intervenir con los mejores medios, optimizando los recursos y maximizando las posibilidades de aprendizaje. Para ello se aumentan el número de colectivos que participa en las acciones educativas del centro (familias, asociaciones, voluntarios, viejos estudiantes), de esta manera no sólo se ven recogidos los intereses de estos colectivos, sino que aumentan los espacios y tiempos de aprendizaje para los estudiantes.

Con esta reflexión, no queríamos más que hacer ver que todas estas actuaciones nacionales que se están llevando a cabo conforman el panorama sobre la práctica intercultural en las escuelas, que son muchos los intentos que se realizan en pro de una mejora de la calidad de enseñanza en entornos culturalmente diversos y que quizá se necesite de una estructura que aúne las experiencias individuales para darlas un soporte general en todos los centros.

Las Comunidades de aprendizaje han demostrado hasta ahora que pueden serlo. Cada vez son más las experiencias que están transformando sus centros en comunidades de aprendizaje y encuentran mejoras en la calidad del aprendizaje para todos. Este enfoque está más cercano a la comprensión de la atención a la diversidad como aspecto inclusor, más que compensador, atendiendo a cada estudiante de forma diferenciada independientemente del colectivo social del que provenga o del que se le haya catalogado.

Algunos colegios pertenecientes a las comunidades de: Andalucía, Aragón, Castilla la Mancha, Castilla y León, Cataluña, Euskadi, Extremadura, Murcia, Madrid, Valencia y Navarra, han puesto en marcha tales iniciativas en sus centros y poco a poco van transformando y estructurando las acciones educativas sobre diversidad para incluirlas dentro del proyecto de las comunidades de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA:

BESALÚ, X; VILA, I. (2007): *La buena educación: Libertad e Igualdad en la escuela del Siglo*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

CIDE, 2004. *La atención al alumnado inmigrante nuevo en el sistema educativo en España*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

DÍEZ PALOMAR Y FLECHA GARCÍA (2010). Comunidades de Aprendizaje. *Revista*

Interuniversitaria de Formación de Profesorado. 67(24,1). Zaragoza.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (1986): *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid. CIDE.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2006): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid. Pirámide.

ESSOMBRA, M. y otros (1999): *Construir la escuela intercultural*. Barcelona; Grao.

LOE, 2006. *Ley Orgánica de Educación*.

NAVARRO SIERRA, J.L. y HUGUET CANALIS, A. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*. Vol.18 (2), 117-122.

NAVARRO SIERRA, J.L. y LAPRESTA REY, C. (2007). Globalització. Escola i immigració: projectes i experiències en el context del Canadà. *Perspectiva Escolar*. Nº320, 65-71.

RODRÍGUEZ, H. y RETORTILLO, A. (2006). El prejuicio en la escuela: un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico en alumnos de quinto de primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Nº 56, 133-150.

RODRÍGUEZ NAVARRO, H. y GARCÍA MONGE, A. (2008). Proceso de integración de tres alumnos inmigrantes nuevos a través del análisis de las relaciones sociales establecidas por los iguales. *Revista Pedagógica Tabanque*. Nº 21, 181-191.

RODRÍGUEZ NAVARRO, H. y GARCÍA MONGE, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Nº 64, 59-72.

VEGA MORENO, M.C. (2007). *Planes de Acogida e integración escolar-social de alumnos de minorías étnicas*. Madrid. Calamar Ediciones.

LOS PADRES ANTE LOS PLANES DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA DE LA REGIÓN DE MURCIA⁷

Fuensanta Cerezo Ramírez⁸

Universidad de Murcia

RESUMEN

Los problemas de convivencia escolar y específicamente el bullying, según los estudios temporales recientes (Cerezo, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2008), no parecen mostrar una recesión significativa. Tanto en primer informe del Defensor del Pueblo (AA.VV. 2006), como en el segundo (AA.VV., 2007) se hace una llamada a la necesidad de implicar al conjunto de la comunidad educativa para incidir en la solución. El eco de esta llamada fue recogido por la totalidad de los gobiernos regionales. En la Región de Murcia, la promulgación de la normativa sobre convivencia escolar (Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. Dirección General de Ordenación Académica (2005/06). *Normativa sobre convivencia escolar* ha propiciado que todos los centros escolares hayan elaborado los llamados *Planes de convivencia escolar*. Aún así, los índices siguen siendo muy elevados. Podemos pensar que, algo no está funcionando correctamente. Las normativas, se fundamentan en un principio básico: se entiende que la mejora del clima educativo es competencia de todos los miembros de la comunidad escolar: profesorado, alumnado y padres. El trabajo que aquí presento, parte de una investigación más amplia cofinanciada por la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región y la Universidad de Murcia., tiene por objetivo principal conocer hasta qué punto los padres están conformes con la normativa, cuáles creen que son las principales causas de los problemas y cuales de las medidas les parecen más acertadas, destacando su grado de responsabilidad en la mejora de la convivencia escolar. Se utilizó un cuestionario elaborado *ad hoc*, (FACOES-II, Cerezo, et. al 2009). La muestra estuvo formada por 1327 sujetos, adultos y alumnos de Primaria, Secundaria y Bachillerato, de los cuales 125 eran padres de

⁷ Investigación propiciada por Convenio de cooperación entre la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región de Murcia y la Universidad de Murcia en materia de cooperación en la formación inicial y permanente de profesorado, dentro del Programa I, que trata de la elaboración de estudios e informes científicos relativos al desarrollo y mejora de la educación en la Región de Murcia (anexo para el año 2008).

⁸ Colaboradores: Manuel Ato, Rafael Rabadán, Francisca Martínez, Pedro J. Orenes, Ángel R. Calvo, María Ruiz y Rosa Bernal

los alumnos. El cuestionario, previo contacto con los padres y vía Internet, fue contestado de manera anónima. En trabajos anteriores (Cerezo et al, 2008; Cerezo y Bernal, 2010), pudimos concluir que los padres reconocen, en su conjunto, que no están suficientemente informados. Los resultados actuales abundan en este sentido y ponen de manifiesto que, las medidas fijadas por los centros, en cuanto a sanciones ante las faltas graves de disciplina, no son plenamente compartidas y a su vez, reconocen la necesidad de una mayor implicación y colaboración familia-escuela.

Palabras clave: Convivencia escolar, familia y convivencia escolar. Sanciones escolares.

THE PARENTS BEFORE THE PLANS OF SCHOOL CONVIVIALITY IN THE CENTERS OF PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION OF THE REGION OF MURCIA

ABSTRACT

Coexistence problems in schools and specially bullying, how recent studies show (Cerezo, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2008), seems that they are not in a significance recession. The first Ombudsman report (AA.VV, 2006) and also the second one (AA.VV., 2007) paid attention to the necessity that all the educative community were involved in the solution. The call was taken for all the regional governments. In Murcia Region, the Education and Culture Counsellor promulgated the normative about *Convivencia escolar* (Dirección General de Ordenación Académica (2005/06). That initiative gives rise to all schools to elaborate their own *Planes de convivencia escolar*. But unfortunately, levels are still very high. It seems that something is not working property. All those regulations are based on a basic principle: for the improvement of the educative environment all the school community members must be implicated: teachers, pupils and parents. The work that I present now, is part of a very much wide investigation cofinance by the Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región and the University of Murcia. It has as principal objective to know how extend parents agree with the regulations, which ones are the most important cause of the problems and which are the most appropriate in order to improve the school coexistence, having account their own responsibility. We used an *ad hoc* questionnaire (FACOES-II, Cerezo, et al, 2009). Sample was composed by 1327 subjects, adults and pupils from Primary, Secondary and Bachelor levels, 125 were parents. The questionnaire was responded by Internet or ordinary mail in anonymous way. In previous studies (Cerezo et al, 2008; Cerezo y Bernal, 2010), we found that parents think that they are not quite informed. The present results are on this line, y take to the fore that, parents do not completely agree with school regulations, about how to impose sanctions for serious discipline fouls and in the same way, the awake from the necessity of a mayor implication and collaboration among families and school.

Keywords: school coexistence; family and school coexistence; school penalties

JUSTIFICACIÓN

Después de cuatro años de aplicación de la normativa sobre convivencia escolar, donde la comunidad educativa, en su conjunto, debe estar implicada, encontramos que, los profesores manifiestan una queja generalizada sobre la falta de colaboración por parte de las familias, y a su vez, los padres confiesan que los profesores no les informan convenientemente (Cerezo y Bernal, 2010). El problema que se deriva ante esta situación, tiene una relación directa con la dificultad para solventar los problemas de convivencia (Calvo y Ballester, 2007), ya que no encuentran una solución consensuada y viable, a la vez que aumenta la desmoralización del profesorado, que ve como sus intentos por hacer del aula un lugar de socialización positiva (Cerezo, 2009), son escasamente secundados por los padres y especialmente por los propios alumnos. Tanto es así que, en ocasiones, podemos pesar que se trata de colectivos desconexos ante un tema que debería aunar intereses y esfuerzos. Especialmente, cuando estos conflictos dan un salto cualitativo y podemos calificarlos de violencia o maltrato escolar, se hace evidente la ausencia de acuerdo entre la escuela y la familia, que opta, cada vez con mayor asiduidad por presentar denuncias judiciales, apartándose así de la primera vía de solución que deberían encontrar dentro del contexto en el que producen. Las administraciones públicas siendo conscientes de la necesidad de proporcionar estrategias para que, desde las instituciones educativas, se actúe de manera coordinada ante los casos manifiestos de violencia escolar, han promulgado diversos decretos. En la Región de Murcia en materia de Convivencia Escolar contamos con diversas propuestas institucionales: desde el Decreto 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes; concretado en la Orden de 20 de febrero de 2006, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar y la Resolución de 4 de abril de 2006, por la que se dictan instrucciones en relación con situaciones de acoso escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Estos documentos, dictan las normas que deben regir en los centros escolares y hacen alusión expresa a la participación familiar. Una vez determinada la falta de comunicación entre familia y escuela, (Cerezo et al, 2008), ahora nos planteamos analizar hasta qué punto las familias están conformes con las actuaciones concretas ante los problemas graves de disciplina, en los centros escolares a los que acuden sus hijos; cuáles creen que son las principales causas de los problemas de convivencia escolar y cuales son sus principales propuestas de mejora.

La investigación comenzó, en una primera fase, elaborando un primer estudio-informe, durante el curso escolar 2006/07, sobre el nivel de conocimiento e implicación en tales normativas, dirigido a los representantes institucionales: equipos directivos, orientadores, profesores y padres que tuvieran alguna implicación en tareas de convivencia (Cerezo et al, en prensa). Una vez constada la percepción de estos agentes educativos, entendimos la necesidad de realizar un estudio mas amplio en el que quedaran reflejadas las opiniones de los adultos en general (profesorado y padres) e incluyera también la de los alumnos, entendiendo que la mejora de la convivencia en los centros escolares solo es posible cuando se implica el conjunto de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familia (Gázquez; Cangas; Padilla; Cano y Pérez, 2005; Pérez, Yuste, Lucas y Fajardo, 2008). Este estudio permitió conocer que, en opinión de los padres, casi el 90%

considera que conoce suficientemente las normas de convivencia del centro al que acuden sus hijos (Cerezo y Bernal, 2010). Ahondando en este sentido, es necesario conocer hasta que punto los padres están de acuerdo con las normas establecidas y cuales son las que, a su juicio, serían mas convenientes.

Objetivos

- Analizar la percepción del conjunto de padres de la comunidad educativa sobre la convivencia escolar.
- Comprobar el grado de acuerdo con las medidas adoptadas, propuestas por la administración local, recogidas en los Planes de Convivencia de los centros escolares, en materia de convivencia escolar.
- Conocer la opinión de los padres de alumnos sobre las posibles causas de los problemas de convivencia escolar.
- Avanzar en la propuesta de medidas para la mejora de la convivencia escolar formuladas por los padres.

METODOLOGÍA

Procedimiento.

El estudio se llevó a cabo durante el curso escolar 2007/2008 e incluyó los siguientes momentos: Presentar a la Consejería de Educación de la Región de Murcia el proyecto de informe y acordar su realización; Contactar con los centros a través de la Consejería de Educación. Acompañar de carta de presentación conjunta Consejería-UMU; Elaborar el cuestionario FACOES-II (Cerezo y Bernal, 2010), a partir de uno previo (FACOES-I, Cerezo, et al, 2008). Elaborar un calendario de entrega y recogida de encuestas en los centros seleccionados; Entregar los cuestionarios a través de los directivos y/o tutores a los adultos junto con sobre franqueado. Una vez recibidos, se procedió al análisis estadístico y la elaboración de conclusiones.

Muestra

Representativa según la adscripción de Centros a los diferentes CPRs de la Región de Murcia. El conjunto de la muestra está formada por 125 padres de alumnos de 10 centros escolares de Educación Primaria y Secundaria de centros públicos y privados concertados.

Instrumento.

Para la recogida de información se utilizó el cuestionario: “Familia-Centro y su influencia en la convivencia escolar” (FACOES-II), elaborado a partir del cuestionario FACOES-I (Cerezo et al, 2008). Contiene 44 ítems de modalidad Likert, de respuesta escalada en cuatro niveles. Su contenido se articula en torno a datos demográficos y aspectos más relevantes de las distintas normativas sobre convivencia escolar agrupados en tres bloques, siendo, Bloque 1: Conocimiento de la normativa e implicación; Bloque 2: Posibles causas de los problemas de

convivencia escolar y Bloque 3: Medidas para la mejora de la convivencia. El cuestionario arroja una fiabilidad, medida a través del *alfa* de Cronbach, de 0.80.

RESULTADOS

El estudio que presentamos en este trabajo recoge los resultados correspondientes a los bloques 2 y 3 del cuestionario desde la perspectiva de los padres de alumnos. Para ello se ha procedido a establecer los porcentajes de respuesta y cálculo de Chi cuadrado con respecto a la media general, que incluye otros dos colectivos: profesores y alumnos. Análisis factorial de los ítems correspondientes a cada bloque del cuestionario: causas de los problemas de convivencia escolar y propuestas de mejora. Todos los análisis se han realizado mediante el programa estadístico SPSS 15.0

Para el cálculo de los valores, se han agrupado las respuestas de manera dicotómica, siendo para las respuestas afirmativas: Frecuentemente, Siempre o Casi siempre y para las negativas: Nunca o Algunas veces.

Distribución porcentual de respuestas en el bloque II: Posibles causas de los problemas de convivencia escolar:

Como puede apreciarse en la Tabla 1, la mayoría de los padres destaca entre las posibles causas de los problemas, en primer lugar, con valores superiores al 70%: la escasa dedicación de los padres a la educación de los hijos, la falta de comunicación con los hijos, los modelos que reflejan los medios. A continuación, señalan, con valores en torno al 60%: la despreocupación de los padres por lo que sus hijos hacen en el centro, los modelos educativos familiares, la escasa información de los padres sobre lo que deberían hacer en los casos de problemas de convivencia escolar, así como la escasa formación de sus propios hijos para resolver estos problemas. Por último, entre el 50 y el 35%, señalan como agentes propiciadores para los problemas de convivencia el conocimiento insuficiente de los profesores-tutores sobre los problemas de los alumnos (49.8%) y la escasa formación y dedicación específica del profesorado sobre normas de convivencia (35%).

Las respuestas del colectivo de padres frente al resto de la muestra presenta diferencias específicas en casi todos los ítems (Chi cuadrado = .000), lo que indica que difieren sustancialmente del resto de la muestra (Otros), compuesta por profesorado y alumnado.

Tabla 1. Distribución porcentual de respuesta afirmativa en el bloque II y valor de probabilidad asociada Chi-cuadrado (P)

	X OTROS	X PADRES	P
20. La escasa dedicación de los padres a la educación de sus hijos.	57.3	75.8	.000
21. La falta de comunicación de los hijos con sus padres.	57.4	74.4	.000

	X OTROS	X PADRES	P
22. Despreocupación de los padres por lo que hacen sus hijos en el centro.	53.6	64.0	.000
23. Determinados modelos educativos familiares.	63.0		
24. Conocimiento insuficiente de los profesores-tutores sobre los problemas de los alumnos.	49.8		
25. Escasa formación y dedicación específica del profesorado sobre normas de convivencia.	29.2	35.0	.017
26. Escasa información de los padres sobre lo que deberían hacer en caso de problemas de convivencia escolar.	77.4	58.4	.000
27. Escasa formación del alumnado sobre normas de convivencia.	77.2	60.0	.000
28. El profesorado emplea la tutoría como medio para afrontar y tratar los problemas de convivencia escolar.	64.1	62.9	.034
29. La presentación de modelos de interacción inadecuados a través de los medios de comunicación.	63.9	70.2	.000

Por otra parte, los valores de estos datos, comparados con la media del total de la muestra de la investigación, arroja una heterogeneidad en la distribución de los colectivos, excepto en el ítem 23 y 24. Cabe destacar la alta respuesta positiva en los ítems 20, 21, 22 y 29.

Estos resultados indican que, las posibles causas de los problemas de la convivencia escolar, para el conjunto de la muestra, están relacionadas con la escasa información de padres y alumnos; con el trabajo de la tutoría los modelos que transmiten los medios de comunicación y por último, determinados modelos educativos familiares (en todos los casos superando el 63% de respuesta afirmativa). Comparado con las opiniones de los padres, cabe señalar que éstos destacan aspectos que tienen relación directa con sus actuaciones, así, la escasa dedicación a la educación de sus hijos (75.8%); la falta de comunicación padres-hijos (74.4%) y la despreocupación de los padres por sus hijos (64%). Por otra parte coinciden con el resto de la muestra, en señalar la importancia de los modelos inadecuados que ofrecen los medios de comunicación resultan del mismo modo significativos (70.2%). Mientras que exculpan al profesorado, que valoran con causantes de los problemas en muy bajo porcentaje.

Distribución porcentual de respuestas en el bloque III: Medidas para la mejora de la convivencia escolar. En este aspecto, de nuevo los padres presentan opiniones

significativamente diferentes, por ser más señaladas, al resto de los colectivos. (Véase Tabla 2) Destacan, en primer lugar, la necesidad de estar informados: “Si un alumno es sancionado por infringir alguna norma de convivencia, los padres deberán conocer con exactitud lo que sucedió y cooperar en las medidas correctoras que se apliquen” y el respeto a las normas de convivencia: “Hacer explícitas y respetar las normas de convivencia en todas las clases”. Ambas señaladas por la práctica totalidad de la muestra (96.8%). A continuación, señalada por más del 90% de los padres, la necesidad de fomentar los contactos frecuentes padres-profesores (al menos una vez al trimestre) y propiciar la ayuda entre los escolares. Con valores superiores al 88%, destacan: Aplicar las normas y el procedimiento, el asesoramiento psicopedagógico, hacer explícito el refuerzo de las buenas conductas y buscar apoyos externos al centro. A continuación señalan: Realizar tareas educativas fuera del horario lectivo para reparar el daño causado en las instalaciones. Le sigue, con un valor de respuesta afirmativa del 78.4%, fomentar la colaboración de los padres en los *Planes de convivencia* de los centros. El 74.5 de los padres considera acertada la suspensión del derecho a la asistencia de clase con realización de tareas educativas supervisadas por el profesor. Sin embargo, medidas como el cambio de grupo apenas es apoyada por el 55.7% del colectivo padres, aunque supone una mayor conformidad que otros colectivos (profesores y alumnos) y todavía en menor medida el cambio de centro, secundada por un 40.6%.

Tabla 2. Distribución porcentual de respuesta afirmativa en el Bloque III y valor de probabilidad asociada Chi-cuadrado (P)

	TOTAL-X	PADRES	P
30. Fomentar la colaboración de los padres en los planes de Convivencia.	67.7	78.4	.000
31. Buscar soluciones a los problemas de convivencia que vayan más allá del ámbito académico (sanidad, policía...).	45.7	83.2	.000
32. Si un alumno es sancionado por infringir alguna norma de convivencia, los padres deberán conocer con exactitud lo que sucedió y cooperar en las medidas correctoras que se apliquen.	93.0	96.8	.013
33. Reconocer públicamente las buenas conductas de los alumnos.	78.9	88.8	.000
34. Propiciar ayuda entre los escolares.	91.1		
35. Fomentar los contactos frecuentes padres-profesores (al menos una vez al trimestre).	76.2	92.7	.000
36. Aplicar las normas de convivencia y el procedimiento de intervención ante problemas de acoso escolar establecido por la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región	67.1	89.0	.000

	TOTAL-X	PADRES	P
de Murcia.			
37. Hacer explícitas y respetar las normas de convivencia en todas las clases.	76.2	96.8	.000
38.El asesoramiento del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o del Departamento de Orientación.	58.6	88.7	.000
39. Informar sobre la responsabilidad penal de los menores infractores.	83.0		
40. La suspensión del derecho a la asistencia de clase con realización de tareas educativas supervisadas por el profesor.	74.5		
41. Realizar tareas educativas fuera del horario lectivo para reparar el daño causado en las instalaciones.	77.9	82.1	.008
42. Suspensión del derecho a participar en actividades extraescolares o complementarias.	67.6	70.2	.002
43. El cambio de grupo.	43.5	55.7	.001
44. El cambio de centro.	40.6		

En este bloque se aprecia un mayor acuerdo entre los distintos colectivos en los ítems 34, 39, 40 y 44, del mismo modo, se observa una alta tasa de respuesta afirmativa en los ítems 32, 34 y 39.

Sobre las medidas para la mejora de la convivencia, el conjunto de la muestra señala la necesidad de conocer la causa de la sanción y cooperar en las medidas correctoras (93%) y propiciar la ayuda entre escolares (91%), así como la conveniencia de informar sobre la responsabilidad penal del menor (83%). Medidas como la suspensión de actividades extraescolares y la suspensión del derecho a asistencia a clase con realización de tareas educativas supervisadas por el profesor es señalado por más del 75% de la muestra. Las medidas de cambio de grupo y de centro, solo son valoradas positivamente por algo más del 40% de la muestra.

Los padres destacan en primer lugar el respeto a las normas de convivencia y el conocimiento de la causa de la sanción, así como la necesidad de fomentar los contactos entre padres y profesores (en todos los casos con una tasa superior al 93%).

Los análisis factoriales arrojan importantes agrupaciones de respuestas. El análisis por bloques de contenidos presenta los siguientes resultados:

Análisis factorial para ítems dicotomizados del bloque II. Posibles causas de

problemas de convivencia escolar. Para conocer qué destacan especialmente los padres en el bloque II se realizó un análisis factorial al que se aplicó el criterio de Kaiser. Seleccionamos los 3 componentes con *eigenvalor*>1.0, que explican en total un 58% de la varianza, sus resultados se exponen en la Tabla 3.

Tabla 3. Ítems por componentes Bloque II

Rotated Component Matrix			
	Component		
	1	2	3
20. La escasa dedicación de los padres a la educación de sus hijos.	,086	,864	-,084
21. La falta de comunicación de los hijos con sus padres.	,099	,834	,129
22. Despreocupación de los padres por lo que hacen sus hijos en el centro.	,522	,519	,368
23. Determinados modelos educativos familiares.	,231	,514	,432
24. Conocimiento insuficiente de los profesores-tutores sobre los problemas de los alumnos.	,583	,224	,171
25. Escasa formación y dedicación específica del profesorado sobre normas de convivencia.	,676	,132	-,199
26. Escasa información de los padres sobre lo que deberían hacer en caso de problemas de convivencia escolar.	,695	,062	,062
27. Escasa formación del alumnado sobre normas de convivencia.	,739	,055	,168
28. El profesorado emplea la tutoría como medio para afrontar y tratar los problemas de convivencia escolar.	-,333	,202	,534
29. La presentación de modelos de interacción inadecuados a través de los medios de comunicación.	,318	-,048	,764
Total de varianza explicada. 13.15%		23.81%	20.94%

El análisis de contenido de los ítems agrupados, con una carga significativa ($\text{prop.}^3|0,50$) de ítems por componentes, resultan los siguientes:

- Componente 1: ítems 22, 24, 25, 26 y 27. Necesidad de formación.
- Componente 2: ítems 20, 21, 22 y 23. Relaciones padres-hijos.
- Componente 3: ítems 28 y 29. Instrumentos.

El análisis, como se puede apreciar, pone de manifiesto que los padres destacan como posibles causas de los problemas de convivencia: la necesidad de formación

de los tres colectivos, la relación padres-hijos, los instrumentos o acciones de prevención y la influencia de los medios de comunicación

Análisis factorial para ítems dicotomizados del bloque III. Medidas para la mejora de la convivencia escolar. Para conocer qué destacan especialmente los padres en el bloque III se realizó un análisis factorial al que se aplicó el criterio de Kaiser. Seleccionamos los 5 componentes con *eigenvalor*>1.0, que explican en total un 63% de la varianza cuyos resultados se exponen en la Tabla 4.

Tabla 4. Items por componentes Bloque III

Rotated Component Matrix					
	Component				
	1	2	3	4	5
30. Fomentar la colaboración de los padres en los planes de Convivencia.	,026	,043	-,049	,782	,080
31. Buscar soluciones a los problemas de convivencia que vayan más allá del ámbito académico (sanidad, policía...).	,434	-,110	,288	,463	,119
32. Si un alumno es sancionado por infringir alguna norma de convivencia, los padres deberán conocer con exactitud lo que sucedió y cooperar en las medidas correctoras que se apliquen.	,816	,159	-,084	,141	-,157
33. Reconocer públicamente las buenas conductas de los alumnos.	,002	,111	,137	,189	,865
34. Propiciar ayuda entre los escolares.	,207	,407	,071	,694	-,041
35. Fomentar los contactos frecuentes padres-profesores (al menos una vez al trimestre).	,784	,174	-,070	,084	,007
36. Aplicar las normas de convivencia y el procedimiento de intervención ante problemas de acoso escolar establecido por la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región de Murcia.	,276	,695	,008	,128	,085
37. Hacer explícitas y respetar las normas de convivencia en todas las clases.	,586	,194	-,081	-,279	,466
38. El asesoramiento del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o del Departamento de Orientación.	,106	,562	,191	,188	-,301
39. Informar sobre la responsabilidad penal de los menores infractores.	-,071	,711	-,005	,173	,069

Rotated Component Matrix					
	Component				
	1	2	3	4	5
40. La suspensión del derecho a la asistencia de clase con realización de tareas educativas supervisadas por el profesor.	,187	,625	,110	-,201	,214
41. Realizar tareas educativas fuera del horario lectivo para reparar el daño causado en las instalaciones.	,506	-,011	,387	,218	,250
42. Suspensión del derecho a participar en actividades extraescolares o complementarias.	,044	,416	,441	-,194	,296
43. El cambio de grupo.	-,023	,035	,888	,103	-,080
44. El cambio de centro.	-,067	,126	,852	-,023	,125
Total de Varianza explicada 13.57% 11.1% 8.88%				14.98%	14.47%

Carga significativa (prop.³|0,40|) de ítems por componentes:

- Componente 1: ítems 31, 32, 35, 37 y 41; Participación y comunicación.
- Componente 2: ítems 36, 38, 40 y 42; Sanciones y asesoramiento.
- Componente 3: ítems 42, 43 y 44; Exclusión y cambio
- Componente 4: ítems 30, 31 y 34; Colaboración y ayuda.
- Componente 5: ítems 33 y 37. Respetar las normas.

Los resultados de éste análisis factorial ponen de manifiesto que, en opinión de los padres, las medidas para la mejora de la convivencia escolar comienzan por la participación y comunicación familia-escuela, seguida de la aplicación de normas en cuanto a sanciones y asesoramiento, a continuación destacan medidas de sanción y cambio de grupo o centro, seguido de colaboración y ayuda entre los tres colectivos, y en último lugar, hacer explícitas las normas y reconocer las buenas prácticas.

CONCLUSIONES

Aunque se observan ciertas diferencias entre los tres colectivos, la mayoría de los encuestados señala la necesidad de una información mayor y más fiable como principal causa de estos problemas. Los padres destacan la falta de comunicación con sus hijos. En opinión de padres y profesores los medios de comunicación facilitan la adquisición de conductas violentas. Los modelos sociales ofrecidos por

éstos son una gran preocupación para los adultos.

Sobre las medidas para la mejora de la convivencia escolar, el conjunto de la muestra señala como principal medida el propiciar la ayuda entre escolares, señalando la prevención como la forma más adecuada. También la información de la responsabilidad penal del menor, seguida de medidas cautelares como la supresión del derecho a asistencia a clase siempre acompañado de la realización de tareas educativas supervisadas por el profesor. Del mismo modo señalan la necesidad de respetar las normas de convivencia. Los padres apuntan asimismo, la conveniencia de buscar apoyo más allá del ámbito académico. Por otra parte, la aplicación del procedimiento de intervención y las normas establecidas ante problemas de acoso escolar por la Consejería de Educación son valoradas muy positivamente por los padres, excepto proponer el cambio de centro a los escolares que presenten problemas de convivencia.

En su conjunto, se puede apreciar que las cuestiones relativas a las propuestas de mejora de la convivencia presentan mayor porcentaje de respuesta que las referidas a las causas de los problemas. Cabría interpretar que los padres están más preocupados por buscar soluciones a las situaciones que a plantearse su origen. Un dato llama la atención, aunque parece que el profesorado interpreta que no es valorado positivamente por los padres, este estudio viene a poner de relieve justamente lo contrario, ya que cuando tratan de explicar las causas de los problemas de convivencia, anteponen aspectos personales y familiares a los académicos. Este sería un buen síntoma para acortar la distancia entre padres y profesores. Por otra parte los padres reclaman mayor información y conocimiento de la normativa, lo que podría ser aprovechado por los directivos de los centros escolares para establecer los puentes necesarios.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2006). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Servicio de publicaciones de la oficina del Defensor del Pueblo.

AA.VV. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Servicio de publicaciones de la oficina del Defensor del Pueblo.

Calvo, A. R. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: Procedimientos de Intervención*. Madrid. EOS.

Cerezo, F. (2009). Bullying. Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 9(3) 383-394.

Cerezo, F. y Bernal, R. (2010). Percepción de los planes de convivencia escolar en los centros de educación primaria y secundaria de la Región de Murcia. Diferencias entre padres, alumnos y educadores. Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Convivencia Escolar. Almería 16, 17, 18 y 19 de Marzo 2010. *Actas del congreso*.

Cerezo, F.; Calvo, A. R.; Ato, M.; Rabadán, R.; Martínez, F.; Orenes, P. J.; Ruiz, M. y Bernal, R. (2008). La participación familiar en los planes de convivencia escolar: percepción de profesores y padres. Comunicación presentada al V Congreso

Internacional de Psicología y Educación: Los retos del futuro. Oviedo. *Actas del congreso*.

Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. Dirección General de Ordenación Académica (2005/06). *Normativa sobre convivencia escolar*.

Dirección General de Ordenación Académica Decreto 115/2005, de 21 octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes.

- Resolución de 4 de Abril de 2006 por la que se dictan instrucciones en relación con la situación de acoso escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.

- Orden de 20 febrero de 2006, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Revista de Información Psicológica*, 94, 14-35

Gázquez, J.J.; Cangas, A.J; Padilla, D.; Cano, A. y Pérez, P.J. (2005). Assessment by Pupils, Teachers and Parents of School Coexistence Problem in Spain, France, Austria and Hungary: Global Psychometric Data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5 (2), 101-112.

Pérez, M.C.; Yuste, N.; Lucas, F. y Fajardo, M.I. (2008). Los padres frente a la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 39-47

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

PERSPECTIVAS DIFERENTES EN BUSCA DE LA CALIDAD DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Fuensanta Hernández Pina

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

El interés por la enseñanza y el aprendizaje a lo largo de las últimas décadas ha tomado rumbos diferentes y novedosos ante los planteamientos del proceso de Bolonia. La amplia literatura sobre el tema ha producido un corpus de conocimientos, modelos, teorías y resultados de investigación que están permitiendo entender mejor cuales son los factores que contribuyen a una mejor comprensión de la enseñanza y del aprendizaje y, por tanto, a una mejor calidad del rendimiento de los estudiantes.

En este momento conviven líneas de investigación interesantes que abordan desde teorías y modelos diferentes cómo se produce el aprendizaje y la enseñanza y cómo las opciones adoptadas por sus protagonistas contribuyen a calidades diferentes de rendimiento académico. Aquí sólo nos vamos a referir a las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje y a las creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje.

En esta ponencia vamos a sintetizar los aspectos más relevantes de estas líneas y su incidencia en la calidad de los resultados del aprendizaje. Así mismo, nos vamos a referir a algunos de los resultados obtenidos en los trabajos de investigación que hemos venido realizando a lo largo de las últimas décadas. Todas estas líneas de investigación no son nuevas aunque el escenario del Proceso de Bolonia las ha puesto de actualidad siendo muchos los investigadores que están redirigiendo nuevos planteamientos que arrojen luz sobre un problema tan nuevo como viejo como es de qué depende la calidad del rendimiento de los estudiantes.

El desarrollo exponencial de la investigación en este campo está produciendo conocimientos y sugerencias a los profesores y a los responsables académicos sobre qué hacer para promover mayor calidad en el aprendizaje de los estudiantes. Marton, Saljo, Biggs, Entwistle, Trigwell, Prosser, Schommer, Ramsden, etc. han elaborado y propuesto modelos, teorías, variables, etc. que ayuden a entender cómo se producen la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los protagonistas, el contexto de las prácticas en el aula y las distintas disciplinas.

Podemos empezar a decir que ya contamos con evidencias suficientes que apoyan la idea de que los estudiantes y el profesorado tienden a organizarse y actuar de acuerdo con sus concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, sus creencias sobre el conocimiento y la enseñanza, así como sus enfoques de aprendizaje y de enseñanza. Ni que decir tiene que la investigación debe continuar pero queremos señalar que algunos de los resultados alcanzados deberían iniciar la ruta de la transferencia a las prácticas acolares y contribuir al conocimiento necesario para la mejora continua y permanente del aprendizaje de los estudiantes y su rendimiento académico. A continuación esbozamos cada una de estas líneas de investigación indicadas más arriba.

LAS CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS

La investigación sobre las creencias y las concepciones del aprendizaje y de la enseñanza indica que la perspectiva epistemológica y el fenomenográfica son distintas pero no incompatibles ya que hay una estrecha relación entre las creencias sobre el conocimiento y las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En la literatura aparecen como líneas de investigación separadas aunque algunos trabajos establezcan conexiones importantes. En este trabajo las presentamos de forma separada.

La línea de investigación sobre las creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje está promoviendo resultados interesantes sobre la tipología de creencias que los estudiantes van desarrollando a lo largo de los distintos ciclos educativos y la incidencia que tales creencias tiene sobre los resultados de dicho aprendizaje. Las creencias epistemológicas son creencias acerca de la naturaleza del conocimiento y como se produce el aprendizaje. Las investigaciones más relevantes se inician en los años 1980 con Schommer-Aikins, aunque desde los años 1960 encontramos resultados interesantes que vinculan las creencias con el aprendizaje (Duell y Schommer-Aikins, 2001) como son los trabajos de Hammer (1994), Hofer y Pintrich (1997), Schommer y Walker (1997). A partir de este momento son numerosos los estudios realizados que han producido resultados sobre la importancia de las creencias siguen teniendo sobre el aprendizaje (Schommer, 1990, 1993). Como Duell y Schommer (2001) señalan cuanto más simple, manejable, cierto y dependiente de la autoridad considera el estudiante es el conocimiento más probabilidad hay de que simplifique las informa aunque sea compleja, su actuación en los exámenes sea pobre, simplifique cualquier conclusión y apueste por respuestas simples allí donde sea necesaria una mayor elaboración de las respuestas.

El concepto epistemología tiene su origen en la filosofía, sin embargo, los estudios efectuados a lo largo de las últimas décadas han demostrado que las creencias que los protagonistas de la enseñanza y el aprendizaje tiene influyen y modelan la comprensión que tienen del mundo que les rodea (Hofer, 2001). De acuerdo con este autor, los filósofos definen la epistemología como el origen, naturaleza, límites, métodos y justificación del conocimiento humano. De acuerdo con Hofer y Pintrich (1997) las creencias epistemológicas son construcciones sociales y se forman a través de la interacción con el contexto educativo.

Los profesores han comprobado en algún momento que los estudiantes pueden demandar respuestas simples a preguntas complejas. Este tipo de respuestas

puede suponer una decepción en el estudiante cuando el profesor responde con una explicación amplia y relativa. Para esos estudiantes que esperan la simplificación en las respuestas la decepción está asegurada y la confusión por parte del profesor también se hace patente. Las investigaciones llevadas a cabo sobre las teorías y modelos que explican las expectativas y las respuestas han llevado a una mejora comprensión sobre las visiones que sobre el conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes se tiene y sus implicaciones en la vida diaria dentro del aula.

Las aportaciones más importantes vienen de la teoría propuesta por Perry (1968). Este autor fue uno de los primeros en llamar la atención sobre la influencia que las creencias tienen sobre las experiencias educativas. Sus estudios versaron sobre la influencia que las creencias tienen sobre los enfoques de aprendizaje. Sus trabajos basados en la entrevista revelaron que los estudiantes veían el conocimiento como verdadero o falso y que este conocimiento se derivaba de la autoridad, padres o profesores. Su propuesta sugiere que las personas pasan por nueve etapas de creencias que van desde una simple a otra más compleja, de forma progresiva, lineal y jerárquica.

Posteriormente han surgido otras propuestas redefiniendo la teoría de Perry como es la que proviene de Kitchener y King (1981). Estos autores la denominaron modelo de juicios reflexivos, basada también en etapas que iban desde la naive ways of viewing el conocimiento hasta un nivel más reflexivo. Las 5 primeras etapas se basan en la autoridad y las dos restantes en las evidencias. La evolución de las primeras etapas a otras más avanzadas se debe a la edad y la exposición a la educación. Dado que Perry basó su investigación solo con hombres Belenky, Clinchy y Goldberger (1986) llevó a cabo un estudio con mujeres para ver cómo se producía sus modos de conocer estableciendo cinco fases: silencio, conocimiento recibido, conocimiento subjetivo, conocimiento procedimental y conocimiento construido. Baxter (1992) por su parte hace la propuesta de un modelo de reflexión epistemológica para ver cómo los supuestos epistemológicos afectan a la interpretación de las experiencias en el aula.

La propuesta de Schommer-Aikins (1990, 1997, 2004) también se ha visto influenciada por los trabajos de Perry. Esta autora aboga por un sistema de creencias más o menos independiente. Como la misma autora indica, es un sistema porque hay más de una creencia y es más o menos independiente porque una persona puede tener al mismo tiempo unas creencias a un nivel sofisticado y otras a un nivel muy simple y de forma asincrónica. En su teoría Schommer-Aikins (2004) presenta cinco dimensiones en las creencias independientes entre sí, tres referidas al conocimiento y dos referidas al aprendizaje:

Creencias	No sofisticado	Sofisticado
Estabilidad del conocimiento	Cierto e incambiable	Tentativo
Estructura del conocimiento	Aislado, piezas conectadas. Simple	Conceptos integrados
Fuente del conocimiento	Procedente de la autoridad	Procedente de la razón
Velocidad del aprendizaje	Rápido o no	Gradual
Habilidad para aprender	Habilidad innata	Improbable

La estabilidad del conocimiento se refiere al grado de certeza del conocimiento que va desde el nivel de que es invariante hasta el nivel de que su cambio es continuo. La estructura del conocimiento se refiere a la atomización o no del conocimiento. La fuente del conocimiento está en la autoridad o en la evidencia empírica y el razonamiento. La velocidad del conocimiento puede ser rápido hasta gradual. Habilidad para aprender proviene de la genética o se gana a través de la experiencia y el tiempo que emplee la persona.

Las creencias sofisticadas vienen avaladas por un nivel alto de pensamiento crítico, creatividad y aplicación del conocimiento. Las no sofisticadas por un nivel de aprendizaje bajo y la memorización de hechos. La autora señala que una vez que una persona ha desarrollado unas creencias sofisticadas podría usar creencias no sofisticada en otras tareas. Así por ejemplo, un estudiante podría sostener una creencia sobre la complejidad del conocimiento y al mismo tiempo que dicho conocimiento es fijo o no cambiante. Otros autores creen, sin embargo, que el desarrollo de las creencias es sincrónico, es decir el sujeto va progresando linealmente de creencias poco sofisticadas o simples a otras más complejas.

Uno de los retos sobre las creencias ha sido la posibilidad de crear instrumentos que permitan de una manera objetiva su medición. Schommer, en su revisión sobre las creencias ella introdujo el enfoque cuantitativo para medir dichas creencias a partir de un cuestionario. ha sido una de las autoras que lo ha intentado con notable éxito aunque como ella misma indica su Cuestionario sobre Creencias Epistemológicas es un instrumento en permanente revisión en contextos educativos diferentes. Para una revisión de los instrumentos elaborados hasta 2001 véase el artículo de Duell y Schommer-Aikins (2001). Esta revisión permite ver con perspectiva histórica las creencias desde la propuesta inicial de Perry. Schommer-Aikins (1990) elaboró un cuestionario de 63 ítems de acuerdo con las 5 dimensiones mencionadas más arriba. La autora encontró que hay una relación entre las creencias y los resultados del aprendizaje. Este cuestionario ha sido adaptado al español y aplicado a estudiantes de magisterio en Chile (Beuchat Reichardt, 2010; Beuchat Reichardt y Hernández Pina, 2010).

La teoría de Perry y las propuestas subsiguientes tienen el valor de haber establecido una relación entre las creencias, el aprendizaje y la actuación académica. Diversas investigaciones han mostrado que las creencias son un factor importante en el aprendizaje influyendo en el razonamiento y una implicación directa en la enseñanza (Hofer, 2001). Un conocimiento por parte del profesorado sobre cuáles son las creencias de sus estudiantes podría ser de gran valor para

comprender algunas de las conductas de los estudiantes y actuar en consecuencia.

Schoenfeld señalaba la importancia de las creencias en la modelación de la cognición incluso aunque no se sea consciente de las creencias, señala que aquellos estudiantes con un bajo rendimiento en matemáticas tienen la creencia que la velocidad del aprendizaje es rápida o no. Es decir, que un problema de matemáticas se resuelve en los 10 primeros minutos o es algo reservado para los muy capaces. Schommer (1990) señala la relación entre las creencias y el aprendizaje. Según la autora cuanto más cree el alumno que el aprendizaje se produce rápido o no se produce es más probable que sus conclusiones sean simples. Cuanto más cree el estudiante en la certeza del conocimiento más probable es que llegue a conclusiones absolutas. Cuanto más cree el estudiante que el aprendizaje se produce rápido o no se produce su actuación en las pruebas de rendimiento es también más pobre, así como la comprensión de textos. En otro estudio llevado a cabo en 1997 por la misma autora encontró que cuanto más cree el estudiante que la habilidad para aprender mejora con el tiempo, más probabilidad hay que valora la educación y en la constancia en el estudio como garantía del éxito académico (Schommer y Walker, 1997).

Tolhurst (2007) analizó las creencias epistemológicas de los estudiantes demostró que cuanto más sofisticadas eran las creencias mejores eran los resultados en el rendimiento académico. Un cambio en la estructura del currículo mejoraba las creencias hacia niveles más sofisticados.

Aunque los estudios en esta línea de investigación siguen en curso, estos resultados indican la tendencia a que hay una relación y posible influencia del tipo de creencias que tienen los estudiantes y su rendimiento académico.

LAS CONCEPCIONES DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE.

La investigación sobre las concepciones del aprendizaje y de la enseñanza indica que la perspectiva epistemológica y el fenomenográfica son distintas pero no incompatibles, ya que hay una estrecha relación entre las creencias sobre el conocimiento y las concepciones del aprendizaje y la enseñanza. En la literatura aparecen como líneas de investigación separadas aunque algunos trabajos establezcan algún tipo de conexión. En este trabajo las hemos presentado de forma separada.

Las investigaciones realizadas sobre concepciones se han llevado a cabo desde la perspectiva de los protagonistas (la corriente fenomenográfica de Marton, Dall'Alba y Beaty, 1993). En estas investigaciones se han analizado la variedad de significados que el aprendizaje y la enseñanza tienen para sus protagonistas y los modos diferentes de cómo aprenden y enseñan, utilizando para ello métodos cualitativos. A continuación sintetizamos las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje a partir de los autores que mayor aportación han realizados para la configuración de las mismas.

CONCEPCIONES DE LA ENSEÑANZA

Las investigaciones llevadas a cabo sobre las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje han permitido crear un corpus de conocimiento sobre las diferentes

concepciones mantenidas tanto por el profesorado como por los estudiantes (Dall'Alba, 1990; Fox, 1983; Dunkin, 1990; Trigwell et al., 1994; Martin and Balla, 1990; Dunkin and Precian, 1992; Gow and Kember, 1993, Martin and Ramsden, 1992; Prosser et al., 1994; Samuelowicz and Bain, 1992). Una de las conclusiones más relevantes es que el profesorado puede enfocar su enseñanza centrándose en la materia o en sí mismo con el objetivo de transmitir información a los estudiantes, o bien, enfocarla sobre el estudiante con el objetivo de cambiar o desarrollar la comprensión que el estudiante tiene del mundo que le rodea (Prosser et al (2005).

Las creencias, como ya hemos señalado más arriba, parecen jugar un papel relevante en las decisiones que los profesores toman acerca de la relevancia de los conocimientos que enseñan (Pajares, 1992). Este autor ha podido establecer la relación que existe entre las creencias epistemológicas de los profesores y sus concepciones sobre como deber ser la enseñanza. Un profesor que mantiene una epistemología simplista cree que el conocimiento es simple, claro y específico y la habilidad para aprenderlo es innata y está establecido previamente. Por el contrario, un profesor que sostiene una creencia sofisticada del conocimiento asumirá que éste es complejo, incierto y tentativo y puede solo construirse de forma gradual por el estudiante. Hofer y Pintrich (1997) y Prawat (1992) han mostrado un interés por comprender cómo las concepciones del profesor afectan a sus prácticas dentro del aula.

Revisando algunos trabajos publicados a lo largo de las dos últimas décadas (Gow y Kember, 1993; Prosser, Trigwell *et al*, 1994; Samuelowicz y Bain, 1992; Trigwell et al 1994; Murray y Macdonald, 1997; Dall'Alba, 1990; Dunkin, 1990; Dunkin y Precian, 1992; Fox, 1983; Gow y Kember, 1993; Martin y Ramsden, 1992; Prawat, 1992; Prosser *et al*, 1994), observamos propuestas taxonómicas sobre concepciones que han propuesto categorías organizadas jerárquicamente. Independientemente del número de categorías propuestas la orientación de tales categorías se centra o bien en el profesor o bien en el estudiante. La mayoría de estos estudios han sido llevados a cabo en países con un entorno socioeconómico similar y en materias más relacionados con las ciencias que con sociales y humanas.

En cuanto al número de categorías las propuestas varían desde los abogan por dos categorías (Gow y Kember, 1993), hasta los que proponen siete (Samuelowicz y Bain, 1992). Aunque la terminología para referirse a ellas es diferente su semántica es similar. Es decir, las categorías pueden referirse a la transmisión del conocimiento y la información o a la construcción y desarrollo del estudiante.

En lo que respecta a la relación entre las categorías hay coincidencia en señalar que dicha relación es jerárquica aunque. Para unos es exclusiva y progresiva (Dall'Alba, 1991; Martin y Balla, 1991) y para otros como Samuelowicz la jerarquización es inclusiva en el sentido de que cada categoría incluye los aspectos las categorías anteriores.

Las categorías con una orientación centrada en el profesor tienen como característica más importante que la enseñanza es vista como una transmisión de conocimientos. Los profesores en esta orientación se centrarían en el contenido de las materias y en lo que están enseñando, cómo organizarían, estructuraría y presentarían los contenidos de lo que enseñan para hacer más fácil el aprendizaje

de los estudiantes. En cambio, las categorías con una orientación centrada en el estudiante plantearían la enseñanza como un apoyo al alumno para realizar cambios conceptuales. Los profesores se contrarían en lograr que los alumnos construyeran su propio conocimiento y su comprensión y la promoción de su propia concepción (Samuelowicz y Bain, 1992, 2001; Prosser *et al* 1994; Trigwell y Prosser 1996).

Entre estas dos concepciones extrema se hallaría una categoría intermedia, algo menos definida pero que trataría de promover el aprendizaje (Martin y Balla, 1991) o facilitar la comprensión (Samuelowicz y Bain, 1992) o ayudaría a los estudiantes a desarrollar nuevos conceptos (Prosser *et al*, 1994). En cualquier caso parece que aceptada o no esta categoría intermedia la orientación puede estar en el profesor o en el alumno.

Uno de los artículos que podemos considerar seminales en esta línea de investigación es el trabajo publicado por Kember en 1997. Este autor hace un análisis de la mayor parte de los trabajos (13 en total) llevados a cabo hasta esa fecha sobre concepciones de la enseñanza. En la síntesis de sus análisis Kember propone cinco categorías:

Dos centradas en el profesor como son la Impartición de la información y transmisión de los conocimientos de forma estructurada. Otra denominada Intermedia como es la interacción profesor-estudiante (apprenticeship). Y otras dos centradas en el estudiante como son la facilitación de la comprensión y cambio conceptual y desarrollo intelectual. Esquemáticamente sería (Kember, 1997):

Orientación centrada en el profesor		Intermedia	Orientación centrada en el estudiante	
Impartición de la información	Transmisión de los conocimientos de forma estructurada.	Interacción profesor-estudiante (apprenticeship)	Facilitación de la comprensión	Cambio conceptual y desarrollo intelectual.

Samuelowicz y Bain en su trabajo de 1992 proponían cinco concepciones a las que añadieron dos nuevas categoría en su trabajo publicado en el 2001. Resultados de varias investigaciones indican que tales concepciones se hacen explícitas a través de los significados que se otorgan a qué se entiende por aprender. Así Samuelowicz y Brain (1992, 2001) identifican siete concepciones de enseñanza. La enseñanza es: Impartir información, Transmisión del conocimiento, Facilitar el aprendizaje, Cambiar las concepciones de los estudiantes, Apoyar el aprendizaje de los estudiantes, Negociar los significados y Promover la creación del conocimiento. Las tres primeras tienen un carácter cuantitativo, el resto cualitativo. En la concepción cuantitativa el profesor es el centro del aprendizaje porque es el que decide cuándo y cómo el aprendizaje tiene lugar. En cambio, la concepción cualitativa es conceptualizada como un cambio en los estudiantes en su forma de percibir y usar el conocimiento. El profesor es un facilitador del aprendizaje, que ayudad a interpretar el mundo que rodea al estudiante. Dall'Alba, 1991 hace también una propuesta de siete concepciones, las tres primeras centradas en el profesor y las

cuatro restantes centradas en el estudiantes. La propuesta de Fox, 1983 es similar a la de Kember y Gow (1994) y Gao (1998) quien también propuso cinco concepciones.

En síntesis, las aportaciones parecen indicar que hay dos claras orientaciones con subcategorías. La primera es una orientación centrada en el profesor con un enfoque en la comunicación de los conocimientos y los contenidos de las materias. La segunda orientación está centrada en el estudiante y, por tanto, en el aprendizaje; está centrada en el conocimiento y no en el profesor. Cada una de estas dos orientaciones se subdivide en dos categorías con una quinta concepción intermedia que hace de puente entre ambas orientaciones. Las categorías han quedado defendidas por Kember (1997) del modo siguiente:

1. Impartición de la información.

Es la concepción más pura de la visión centrada en el profesor. El propósito es la presentación de contenidos por parte del profesor. El estudiante es percibido como un receptor pasivo de los contenidos de la materia. Trasladar la información del profesor al estudiante. La enseñanza significa impartir información que se espera que el estudiante obtenga por el solo hecho de estar matriculado en el curso y asistir a clase (Samuelowicz y Bain, 1992). Esta concepción describe la enseñanza en base a la lección magistral y las notas que los profesores se preparan para impartir la clase. Trigwell *et al* (1994) describe esta concepción del modo siguiente: “los profesores explican de tal forma que los alumnos no tengan que decidir cuándo tomar notas. Les dicta lo que es importante. Les hace los esquemas y les da los apuntes para que ellos tenga lo importante”.

Es un intento de llenar a los estudiantes de información. Los profesores creen que los alumnos no tiene interés ni ganas de implicarse en lo que está explicando (Gow y Kember, 1990).

El foco de interés de esta concepción está en el profesor y el contenido de la materia que enseña, de ahí que se considere la importancia de que el profesor tenga una información y conocimientos académicos importantes y válidos. Lo importante es lo que sepa y cuánto sepa pero no cómo lo enseña. Saber mucho lleva implícito saberlo enseñar (Kember y Gow, 1994)

Fox utiliza la metáfora siguiente: “la enseñanza es como la siembra a boleto de la semilla sin tener en cuenta donde debe caer cada una de ellas. El profesor lo que debe hacer es sembrar sin pensar a donde va a parar lo que enseña”. El estudiante es un vaso que recoge todo lo se le echa. Martin y Ramsden (1992) señalan que es tanto como decir que enseñar es poner la información en la cabeza de los estudiantes.

2. Transmitir el conocimiento estructurado

La segunda concepción considera la transmisión del conocimiento como un objetivo prioritario en la enseñanza. Tal vez lo hace la anterior concepción. Enseñar supone que el conocimiento transferido está estructurado y organizado de acuerdo con los conocimientos que el estudiante ya posee con el fin de que tenga más calidad al añadirlos a lo que ya sabe. Martin y Ramsden (1992) señalaban que en esta concepción el profesor puede percibir la enseñanza como un proceso de elaboración de un cuadro. El alumno solo tiene que ver el cuadro de forma anticipada para que pueda saber hacia dónde va. El profesor presenta la materia

perfectamente estructurada para facilitar al alumno el proceso de asimilación de los contenidos. El alumno se ve como un receptor pasivo de lo que recibe. La enseñanza se convierte en una transmisión de conceptos y habilidades que los estudiantes deben adquirir (Samuelowicz y Bain, 1992).

El atributo más importante del profesor es su dominio de los contenidos para ganar calidad en la presentación. Fox (1983) lo ve como una transferencia consciente. El profesor pasa mucho tiempo preparando el material de clase y asegurándose de que está puesto al día. Se preocupa por mejorar sus competencias para la presentación de dichos materiales y se asegura de que con ellos traslada la esencia de la materia a la cabeza de los estudiantes. Aquí importa destacar la presentación de los materiales y hacerlo de la manera más comprensible para el estudiante. Fox (1983) utiliza la analogía de la alimentación infantil en la que la madre se preocupa de que en el alimento se encuentren todos los nutrientes que el bebé necesita.

3. Interacción profesor-alumno

La concepción que hace de puente entre las concepciones cuantitativas y las cualitativas (las dos siguientes) se caracteriza por la relevancia que se otorga a la interacción profesor-alumno. Kember y Gow (1994) describen esta concepción como sigue: "yo hablo (refiriéndose al profesor) y ellos (los alumnos) escuchan. Luego trato de que hablen pero sin forzar demasiado sus intervenciones porque en realidad yo soy su guía".

Trigwell *et al* (1996:80) describen esta concepción del modo siguiente: "yo (el profesor) no quiero que mis alumnos lo tomen todo al pie de la letra. Me gusta que piensen y que interpreten antes de que yo hable. Si hago una demostración, no les digo el resultado sino que les pregunto qué creen es previo a los principios expuestos". Esta concepción se relaciona con la transmisión puesto que el profesor hace que el alumno intervenga pero previa presentación de las evidencias, principios y contenidos definidos por el profesor. Esta concepción reconoce la importancia del alumno pero desde la percepción de los profesores o desde la modulación que hace el profesor del alumno. Prawat (1992) percibe esta concepción como la fusión entre el profesor y el contenido de la materia. El profesor representa el conocimiento y el contenido que el alumno tiene que aprender. En esta concepción se hace hincapié en las actividades del aprendizaje tales como los experimentos, la solución de problemas. Dall'Alba (1991) llama a esta concepción "desarrollo de capacidades para ser un experto".

4. Facilitador de la comprensión

Dentro de esta orientación cualitativa hay dos o tres concepciones dependiendo de autores. En cualquier caso todos tienen como elemento común que tratan de ver la enseñanza como facilitación del desarrollo de la comprensión o del conocimiento. Se utiliza la etiqueta facilitador del aprendizaje. Esta concepción tienen como protagonista el aprendizaje/el estudiante. El protagonismo se traslada del profesor al estudiante. El papel del profesor es ayudar al estudiante a aprender. El énfasis se pone en los resultados del aprendizaje y no en la definición de contenidos.

El papel del profesor es reconocido pero como un facilitador del aprendizaje. El profesor debe crear un ambiente de aprendizaje, guiar a los estudiantes en sus procesos del aprendizaje. Cada estudiante es reconocido como un aprendiz

individual y no como una audiencia. El profesor puede reconocer o percibir que el estudiante no interpreta siempre lo que está diciendo en el modo que él espera. Se interesa por la percepción de los estudiantes sobre lo que pasa en el aula (Martin y Balla, 1991). El resultado del proceso de enseñanza es la comprensión que el alumno muestra al aplicar los conocimientos que aprende en situaciones reales y le da sentido a lo que aprende (Samuelowicz y Bain, 1992)

5. Desarrollo intelectual y cambio conceptual

Esta concepción presenta la enseñanza con el objetivo desarrollar las condiciones para que el estudiante pueda lograr ser más autónomo e independiente y pueda desarrollarse a través de la argumentación acerca de las cosas, la aplicación de las ideas y confronte lo que sucede a su alrededor con lo que piensa. De lo que se trata en esta concepción es confrontar al estudiante con las ideas preconcebidas que tenga de las cosas y con lo que el profesor dice. Esta categoría estaría en consonancia con la profesionalización del estudiante. La función del profesor sería la de presentar la imagen de la profesionalización a partir de buenas prácticas y ejemplos y modelos. Es decir, crear espacios de profesionalización con el fin de que los estudiantes piensen y actúen como profesionales. En esta categoría los profesores parecen mantener la idea de que la relación con sus estudiantes deber ser positiva para facilitar la transformación de sus conocimientos y los procesos de aprendizaje en el nuevo contexto del aprendizaje para toda la vida y el desarrollo profesional continuo. Esta concepción estaría en la línea del empoderamiento que el aprendizaje puede otorgar al estudiante.

CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE

Sobre esta línea de trabajo la literatura es mucho más amplia y el tiempo dedicado a su investigación data de los años 70. La perspectiva epistemológica basa la investigación utilizando una metodología de primer orden, es decir, la realizada desde la perspectiva de los investigadores (Marton et al, 1993). La corriente cognitivista describe el aprendizaje como un proceso de adquisición. La corriente constructivista da un paso más y concibe el conocimiento como algo que se construye y no como algo que se descubre. Esta perspectiva al estudiar el aprendizaje ha aportado resultados muy importantes que han permitido el desarrollo de teorías que hacen más comprensivo cómo se produce el aprendizaje. Hofer y Pintrich (1997) señalan que existe una relación entre las creencias epistemológicas acerca del conocimiento y las concepciones de aprendizaje.

Los resultados de las investigaciones parecen indicar que los estudiantes también despliegan niveles de desarrollo diferentes en su forma de percibir el aprendizaje a lo largo de los niveles educativos por los que van transitando. La educación superior no es menos y, por tanto, los profesores en su forma diferente de actuar influyen en el desarrollo epistemológico que los estudiantes pueden ir manifestando en distintas situaciones de aprendizaje (Schommer, 1997, 1998; Perry, 1981).

Uno de los trabajos pioneros en las investigaciones sobre epistemologías de los estudiantes ha sido el de Perry y sus colaboradores (1970, 1981) en la Universidad de Harvard. Según Perry el estudiante transita desde una creencia sobre el conocimiento simple a otra más compleja. Cree, además, que los estudiantes en la

universidad pasa de forma gradual de una creencia dualista en la que el conocimiento es concreto y suministrado por el profesor, a otra relativa en la que el estudiante tiene que pensar e interpretar los significados. Otros autores por el contrario han encontrado algunas dificultades a la hora de vincular las creencias, las epistemologías y la actuación académica al utilizar el esquema de Perry (Marton y Saljo 1984; Ramsden (1992) al hablar de las concepciones señalan la orientación reproductora y la orientación al cambio. La primera se basa en la memoria y la segunda en la construcción y el significado. Svensson (1984) lo ve en términos de cómo se organiza la información: discreta y segmentada o como un todo, atomística u holística. Dweck y Leggett (1988) señalaban también que las credencias epistemológicas influyen en la actuación académica. En síntesis, los estudios indican que hay una estrecha relación entre las creencias epistemológicas sobre el conocimiento y las concepciones que se desarrollan en el aprendizaje. Si los alumnos ven el conocimiento como algo estático, entonces ellos percibirán el aprendizaje como un proceso de acumulación de información. En cambio los que lo conciben como algo flexible, entonces percibirá el aprendizaje como algo significativo y por descubrir.

Säljö (1979) fue uno de los pioneros en definir las concepciones definiendo 5 categorías a las que Marton y colaboradores (1993) añadieron una sexta.

El aprendizaje es adquisición cuantitativa de conocimientos

El aprendizaje es memorización

El aprendizaje es adquisición de hechos y procedimientos para utilizar cuando se necesitan

El aprendizaje sirve para comprender o extraer significados

El aprendizaje es un proceso de interpretación y captación de la realidad

El aprendizaje sirve para cambiar a la persona

Las tres primeras tienen también un carácter cuantitativo y el resto cualitativo (Watkins, 2001). La modulación de estas concepciones va a depender fundamentalmente del contexto donde tenga lugar el aprendizaje. Las concepciones del aprendizaje sintéticamente quedan definidas del modo siguiente:

a. Adquisición de conocimientos

Esta concepción se centra en la recepción de conocimientos por parte de los estudiantes y que el profesor sea un experto en su materia para realizar dicho trasvase. Se refiere a la acumulación o absorción de los contenidos de la materia por parte del estudiante. Esto hace que el estudiante tenga una dependencia total del profesor. El alumno en esta concepción manifiesta que el profesor debe ser un buen conocedor de la materia y transmisor de la misma. Esta concepción es cuantitativa en su naturaleza y percibe los contenidos de la materia como algo concreto, sólido, acumulable y medible. La información y los conocimientos adquiridos son lo más importante que se puede hacer en el aprendizaje. El papel del estudiante es pasivo y el protagonista es el profesor, que se considera un experto, en la cantidad y presentación de los contenidos transmitidos.

b. Adquisición de conocimientos a través de procedimientos que permitan la comprensión.

Esta concepción también parte de la idea de que el aprendizaje es recepción de conocimientos pero de forma estructurada y fácil de comprender. El estudiante espera que su profesor haga una buena presentación de la materia con diapositiva, ejemplos, notas estructuradas de lo que va decir: hechos, concepto, teorías, modelos, etc. El estudiante espera que el profesor se lo dé todo bien hecho y estructurado. De hecho los estudiantes pueden quejarse del profesor si éste no expone con orden, claridad, no anticipa las diapositivas, las notas, etc. Si a lo largo de la explicación el profesor añade algo no plasmado en las notas y diapositivas, el estudiante expresa su descontento. Los estudiantes se ajustan a estos materiales y los libros recomendados para su lectura complementaria pasan a un segundo plano. En síntesis, esta concepción da un gran protagonismo al profesor que es el que en definitiva debe impartir los contenidos del modo más estructurado posible.

c. El aprendizaje es adquisición de hechos y procedimientos para utilizar cuando se necesitan

Los estudiantes dentro de esta concepción ven el aprendizaje como la memorización del conocimiento y la habilidad para reproducirlo allí donde se requiera, bien sea en exámenes u otras situaciones. Memorizar y estudiar son sinónimos. En cuanto a lo que los estudiantes ven como importante en el profesor es cuando éste señala como relevantes algunos apartados de la materia. Entonces ellos consideran que eso es lo que tienen que aprender y no el resto. En esta categoría observamos que el protagonista sigue siendo el profesor que es el que marca lo importante, lo relevante, pero el estudiante tiene la responsabilidad de memorizar aquello destacado por el profesor. El alumno se convierte en un activo-memorizador, un buen reproductor de lo enseñado. Y todo ello para superar los exámenes con el mayor éxito posible.

d. El aprendizaje viene facilitado por el profesor.

En esta categoría el profesor también tiene un cierto protagonismo pero esta vez como facilitador del aprendizaje. Los estudiantes siguen pensando en que el profesor tiene importancia para el aprendizaje de la materia pero lo ve como un modelo. El profesor se convierte en un modelo al que hay que simular; el profesor tiene la obligación de construir buenas prácticas y relaciones con sus estudiantes. Su personalidad puede ser un ejemplo para muchos estudiantes, así como su capacidad de promover la interacción entre ambos. Tiene que actuar con profesionalidad. Esta categoría sigue teniendo una orientación centrada en el profesor pero el estudiante lo ve como un profesional y transmisor de los conocimientos de la materia.

e. El aprendizaje significa exponerse a las actividades que generan la comprensión de los contenidos de la materia y el desarrollo de competencias

Esta concepción significa un paso de la pasividad del estudiante a un mayor protagonismo en el aprendizaje. El aprendizaje significa interaccionar, participar activamente en la clase y en las tareas escolares. Significa desarrollar competencias para la comprensión y aplicación de la información. El profesor ayuda en el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de los conceptos de la materia. El objetivo es ampliar su comprensión de la materia haciéndole participar e

implicarse en las tareas escolares y si es posible contribuir a la construcción del conocimiento y los sindicatos de los conocimientos adquiridos. Discutir y compartir opiniones.

f. El aprendizaje sirve para cambiar y transformar a la persona

Esta podríamos decir que es la concepción por excelencia. Los estudiantes participan activamente en su comprensión de la materia y el mundo que les rodea. Los contenidos de la materia sirven para analizar su mundo profesional y cambiar el modo en que perciben los cambios sociales que se producen en su entorno. Por tanto, esta concepción es el mejor escenario para convertir el aprendizaje en el medio para empoderar al estudiante en las transformaciones socioeconómicas en las que se verá obligado a vivir. En esta concepción propone que la responsabilidad de la enseñanza y el aprendizaje sean tareas de responsabilidad compartida entre el profesor y el estudiante. Esta responsabilidad compartida promueve la actividad, la colaboración, la responsabilidad y el meta-aprendizaje (Watkins, 2002). La universidad del siglo XXI y del EEES exige un nuevo contexto en el que sea posible una concepción de la enseñanza y del aprendizaje enriquecido como el que se propone desde el enfoque co-constructivista. Un modelo en el que el contexto adopte un nuevo valor y así el estudiante adquiera la capacidad de percibir los problemas desde perspectivas diferentes, que aprenda a analizar, sintetizar, a ser más flexible, etc. En síntesis, que aprenda las competencias genéricas que le ayuden a ser más competentes. Es decir, que sean capaces, no de poder con el mundo que le rodea sino de prosperar y saber vivir el él.

LA PERSPECTIVA CULTURAL DE LAS CONCEPCIONES

La mayor parte de los estudios sobre concepciones se han llevado a cabo en países con un nivel socioeconómico muy similar como por ejemplo Suecia, Países Bajos, UK, Australia, USA, China, Hong Kong y ahora más recientemente Portugal, Chile, España entre otros países europeos e iberoamericanos. Gran parte de los estudios llevados a cabo coinciden en la taxonomía y la semántica planteada, otros difieren influidos por los aspectos culturales. Prawat (1992) señala que las categorías establecidas para definir las concepciones tienen una clara influencia cultural, social, histórica y personal de sus protagonistas. Aunque esto puede ser verdad hasta el momento no hay demasiados estudios que permitan demostrar que las diferencias entre las concepciones de los profesores que ejercen en unos países como los orientales y los occidentales se deban realmente a motivos culturales y valores.

Watkins (1997) es de los pocos autores que ha realizados comparaciones entre los estudios llevados a cabo en los países orientales y los occidentales. Su conclusión es que las concepciones planteadas en los estudios en los países occidentales tiene un carácter de universalidad. Así por ejemplo, la concepción denominada “transmisión del conocimiento” parece que se encuentra tanto en los estudios occidentales como los orientales, pero no otras concepciones o matices de otras concepciones. Para los países orientales la promoción de la conducta moral de los estudiantes es un valor a destacar en la enseñanza, aspecto no tan relevante en los estudios occidentales. Esto es cuestionable ahora si tenemos en cuenta el nuevo planteamiento en el proceso de Bolonia que promueva las competencias del saber

ser y del saber estar. En cualquier caso todavía esta área de investigación necesita más estudios y análisis, especialmente en entre países del EEES.

LA PERSPECTIVA DISCIPLINAR DE LAS CONCEPCIONES

Shuell (1986) señalaba lo que importante no es lo que hace el profesor sino lo que hacen y piensan los estudiantes. Por su parte Entwistle (1987) también apuntaba que es necesario estudiar el aprendizaje en el contexto de las materias. Ramsden (1988) señalaba que las concepciones pueden ser diferentes en función de las materias. Esta es un área que necesita más investigación. Meyer y Eley (1999) creen que los estudiantes podrían adoptar patrones de aprendizaje diferentes en función del tipo de materias. Hofer (2001) es partidario de hacer más explícitas los supuestos epistemológicos de las materias. Es decir, cómo se construye el conocimiento en una materia. Esto es parte importante en la enseñanza de la materia. Es fundamental discutir “lo que sabemos” pero también “como conocemos lo que sabemos”. El trabajo de Kember (1997) ha sido criticado por analizar los enfoques de aprendizaje en términos generales y no disciplinares. Mayer, Passon y Dunne analizaron los enfoques desde la perspectiva disciplinar. Para muchos profesores la identidad académica está estrechamente relacionada con la identidad profesional. Checher y Trowler (2001) destacan la idea de que para el desarrollo profesional y académico de los estudiantes es importante la conciencia que tengan de las disciplinas. Trigwell y Ashwin (2006) por su parte señalan que las concepciones adoptadas por los estudiantes dependen de su percepción del contexto. La concepción del aprendizaje no es una concepción por sí misma, sino que viene determinada por la experiencia. Es lo que se llama una concepción situada que viene derivada por la respuesta adoptada ante el contexto de aprendizaje percibido. A la vista de los resultados de algunas de estas investigaciones, la conclusión es que hay que hacer más investigación sobre las concepciones en el contexto de la disciplinas.

RELACIÓN ENTRE LAS CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA Y LAS CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE.

Hay algunos trabajos que apunta una relación positiva entre ambas concepciones. Kember (1997) señala que hay una relación entre concepción de enseñanza, enfoques de enseñanza, enfoques de aprendizaje y concepciones de aprendizaje. Por su parte Gow y Kember (1993) mostraron esta relación entre concepciones de enseñanza y enfoque de aprendizaje. Kember y Gow (1994) dicen que las orientaciones o concepciones de enseñanza influirían de forma significativa en cómo los estudiantes utilizan sus enfoques de aprendizaje. Trigwell et al (1994), Trigwell y Prosser (1996) vieron también esta relación entre intenciones de los profesores y sus estrategias de enseñanza. Gow y Kember (1993) relacionaron las concepciones de enseñanza y los cambios en los enfoques de aprendizaje. Gilbert (1991) hizo un estudio a nivel departamental y encontró que el desarrollo de las creencias de los estudiantes acerca de la estructura del conocimiento de una materia/disciplina se veía influenciado por las teorías de la enseñanza que tenían los profesores y la percepción de los estudiantes del contexto de aprendizaje. Las creencias de los estudiantes acerca del conocimiento tenían un impacto en los enfoques de aprendizaje. Kember y Kwan (2000) encontraron además que los

resultados del aprendizaje se asocia a las concepciones hachas explícitas en las materias. Trigwell, Prosser y Lyons (1994) encontraron que los alumnos de ciencias que adoptaron un enfoque profundo eran porque habían tenido profesores que habían utilizado enfoque de enseñanza que se promovía la comprensión. En cambio, cuando los profesores utilizaban una enseñanza basada en la transmisión del conocimiento promovían un enfoque superficial (Prosser y Trigwell, 1994). Patrick (1998), también, encontró una estrecha relación entre enfoque de aprendizaje y el modo en que los profesores enseñan. A partir de estos estudios es legítimo investigar constructos que establezcan un paralelismo entre las concepciones de enseñanza y las concepciones del aprendizaje.

Dentro de esta línea de trabajo actualmente estamos realizando un estudio para ver cuál es perfil de concepciones de estudiantes y profesores en la universidad. Parte de los primeros resultados obtenidos han sido presentados en el Congreso de ECER-Viena 2009 (Hernández Pina et al., 2009). En base a las propuestas de los autores citados anteriormente elaboramos y aplicación de un cuestionario que trataba de recoger las grandes categorías sobre concepciones expuestas más arriba y que reducimos a cuatro, por un lado dos concepciones centradas en el profesor y la materia y otras dos centradas en el aprendizaje y el estudiante. Se hicieron dos tipos de cuestionario contemplando las mismas categorías, uno que se aplicó a profesores y otro a estudiantes. Los resultados más relevantes indican que los cuestionarios tienen una fiabilidad muy aceptable y su validez de constructo también fue muy aceptable con una clara estructura sobre las concepciones cualitativa y cuantitativa. Por parte de los estudiantes las concepciones por la que optaron fue, en el caso de la enseñanza aquella que establece que debe facilitar el aprendizaje y en el caso del aprendizaje aquella que desarrolle competencias que ayuden a comprender y aplicar la información, construir e interpretar lo significados de los conocimientos adquiridos.

En cuanto a los profesores optaron por la concepción de la enseñanza que ayude a adquirir los conocimientos a través de una buena presentación. En el caso del aprendizaje la opción fue la que hace referencia a que el aprendizaje debería ayudar a asimilar los conceptos y a comprender y memorizar los contenidos, así como relacionarlos con los conocimientos previos. En la relación que hicimos sobre las concepciones entre estudiantes y profesores observamos que los estudiantes optaron más por las concepciones cualitativas, es decir las basadas en el estudiante y los profesores por las cuantitativas, es decir la basada en la enseñanza. Aunque los datos no son concluyentes y necesitan una profundización con una metodología basada en la entrevista nos ayudan a comprender un poco más el escenario actual de que entiende los profesores y los estudiantes es la enseñanza y el aprendizaje.

En esta breve síntesis hemos querido destacar el protagonismo diferente que se presenta en las aulas, sobre las formas distintas de percibir la enseñanza y el aprendizaje y cómo cada una de ellas lleva a actuaciones diferentes por parte de sus protagonistas. Profundizar en estos ámbitos es necesario, así como la transferencia de estos conocimientos a estudiantes y profesorado por la repercusión que tiene en la calidad de las actuaciones de sus protagonistas. Las investigaciones siguen en curso y a ello nos seguiremos dedicando con la intención de contribuir a un mayor conocimiento de lo que sucede en las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

Baxter, M.B. (1992) **Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' Intellectual Development**. S. Francisco: Jossey Bass.

Belenky M.F , Clinchy, B.M y Goldberger, N.R. (1986). **Women's ways of knowing**. N. Y.: Basic Books

Beuchat Reichardt, M. (2010). Concepciones de aprendizaje en estudiantes de pedagogía básica. **Tesis doctoral**. Universidad de Granada.

Beuchat Reichardt, M. y Hernández Pina, F. (2010). Epistemological and learning beliefs in initial training for pedagogy learning in a Santiago de Chile University. **Comunicación presentada a ECER, Helsinki, 2010**.

Dall'Alba, G. (1990). Foreshadowing conception of teaching. **Research and Development in Higher Education**, 13, 291-297.

Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of learning. **Research and Development in Higher Education**, 13, 293-297.

Duell , O.K. y Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of People's Belief about Knowledge and Learning. **Educational Psychology Review**, 13, (4), 419-449.

Dunkin, M. J. (1990). The induction of academic staff to a university: Processes and products. **Higher Education**, 20, 47-66.

Dunkin, M. J. y Precians R.P. (1992). Award-winning university teachers' concepts of teaching. **Higher Education**, 24, 483-502.

Dweck, C. S. y Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review**, 95, 256-273.

Entwistle, N.J. (1987). A model of the teaching-learning process derived from research on student learning. En J. Richardson, M. Eysenck y D.W. Arren- Piper, (Eds.) **Student learning research in education and cognitive psychology**. London: University Press

Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. **Studies in Higher Education**, 8(2), 151-163.

Gao, H. (1998). **A study of Chinese teachers. Conceptions of teaching**. Hubel Education Press, China.

Gow, L., Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning? **Higher Education**, 19, 307-322.

Gow, L. y Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. **British Journal of Educational Psychology**, 63, 20-33.

Hammer, D. (1994). Epistemological beliefs in introductory physics. **Cognitive Instruction**, 12, 151-183

Hernández Pina, F., García Sanz, M.P., Maquilón Sánchez, J.J., Cuesta Sáez de Tejada, J.D. y Monroy Hernández, F. (2009). University academic's and student conceptions of teaching and learning in Higher Education. Viena, **ECER 2009**.

Hofer, B.K. y Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. **Review of Educational Research**, 67, 88-140.

- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. **Journal of Educational Psychology Review**, 13(4).
- Kember, D., & Gow, L. (1990). Cultural specificity of approaches to study. **British Journal of Educational Psychology**, 60, 356–363.
- Kember, D. y Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. **Journal of Higher Education**, 65(1), 58-74.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics. conceptions of teaching. **Learning and Instruction**, 7(3), 255-275.
- Kitchener, K.S. y King, P.M. (1981). Reflective judgment: concepts of justification and their relationship to age and education. **Journal of Applied Development Psychology**, 2, 89-116.
- Martin, E. y Balla, M. (1991). Conceptions of teaching and implications for learning. **Research and Development in Higher Education** 13, 298-304.
- Martin, E. y Ramsden, P. (1992). An expanding awareness. How lecturers change their understanding of teaching. **Higher Education**, 13, 298-304.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. **International Journal of Educational Research**, 19 (3), 277-300.
- Marton, F. y Saljo, R. (1984). Approaches to learning. En F. Marton, D. Hounsell and N.J. Entwistle (eds) **The Experience of Learning**. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Meyer, J. y Eley, M. (1999). The development of affective subscales to variation in students. experiences of studying mathematics in higher education. **Higher Education**, 37, 197-216.
- Murray, K. y Macdonald, R. (1997). The disjunction between lecturers. conceptions of teaching and their claimed educational practice. **Higher Education**, 33, 331-349.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers. beliefs and education research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, 63(3), 307-332.
- Perry, W.G. (1968). Patterns of development in thought values of students in a liberal arts college: A validation of scheme. Final Report. Harvard University.
- Perry, W. G. (1970). **Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years**. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. En: A. W. Chickering (Ed.) **The modern American college**. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. **American Journal of Educational Psychologist**, 100(3), 354-395
- Prosser, M., K. Trigwell, et al. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. **Learning and Instruction**, 4, 217-231.
- Prosser, M., E. Martin, et al. (2005). Academics. experiences of understanding of their subject matter and the relationship of this to their experiences of teaching

- and learning. **Instructional Science**, 33, 137-157.
- Ramsden, P. (1988). Context and strategy: situational differences in learning. En R.R. Schmeck (ed.) **Learning Strategies and Learning Styles**. New York: Plenum.
- Ramsden, P. (1992). **Learning to teach in Higher Education**. London and New York: Routledge.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. **Higher Education**, 8, 443-451.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (1992). Conception of teaching held by academic teachers. **Higher Education**, 24, 93-111.
- Samuelowicz, K. y Brain, J. D. (2001). Revising academic beliefs about teaching and learning. **Higher Education**, 41, 299-325.
- Schommer, M (1990). The effects of beliefs about nature of knowledge on comprehension. **Journal of Educational Psychology**, 82, 498-504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. **Journal of Educational Psychology**, 85, 406-411.
- Schommer, M. (1997). **The development of epistemological tutoring: Case studies**. Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Schommer-Aikins, M. y Walker, K. (1997). Epistemological Beliefs and valuing school: considerations for college admission and retention. **Research in Higher Education**, 38, 173-186.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. **British Journal of Educational Psychology**, 68, 551-562.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. **Educational Psychologist**, 39 (1), 19-29.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. **Review of Educational Research**, 56(4), 411-436.
- Svensson, L. (1984). Skill in learning. F. Marton, D. Hounsell, and N. Entwistle (eds), **The experience of learning**, Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Trigwell, K., Prosser, M. et al. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. **Higher Education**, 27, 85-93.
- Trigwell, K y Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: a relational perspective. **Studies in Higher Education**, 21, 275-284.
- Trigwell, K.y Ashwin,P. (2006). An exploratory study of situated conceptions of learning and learning environments. **Higher Education**, 51, 243-258.
- Watkins, D. (1997). Good teaching: A cross-cultural perspective. Unpublished manuscript, the University of Hong Kong.
- Watkins, D. (2001). Learning about learning enhances performance. **National School Improvement Network Research Matters Number 13** (London, Institute of Education).
- Watkins, D., Carnell, E. Lodge, C. y Whalley, C. (2002). Effective learning. **National**

School Improvement Network Research Matters Number 17 (London, Institute of Education).

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, PAPEL IMPRESCINDIBLE DE LA UNIVERSIDAD

Martin Rodríguez Rojo

Profesor Emérito de la Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

Que contribuir al desarrollo sea un rol imprescindible de la Universidad significa que la Universidad no es Universidad si prescinde de trabajar por y para el desarrollo humano y sostenible de las personas y de los pueblos o sociedad. Veremos qué es eso de humano y sostenible. Lo cual nos obligará a describir cuál es la última versión de desarrollo, pues no vale cualquier significado de desarrollo en el siglo XXI. Hasta aquí, una primera parte (I). Aclarados los términos y dando por aclarado que esa concepción se acepta como finalidad hacia donde la Universidad debería tender, los rieles que conducen a dicha estación reciben el nombre de Educación para el Desarrollo: en cuanto a esta estrategia nos preguntaremos primero qué existe en el seno de las aulas universitarias. Bastante riqueza, por cierto. Por último, preguntaré: ¿y tú, qué más puedes hacer, Universidad, con respecto a la educación para el desarrollo y para que los condenados del planeta puedan quedar libres y caminar con su propio pie? (II).

1. DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE, PENÚLTIMA VERSIÓN.

Digo penúltima, porque nunca habrá una última definición de desarrollo, ya que el desarrollo hace alusión a la persona humana, ya sea considerada como individuo, ya sea como miembro social de un colectivo, ya sea considerada la propia colectividad en su conjunto o humanidad global. Y resulta que la persona en sus múltiples acepciones es dinámica, en permanente cambio, fruto de la interacción con la sociedad y con la historia que también se mueven. El dinamismo socio-histórico-personal impide fijar los límites del desarrollo, resultando, por tanto, que éste siempre estará en constante ebullición, en coherencia con la evolución del ritmo humano.

Sin embargo sí podemos hablar de versión penúltima, refiriéndonos a la última interpretación que las investigaciones más actuales han otorgado al concepto de desarrollo. Así, diremos que los estudios sobre desarrollo han dejado de hablar de desarrollismo para referirse a desarrollo humano y últimamente a desarrollo sostenible. Hasta aquí hemos llegado en el presente siglo y a la descripción de esta

última acepción histórica y penúltima definición antropológica de desarrollo me voy a dedicar en este apartado.

Parto de la aceptación de las categorías sociológicas imperantes, según el filósofo J. Habermas: sistema versus mundo de la vida. El sistema tiene el encargo de mantener, conservar el “status quo”, en este caso, la idea de desarrollo más conveniente para sostener intacto el orden social imperante o capitalismo neoliberal-global. Lo cual no quiere decir que el poder institucional no sea capaz de soltar a las fauces de los niveles osos alguno de los miembros de su trineo para salvar el conjunto de su constructo, aunque tenga que perder una pieza del entramado social. Es ésta la razón, la de perder ganando, de cómo pueden aparecer ciertas instituciones u organismos que mejoran las concepciones del sistema, sin llegar a presentar un paradigma alternativo al mismo. Me estoy refiriendo a la existencia de la ONU, de la UNESCO, del PNUD que lavan el rostro del orden social neoliberal, sin romper la estructura esencial de su engranaje.

¿Quiénes son, entonces, los agentes de cambio en la conceptualización del desarrollo? Es el denominado “mundo de la vida”, es decir, el sujeto comunicativo, los hombres y mujeres que dialogan entre sí, conversan aduciendo argumentos, consensúan y proponen salidas a los problemas que encuentran en su caminar mundano. Son ciertos partidos políticos, movimientos sociales, colectivos, asociaciones culturales y/o profesionales, ciertos medios de comunicación críticos, las ONGD también críticas, algunos miembros de la academia, de la Universidad o de la ciencia, etc. En definitiva, cualquier hombre o mujer que sea capaz de analizar, reflexionar a la luz del gran valor de la justicia y que esté decidido a luchar por la transformación del entorno.

¿Cuál ha sido el resultado de ese cambio conceptual referido a la idea de desarrollo? Doy por conocido el primer término del proceso, relativo al concepto de desarrollo como desarrollismo o economía desarrollista, y paso a las denominaciones de desarrollo humano y sostenible. El origen de la trasmutación surge de la crítica a la economía imperante que se conforma con hablar de crecimiento, refiriéndose sólo a la riqueza material como motor y objetivo del desarrollo de los pueblos menos desarrollados. El giro de los planteamientos desarrollistas recoge dos coordenadas: expansión de las capacidades personales e importancia del ser humano. El desarrollo humano ya no se centra en el incremento de los objetos, sino en las características del sujeto. Se sustituye una visión del desarrollo centrado en la producción de bienes por otra, centrada en la ampliación y selección de las capacidades de las personas (Boni, A y Pérez-Foguet, A, 2006).

Quien da a conocer este nuevo planteamiento es el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), pero quien está en el fondo del nuevo enfoque son, entre otras personalidades, el economista Ul Haq y el premio nobel en economía, 1998, Amartya Sen. El primero, después de contraponer a la fórmula de los “programas de ajuste estructural”, característica del desarrollo economicista, la del “ajuste con rostro humano”, más coherente con el nuevo enfoque, propone al PNUD la iniciativa de publicar anualmente un informe sobre el Desarrollo Humano, propuesta aceptada por el organismo internacional. La segunda es el inspirador del “Desarrollo Humano”, como alternativa al enfoque tradicional del Desarrollo acumulativo, productor o economicista. La pregunta que se había venido haciendo “¿cuánto produce una nación” ahora pasa a ser “¿cómo está la gente?”. El PNUD se

constituye, justo es reconocerlo, en estandarte y general referente de los abanderados más progresistas del Desarrollo Humano. Consciente de tal logro, el PNUD comienza su andadura de los informes el año 1990, siendo ya 20 los documentos publicados, hasta el 2010. La estructura de los mismos consta de las siguientes partes: - un análisis desde la perspectiva global donde se evalúan las tendencias del desarrollo humano en el mundo – evaluación que se hace utilizando los distintos índices de desarrollo – información estadística que se proporciona en el anexo final – gráficos abundantes y atractivamente elaborados e – incorporación de un debate monográfico sobre algún tema de especial interés. Se pretende una doble finalidad: a) teórica y b) política. La teórica sienta las bases del nuevo enfoque. La política propone prácticas concretas para conseguir los objetivos del Desarrollo Humano. La forma amena de exposición y presentación, junto a la elección del mismo formato que tiene la publicación estrella del Banco Mundial se convierten, intencionadamente, en símbolos de una visión alternativa al enfoque convencional de esta última institución, de la ortodoxia de Bretton Woods y del Fondo Monetario, rompiendo, así, el monopolio que estas organizaciones internacionales ostentaban en la oferta de las estrategias de desarrollo.

Sectores significativos del público acogieron esta aparición del PNUD con una sensación de “descubrimiento”, que más tarde estaría seguida por otra de “estacamiento” en un posicionamiento que pareciera, a dichos sectores, el “non plus ultra” de los avances ideológicos. Los ámbitos más críticos, sin embargo, destaparon algunos límites a los informes (Argibay, M. y otros, 1997; Argibay y Celorio, G. 2005). Así por ejemplo: se presenta al fenómeno de la globalización no como un proceso impuesto por exigencias de las nuevas tecnologías, sino como un requisito de la economía neoliberal que impone una desregulación de los mercados nacionales e internacionales al servicio de ciertos actores que, como consecuencia de una imposición a los Estados de no intervención en los macronegocios mercantiles, causan desigualdades sociales de difícil justificación. Pero, no resulta fácil entender que, una vez señalada la ausencia de carga ética en los conceptos de pobreza y desigualdad del paradigma de Washington, se deje sin señalar a los responsables de tales atrocidades. Los coordinadores del libro “Construir la ciudadanía global desde la Universidad”, Alejandra Boni y Agustín Pérez-Foguet (2006, 60) concluyen que *“muchos de los documentos del PNUD decepcionan como elementos de construcción de un paradigma alternativo. Las razones para hacer este juicio se basan en que las ideas clave del enfoque no se traducen en mecanismos de análisis y políticos precisos y claros, con lo que los conceptos se diluyen y pierden operatividad.”* Podríamos afirmar que el PNUD recoge y defiende varias de las reivindicaciones de los países en desarrollo, convirtiéndose así en un instrumento necesario, pero no suficiente.

Finalizada esta pequeña crítica a la reconocida labor del PNUD, bueno será no despedirnos de él sin antes dejar constancia del contenido de su significativa aportación, ahondando en su novedoso planteamiento. Antes de presentar su definición de Desarrollo Humano, es necesario dejar constancia de las reivindicaciones, conclusiones y desafíos que otros entes plasmaron antes que el PNUD. Fue este caldo de cultivo donde surgió, de manera casi natural y lógica, la planta de la nueva criatura del Desarrollo Humano, acogida y cultivada por el ente amparado bajo el seno de la ONU. He aquí los antecedentes inmediatos de la definición del Desarrollo Humano, defendida por el PNUD, sucintamente relatados

y en orden cronológico:

1. En la década de los 70 se comprueba que los logros del desarrollo económico no tienen repercusión paralela en la mejora de los resultados sociales. Reacción crítica: la *OIT* propone el empleo como objetivo del desarrollo y de la reducción de la pobreza. El mismo *Banco Mundial* piensa en la fórmula “redistribución con crecimiento”. *La escuela de “Las Necesidades Básicas”* (Streeten) incluye como objetivos específicos del desarrollo, además del crecimiento económico, la satisfacción de las necesidades humanas.
2. La dialéctica epistemológica puso su máquina en rodaje y los intereses de los organismos internacionales financieros no pudieron resistir la osadía de quienes trabajaron en la década anterior. De ahí que los años 80 protagonizaran una vuelta atrás. De nuevo, el crecimiento económico sería elevado a criterio salvífico del desarrollo de los pueblos. Concreción: se impusieron los programas de ajuste estructural.
3. Principio de los 90. Nace una síntesis: si el ajuste estructural esquilmó a la mayoría de los pueblos en vías de desarrollo, habría que pensar en humanizar ese rostro del ajuste estructural. En esta contrapropuesta trabajó el economista Ul Haq, como ya hemos insinuado arriba. Es una ocasión propicia para el envalentonamiento del PNUD, que presentó una alternativa a las instituciones Bretton Woods, BM y FMI. Por debajo de esta decisión estaba el trabajo callado e insinuante de muchas ONG y de varios académicos. Un personaje muy principal: A. Sen, de nacionalidad india y profesora de la Universidad de Cambridge.
4. A partir de 1990 aparecen los informes del PNUD sobre el Desarrollo Humano. Una riada de propuestas y de novedades para muchos. Para otros, una magnífica ocasión para protestar. Los países donantes, porque eran puestos en ridículo, al detectarse la incoherencia de sus políticas con los principios de los Informes. Los países receptores, porque veían su soberanía puesta en entredicho. El Banco Mundial, cual ave de rapiña, colando su astucia entre las páginas de los Informes, se apoderó de sus términos para rebajar su carga crítica.
5. Ayudado por estas colaboraciones directas o indirectas, el PNUD acuñó airoso su definición de Desarrollo Humano. Gracias al abono de tantas hectáreas de terreno, el árbol estalló en el fruto maduro de una descripción impresionante:

“El Desarrollo Humano es el proceso de ampliación de las opciones de la gente, aumentando las funciones y las capacidades humanas... Representa un proceso a la vez que un fin. En todos los niveles de desarrollo las tres capacidades esenciales consisten en que la gente viva una vida larga y saludable, tenga conocimientos y acceso a recursos necesarios para un nivel de vida decente. Pero el ámbito del Desarrollo Humano va más allá: otras esferas de opciones que la gente considera en alta medida incluyen la participación, la seguridad, la sostenibilidad, las garantías de los derechos humanos, todas necesarias para ser creativo y productivo y para gozar de respeto por sí mismo, potenciación y una sensación de pertenecer a una comunidad. En definitiva, el Desarrollo Humano es el desarrollo de la gente, para la gente y por la gente”. (Informe sobre Desarrollo Humano 2000, 17).

Análisis de la descripción:

- Es un proceso, no un acto terminado. Empieza, sigue y no termina, por ser un fenómeno dinámico.
- Que amplía opciones, funciones y capacidades.
- Que se constituye en objetivo y finalidad, además de paso o instrumento para llegar a esa finalidad de ampliación de capacidades. Es camino y utopía, como meta prolongable.
- Capacidades esenciales: longevidad, salud, conocimientos, recursos (crecimiento económico), no para un consumo derrochador o insostenible, sino para vivir decentemente, es decir, con una dignidad propia del ser racional: justicia, ética y solidaridad.
- Otras capacidades o esferas que constituyen el ámbito del Desarrollo Humano: participación, seguridad, sostenibilidad, garantía de los DD. HH.
- La razón o justificación de estas esferas estriba en la necesidad que la persona tiene de ser creativa, productiva, de gozar con el respeto y potenciación de sí mismo, y con la pertenencia a una comunidad.
- Síntesis del Desarrollo Humano: ser más por mí mismo, para y por los demás. O también: ser capaz de ser más yo (autoestima y seguridad personal), más para los otros (apertura al ser) y en razón del otro (yo soy más yo cuanto más tú sea, intersubjetividad comunicativa).

Llegados a este momento, se puede afirmar que la noción de Desarrollo Humano se distingue de otros conceptos afines. En efecto, Desarrollo Humano no es **crecimiento económico**. De hecho, algunas naciones tienen un alto producto interior bruto (PIB) y, sin embargo están menos desarrolladas, humanamente, que otras con menor PIB. El crecimiento económico es necesario, ciertamente, pero no es suficiente para el Desarrollo Humano.

Tampoco debemos confundir Desarrollo Humano con formación de **capital humano**, porque este concepto concibe al ser humano como un medio para fomentar la producción de bienes de consumo, mientras que la persona es algo más que eso. Es un fin en sí misma, no sólo un instrumento de riqueza material.

Otro concepto es el de **bienestar social**. Tampoco iguala al de Desarrollo Humano, porque, mientras éste exige la idea de participación activa en el proceso y construcción de desarrollo, aquel sólo considera a los seres humanos como beneficiarios pasivos del mismo.

Finalmente, la satisfacción de las **necesidades básicas** tampoco alcanza la plenitud de dimensiones que se encierran en el concepto de Desarrollo Humano; porque el desarrollo de las personas y de los pueblos se abre a un abanico de posibilidades que supera a la satisfacción de la simple subsistencia.

Como se observará, cada una de estas acepciones e, incluso, la suma de todas ellas son parte del Desarrollo Humano, el cual integra a todas, pero además sigue preguntándose por el qué debe tener, ser y hacer el ser humano para que, sin estancarse en las minucias de la subsistencia, se vea obligado a correr tras de sí mismo en busca del ignoto infinito y de la utopía descubridora (Celorio, G. y López

de Munain, A., 2007; Nayagarmental, 2003).

Hemos hablado del Desarrollo Humano como de una dimensión importante y superadora del simple crecimiento o desarrollismo económico, pero aún nos falta añadir otra faceta: la sostenibilidad. Nos referimos, pues, al Desarrollo Humano y Sostenible.

Lo primero que hay que averiguar es si el adjetivo “sostenible” añade algo nuevo o no al de “humano”.

Habrà que distinguir, para ello, entre sostenibilidad fuerte y blanda. La primera o más exigente requiere dejar a las futuras generaciones los mismos recursos naturales de que se dispone en la actualidad. La segunda, más suave, no exigiría dejar los mismos recursos, porque a cambio de cederían al futuro otro tipo de capital, como los conocimientos y recursos tecnológicos. ¿Añade algo la sostenibilidad, sea ésta fuerte o blanda, al adjetivo humano, cuando hablamos de desarrollo? Si todo lo que atañe al hombre es humano, diremos que la conservación de la tierra atañe al hombre, por lo tanto el desarrollo humano con sólo ser humano ya es sostenible, pues querrà conservar siempre lo que quiere hoy, querrà gozar mañana de lo que hoy le proporciona un bien. Si el amor, al ser desinteresado, no tiene presente ni pasado ni futuro, porque quien ama, procura el bien del otro o de lo otro antes, en y después de que el objeto o la persona te lo reclame a gritos, la sostenibilidad se encuentra dentro del amor humano. Si el desarrollo humano no tiene fin y por no tenerlo abarca todo lo que le proporciona riqueza y satisfacción, concluiremos que no podrá prescindir de cuidar, mejorar y transformar para mañana lo que le da sustento y felicidad, hoy, cual es conservar, mejorar y cambiar la naturaleza hacia mejores condiciones.

Sin embargo, podemos afirmar que hablar de sostenibilidad equivale a resaltar el futuro, la permanencia del bien presente, aspectos que en el lenguaje corriente se suelen pasar por alto, sin fijarse que no basta con tener pan para el presente día de la actual generación, sino que también nuestros hijos necesitarán disfrutar de los mismos bienes, por lo menos, de los que nosotros tuvimos la oportunidad de disfrutar. ¿Qué padre se conformará con proporcionar bienestar a sus descendientes sólo mientras él vive y no desearía también que su prole siga disfrutando después de que el padre muera? El desarrollo humano, pues, si es auténticamente humano cuidará del presente y del futuro, de los coetáneos y de los por llegar. Lo contrario no sería desarrollo humano, sino egoísta. Admitamos, sin embargo, que no está mal usar la palabra sostenibilidad para resaltar ciertas cualidades que ya posee el desarrollo humano, pero que pueden pasar desapercibidas, si no se las señala enfáticamente.

Empezaron a hablar de desarrollo sostenible Meadows y otros, en el año 1972, cuando estos autores publicaron el informe “Los límites del crecimiento”. El Club de Roma ha sido una de las principales instituciones con preocupación acerca del desarrollo sostenible. En 1992 se celebró la Cumbre de la Tierra o Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro, donde se aprobó la Agenda 21 que recoge los objetivos medioambientales a nivel mundial para el siglo XXI.

El término “desarrollo sostenible” se ha ido extendiendo, no sin altibajos, ni sin debates acerca de la extensión del mismo, de la comprensión de cada idea e incluso palabra, ni sin tropiezos originados por la ideología de economistas ortodoxos y

críticos, ni sin aportaciones muy distintas a la hora de intentar solucionar el peligro claro e inminente, pero descuidado unas veces, tapado otras o manifiestamente ocultado por intereses económicos, industriales, viales, tecnológicos, políticos, etc., etc.

Existen iniciativas dignas de imitarse, como por ejemplo:

- La ciudad danesa de Kolunborg, que aprovecha el agua caliente de la central térmica para su piscifactoría.
- La ciudad Aalborg (Dinamarca) aplica los principios de la Agenda 21 y miles de municipios y regiones europeas siguen la línea de planificación local para la sostenibilidad.

Entre las objeciones más comunes que se lanzan contra la sostenibilidad está aquella que se refiere a la posibilidad de coartar el crecimiento de las economías del Sur, que tienen grandes carencias.

Entre las características que debería tener el modelo sostenible para avanzar y poder superar las dificultades tanto filosóficas como económicas y tecnológicas se cuentan las siguientes:

1. Fusión de dos objetivos deseables como son el desarrollo humano y la sostenibilidad en un desarrollo humano sostenible.
2. En ambos casos se precisa una redistribución de los bienes hacia los marginados actuales y hacia las generaciones futuras.
3. Los recursos para la redistribución deben partir de aquellos que los poseen, la minoría más favorecida, causante principal de los deterioros medioambientales.
4. La moderación del consumo de los más ricos es imprescindible para acercarse a un desarrollo humano sostenible.

Visto este pequeño recorrido a través de los avatares por donde ha transcurrido el desarrollo humano y sostenible, a nadie se le ocurrirá dudar que para llegar a la construcción de este paradigma de sociedad económicamente dotada, equitativamente distribuida, propietaria de un comercio justo, socialmente igualitaria, no consumista, altamente capacitada, poseedora de unos valores integralmente humanos, interculturalmente cosmopolita, humana y ecológica, se necesitan cabeza, corazón y manos. Es decir, se necesita de una educación que abarque tres grandes dimensiones y las tres decididamente orientadas a la consecución del modelo de desarrollo que hemos venido describiendo como humano y sostenible. Una dimensión cognitiva (conocimiento de un sistema de contenidos sobre justicia y ecología humana), otra dimensión actitudinal donde los objetivos se centren en unos valores contraculturales, por una parte, y por otra, valores clásicos o éticos, aquellos que siempre ha cultivado la persona justa y racional cuando ésta se ha empeñado en buscar el bien de la comunidad social y ha contemplado la vida desde la ventana de la otredad. Una tercera dimensión deberá dirigirse hacia los procedimientos que los alumnos han de adquirir para ser capaces de cambiar del chic consumista a otro más comunitario, contextual, interconexiónado, intercultural y comprometido con los excluidos y respetuoso con la diversidad dentro de la defensa de la igualdad. Estos elementos bien pueden constituir el objetivo y cuerpo sistémico de lo que a continuación vamos a estudiar

como Educación para el Desarrollo (EpD). En la siguiente sección, pues, intentaremos responder al problema de cómo el desarrollo humano y sostenible necesita de la educación para el desarrollo humano y sostenible. ¿Ha hecho algo la Universidad en esta línea educativa en busca del DHS? ¿Qué más puede seguir haciendo? (Baselga, P. y otros, 2004; Celorio, G., 2001; Intermón-Oxfam, 2004)

2. ¿QUÉ HA HECHO Y QUÉ PUEDE HACER LA UNIVERSIDAD PARA COOPERAR CON EL DESARROLLO?

Ciertamente la Universidad ha tejido experiencias y ha realizado hechos sueltos que miran hacia el desarrollo. Existe conciencia en buena parte del profesorado e, incluso, de la misma institución en su conjunto de que la “academia”, la ciencia, la investigación, tienen que ponerse al servicio de la humanidad, al servicio de la sociedad, al servicio del entorno. Para eso, la Universidad prepara profesionales, inventa aparatos técnicos, construye tecnologías nuevas, crea teorías deslumbrantes, etc. No resulta aventurado afirmar que la Universidad siempre ha estado al servicio de la sociedad. De eso no hay duda. Lo que tenemos que preguntarnos es otra cosa: ¿al servicio de qué tipo de sociedad trabaja? ¿Sus esfuerzos y sus planteamientos curriculares a quiénes favorecen? ¿A los excluyentes o a los excluidos? Respondemos que, en general, favorecen al poder que sostiene el orden social imperante en la sociedad donde vive la Universidad. Es el mismo poder sociopolítico, y sobre todo económico, el que, dependiendo de los países y de los períodos históricos, se encarga de mantener o no la existencia y permanencia de la Enseñanza Superior. Si las estrategias de la Universidad se acomodan al proyecto político diseñado desde la cúpula de mando, entonces las subvenciones para la investigación, para la implantación de títulos, etc., correrán con soltura. No será así, en caso contrario. Conocidas son las restricciones económicas en ciertos momentos históricos. Incluso no son infrecuentes, las expulsiones y el exilio de catedráticos y profesores rebeldes ante el sistema o de comportamiento políticamente incorrecto. Salmerón, Giner de los Ríos, Fernando de los Ríos, Unamuno, Tierno Galván, etc, etc. son ejemplos cercanos, en nuestros lares. La lucha entre dictadura y democracia, entre sumisión y autonomía es un eje que ha vertebrado la columna vertebral de nuestra historia universitaria. El sentido crítico y el uso de la libertad responsable y comprometida con la verdad, es decir, con el bien común de las mayorías carentes de educación y de un bienestar alcanzable, son las luces que iluminan la salida honrosa de la ciencia y las metas hacia cuya conquista nunca podrá prescindir la Universidad, si quiere ser la casa de la sabiduría.

Vengamos a la cuestión sobre si, a pesar de todas las dificultades y gracias a las pocas mentes que suelen ver con mayor clarividencia, la Universidad ha hecho algo en pro del DHS. Citaré dos ejemplos:

a) El programa de la Federación Española de Ingeniería Sin Fronteras (ISF).

La ONG “ISF” con 2000 socios en toda España, con 600 voluntarios y con un presupuesto anual de unos tres millones y medio de euros ha confeccionado un programa que va aplicando exitosamente en distintas Universidades,

principalmente en las politécnicas de Cataluña, Madrid y Valencia. Éstos son los ejes fundamentales por donde pasa la Educación para el Desarrollo (EpD) de la que ISF ha sido uno de los mayores promotores.

1. Apoyo a la inclusión de los principios de la EpD en la formación de Ingeniería.
2. Promoción del voluntariado y la participación social.
3. Prácticas en el extranjero: de una duración de dos o de seis a 12 meses, estas últimas ligadas a proyectos, estudios y tesis de investigación.
4. Formación complementaria en el objetivo de saber unir la tecnología con el desarrollo humano (TDH). Se apoya dicha formación a través de la organización de varios máster sobre ingeniería y tecnología aplicadas en cooperación internacional (Ortega, M. L., 2007).
5. Apoyo a la investigación de TDH. Para lo cual se edita la revista Cuadernos Internacionales de TDH y se coordina la edición de premios nacionales a proyectos de fin de carrera y tesis sobre TDH.

b) Un segundo ejemplo de cómo las Universidades estimulan la introducción de la EpD en sus currículos es el **Programa de formación de Profesorado de ISF, España**. La ISF parte del principio de que para implicar al profesorado en el DHS hay que formarle en esta línea. En este sentido, la ONG "ISF" ha organizado:

1. Un curso semipresencial, en el año 2003, titulado "Educando en tecnología para el desarrollo". 84 horas de duración, en el cual participaron 61 profesores universitarios de especialidades científicotécnicas.
2. En 2004, se realizó un taller presencial de 12 horas, titulado "La educación en valores en el ámbito de los estudios técnicos: el reto del Espacio Europeo de Educación Superior", en el que participaron 25 personas universitarias.
3. Durante el primer semestre de 2005-06 se llevó a cabo un curso semipresencial "La Universidad, instrumento de solidaridad. La enseñanza-aprendizaje para el desarrollo humano sostenible en los estudios científico-técnicos", de 125 horas de duración (5 ECTS) y acreditado por cinco institutos de CC. de la Educación de diferentes Universidades.

A estos dos ejemplos, puedo añadir otro proyecto, el de "**Formación permanente de docentes latinoamericanos**", que se está realizando entre tres universidades (Valladolid, Oviedo y Gabriel René Moreno de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia) y la Fundación "Hombres Nuevos", organización que se dedica a la promoción de los marginados, principalmente en el ámbito educativo. Consiste en la impartición de un Diplomado y tres maestrías sobre educación (infantil, primaria y secundaria) con el título de "Hacia una Pedagogía Crítica para el Desarrollo". Han participado 170 profesores bolivianos, pertenecientes a los distintos niveles de enseñanza obligatoria (inicial, primaria y secundaria) a los cuales también se han sumado profesores de Enseñanza Superior, pertenecientes a Escuelas Normales de Formación de Maestros. Durante los cursos 2008-2010 se realizó un programa de doctorado con el título de "Educación para la integración y el desarrollo humano y

sostenible". Se han matriculado 30 alumnos pertenecientes a las Universidades de Guadalajara (México), Simón Bolívar (Cochabamba), René Moreno (Santa Cruz), Antonio Nariño (Bogotá), Domingo Sabio (Santa Cruz), Autónoma de Occidente (Cali), Nacional de Cuyo (Argentina) Universidad de Salta (Argentina), Los Lagos (Osorno, Chile), Sucre (Bolivia), Nacional del Este (Paraguay). En el año 2009 se impartió una especialidad sobre Interculturalidad y bilingüismo. En el mes de diciembre de este año, 2010, se terminará otra especialidad sobre Educación Especial, tema de rabiosa urgencia y necesidad en Bolivia. Si la AECID nos proporciona ayuda comenzaremos, a continuación de la Educación Especial, una maestría sobre Educación Social. Es de resaltar que este proyecto está patrocinado por la Junta de Castilla León y el Principado de Asturias y, además, la propia Universidad de Valladolid no sólo otorga el título de doctorado y la René Moreno, el de maestría; sino que la UVA se ha hecho cargo del 80% del importe de la matrícula. Todo ello en concepto de cooperación al desarrollo. La organización académica de estas docencias corre, actualmente, a cargo de la Fundación para la Investigación y la Formación en Interculturalidad y Educación para el Desarrollo (FIFIED), ubicada en las instalaciones de la Universidad de Valladolid, España.

Entendemos que estas experiencias pueden abrir el camino a lo que la Universidad debería tomar como una imprescindible obligación. Entiendo, desde mi personal responsabilidad, que la Universidad tiene 1) Una finalidad insoslayable: la formación educativa. Esta finalidad se bifurca en dos senderos: 1.1. El profesional y 1.2. El humano. La formación profesional pivota en torno al aprendizaje de la realidad con que el alumno debe enfrentarse. La formación humana tiene tres dimensiones consistentes en: a) Hacerse cargo de la realidad. Plano cognitivo, b) Cargar con a realidad. Plano actitudinal y c) Encargarse de la realidad. Plano procedimental. Paso a explicar este esquema que, primeramente, lo presento en una tabla.

FINALIDAD DE LA UNIVERSIDAD	FOMACIÓN EDUCATIVA	FORMACIÓN PROFESIONAL	FORMACIÓN HUMANA
Formar, educando para el DHS de las personas y de los pueblos.	Profesional y humana	Aprehender la realidad y enfrenarse con ella.	- Plano cognitivo: Hacerse cargo de la realidad. - Plano actitudinal: Cargar con la realidad. - Plano procedimental: Encargarse de la realidad.

Modelo de Universidad, comprometida con la EpD.

El esquema da para mucho. Creo. El espacio, sin embargo está restringido. Tengo que reducir la explicación, por tanto, con la promesa, o por lo menos con el deseo, de que en otro lugar hallará este constructo un tratamiento más amplio.

1. En primer lugar, el fin de la Universidad no es sólo formar, ni sólo instruir. Esto es lo que dicen los positivistas de la ciencia. Es lo que generalmente se practica. Pero no es el modelo de una Universidad para el DHS, ni el de una Universidad que usa la EpD como un medio para contribuir al DHS.

La Universidad tiene que formar e instruir, no cabe duda. Pero esa formación e instrucción tienen que ser educativas. Si tomamos como ejemplo las enseñanzas de la ONU, tomemos también esas mismas orientaciones dedicadas a este punto relativo a la finalidad de la Enseñanza Superior. La educación ha de ser permanente, dice la UNESCO. ¿Qué joven a los 20 años puede decir que ya ha logrado el desarrollo de sus facultades, que está preparado para la vida, que ha alcanzado las competencias y valores que necesita para cambiar el mundo? Si a los 80 años hay que seguir educándose, ¿por qué no durante el tiempo que la persona permanece en una institución universitaria, dedicada a descubrir las entrañas de la materia, de la mente y de la solidaridad? - Pero esta educación, objetarán algunos, se puede y se debe hacer en otro lugar distinto a la Universidad. - Lo niego, respondo. Porque allí donde se alimenta la mente de conocimientos, es necesario alimentarse de valores. Más aún, el conocimiento que se transmite en la cátedra, si no está imbuído de valor ético, no es conocimiento verdadero. ¿Acaso está permitido entregar a los alumnos gato por liebre? “Bonum et verum convertuntur”, decían los escolásticos. No me duelen prendas por repetir ese principio que no por sonar a viejos recuerdos deja de ser moderno. Frase que no por estar formulada con signos que han sido, generalmente, vehículo de rancias tradiciones, abandona la hermosura de la claridad ni desdice de la belleza de lo justo. Si nuestra sociedad del conocimiento renuncia a la estética de los valores, falso conocimiento resultará lo que sólo se quede en simple y despreciable información o propaganda. Así pues, sostengo que la **Universidad o es educadora o no es Universidad**.

2. ¿Y cual debe de ser la meta de esa educación? ¿A dónde nos dirigimos con esos valores? - Tenemos que poner esos valores al servicio de todos, de todo el hombre -valores integrales- y de todos los hombres y mujeres el mundo. Si cualquier valor no revierte en beneficio de toda la humanidad deja de ser universal. Por ejemplo, si lo que se llama justicia no tiene en cuenta una redistribución de los bienes entre todos los habitantes de la tierra y sólo revirtiera en provecho de unos pocos, excluyendo a muchos, tendríamos que afirmar que eso a lo cual se denominara justicia sería injusticia porque no tendría en cuenta a todos, perdería la característica de la universalidad y dejaría de ser un valor universal, defendible y aceptable por todos. Así pues, mirar por el bien de todos y de todo, por respeto a la “intrinsicidad” de los valores, es igual a mirar por el **desarrollo humano y sostenible** de toda las personas. La meta, consecuentemente, de la educación por la que la Universidad ha de trabajar es la contribución al DHS y para contribuir a este desarrollo, la Universidad debe educar para el DHS.

Digamos, antes de avanzar, qué entendemos por EpD. Nos presta su definición Alejandra Boni Aristizábal (2006, 47): “Proceso educativo transformador, comprometido con la defensa y promoción de los derechos humanos de todas las personas, que busca vías de acción en el ámbito individual, local y global para alcanzar un desarrollo humano. Pretende fomentar la autonomía de la persona, a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el diálogo, que forme en conocimientos, habilidades y valores, y que promueva un sentido de pertenencia a una comunidad mundial de iguales”.

3. Esta formación educativa que tiene como horizonte el desarrollo de los seres

humanos, asumida por la Universidad como meta curricular se divide en dos grandes campos: la **formación profesional** y la humana. La primera trata de aprehender la realidad y enfrentarse con ella. Aplicado este principio al estudiante universitario quiere decir que nuestros universitarios deben salir de la casa madre con el dominio de unas competencias u objetivos. *Conocer el mundo de los objetos* o realidad material, físico-química, sus características y cualidades, dónde están ubicados y cuál ha sido su evolución histórica (geografía e historia), cómo se han constituido a lo largo de su continuo rodaje y contacto relacional (cosmogonía), cómo se expresan (signos lingüísticos, gramática, literatura, idiomas, matemáticas, artes diversas, el cuerpo como expresión...). El alumno tiene derecho a conocer la situación del mundo, cuál es la distribución de los bienes (sociología), cómo se han producido y para qué (economía), qué consecuencias tiene la carencia y retención en pocas manos de la riqueza (desarrollo económico y social, ética). Aprehender la realidad significa también profundizar no sólo en la constitución de los objetos, sino *conocer al sujeto* (Psicología), al ser racional que ha organizado el orden social (política), que ha pensado sobre el origen del mundo (religiones, antropología, tradiciones), que ha destruido y generado una y mil veces las ciudades y los campos (agricultura, urbanismo, polemología, tecnología, ingeniería), que ha soñado y pensado sobre el planeta (cosmología y astronomía), que ha racionalizado explicaciones y creado teorías (filosofía, gnoseología). Esto y más implica aprehender la realidad. Áreas de la realidad tanto inerte como viva. Son los contenidos del conocimiento, que constituirá el cuerpo dinámico de las distintas titulaciones o carreras universitarias. Es muy importante que los jóvenes contacten con estas situaciones y fenómenos para que, una vez comprendidas, puedan manejarlas, respetarlas, recrearlas y transformarlas. Es decir, para que un estudiante, futuro profesional y dueño de un negocio o empresa, pueda ser útil a sus semejantes y él mismo adquiera los medios suficientes para cuidar de su existencia y la de su familia tiene que conocer la realidad. Será la única manera de **enfrentarse racionalmente** a los hechos y las cosas. Mirarlas cara a cara, como un ser vivo y reflexivo que se encuentra con algo distinto a sí mismo, pero similar en los últimos elementos primordiales. Él es el que ve y mira. Él es el sólo capaz de preguntar y preguntarse, de ponerse en frente, delante de las cosas, y de ordenarlas o desordenarlas. Él puede cambiar el giro de los acontecimientos y de la historia. Grave responsabilidad.

4. Precisamente, esta responsabilidad o capacidad de responder para dirigir al mundo por la derecha o por la izquierda es el fundamento de la orientación que debe proporcionar a la irracionalidad de los seres no humanos. El enfoque de esta orientación de significado debe considerar que él, el hombre y ella, la mujer, son iguales o semejantes a las cosas materiales, físico-químicas y al mismo tiempo distintos. Son iguales y superiores. Son del mismo barro, pero de estructura más compleja. Son, pues, dueños del jardín tarráqueo, pero no absolutamente. Deben saber cómo ordenar las plantas y las piedras. Deben aprender cómo se construye un orden social que respete la igualdad y la diferencia. No es un fácil cometido, ni una función sencilla. Hacerse cargo de la realidad exige observación, conocimientos, ciencia, valentía, decisión y determinación. **Hacerse cargo de la realidad abarca cargar con ella.** El plano cognitivo que ha devenido *actitudinal*, por mor de la responsabilidad del ser humano, necesita del último plano que

hemos denominado procedimental.

5. Los *procedimientos* o tercera dimensión de la formación humana que la Universidad debe proporcionar al joven estudiante son el cuerpo de un nuevo reino humano: **el encargo de la realidad**. Un encargo, consecuencia de haberse hecho cargo de las cosas a través del conocimiento. Hacerse cargo de la realidad conllevó encargarse de un oficio, de una obligación, la de poner las manos en la masa y hacer el pan posible con esa harina, un pan que se pueda repartir equitativamente para ser respetuoso con las cosas que no son de nadie, sino de todos, pues son parte de la única materia que constituye la esencia de cada cual. Y, por fin, el *hacerse cargo de la realidad* (*conocer*), *cargándose con ella* (*actitud responsable*), trajo al hombre y a la mujer el destino ético de *encargarse de las consecuencias de la realidad*, para lo cual el bípedo humano requiere instrumentos metodológicos para llevar a efecto su cometido (*procedimientos*). Entre los procedimientos necesarios para cargar con el digno y costoso mochuelo de la realidad, la Universidad en representación de la humanidad o conjunto de sujetos libremente obligados a tirar del carro del mundo y de la vida, requiere de la EpD.

Este requerimiento viene a teñir de un enfoque determinado al conocimiento, a las actitudes de los profesores y del alumnado y a los procedimientos o técnicas que se usen en la enseñanza, en la investigación y en la comunicación de la Enseñanza Superior con los habitantes de la zona donde la Universidad asiente su campamento académico. Así, docencia, investigación y extensión universitaria o, mejor, comunicación de la institución con el entorno, adquieren un baño de desarrollo humano y sostenible. Baño o tema transversal que empapa toda la vida institucional de la Universidad, desde sus objetivos a la evaluación, pasando por contenidos curriculares, metodología, organización escolar, y recursos didácticos humanos y materiales.

Sin este talante de pacificación para el DHS es imposible pensar en una Universidad del siglo XXI, justa, ecológica y humana (Mesa, M., 2000). Imposible llevar a efecto los compromisos adquiridos en Cartagena de Indias, del día 4 al 6 de junio de 2008, por los compromisarios de toda ALC, reunidos en la CRES o Conferencia Regional de Educación Superior. Imposible, porque sin un espíritu de educación para el desarrollo humano y sostenible, es decir, sin una firme voluntad de llevar la justicia social a la calle no se podrá eliminar el que la inversión en Educación Superior para AlyC sea 20 veces menor que en los países desarrollados. Tampoco será posible conseguir la integración regional del subcontinente americano, ni que la Universidad sea considerada como un bien público, ni que sea un derecho social y universal, a pesar de que la matrícula universitaria se haya incrementado en un 14.6% en los últimos años, ni se podrá conseguir, sin EpD, validar el papel estratégico de la Universidad en los procesos de desarrollo sustentable de los países caribeños y latinoamericanos, ni evaluar o acreditar las instituciones, las carreras, los títulos, a los alumnos ni a los profesores con un talante solidario y democrático que mire más por el respeto y desarrollo del diverso étnico y económico que por la personal promoción profesional. Sin EpD no habrá calidad ni pertinencia, tampoco igualdad e inclusión. No se considerarán los contextos locales y globales. No existirá gobernabilidad de las instituciones, porque el pez gordo comerá al más pequeño, ni financiación justa ni reparto equitativo de los recursos necesarios para conseguir los diez ejes temáticos de la Conferencia.

Sin EpD, influenciando positiva y decididamente en la gestión universitaria, no hay Universidad futura. Seguiremos como estamos, corroyendo el progreso humano en aras de un modelo mercantilista, competitivo y sin valores universales. Por el contrario, los 209 millones de pobres continuarán muriéndose de hambre en la región latinoamericana y la brecha digital seguirá agudizando el subdesarrollo existente, impidiendo el establecimiento de una solidaridad regional interuniversitaria que establezca e inaugure la necesaria cooperación interna SUR-SUR (CONGDE, 2000; 2005; Monclús, A., 2001).

BIBLIOGRAFÍA

Boni, A. y Pérez-Foguet, A. (2006): *Consruir la ciudadanía global desde la Universidad*. Barcelona: Intermón-Oxfam e Ingeniería sin Fronteras.

PNUD (2000). *Informe sobre Desarrollo Humano 2000*. Madrid. Mundi-Prensa.

ARGIBAY, M., CELORIO, G. y CELORIO, J. J. (1997): *Educación para el Desarrollo. El Espacio Olvidado de la Cooperación*. Cuadernos de Trabajo, nº 19. Bilbao. Vitoria. Hegoa.

ARGIBAY, M. y CELORIO, G. (2005): *La educación para el desarrollo*. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

BASELGA, P., FERRERO, G., BONI, A., ORTEGA, M.L., MESA, M., NEBRED, A., CELORIO, J.J. y MONTERDE, R. (2004): *La Educación para el Desarrollo en el Ámbito Formal, Espacio Común de la Cooperación y la Educación. Propuestas para una Estrategia de Acción Integrada*. Valencia. Universidad Politécnica de Valencia.

CELORIO, G. (2001): *Nuevos retos para la sensibilización sobre desarrollo*. Cuadernos Bakeaz, 2001, nº 45. Bakeaz (Bilbao).

CELORIO, G. y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (2007): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao. Vitoria. Hegoa.

Coordinadora de ONGD de España (CONGDE). *Vocalía de Educación para el Desarrollo*. (2000): *Una mirada hacia el futuro. Panorama actual y desafíos de la Educación para el Desarrollo en las ONGD de la Coordinadora*. Madrid. CONGDE.

Coordinadora de ONGD de España (CONGDE). *Vocalía de Educación para el Desarrollo*. (2005): *La educación para el desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*. Madrid : CONGDE.

Intermón-Oxfam (2004): *Hacia un currículum para una ciudadanía global: Propuestas de competencias básicas*. Barcelona.

MESA, M. (2000): *La educación para el desarrollo. Entre la caridad y la ciudadanía global*. Papeles de Cuestiones Internacionales, no. 70.

MONCLÚS A. (coord.) (2001): *Educación para el desarrollo y cooperación internacional*. Madrid. Editorial Complutense.

NAYAGARMENDIAL. (coord.) (2003): *La educación para el desarrollo en un mundo globalizado*. Erein; Bilbao.

ORTEGA, M.L. (2007): *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la cooperación española*. Madrid. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y GÉNERO

Rocío Anguita Martínez

Universidad de Valladolid

RESUMEN

La igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres ha sido y es un tema de preocupación en el desarrollo de los sistemas educativos formales, ya que es un elemento clave de la equidad. En nuestro país, los aspectos más visibles sobre esta desigualdad están en recesión, pero no así otros elementos pertenecientes al currículum oculto. La formación de profesores y profesoras es una de las claves para acabar con estas desigualdades, aunque todavía dista mucho de ser un elemento clave ni en la formación inicial y ni en la formación permanente del profesorado.

Palabras clave: educación; igualdad; coeducación; formación del profesorado

TEACHERS EDUCATION AND GENDER

ABSTRACT

Equal opportunities among women and men are an issue that concerns the development of formal education systems, who are an important key of equality. In our country, the highlight points of gender inequality are in recession, while other elements that belong to the hidden curriculum are still present.

The teachers' training is a key element that could finish with gender inequalities. However, nowadays is still far and is partial implemented in the initial and lifelong teacher's training.

Key words: education; equity; coeducation; teacher education

1. INTRODUCCIÓN

Esta ponencia pretende ser un marco donde podamos debatir no sólo la persistencia de las desigualdades de género a lo largo y ancho de nuestro sistema educativo a comienzos del siglo XXI, sino también qué políticas de formación del profesorado, inicial y permanente, se están llevando a cabo o se deberían poner en marcha para atajar una situación que cada vez es menos percibida por las jóvenes generaciones de docentes.

No obstante, un potente y pionero marco legal desarrollado en nuestro país en los últimos años⁹ ha puesto sobre la mesa la necesidad de trabajar sobre las desigualdades en este ámbito educativo y, por tanto, ha cuestionado de forma inequívoca la formación del profesorado que se venía realizando hasta el momento sobre esta temática.

2. LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN.

En algunos lugares anteriormente he ido desgranando con más o menos extensión algunos de los elementos fundamentales de las desigualdades de género en los sistemas educativos, con especial interés a la situación de las mujeres como alumnas y profesoras dentro de los mismos (Anguita y Robles, 1994; Anguita, 2003; Díez, Terrón y Anguita, 2006) y cómo están afectando los cambios sociales con la introducción de las TICs a las niñas y mujeres (Anguita y Ordás, 2000; Anguita y Alario, 2001 y 2004), pero creo que estas referencias y reflexiones sobre las desigualdad de género en la educación son el marco necesario para abordar dicha problemática, ya que nos sitúan en los elementos fundamentales que se pueden abordar en la formación del profesorado en un momento posterior. Así que no me resisto a repasar algunos de los principales elementos de esta desigualdad que hoy, ya en pleno siglo XXI, siguen mandando a las mujeres mensajes contradictorios e (in)equívocos sobre su papel en el sistema educativo y en la sociedad que les va tocar construir y vivir.

Algunos de estos elementos perviven en los aspectos más evidentes y explícitos del sistema educativo, aunque son en estos aspectos donde se ha producido un avance más relevante en la eliminación de los elementos sexistas en los últimos 30 años en nuestro país. Enumeraré alguno de ellos brevemente:

- El uso generalizado de un lenguaje sexista: que establece el genérico masculino, lo cual supone una primacía del género masculino e invisibiliza a las alumnas en su conjunto:

“Antes de las elecciones se realiza una campaña electoral en la que los candidatos explican sus propuestas para mejorar la vida en el municipio. Tras las elecciones, los concejales que han sido elegidos por los ciudadanos se reúnen y eligen al alcalde” (Conocimiento del Medio. 3º Primaria, Ed. S.M., 2008)

Como consecuencia de ello “la mente del alumnado identifica por rutina de un modo inconsciente lo masculino con lo total, al varón con la persona, produciéndose la ocultación de la existencia y de la participación de las mujeres y del universo simbólico femenino” (Instituto de la Mujer/Red2

⁹ Ley de Medidas de Protección Integral contra Violencia de Género (L.O. 1/2004 de 28 de Diciembre) y Ley para la Igualdad Efectiva de Hombres y Mujeres (Ley 3/2007 de 22 de marzo)

Consultores, 2004, 181-182).

▪ Materiales educativos y currículum androcéntrico: Según Amparo Moreno el androcentrismo es “una teoría que hace referencia a la posición predominante del sexo masculino por oposición a la mujer, pero no un hombre cualquiera, sino un varón adulto, blanco, occidental, de clase media y que se pone en el centro de todas nuestras perspectivas, asimilando lo humano con este tipo de varón y dejando en los márgenes a el resto de personas que no tienen esas características. Por tanto no sólo es una visión sexista sino también clasista y racista” (Moreno, 1986). El humanismo que se promociona desde las disciplinas y textos escolares, por tanto, no abarca a todos los seres humanos sino que “valora como superiores los comportamientos humanos orientados a ejercer el dominio de unos pueblos sobre otros” (Moreno, 2006: 122). Los contenidos de todas las materias que se trabajan en los centros escolares se basan en este supuesto y así, existe una clamorosa ausencia de contenidos referidos a la cultura de las mujeres y las aportaciones que éstas han realizado en todos los campos científicos y sociales a lo largo de la historia y en la actualidad. Todo ello tiene graves consecuencias para las niñas y mujeres en el sistema educativo (Moreno, 2000) tales como

○ el uso y abuso de los estereotipos de género para definir a personas y acciones realizadas por un sexo u otro:

“Alba ha hecho un collar para su amiga utilizando 15 bolas azules, 20 bolas verdes y 26 bolas rojas ¿cuántas bolas tiene el collar?

Javier paga 48 euros al mes por el partido de fútbol como pago por visión ¿cuánto gasta al cabo de seis meses?” (Matemáticas, 3º Ed. Primaria. Ed. Anaya, 2008)

○ el desequilibrio de los materiales que sólo presentan un punto de vista y olvidan otros: valoran de forma desequilibrada las relaciones de poder político, económico social dejando fuera a colectivos como la infancia, las mujeres, las personas ancianas o las sometidas a esclavitud y sobrevaloran las actividades realizadas por los hombres;

“Antes de las elecciones se realiza una campaña electoral en la que los candidatos explican sus propuestas para mejorar la vida en el municipio. Tras las elecciones, los concejales que han sido elegidos por los ciudadanos se reúnen y eligen al alcalde” (Conocimiento del Medio. 3º Primaria, Ed. S.M., 2008)

○ la sensación de irrealidad que tiene las niñas al percibir una información suplementaria de los hombres mientras que reciben muy poca de la realidad familiar, social o laboral de las mujeres actuales, ignorando u ocultando muchas de sus actividades, lo cual tiene importantes repercusiones, sobre todo en la autoestima de las mismas:

“La población se divide en dos grupos:

* Población activa: es el conjunto de personas que están en edad y situación de trabajar. Cuando una persona de la población activa no tiene trabajo se dice que está parada o desempleada.

* Población no activa: conjunto de personas que por su edad o estado de salud no pueden trabajar. Son los niños, los jubilados y los enfermos”

(Conocimiento del Medio. 3º Primaria, Ed. S.M., 2008)

○ la fragmentación con que las niñas perciben la realidad, ya que pocos textos hacen referencia a las aportaciones históricas y actuales de las mujeres en todos los campos científicos y cuando lo hacen es un añadido inconexo y puntual al texto básico.

El problema de los materiales escolares es que estamos en una fase donde ya hemos detectado el problema (Blanco, 2000), pero la intervención es más bien escasa y “la erradicación de los contenidos sexistas en el material escolar en España dista de ser una meta alcanzada” (Instituto de la Mujer/Red2 Consultores, 2004, 182).

▪ Distribución estereotipadas de las niñas y mujeres estudiantes en diferentes ramas y estudios del sistema educativo: Es lo que con muy buen criterio la profesora Pilar Ballarín (2008) ha denominado “la cortina de humo”, una imagen que nos permite visualizar que, debido a la mayoritaria participación de las mujeres en los sistemas educativos (véase el Cuadros 1 y 2), éste mismo efecto nos dificulta ver las situaciones de discriminación y desigualdad que sufren.

Cuadro 1. Alumnado que se tituló en los diferentes niveles del sistema educativo no universitario. Curso 2006/07.

ALUMNADO QUE TERMINÓ LOS ESTUDIOS. CURSO 2006/07	Total	Mujeres
EDUCACIÓN PRIMARIA	404.199	195.665 (48'4%)
Graduado en Educación Secundaria - E.S.O.	303.685	162.121 (53'38%)
Bachillerato	199.084	114.003 (57'26%)
F. P. - Ciclos Formativos Grado Medio	73.734	38.988 (52'87%)
F. P. - C.F. Grado Superior (Técnico Superior)	75.279	40.251 (53'46%)

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura.

Cuadro 2. Alumnado graduado en Primer y Segundo ciclo de Universidad. Curso 2007/08.

Alumnado graduado en 1º y 2º ciclo universidad. Curso 07/08	TOTAL	Mujeres
Total	165.553	101.939 (61'59%)
Politécnica de Catalunya	4.370	1.229 (28'1%)
Politécnica de Madrid	3.651	1.287 (35'2%)
Politécnica de Valencia	4.141	1.721 (41'5%)

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura.

A pesar del acceso generalizado de niñas y mujeres a todos los ámbitos y ramas de estudio, esto no quiere decir que se haya conseguido la igualdad real, ya que todavía la socialización y los estereotipos hacen que las mujeres no hayan accedido en el mismo nivel que los varones a ciertos estudios, como es el caso de muchos ciclos formativos de la Formación

Profesional (Véase Cuadro 3) o de los estudios relacionados con las Ingenierías y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Universidad, donde las estudiantes no superan el 30% de la matrícula en ningún caso, siendo una situación sostenida en el tiempo desde los años 80, exceptuando los casos de la Ingeniería Agrícola y la Ingeniería de Diseño Industrial.

Cuadro 3. Alumnado que terminó Ciclos Formativos de Grado Medio. Curso 2006/07.

CICLOS	TOTAL		
	Total	Hombres	Mujeres
TOTAL	73.734	34.746	38.988
ACTIVIDADES AGRARIAS	1.353	1.154	199
ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS	1.189	786	403
ACTIVIDADES MARÍTIMO-PESQUERAS	313	292	21
ADMINISTRACIÓN	17.784	3.837	13.947
ARTES GRÁFICAS	752	466	286
COMERCIO Y MARKETING	3.611	984	2.627
COMUNICACIÓN, IMAGEN Y SONIDO	696	334	362
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	225	214	11
ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA	7.857	7.723	134
FABRICACIÓN MECÁNICA	3.021	2.964	57
HOSTELERÍA Y TURISMO	3.155	1.639	1.516
IMAGEN PERSONAL	5.507	112	5.395
INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	364	181	183
INFORMÁTICA	3.415	2.949	466
MADERA Y MUEBLE	794	759	35
MANTENIMIENTO Y SERVICIOS A LA PRODUCCIÓN	2.751	2.725	26
MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS AUTOPROPULSADOS	6.135	6.073	62
QUÍMICA	842	320	522
SANIDAD	12.485	1.129	11.356
SERVICIOS SOCIOCULTURALES A LA COMUNIDAD	1.362	84	1.278
TEXTIL, CONFECCIÓN Y PIEL	99	5	94
VIDRIO Y CERÁMICA	21	16	5

Cuadro 4. Porcentaje de mujeres matriculadas en los diferentes estudios superiores del área de Ingeniería.

Curso Académico	1999-	2006-
	00	07
TOTAL	24,87	24,69
Arquitectura Técnica	33,91	36,49
Ing. Téc. Aeronáutica	24,38	23,18
Ing. Téc. Agrícola	43,19	42,09
Ing. Téc. Diseño Industrial	37,72	46,41
Ing. Téc. Forestal	37,78	37,91
Ing. Téc. Industrial	18,62	18,50
Ing. Téc. Informática de Gestión	21,78	22,74
Ing. Téc. Informática de Sistemas	16,19	11,91

Ing. Téc. Minera	21,74	26,63
Ing. Téc. Naval	18,33	22,56
Ing. Téc. Topográfica	31,30	33,93
Ing. Téc. de Obras Públicas	27,99	30,94
Ing. Téc. de Telecomunicación	19,11	21,90
Marina Civil (Dipl.)	19,80	16,11

A ello hemos de añadir que los estereotipos siguen vigentes para chicos y chicas en la elección académica en el resto de ramas y áreas de estudios superiores (véase el elocuente Cuadro 5 con la secuencia temporal del porcentaje de matrícula de las mujeres).

Cuadro 5. Porcentaje de mujeres matriculadas en los diferentes estudios de diplomatura y licenciatura universitaria.

Curso Académico	1999-00	2006-07
Biblioteconomía y Documentación	71,15	68,71
Cc. Empresariales	52,90	53,56
Educación Social	84,40	80,27
Enfermería	83,84	83,67
Estadística	51,65	52,35
Fisioterapia	64,76	65,84
Gestión y Admón. Pública	63,96	60,76
Logopedia	91,90	90,45
Maestro/a	72,77	74,04
Nutrición Humana y Dietética	84,30	84,68
Óptica y Optometría	65,93	69,89
Podología	65,42	66,67
Relaciones Laborales	66,50	66,07
Terapia Ocupacional	85,71	88,19
Trabajo Social	85,70	81,82
Turismo	75,75	74,17
Admón. y Direcc. de Empresas	49,90	52,93
Antropología Social y Cultural	70,14	66,45
Bellas Artes	61,67	65,49
Bioquímica	58,86	64,31
Cc. Actividad Física y Deporte	27,18	25,35
Cc. Actuariales y Financieras	47,26	52,27
Cc. Ambientales	60,80	57,13
Cc. Biológicas	63,41	65,49
Cc. Económicas y Empresariales	44,77	52,30
Cc. Físicas	29,45	30,02
Cc. Geológicas	50,84	50,42
Cc. Matemáticas	52,06	50,09
Cc. Políticas y Sociología	60,80	46,00
Cc. Políticas y de la Admón.	53,75	47,50

Cc. Químicas	58,61	61,25
Cc. de la Información	53,59	52,40
Cc. del Mar	58,57	66,88
Ciencia y Tec. Alimentos	67,48	78,05
Ciencias y Técnicas		
Estadísticas	54,31	54,10
Comunicación		
Audiovisual	55,06	58,66
Derecho	55,83	55,36
Documentación	71,85	72,14
Economía	46,43	45,98
Enología	49,34	45,28
Farmacia	72,76	69,88
Filología	74,59	73,54
Filosofía	42,11	39,35
Geografía	41,11	35,45
Historia	47,65	43,77
Historia del Arte	72,69	74,98
Historia y Cc. de la Música	62,60	57,25
Humanidades	61,12	60,95
Invest. y Téc. de mercado	49,39	51,52
Linguística	71,88	70,57
Medicina	65,80	70,32
Odontología	60,08	65,09
Pedagogía	80,82	82,57
Periodismo	63,14	64,38
Psicología	75,30	76,39
Psicopedagogía	80,03	81,26
Publicidad y Relaciones		
Públicas	69,45	69,67
Sociología	61,04	58,07
Teoría de Lit. y Lit.		
Comparada	69,36	63,30
Traducción e		
Interpretación	81,46	80,61
Veterinaria	60,01	68,58

- Distribución estereotipada de las profesoras por los diferentes niveles y ramas del sistema educativo. Constituyen la inmensa mayoría del profesorado en los niveles de educación infantil y primaria y la enseñanza de idiomas, mientras que en las enseñanzas técnicas apenas rebasan el 35% (Cuadro 6).

Cuadro 6. Distribución por sexo del profesorado en niveles no universitarios. Curso 2007/2008

Nivel de enseñanza	% Mujeres	% Hombres
Maestras/os	76'7	23'3
Profesorado Secundaria	56'3	43'7
Profesorado Técnico FP	38'1	61'9
TOTAL	68'6	31'4

Fuente: Ministerio de Educación (2009)

Otros aspectos de la discriminación de las mujeres tienen que ver con elementos

menos evidentes, más sutiles y, por ello, difíciles de detectar, ya que se centran en el marco de las discriminaciones en el trato a las alumnas frente a los alumnos (Simón, 2000 y 2008) y los procesos de relación estereotipados en función del sexo dominados por la sobrevaloración y aceptación acrítica de la cultura masculina tradicional (Sánchez e Iglesias, 2008): la complementariedad de los sexos, el fomento y la permisividad ante un estricto comportamiento sexual estereotipado (Ballarín, 2008: 170-171).

Por último, no podemos olvidar que hay elementos que todavía no han entrado en el currículum oficial de nuestras escuelas y que tienen que ver con las aportaciones de las mujeres a la construcción del mundo, tales como la educación afectivo-sexual, el aprendizaje del manejo de las actividades reproductivas (cuidados de infancia y ancianos y conocimientos de auto-suficiencia y responsabilidad familiar como lavar, cocinar, limpiar,...), pero que han pertenecido al mundo de lo privado y no logran tener categoría de conocimientos relevantes para toda la humanidad ni para la formación de nuestros niños y niñas (Ballarín, 2008: 182).

3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE GÉNERO.

La formación del profesorado sobre las desigualdades de las mujeres y desde una perspectiva de género ha sido una asignatura pendiente en nuestro país, tanto en lo referido a la formación inicial como a la formación permanente y ello debido a la invisibilidad de esta problemática para una gran parte del profesorado en ejercicio (Instituto de la Mujer/Red2,2004). En este caso se trata de un círculo vicioso que sólo se puede romper mediante la formación: no hay formación porque no hay demanda de la misma y no hay demanda de formación porque sin ella se ignora la problemática y se cree, en términos generales, que la igualdad entre chicos y chicas ha llegado a las aulas.

No obstante, han surgido múltiples iniciativas desde el profesorado en ejercicio elaborando y llevando a cabo proyectos de innovación centrados en la coeducación, pero que no han tenido suficiente apoyo para darles continuidad en el tiempo ni la difusión como buenas prácticas educativas hacia el resto de la comunidad educativa. Este rasgo de no continuidad han tenido también las políticas institucionales que se han llevado a cabo en el marco de la formación permanente y los centros de profesorado a lo largo y ancho de la geografía española, tanto por las administraciones educativas como por los institutos de la mujer estatal y autonómicos (Díaz de Greñu, 2010).

Todas estas iniciativas son loables, pero se tornan en anecdóticas en el marco de la formación del profesorado, al ser su carácter no obligatorio, sin implicaciones de toda la comunidad educativa y sin continuidad, como decíamos anteriormente. Nos han servido para tener los primeros materiales educativos no sexista en muchas de nuestras materias escolares tradicionales y para mostrar que es posible abordar la desigualdad de género desde el marco de nuestras aulas y centros, pero no para convencer a toda la comunidad educativa de la necesidad de su extensión y generalización.

Por todo ello, sigue siendo necesario plantear una formación del profesorado reglada desde la perspectiva de género. En el campo de la formación inicial tenemos la oportunidad de poner en marcha nuevos planes de estudio en el marco

del Espacio Europeo de Educación Superior apoyados en la Ley de Igualdad entre Mujeres y Hombres de 2007 y con una directriz clara en la Guía realizada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA), que se ofrece a las instituciones universitarias como instrumento de apoyo para la elaboración de la memoria de los nuevos planes de estudio de Grado y Posgrado. No obstante, unas indicaciones genéricas y poco claras nos están llevando a que los temas del tratamiento de la igualdad entre mujeres y hombres quede relegado a su tratamiento “de forma transversal” y poco explícita en los nuevos planes de estudio de las titulaciones de maestra/o y de profesorado de secundaria que se están poniendo en marcha. De esta forma, nadie se hace cargo explícitamente de tratar estos asuntos y todo queda en una nebulosa difícil de concretar en los currículums de las materias. Tampoco los medios de comunicación de corte más conservador ayudan a visualizar esta problemática cuando tratan en tono de sorna las reclamaciones de la Ministra de Igualdad en el Parlamento Español (ABC-26/03/2010; EL MUNDO- 26/03/2010).

La clave y el reto siguen estando en ofrecer a los nuevos profesores y profesoras formación suficiente y de forma completa (Pérez Carracedo, 2006) para que entiendan que el reto de la igualdad es una necesidad social que no permite más aplazamientos en el campo educativo, ya que desde ese contexto podemos influir en las vidas y las visiones de las nuevas generaciones de forma definitiva.

BIBLIOGRAFÍA

ABC (2010) “Aído quiere que el feminismo sea una asignatura obligatoria en la Universidad” (26/03/2010)

ANGUITA, Rocío (Coord.) (2003). *Las mujeres en la Universidad de Valladolid*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la U.Va.

ANGUITA, Rocío y ALARIO, Ana I. (2001). “Las mujeres, las nuevas tecnologías y la educación. Un camino lleno de obstáculos”. En: Area, Manuel (Ed.) *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Descleé Brouwer, pp.215-248.

ANGUITA, Rocío y ALARIO, Ana I. (2004). “Mujeres y educación en la era digital ¿nuevas oportunidades para la igualdad?” *Red Digital*, 5.

ANGUITA, Rocío; ORDÁS, Estela (2000). “Las alumnas ante los ordenadores en las aulas”. *Comunicar*, 14, 218-224.

ANGUITA, Rocío; ROBLES, Victoria (1994). *Informe de la presencia de las alumnas de la Universidad de Granada, 1983-1992*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. Colección Feminae.

ANGUITA, Rocío; TORREGO, Luis M. (2010). “Género, educación y formación del profesorado: retos y posibilidades”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64, 17-26.

- BALLARÍN, Pilar (2008). "Retos de la escuela democrática" En Rosa Cobo (Ed.) *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 151-186.
- BLANCO, Nieves (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- DÍAZ DE GREÑU, Sofía (2010) *Discriminación o igualdad. La educación en el respeto a la diferencia a través de la enseñanza de la Historia*. Segovia: Tesis Doctoral inédita. Universidad de Valladolid.
- DÍEZ, Enrique; TERRÓN, Eloína; ANGUITA, Rocío (2006) *La cultura de género en las organizaciones escolares: Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Barcelona: Octaedro.
- EL MUNDO (2010) "Aído quiere que el feminismo sea materia troncal" (26/03/2010)
- INSTITUTO DE LA MUJER/ RED2 CONSULTORES (2004). *Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid: Instituto de la Mujer. [Disponible en: http://www.educarenigualdad.org/upload/Doc_15_red2red.pdf]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Datos y cifras. Curso escolar 2009/2010*. [Disponible en: http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/Datos_Cifras_web.pdf]
- MORENO, Amparo (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia*. Barcelona: LaSal.
- MORENO, Amparo (2006). "Más allá del género: aportaciones no-androcéntricas a la construcción de un humanismo plural". En: Carmen Rodríguez (Comp.) *Género y currículum*. Madrid: Akal, pp. 103-130.
- MORENO, Emilia (2000). "La transmisión de modelos sexistas en la escuela". En: Miguel A. Santos (coord.) *El harén pedagógico*. Barcelona: Graó, pp. 11-32.
- PÉREZ CARRACEDO, Lola (2006). "Por la plena integración de los estudios de las mujeres, feministas y de género en el espacio europeo de educación superior". *El periódico feminista*, 12 de enero de 2006. [Consultado el 10 de julio de 2010 en: <http://www.mujaresenred.net/spip.php?article459>]
- SÁNCHEZ BELLO, Ana; IGLESIAS GALDO, Ana (2008). "Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción". En: Rosa Cobo (Ed.) *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 123-150.
- SIMON, M. Elena (2000). "Tiempos y espacios para la coeducación". En Miguel A. Santos (coord.) *El harén pedagógico* (pp.33-51). Barcelona: Graó.
- SIMON, M. Elena (2008). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Madrid: Narcea.

PEQUEÑAS LECCIONES (PROVISIONALES) RESPECTO DE LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL

Eduardo Fernández Rodríguez

Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid

RESUMEN

En esta comunicación se pretende dar una serie de localizaciones reflexivas acerca de la formación para la investigación educativa y social. Partiendo de un contexto actual, en el que la investigación se encuentra sometida a las necesidades y determinaciones del capitalismo académico, lo que se plantea aquí es una serie de interrogantes que, a modo de pequeñas lecciones, nos sirvan para volver a pensar lo que hacemos en la formación de investigadores sociales.

Aparecen cuestiones relacionadas con: la *geocultura* del investigador-empresario, el desarrollo de un conocimiento basado en el paradigma de la Complejidad y los Estudios culturales, la incorporación del sujeto pos-positivista a la comprensión de los fenómenos sociales, la relación de la investigación social con las teorías sobre la democracia, o la necesaria revisión de la Investigación Participativa.

Estas cosas, y muchas otras, deben formar parte de un curso cero respecto del campo, tan variado y conflictivo, de la investigación social y educativa.

Palabras clave: investigación social; formación para la investigación educativa y social; investigación participativa; estudios de la complejidad.

LITTLE (AND PROVISIONAL) LESSONS ABOUT OF THE EDUCATIVE AND SOCIAL TRAINING

ABSTRACT

The aim of this paper is offering a serie of reflexive sittings about educational and social research training. Assuming that in the current context, the research is submitted at needed and determinations of the academic capitalism, the presentation suggested a several questions, as lessons, in order to turn thinking our activity in the social researcher's education.

Appears matters related to: entrepreneurship-researcher geoculture, development of the knowledge based on the Complexity Paradigm and the Cultural Studies, the

joining of the pos-positivist subject at the understanding of the social phenomena, the connections between social research and the democracy theories, or one review about of the Participatory Research.

This matters suite make up an initial course as regards to the trouble field of the social and educative research.

Key words: social research; educative and social research training; participatory research; complexity studies.

*La infancia es aún el derecho a soñar
y el derecho a soñar aún.*

Mi padre era una buscador de oro.

La lástima es que lo encontró

L'enfance, Jacques Brel (1973)

Decidí no prestarme más atención a mí mismo:

y ya en ese momento me dispersé

Historia del lápiz, Peter Handke (1982)

1. INTRODUCCIÓN. DEL CONOCIMIENTO INSTALADO EN UNA TORRE DE MARFIL AL PROBLEMA DE LA «ILUSTRACIÓN INVERTIDA»

Hay algunas tradiciones de pensamiento universitario que, ancladas en una perspectiva más bien clásica, entienden que lo que hace desarrollar una sociedad es que sus instituciones de investigación produzcan un conocimiento libre de todo interés social, es decir, ajeno a cualquier tipo de demandas provenientes ya no sólo de los mercados empresariales, sino también de grupos particulares y/o colectivos que pretenden de la investigación un espacio a partir del cual conseguir sus objetivos. Esta tradición – que podemos denominar como «ilustrada o conservadora» – no nos es ajena. Son muchos y muchas quienes reivindican semejante actitud en la investigación. Lo que nos dicen es que la ciencia, alejada de intereses partidistas, procurará unidireccionalmente el bien público, la satisfacción de las necesidades sociales. La misión de la actividad científica no debe ser otra cosa que la de procurar abrir caminos y señalar horizontes de inteligibilidad, y corresponde a la sociedad (con sus instituciones) hacer buen uso de aquellos conocimientos que han salido de los talleres de los «hijos de prometeo».

Me asaltan muchas dudas con este tipo de planteamientos, espero poder aclararlas con brevedad.

En primer lugar, la ideología conservadora sigue haciendo gala de una visión progresista y jerarquizada de la sociedad. Corresponde a los investigadores, científicos y formadores, procurar un conocimiento que – amparado en el método

científico y en una posición de privilegio legitimada socialmente –se «derrama» por todo el espacio social. Esto suena bastante parecido a las teorías del capital humano para quienes, no lo olvidemos, el desarrollo social no sólo pasa por una inversión en conocimiento, sino también (y es algo que se olvida frecuentemente) por una especie de «acto de fe» de que dicha inversión tendrá como efecto que conocimiento, ciencia y tecnología se extenderán a todo el orbe y en todo el espectro social, independientemente de clase, género, raza o nación.

En segundo lugar, la ideología conservadora parece que pretende ocultar dos cosas que, a mi juicio, deben ser examinadas cuando se habla de una tarea de investigación y formación para la investigación: explicitar el lugar de enunciación y asumir la necesidad de comunicación con posibles audiencias que reciban nuestro discurso.

En lo concerniente al lugar de enunciación, no cabe duda de que no tienen las mismas opciones de ser escuchados y valorados (legitimados) quienes construyan su discurso en los países centrales, que quienes lo hagan en los países de la periferia (o en la periferia de los países centrales). Se abre, por tanto, una mirada geopolítica al conocimiento que, muchas, veces es pasada por alto por quienes defienden la tarea autónoma de la universidad en la difusión del conocimiento.

Pero la geopolítica del lugar de enunciación también se esfuerza por contemplar las diferencias en función de las disciplinas de conocimiento existentes. Es sabido que en un primer momento fue el discurso filosófico quien gozó de las mieles del éxito y valoración social. Posteriormente, al menos en Occidente, fue el discurso teológico quien fue más certero en esas tareas. Con la Ilustración y la modernidad secular cobra forma la idea de un saber desgajado de toda implicación política, y de entre los discursos fue el científico (entendido en el sentido moderno/newtoniano) quien se ocuparía a partir de ahora por decir las verdades del mundo. Lo curioso es que aquella bipartición (por un lado los que dicen la verdad, mientras que por otro están quienes se ocupan de lo bello y lo bueno) aún hoy tiene un absoluto protagonismo en los modelos de acceso al saber: «primero ocupémonos de la ciencia, es decir, de la verdad, ya después contemplemos las demás cosas...». Si esto lo miramos con incredulidad, aconsejo que se examinen cuáles son los conocimientos e investigaciones mayormente subvencionados desde entidades públicas: nanotecnología, ingeniería genética, farmacología, etc. Todas ellas ocupan un papel predominante en las inversiones y gastos realizados por las universidades, por supuesto también del prestigio de éstas.

En tercer lugar, si miramos la cuestión de la recepción de los discursos la cosa también se complica mucho para quienes defienden la autonomía universitaria (y de la investigación). En muchas ocasiones, los verdaderos receptores de tales discursos no son sino la propia comunidad científica, así que lo grave no es que nuestros investigadores se hayan quedado elucubrando en su torre de marfil, lo absolutamente patético es que, salvo honrosas excepciones, se han creado una sociedad a su medida – una sociedad de sabios – que hace de filtro e impide todo contagio con el resto de la sociedad...¡han vuelto los tiempos de la eugenesia y el darwinismo social!

Si queremos imaginar y/o construir otros modelos de justicia social, no me parece que lo más indicado sea promover un espacio en el que unos pocos dictaminen lo que debemos sentir/hacer/pensar en función de una suerte de *iluminaciones*

racionalistas, más bien es preferible pensar en términos de *iluminaciones profanas*, que no restan importancia a la búsqueda de marcos de inteligibilidad pero cuya búsqueda pasa por salir de nuestra torre de marfil, de nuestro pequeño «jardín de las delicias»; es preciso partir, conocer «a» y «con», dejarse sorprender por otras formas de pensamiento y, por supuesto, ponerse del lado de las víctimas de la precariedad y la exclusión social, o también de quienes aún piensan que otro mundo es posible.

Termino esta parte dedicada a la ideología conservadora y a quienes viven encerrados en su torre de marfil, aludiendo a un cuento de Santiago Alba Rico que se titula *El cuento chino del príncipe soltero*, en donde se nos cuenta entre otras cosas – no es ahora tiempo de hacer una reseña literaria – la historia del príncipe Huan-Ti quien tenía un defecto: «no podía ver nada nuevo sin que le recordase inmediatamente a algo que ya poseía en el recinto de su palacio». Algo parecido le ocurre a quienes viven en la torre de marfil universitaria, son incapaces de pensar que pueda existir forma de conocimiento que no se haya elucubrado y producido en los recintos de la universidad, éste es sin duda el peor mal que padecen los conservadores, «su modernidad se torna anti-moderna, epistemicida, pues niega todo saber en los y las demás y, por supuesto, toda posibilidad de articulación».

De quienes practican el regio arte del saber tecnocrático, lo que puedo decir va muy de la mano de las tesis que sostiene el profesor de filosofía Carlos Fernández Liria respecto de lo que él denomina «Ilustración invertida». Esta concepción ideológica supone la otra cara de la «episemia generalizada» que vivimos en la universidad, una especie de hermana gemela de la ideología conservadora. Ahora, se nos dice que la razón debemos buscarla lejos de nuestra torre de marfil, la verdad la encontraremos en las demandas que la sociedad hace al mundo del conocimiento universitario. Pero, además, nos dicen quiénes componen esa sociedad demandante: la OMC, el Banco Mundial, el FMI, lobbys empresariales, la Unión Europea, organizaciones bancarias y entidades financieras, etcétera.

Bueno aquí la cosa se vuelve mucho más clarificadora...afortunadamente, y para mal. Y digo esto porque reivindicar la razón del lado de una sociedad empresarial, dice mucho del actual orden de las cosas en el que nos movemos a nivel geocultural. Esta razón es obscenamente posmoderna porque muestra, precisamente, lo que tanto les cuesta reconocer a los sectores más ilustrados y conservadores de la universidad: «que el conocimiento se vincula con intereses de poder», y que éste maridaje define el «régimen de verdad» (Foucault) en el que nos movemos.

Y digo que para mal porque, entre otras cosas, de poco nos sirve que los ideólogos ultra-liberales posmodernos enfatizen el carácter situado y relativo del conocimiento si lo que hacen, finalmente, es echarse a los brazos de grupos y colectivos cuyos intereses oscilan hacia el aumento del negocio en euros o dólares, el pragmatismo economicista del libre mercado y la extensión del pensamiento único. Frente a esta lacra – porque las cosas deben decirse así – no nos queda más remedio que oponernos, pero no para volver a una especie de estrategia defensiva moderno/secular que es lo que está detrás de la ideología conservadora. Al carácter deformante de la verdad – algo inevitable – no debemos oponer una verdad «mayor y mejor» sino una verdad «deformada por el compromiso con otra sociedad, con otros intereses alejados de las organizaciones empresariales», pienso que sólo así es posible avanzar y romper con la episemia generalizada que

sufrimos en los centros de Educación Superior.

Se que lo que aquí sostengo no es del agrado de algunos que, como el profesor Fernández Liria, defienden una especie de «modernidad crítica», de «Ilustración sin capitalismo». Como dice un buen amigo mío «ya quisiera yo que hubiera muchos y muchas como él», pues no, no los/as hay. Es digna de admiración la denuncia que se está haciendo de esa especie de «Ilustración invertida» en donde la razón no viene del lado del ejercicio reflexivo sino del interés especulativo empresarial. Sin embargo, no me parece que la apuesta sea volver a un ejercicio de reflexión científica que, ya lo he dicho, provoca la invisibilización y la no-articulación con movimientos y personas cuyas formas de conocimiento pueden provocar cambios inesperados y positivos de la universidad capitalista en la que nos encontramos.

Por tanto, frente a la episeemia y las estrategias epistemicidas – vengan del lado de una actitud de cientificismo descarnado o del racionalismo económico – lo que debemos oponer es un proyecto solidario en el que se tejan redes de saber que articulen «lo profano» con el conocimiento experto, redes que surjan de la colaboración mutua a través de la investigación participativa, el flujo de experiencias e ideas y la toma de decisiones colectivas.

2. LECCIÓN CERO. EL “ALEPH” EN RUINAS: CRISIS DEL «PANOPTISMO DEL SUJETO INVESTIGADOR»

Jorge Luis Borges nos presenta el Aleph de esta forma: «...uno de esos raros lugares en los que están sin confundirse, todos los lugares del orbe, vistos desde todos los ángulos»...Es ésta una cuestión que debiéramos reflexionar antes de iniciar cualquier proceso de investigación. Como investigadores, hemos soñado (yo diría, seguimos soñando) con la posibilidad de encontrar un *Aleph*, un punto que contiene todos los puntos, una especie de grado cero, a partir del cual, trazar el mapa en el que converjan todos los escenarios y todos los momentos posibles.

Efectivamente, todas y todos hemos tenido la tentación de caer en los infiernos del *Aleph*. La *tradición marxista*, por ejemplo, enfatizó la lucha de clases como única explicación posible del desarrollo histórico. También ocurre lo mismo con el discurso civilizador/ilustrado/racionalista como forma suprema de acceso a la realidad, y su énfasis en la «modernidad». La *teoría de la elección racional* (Elster, 1984), por su parte, ha dado fundamento (natural) a todo comportamiento individual.

No obstante, el problema fundamental no es tanto haber sucumbido o no, eso es algo que llevamos con nosotras en tanto agentes de la historia. El problema con respecto a la tentación del *Aleph* es otro: lo podemos denominar como «panoptismo del sujeto» (Gatti, 1999: 41 – 42). ¿Por qué relaciono la tentación del *Aleph* con el «panoptismo del sujeto»? Sabemos de la obsesión en nuestras sociedades por encontrar una plataforma desde la que aplicar una observación correcta de las cosas. Nos afanamos en hallar ese lugar y, una vez que lo encontramos – como bien nos cuenta Borges – no hacemos otra cosa que mirar desde ese punto de vista que nos proporciona el *Aleph*. El problema comienza cuando *ignoramos u olvidamos que nuestra “plataforma de observación” no se halla al margen de lo histórico, de las relaciones sociales, institucionales, culturales,*

políticas y económicas, a partir de las cuales, generamos sentidos a las cosas que nos rodean.

El «panoptismo del sujeto» nos recuerda varias cosas: (i) que, en muchas ocasiones, *con* el Aleph viene el olvido, esto es, la naturalización de nuestra posición (histórica) como observadores de la realidad; (ii) que con la naturalización viene la invisibilización de dicha posición, lo que tiene como efecto la negación de cualquier pretensión de contacto-proximidad con aquello que observamos, pues esto echaría por tierra nuestra posición privilegiada (y exterior); (iii) por último, y algo muy importante si queremos comprender los efectos perversos del panoptismo: lo que observamos, lo que (nos) representamos, por así decirlo, «funda lo visible, y a la vez, niega/expulsa lo invisible». Es decir, sólo existe aquello que ha sido tocado por el “*calido lazo*” de nuestra mirada, lo demás es puro ruido, nebulosa, o, en el peor de los casos (sobre todo para quienes no son vistos desde el *Aleph*): patología.

Por lo tanto, sólo lo que es visible se conoce. Las cosas existen (para nosotras) porque las hemos visto. Lo que somos, lo que podemos llegar a ser, lo que pensamos o podemos llegar a pensar, lo que podemos o no podemos hacer; todo esto ya está prescrito desde una mirada omnipotente, omniabarcadora y omnisciente, para quien lo no-visible carece de estatuto ni legitimidad alguna; no quedándole otra opción que, o bien, advenirse al cobijo de dicha mirada con sus leyes reguladoras, o bien, permanecer en el espacio de lo patológico, la proscripción o el “*ser maldito*”, con toda la carga punitiva que ello conlleva.

Esta mirada totalizadora, panóptica, es lo que se critica desde «la investigación social de segundo orden», una mirada que no se cuestiona sus propios fundamentos, las premisas de partida de las que parte y, por supuesto, los efectos de ese sistema observador. También la crítica al *Aleph* es realizada, a su manera, por el sociólogo francés Pierre Bourdieu. Para dicho autor, la investigación debe adoptar un punto de vista reflexivo que ponga en tela de juicio el privilegio del sujeto conocedor. Su proyecto de «objetivación del sujeto objetivante» (Bourdieu y Wacquant, 1995) no es más que el intento por examinar las condiciones de posibilidad del “sujeto” científico (en lo que estamos hablando, del sujeto observador), las coacciones (sociales, académicas, institucionales, personales) que operan en su contra, sumiéndole en una mirada panóptica.

Podríamos recordar, a modo de ejemplo, dos casos en los que las miradas panópticas han pretendido observar una realidad, no tanto para describirla sino con el objetivo de clasificarla, estudiarla, para así poder controlarla mejor:

El primero de ellos es la *tradición de los estudios de área antropológicos* (que conoció su apogeo a partir del final de la segunda guerra mundial). En estas investigaciones promovidas desde la academia estadounidense sobre, por ejemplo, los pueblos latinoamericanos, se invisibilizaba el interés del gobierno de EEUU por conocer otras realidades culturales únicamente con el objetivo de “preservar la Seguridad Nacional” (Mignolo, 1998).

El segundo caso de una mirada panóptica lo podemos encontrar, por ejemplo, en *el uso que la investigación social hace de las llamadas encuestas de opinión pública*. Estos instrumentos, más que de investigación, podemos concebirlos como de acción política, en tanto lo que pretenden es imponer la ilusión de que existe una opinión pública previa, ya establecida, exterior al investigador, quien lo único que

se limita a hacer es recogerla por mera adición de opiniones públicas individuales (Bourdieu, 2000).

La conclusión que podemos sacar es la siguiente: *al final, lo «a representar» queda al margen, y el paisaje es el mapa*. Lo único que miramos-observamos es (desde) el *Aleph*, nuestra plataforma de observación es ahora lo único objetivo, la única realidad existente. De esto sabemos mucho a través de la “trágica” historia del positivismo: al principio, buscaba en lo visible aquello que merecía ser digno de estudio-observación (*positivismo empírico*); más tarde sólo lo que era resultado de la mirada sería estudiado u observado (*positivismo lógico*). De esta transición positivista deriva una consecuencia fundamental para lo que aquí nos ocupa: la inversión de la lógica de la representación: «El territorio ya no precede al mapa (...) Desde entonces, es el mapa quien precede al territorio» (Gatti, 1990: 45).

Desde un análisis geopolítico podríamos ver las implicaciones de esta inversión de la representación. ¿No es acaso la distribución del territorio planetario en «primer mundo», «segundo mundo» y «tercer mundo», una forma de imponer a nivel mundial la lógica de la modernización y el desarrollismo? ¿Qué podemos decir de la invisible y potentísima (en tanto que crea un imaginario social de dominación) línea que divide nuestro planeta en países «del Norte» y países «del sur»? En cada uno de estos casos ha habido una voluntad de poder, un interés geopolítico por delimitar los territorios a partir de una clasificación previa que los dividía y, desgraciadamente, los ponía en situación de dependencia, colonialidad o subalternidad.

La cuestión en tanto investigadores sociales, es la siguiente: ¿podemos salir de la espiral del *Aleph*, de sus jerarquías de visibilización, invisibilización? Mientras sigamos naturalizando nuestros dispositivos ópticos – que son los que están situados en las cúspide de todo acceso/saber sobre la realidad – supongo que no. Las salidas respecto del *Aleph* son otras o, por lo menos, deben estar esperándonos en otros lugares.

Pero aún tenemos más problemas derivados de esta lógica de representación panóptica. Hay salidas, o formas de escapar al *Aleph* que también son peligrosas porque re-producen el *Aleph*, lo hacen presente una vez más. Ante la conciencia de que existen cosas no visibles para nuestra mirada, pero que indudablemente existen, pienso que debemos *escapar tanto de la apuesta por la metateoría* (en la que el sujeto, ante la crisis de lo visible, se repliega sobre sí) *como de la yuxtaposición de lo invisible en lo visible* (en la que el sujeto, ante el desequilibrio óptico, no hace sino crear mapas cada vez más refinados que encajen – se amolden – a las caras de la realidad no-visible que antes quedaron fuera del cuadro).

El primer caso, el del repliegue metateórico, se halla demasiado presente en el ámbito de la investigación social. Sería algo así como la tentación de escaparnos de las consecuencias dramáticas de la sociedad de control neoliberal, a través del “confortable refugio” en el refinamiento teórico descomprometido, en las publicaciones teóricas, en la sociedad cortesana de la academia, para quien la única revolución pendiente es la de cuántas comunicaciones o cuántos artículos se han escrito, y quiénes son los autores más citados. En suma, refugiarnos en la metateoría no es más que el vano intento por construir una sociedad a nuestra medida, en la que «importa más la cita que la praxis».

El segundo caso es un ejemplo de lo que considero como «canibalismo

epistemológico», y del que un buen ejemplo lo constituye, en el ámbito de la educación, el constructivismo pedagógico y su tendencia al uso de mapas conceptuales, so pretexto de que, de esta forma, se conocería mejor el mundo de vida de los y las estudiantes. Estos mapas, si bien parece que pretenden dar cuenta del territorio y conocer a los sujetos que deambulan por fuera de la mirada-Aleph del educador constructivista, lo cierto es que en ningún momento abandonan el propio mapa mental del educador, más bien parecen mapa acomodaticios a partir de los cuales el o la constructivista pueda seguir llevando su «buena nueva pedagógica» (Antelo, 1999).

Mi tesis es que debemos evitar movernos en la naturalización del/os *Aleph/s*, más bien, creo que es preciso que objetivemos el lugar desde el que (decimos) que vemos a la gente hacer/decir/sentir cosas. Creo que sólo desde una «posición desnaturalizadora y/o antipanóptica del *Aleph*» podremos realmente articular procesos de transformación con eso(s) otro(s) que (pensamos) son inexistentes; y de cuya cuenta, desgraciadamente, únicamente caemos en el momento en que hace crisis nuestro proceso de investigación.

3. PRIMERA LECCIÓN. LA CIENCIA NEOLIBERAL: EL CONTEXTO (HEGEMÓNICO) EN EL QUE SE MUEVE LA INVESTIGACIÓN EN EL SISTEMA-MUNDO DEL CAPITALISMO ACADÉMICO

Las pugnas en torno a los procesos de producción, apropiación y regulación del conocimiento, juegan un papel cada vez más central en las tensiones entre la expansión de la lógica mercantil a todos los ámbitos de la vida, características de la globalización neoliberal, y las múltiples formas de resistencia y búsqueda de alternativas a este orden global.

Para empezar, conviene recordar algunos cuestionamientos que se han hecho al modo de producción conocido como ciencia, y todas sus pretensiones de objetividad y universalidad. Históricamente, es amplia la gama de controversias que han suscitado las pretensiones de la ciencia de ser la forma superior del conocimiento humano, críticas formuladas desde muy diversas raíces culturales y opciones valorativas, así como a partir de variadas perspectivas políticas y sociales.

Efectivamente, se ha señalado *su complicidad básica con el proceso histórico de imposición colonial/imperial del modelo de vida*, desarrollando un modelo de conocimiento que subordina la experiencia cultural del resto de pueblos del planeta a la de Occidente, rechazando la validez de los saberes del Otro, negándoles cualquier derecho a sus propias opciones culturales, modos de vida y, con frecuencia, a la vida misma (Lander, 2002a; Castro-Gómez, 2000).

También se ha cuestionado *su pretendida objetividad y neutralidad valorativa*, así como *los supuestos cosmogónicos y pre-teóricos básicos*, destacando que las separaciones entre razón y cuerpo, sujeto y objeto, cultura y naturaleza funcionan como sustentos necesarios de las nociones del progreso y como *mecanismos de control/sometimiento/explotación* de una “naturaleza” objetivada como otro “externo” a la experiencia humana, que nos conduce en forma acelerada hacia la destrucción de las condiciones que hacen posible la vida en el planeta tierra, expresión de una crisis civilizatoria que es, ante todo, una crisis del conocimiento

(Leff, 2004).

Asociado a estas perspectivas, se ha destacado, igualmente, las *implicaciones de su carácter mecanicista y determinista y de su búsqueda de certidumbre en un mundo caracterizado por la complejidad y el caos* (Prigogine, 1997). Han sido muchos los debates originados a partir de las implicaciones de un paradigma de conocimiento que se sustenta en la separación moderna entre las esferas de la razón (razón ética, razón estética y razón instrumental) y las consecuencias del Iluminismo y del desborde de la racionalidad instrumental (Horkheimer y Adorno, 1982; Habermas, 1984, 1987).

Para la perspectiva crítica de la epistemología feminista, este modo de conocimiento ha sido caracterizado como patriarcal, dado el claro *predominio de los rasgos contruidos histórico/culturalmente como masculinos* (razón/control/poder/objetividad) que conduce, en forma simultánea a la noción baconiana de la guerra contra y por la dominación de la naturaleza, al sometimiento/subordinación de las mujeres, dejando a un lado lo corporal y lo subjetivo, dimensiones constitutivas sin las cuales no puede darse cuenta de la vida (Strathern, 1980; Haraway, 1995). Se han destacado los contrastes entre este modo reduccionista del conocer y la sabiduría.

Por último, son múltiples las perspectivas críticas que, a partir del pensamiento de Marx, enfatizan las *formas en las cuales este modo de producción de conocimiento se ha articulado, de forma inseparable, con las modalidades de organización de la producción en la sociedad capitalista*, sirviendo de cemento social y legitimando sus relaciones de dominación y explotación (Lander, 1990).

En definitiva, y dado el papel cada vez más acentuado que juega la ciencia como código genético en la construcción de los tejidos infraestructurales de la sociedad contemporánea, y a pesar de todos los esfuerzos de la tecnocracia y del cientificismo por impedirlo, los asuntos científicos y tecnológicos aparecen una y otra vez como asuntos a propósito de los cuales se producen intensos debates y confrontaciones políticas.

Si bien son muchas las críticas, entonces, que se han hecho al modo de producción de conocimiento denominado como ciencia, antaño funcional al sistema capitalista, lo cierto es que ambos han resistido los diferentes embates del tiempo histórico, produciendo nuevos ensamblajes ciencia-capitalismo, sobre todo a finales de siglo XX.

En lo que sigue, me voy a centrar precisamente en delimitar cuáles son las claves actuales por las que transcurre el pensamiento científico en la era de la mercantilización neoliberal, señalando algunos de los elementos fundamentales de lo que podemos denominar como «ciencia neoliberal», a saber: (i) el paradigma de la privatización y la comercialización del conocimiento en el marco de la utopía del mercado total; (ii) las ideologías empresariales que subyacen a las reformas del capitalismo académico. Finalmente, pretendo examinar algunas de las implicaciones del modelo de ciencia neoliberal, sobre todo en lo que hace referencia a las transformaciones del modelo de ciencia académica liberal, sometida ahora a la lógica de la valorización mercantil y la rentabilidad económica.

La «utopía del mercado total»

Es evidente que uno de los aspectos centrales por donde transcurre el

pensamiento científico neoliberal no es otro que el de la cuestión de la privatización del conocimiento y la mercantilización del saber, pero antes de entrar a comentar algunas de las dimensiones relacionadas con ella es conveniente enmarcar dicha cuestión dentro del horizonte ideológico que la origina: «*la utopía del mercado total*» (Lander, 2002b).

¿Qué podemos entender por utopía del mercado total? ¿Cuáles serían sus dimensiones básicas? En primer lugar, la utopía del mercado total es el imaginario de acuerdo con el cual los criterios de asignación de recursos y de toma de decisiones por parte del mercado conducen al máximo de bienestar humano, y por lo tanto, es deseable, así como posible, reorganizar todas las actividades humanas de acuerdo con la lógica del mercado. No sólo se trata de un imaginario, pues ha legitimado diseños de construcción del mundo en la llamada «era de la globalización». Lo importante a retener aquí, en este momento, es que no se trata únicamente de un modelo económico (lo que se ha denominado como *economía de mercado*) sino que representa la extensión de la lógica de la racionalidad del mercado a todos los ámbitos de la vida colectiva. Karl Polanyi lo llamó *sociedad de mercado*, lo que significaba:

«...nada menos que el funcionamiento de la sociedad se da como un apéndice del mercado. En lugar de estar la economía enmarcada en las relaciones sociales, las relaciones sociales están enmarcadas en el sistema económico» (1957: 57).

Pero la explosión de la lógica de mercado es también, en segundo lugar, un proceso de penetración y subordinación de todas las actividades, recursos, territorios y poblaciones que, hasta el presente, no habían estado plenamente sometidos. Esto implica que los criterios de mercado (rendimiento, competitividad, eficacia, y sus diversas y cambiantes normas de gestión como la «calidad total») se extienden progresivamente, hasta convertirse en normas consideradas como legítimas para juzgar las bondades relativas de las decisiones y acciones en cada uno de los ámbitos de la vida individual y colectiva. A través de un modelo cultural totalizante y totalitario, cada una de las actividades humanas es transformada profundamente. Así lo expresa Franz Hinkelammert:

«Cualquier actividad humana tiene que ser transformada en una esfera de inversión del capital, para que el capital especulativo pueda vivir; las escuelas, los jardines infantiles, las universidades, los sistemas de salud, las carreteras, la infraestructura energética, los ferrocarriles, el correo, las telecomunicaciones, los otros medios de comunicación, etc. Inclusive la policía, la función legislativa y el mismo gobierno, se pretende transformarlos en esfera de inversión de estos capitales» (2001: 15).

La utopía del mercado total se sustenta, desgraciadamente, sobre un conjunto de mitologías que se han venido convirtiendo en sentido común en la medida en que

el conocimiento colonial eurocéntrico de las ciencias sociales hegemónicas se fue imponiendo como la forma de conocimiento pretendidamente universal (Mignolo, 2001). Vamos a destacar alguna de las más significativas.

En primer lugar está «*el mito del crecimiento sin fin*». Se trata de una versión contemporánea del mito prometeico de la posibilidad de controlar la naturaleza para hacer posible el crecimiento sin límite, así como la identificación de la felicidad humana con un bienestar material en permanente expansión. De acuerdo con este mito, no existen límites materiales para la manipulación/explotación siempre creciente de los recursos y de la capacidad de carga del planeta Tierra. Y, en caso de aparecer alguna traba, ésta siempre puede solucionarse mediante una respuesta tecnológica.

Sin embargo, este mito del crecimiento sin fin no es sólo un imaginario, también es una exigencia estructural del funcionamiento de la sociedad del capital, una necesidad que tiene poco que ver con los niveles de bienestar y de consumo de la población. En cada estadio de consumo de bienes materiales, la lógica expansiva de la valorización del capital – como condición de la propia supervivencia – exige más. No hay ni puede haber punto de llegada. Una «economía de crecimiento cero» se convierte en una profunda e insostenible crisis, aún a pesar de que haya altos niveles de consumo y bienestar material, la maquinaria de acumulación de capital no puede ni debe pararse.

Lo que se ignora en el mito del crecimiento sin fin, son los condicionamientos que imponen los recursos naturales y la capacidad de carga del planeta. Ya hemos sobrepasado las posibilidades de reposición natural de los recursos naturales (y sociales), y esto no sólo para algunos ecosistemas locales o regionales, sino a nivel del sistema ecológico planetario global.

El segundo mito de la utopía del mercado total es «*el mito de la naturaleza humana*», tal como ha sido caracterizada por el pensamiento liberal clásico y ahora radicalizado por el neoliberalismo. En esta concepción, el ser humano es, por naturaleza, egoísta e individualista: el motor determinante de su acción, en última instancia, es siempre el propio beneficio. Negando el carácter histórico-cultural de este modelo de sujeto humano, se afirma que la sociedad del mercado total es la sociedad que mejor expresa la naturaleza universal de lo humano, el único modelo de organización social que permite el despliegue máximo de todo el potencial de creatividad y libertad humana.

Desde esta perspectiva, se considera la diferencia cultural como un obstáculo a superar, expresión de lo primitivo, atrasado, subdesarrollado, populista, comunitario; obstáculos que, afortunadamente, el mercado podrá superar si lo dejan operar sin trabas. El *homo economicus*, producto histórico de la hegemonía de la relación social del capital, se convierte en el sustento naturalizador básico de la utopía del mercado total.

Un tercer mito fundacional de la utopía del mercado total es «*el mito del desarrollo lineal y progresivo de la tecnología*». El modelo tecnológico hegemónico de la sociedad industrial de occidente, es entendido como producto de un desarrollo ascendente hacia tecnologías cada vez mejores y más eficientes, de contenido político neutro, fundamento material de la sociedad de la abundancia. Se convierte entonces a las tecnologías, en una variable independiente que condiciona al resto de las dimensiones de la sociedad. De este modo, se hace innecesario indagar sobre

las implicaciones del modelo tecnológico, pues el mercado funciona en condiciones tecnológicas dadas. El problema es que al naturalizar y objetivar el modelo tecnológico, se hacen opacas e invisibles sus relaciones de poder, y también su papel básico en las condiciones de reproducción de las relaciones de desigualdad y dominio propias de la sociedad capitalista.

Asociado a los mitos anteriores está «*el mito de la historia universal*», la noción según la cual la historia parroquial de Europa Occidental (y de América del Norte), es el patrón de referencia, la plantilla universal a partir de la cual abordar el estudio de las carencias y deficiencias de toda otra experiencia histórica, incluida la experiencia de vida de todo ser humano. La sociedad del mercado total es, en este metarrelato, el punto de llegada de la historia, de toda la historia, de la historia de todos los pueblos (Fukuyama, 1992).

Otro mito sería «*el de la tolerancia y la diversidad cultural*». En la sociedad del mercado total, el liberalismo sería la máxima expresión del reconocimiento del otro, de la tolerancia de la diferencia, paradigma necesario para la posibilidad misma de la diversidad cultural. Sin embargo, en la sociedad del mercado total la diversidad cultural se convierte en un mito en la medida en que, aún celebrando la diferencia, el sometimiento de ésta a la lógica expansiva del mercado establece severos límites a la posibilidad misma de la preservación y/o creación de otros modos de vida (Castro Gómez, 2000).

Y, por último, está «*el mito de una sociedad sin intereses, sin estrategias, sin relaciones de poder, sin sujetos*». En esta invisibilización de los sujetos y sus acciones estratégicas, coinciden el neoliberalismo y vertientes significativas del pensamiento posmoderno. Es el mundo del fin de la Política, de la Historia, y de las oposiciones y conflictos ideológicos. Sin embargo, en este imaginario se obvia el extraordinario papel que tiene, y siempre ha tenido, el Estado en la sociedad capitalista. Pero, igualmente, distorsiona en forma radical la naturaleza y los modos de operación del mercado en la sociedad contemporánea, en particular lo que constituye hoy su dimensión definitoria: su carácter oligopólico. Sin lugar a dudas, este «*mito del orden espontáneo*» tiene poco que ver con un mundo en el que de las 100 más grandes economías del mundo, 51 son corporaciones y 49 son países, existiendo altos grados de corporación oligopólica en prácticamente todas las industrias más importantes, quienes junto con los países más ricos son las fuerzas principales detrás del diseño del orden jurídico e institucional de la globalización neoliberal.

No quisiera concluir esta cuestión de los mitos asociados a la utopía del mercado total, sin hacer un breve comentario sobre «*las mitologías neoliberales asociadas con el papel del Estado en la sociedad capitalista*», y, en particular, respecto de los mitos a partir de los cuales se caracterizan las relaciones entre Estado y mercado. Dos serían los mitos centrales en torno al Estado capitalista: (i) «*el mito del desarrollo histórico espontáneo de la sociedad de mercado*», cuando no hay interferencias ilegítimas por parte del Estado; y (ii) «*el mito de la disminución del papel del Estado en la sociedad global contemporánea*».

Respecto del primero, podemos decir que las experiencias de desarrollo capitalista del continente europeo, en la mayor parte de la historia de Estados Unidos, de Japón y de los Tigres Asiáticos, no ha sido una historia de capitalismo desregulado. El libre mercado, el *laissez faire*, con poca o ninguna regulación, sólo ha existido

históricamente en forma excepcional, y, cuando ello ha ocurrido, ha sido como resultado de un proyecto político estratégico en el cual se ha utilizado el poder del Estado para llevar a cabo un proceso de profunda ingeniería o rediseño social (Gray, 1998).

Dado los niveles de inseguridad que para la mayoría de la población genera un mercado no regulado, este uso del poder del Estado para crear las condiciones de *laissez faire* requiere limitaciones al ejercicio de la democracia por parte de la mayoría de la población. La agenda neoliberal busca el diseño de un orden institucional internacional, en el cual, el funcionamiento de un libre mercado, quede liberado de los controles democráticos. En el horizonte de la sociedad del mercado total está superar las tensiones entre el ideal de una sociedad de mercado y la realidad de una democracia “excesiva”. Por tanto, se ha considerado indispensable la reducción del ámbito del ejercicio de la democracia, estableciendo fuertes barreras proteccionistas del mercado frente a toda demanda democrática de control respecto del mismo, lo que convierte al mercado en una realidad *irreversible*.

La expresión más notable de este proceso de ausencia de control democrático sobre la mercantilización de la vida social, la encontramos en el poder cada vez mayor de los organismos financieros multilaterales para diseñar los regímenes de regulación y las políticas públicas de los Estados más débiles (en el plano macroeconómico y en los sectores de la acción estatal como la sanidad, la educación la legislación laboral, los servicios públicos o el régimen de la seguridad social). Todas estas regulaciones tienen como objetivo garantizar niveles crecientes de desregulación, privatización y apertura económica en todo el mundo, asegurándose que estas políticas no puedan ser revertidas.

Respecto de la supuesta reducción del papel del Estado en las tendencias actuales de la globalización neoliberal, también debiéramos revisar cómo operan las estructuras estatales en la sociedad actual. Es evidente que el modelo de orden internacional de Westfalia (o sea, cada nación es soberana dentro de sus propias fronteras con territorios inviolables) no da cuenta de las actuales relaciones internacionales. Efectivamente, el mercado capitalista posfordista requiere de una institucionalidad política que lo sustente. La mundialización creciente de los mercados exige la ampliación de su ordenamiento jurídico institucional. Y, por tanto, a raíz del actual proceso de globalización se están construyendo nuevas modalidades de institucionalidad estatal tanto de orden regional como de carácter global. El caso más significativo de la construcción de estructuras estatales supranacionales de carácter regional lo constituye la Unión Europea. Sus diferentes órdenes jurídicos, instituciones y estructuras de gobierno (Comisión Europea, Parlamento, Banco Central Europeo, moneda única, y políticas exteriores y militares crecientemente comunes) desempeñan, sin duda, funciones propiamente estatales.

Las nuevas estructuras estatales transnacionales se van creando mediante el establecimiento de un orden institucional global en los terrenos jurídico («globalización del derecho»), financiero, comercial y militar, que se expresa en instituciones como la Corte Internacional de Justicia, el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial de Comercio (OMC) y la Organización del Atlántico Norte (OTAN).

Por tanto, ante esta pluralidad de ordenamientos jurídicos, se desarrollan nuevas formas de relación entre las normas y la soberanía de cada estado y el orden internacional en todos los ámbitos, desde el comercio hasta el de los derechos humanos, y que varían también en función de la jerarquía que ocupa cada Estado nacional en el sistema de relaciones internacionales:

«...estamos entrando en un tercer período, que se distingue de los precedentes en que, mientras que el debate en éstos giraba alrededor de los ordenamientos jurídicos locales, infraestatales, que coexistían dentro de un mismo espacio y un mismo tiempo nacionales, en el período actual el debate se refiere a los ordenamientos jurídicos supranacionales, transnacionales que coexisten en el sistema mundial, tanto con el Estado como con los ordenamientos jurídicos infraestatales» (Santos, 1998: 27 – 28)

En definitiva, y para concluir, el «*libre mercado*» es, y siempre ha sido, una construcción política. Por ello, las relaciones entre Estado y mercado no operan como un «juego de suma cero», en una competencia en que todo fortalecimiento del mercado se produce a costa del debilitamiento del Estado. No es falsa, entonces, la afirmación de que existan nuevas limitaciones en la capacidad del Estado para formular e implementar políticas, más bien el problema está en identificar dichas limitaciones como absolutas, representación de una especie de «fin de la historia del Estado», en lugar de verlas como expresión de la historia del proceso de las adaptaciones del Estado a retos tanto externos como internos:

«...la llamada “globalización” debe ser vista como un fenómeno más políticamente que tecnológicamente inducido. Es político, en primer lugar, en el sentido general de que la apertura de los mercados de capitales ha ocurrido como resultado directo de gobiernos que, voluntaria o contra su voluntad, han cedido a las presiones de los intereses financieros, intentando evitar crisis internacionales, evitando así el establecimiento de controles efectivos» (Weiss, 1998: 208).

Marco ideológico que legitima la «ciencia neoliberal»: racionalismo económico, capitalismo cognitivo académico y gerencialismo empresarial

La pregunta siguiente que nos podemos hacer, una vez hecho el repaso por algunas de las mitologías y dimensiones básicas de la sociedad de mercado, y en relación a la cuestión que nos ocupa sería esta: ¿cómo influye la utopía del mercado total en la vida investigadora? ¿Cómo se articula la lógica de la rentabilidad mercantil con los procesos de producción de conocimiento científico? Para responder a esto, debemos examinar las reformas universitarias y de los centros de investigación, a la luz del ascenso de las nuevas ideologías empresariales asociadas con lo que habitualmente se ha denominado como «*New Public Management*».

Se ha señalado que la actual transformación de la Educación Superior se relaciona estrechamente con la emergencia de una economía basada en el conocimiento en la que, entre otras cosas, se insiste en ideas tales como que la productividad depende del desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, del conocimiento como factor de productividad y de la inversión en capital humano (Schugurensky, 1999: 285). En este contexto, las universidades continúan siendo un sector estratégico para el capitalismo posfordista. Sin embargo, hay otras posiciones más pesimistas que afirman que la universidad que hemos conocido está a punto de «firmar el finiquito» como consecuencia de una pérdida de sentido claro respecto de sus fines, lo que se traduce en una pérdida del monopolio de la producción de nuevos marcos de comprensión (Barnett, 2000: 120).

Siguiendo esta última línea de análisis, diríamos que las reformas universitarias del capitalismo académico no serían más que el reflejo en la práctica de un nuevo discurso social (y una nueva gubernamentalidad) para el que nociones como «valor monetario» (*value for money*), «rendición de cuentas» (*accountability*), «planificación estratégica» (*strategic planning*), «costo-eficacia» (*cost-effectiveness*), «buena gestión» (*good management*), «indicadores de rendimiento» (*performance indicators*), «asegurar la calidad» (*quality assurance*) y «relevancia» (*relevance*), han pasado a un primer plano en detrimento del *ethos* de la colegialidad y la comunidad intelectual (García Tobío y Pardo Pérez, 2006: 1).

Esta nueva *gubernamentalidad* o cambio de paradigma se debe a las presiones e influencias de agentes externos, sobre todo organizaciones transnacionales y lobbies empresariales para quienes la reforma de la Educación Superior resulta una cuestión de vital importancia. Se trata, en definitiva, de un nuevo discurso social basado en una menor dependencia del presupuesto público, incorporando políticas de mercado que permitieran, a la vez, una distribución y utilización de los recursos con el objeto de conseguir una mayor financiación por medio del rendimiento institucional.

Sin embargo, todas estas políticas neoliberales de reforma de los sistemas de Educación Superior surgen de una planificación estratégica cuyo punto de partida no es otro que el ensamblaje teórico de una serie de marcos ideológicos que sustentan el cambio en la economía-mundo del capitalismo académico. Estas ideologías van a ser el racionalismo económico, el capitalismo cognitivo académico y el gerencialismo empresarial (o *New Public Management*).

El racionalismo académico

La ideología del racionalismo económico fue formulada por Michael Pusey en una obra titulada «*Economic Rationalism in Canberra*» (1991). Dicha ideología constituyó una fuerza importante en las reformas económicas del sector público en Australia durante las décadas de los 70 y los 80. El «racionalismo económico» apuntaba a la intención de las administraciones públicas proto-neoliberales de eliminar el despilfarro y la ineficiencia, ahorrar dinero público, adelgazar el sector público, y, lo más importante: «hacer un sector público competitivo en semejanza de las empresas privadas».

El núcleo del racionalismo económico lo constituyen tres elementos principalmente (Marginson, 1993: 56-57). El primero de ellos sería que el diseño de las políticas públicas debe estar preocupado centralmente por la política económica. Por tanto, la educación debe considerarse como una rama de la política económica, y no una especie de mezcla de política social, económica y cultural. El segundo de los elementos sería el que esta política pública debe organizarse a la luz del ethos liberal neoclásico y de mercado. Las políticas públicas neoliberales deben enfocarse en la dirección del estado minimalista del *laissez-faire*. Finalmente, el racionalismo económico pone especial énfasis en la eficiencia gerencial, reestructurando el rol del estado en relación a los servicios públicos según dos estrategias típicas: (i) privatizando y comercializando los servicios; (ii) convirtiendo el servicio público en una especie de *cuasi-mercado*, por medio de la competencia por el financiamiento tanto en las actividades de enseñanza como de investigación.

El capitalismo cognitivo académico

La ideología del capitalismo cognitivo académico tiene uno de sus puntos de arranque en el libro de Slaughter y Leslie (1997): «*Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*». En dicho trabajo, argumentan que la globalización desestabiliza el trabajo académico, creando nuevas estructuras, incentivos y recompensas para los académicos. A través del capitalismo académico lo que se constata no es otra cosa que la implicación, cada vez mayor, de la comunidad científica en la mercantilización de la Educación Superior, hasta el punto de que, al menos en las universidades financiadas públicamente, siendo empleados del sector público (funcionarios), actualmente desempeñan el papel de capitalistas que buscan recursos extra para las instituciones en las que trabajan. Más bien, entonces, la comunidad científica universitaria se comporta como una maquinaria «empresarial» subsidiada por el estado (1997: 8-9).

El origen del capitalismo cognitivo académico lo podemos situar en la «teoría de la dependencia de recursos» (*resource dependency theory*) formulada por Pfeffer y Salancik (1978: 257), quienes mantenían la hipótesis de que aquellos que aportaran recursos a organizaciones como las universidades, tendrían la capacidad de ejercer un gran poder sobre esas instituciones. Por lo tanto, esto rompería con la idea – tan vendida desde los años setenta – del poder de las universidades para autodirigirse con el objeto de conseguir sus propios fines. Como demuestran estos autores, las instituciones universitarias son organizaciones heterodirigidas que se implican constantemente en una batalla por una autonomía cuyo precio no es otro que el de una mayor limitación y control externo.

Tanto Pfeffer y Salancik y Slaughter y Leslie, señalan cómo las restricciones de la financiación pública llevan a las universidades a tomar decisiones en la línea de: (i) competir por nuevos fondos de investigación, obligándolas a reorientar su actividad hacia la investigación aplicada; (ii) elevando las tasas a los y las estudiantes; (iii) ampliar la venta de servicios educativos cada vez más diferenciados respecto de otros posibles competidores; (iv) limitar el crecimiento del número de profesorado a fin de controlar los costos laborales, hasta el punto de llegar a despedir a aquellos u aquellas que no cumplan los mínimos exigibles en los indicadores de rendimiento; (v) implicarse en negocios que generen beneficios, así

como poner en marcha empresas tecnológicas (*spin-offs*).

En definitiva, con la ideología del capitalismo cognitivo académico lo que tenemos es la «radical transformación de la universidad moderna en una dirigida a establecer una cultura emprendedora», al menos en cinco cuestiones (Clark, 1998: 5 – 8): (i) el fortalecimiento del núcleo directivo, que incluye también a la gestión académica de los departamentos académicos; (ii) el desarrollo expansivo de la periferia: más allá de los tradicionales departamentos de investigación, ahora aparecen unidades distintas como son los centros de investigación, grupos externos, etc.; (iii) la diversificación del financiamiento; (iv) la estimulación a los académicos para promover cambios e innovaciones en los departamentos, aportando vías alternativas de ingresos; (v) desarrollar una cultura de trabajo que asuma el cambio.

El gerencialismo empresarial («New Public Management»)

La última ideología que afecta a los actuales cambios de la Educación Superior es quizás la más importante, me refiero al gerencialismo empresarial o, como algunos denominan, el «*New Public Management*» (NPM) (Hughes, 1998: 52). En una primera aproximación, podemos decir que la ideología del gerencialismo supone: «un enfoque de gestión centrado en el desempeño institucional, elevando su capacidad para competir en el mercado para adaptarse a las exigencias del nuevo entorno, todo ello a través de una enérgica reconfiguración interna de las universidades (gobierno y gestión) inspirada (en el caso de las universidades públicas) en los principios del *New Public Management*».

La filosofía del NPM no es más que un ensamblaje de varias doctrinas económicas, a saber (Rhodes, 1991: 1): una estrategia de gobierno centrada en la gestión, la evaluación del rendimiento y la eficiencia; la desagregación de las burocracias públicas en agencias que contratan entre sí sobre la base del pago al usuario; el uso de cuasi-mercados y de sistemas de contratos para promover la competitividad; el recorte de gastos; un estilo de gestión basada en la incentivación monetaria, la libertad de gestión y que fija los resultados de los contratos a un plazo de tiempo limitado.

Lo que realmente importa del ascenso del gerencialismo en la Educación Superior es, sin lugar a dudas, que el balance de poder y de autonomía está cambiando desde la comunidad académica a los gestores y a las agencias externas. En este nuevo paradigma del gerencialismo empresarial y de la reingeniería de las universidades son los gerentes quienes controlan la información, asumen la responsabilidad de tomar las decisiones de cara a la reestructuración de las instituciones. Así, cuando las universidades se vinculan con los mercados, las expectativas que se tienen sobre los departamentos y el profesorado sufren un cambio: más que intelectuales o académicos, tienen que ser emprendedores o empresarios.

Lo verdaderamente importante del NPM es que las relaciones profesionales colegiadas, se ven seriamente amenazadas como consecuencia del incremento de la competitividad entre y dentro de las universidades por captar estudiantes, recursos y prestigio, y, como consecuencia, a su vez, del progresivo avance y consolidación de esta ideología gerencialista. La comunidad académica, por tanto,

tendrá que hacer frente a una nueva situación de «*colegialidad balcanizada*», pues los expertos ya no buscan un cierto consenso común en sus respectivas áreas, sino que, ahora, la interacción se dará más bien en pocas ocasiones, pues prima ahora la lucha por la escasez de recursos y el mantener una posición de privilegio en los sistemas de evaluación del rendimiento profesional.

En definitiva, con el paradigma gerencialista en la universidad, lo que nos encontramos es una nueva identidad universitaria caracterizada por un fuerte control ejecutivo y la primacía del mercado, también la ideología del NPM convierte el conocimiento en una mercancía susceptible de comercialización y venta. Y, en última instancia, con la adopción de indicadores de rendimiento, la calidad de la educación será evaluada y jerarquizada en función de una serie de rankings que permitirán la comparación entre las universidades (García Tobío y Pardo Pérez, 2006: 8).

Queda por ver, si la pretendida mejora institucional del gerencialismo no trae más bien una burocratización institucional de la función intelectual y una comercialización del conocimiento que, en ningún caso, son sinónimos de una mejora en el desarrollo científico y técnico para los que – se supone – debiera estar preparada la comunidad universitaria: las reformas universitarias en la economía-mundo del capitalismo académico más bien parecen ir en la línea de provocar la alienación profesional, el conservadurismo intelectual y la competencia por recursos muy alejados del desarrollo en los procesos de generación y transmisión del conocimiento.

4. SEGUNDA LECCIÓN. ¡REPETIMOS...! ALGUNAS CONSECUENCIAS DEL MODELO DE CIENCIA MERCANTIL: EL SISTEMA DE PATENTES Y LA COMERCIALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO («LA GEOCULTURA DEL INVESTIGADOR-EMPRESARIO»)

Me parece necesario completar esta sección dedicada a la *geocultura del capitalismo académico*, identificando algunas limitaciones del modelo de ciencia neoliberal que pueden servir de “aviso para navegantes” sobre todo, respecto de lo que nos podemos encontrar como “pan de cada día” en la universidad del capitalismo académico si no le ponemos remedio. Y es que el ensamblaje entre la universidad y la ciencia mercantil (o dicho de otro modo, la articulación de dos factores: el desplazamiento del financiamiento público por el corporativo y las relaciones más estrechas entre universidad e industria), ha producido transformaciones profundas en la cultura académica y en el ethos de la ciencia.

Efectivamente, el modelo de ciencia académica liberal ha pasado a la historia en muchas disciplinas, sobre todo en las que tienen que ver con el campo de la biomedicina (sector privilegiado donde los haya del capitalismo neoliberal). La cuestión fundamental es que el desplazamiento cultural de la universidad moderna a la universidad emprendedora, ha sustituido las antiguas normas y valores de la ciencia universitaria por una creciente subordinación a la lógica mercantil, en la cual, crecientemente, investigadores, departamentos y universidades tienen un interés económico directo en los resultados de la investigación que llevan a cabo con patrocinio empresarial (lo que hemos denominado como «*capitalismo académico*»).

Por tanto, las universidades se han hecho cada vez más dependientes de las corporaciones en lo que respecta al patrocinio de su investigación, y las empresas se apoyan cada vez más en la investigación universitaria para la creación de nuevos productos comerciales. Por ejemplo, en el año 2000, las ventas de productos desarrollados a partir de invenciones que fueron transferidas desde centros de investigación universitarios de los Estados Unidos, produjeron ingresos de aproximadamente 42 mil millones de dólares (*U.S. House of Representatives*, 2003). No es de extrañar entonces que, a la luz de semejante volumen de beneficio, las reformas universitarias y sus principales inspiradores (grandes corporaciones transnacionales) sean un objetivo comercial prioritario.

Y de entre todos los campos del conocimiento hay uno donde esta cuestión se ha hecho especialmente asunto de interés geoestratégico: el campo de la biomedicina. Algunos intereses derivados del cambio en este sector (también podemos decir algo parecido de las nanotecnologías y la investigación en telecomunicaciones) serían los siguientes: (i) los nuevos descubrimientos en biotecnología pueden llevar a nuevos productos comercializables; (ii) la necesidad de buscar financiamiento privado ante la reducción del apoyo público a la investigación universitaria; (iii) la existencia de nuevas normas jurídicas que permitían patentar con fines comerciales los productos de la investigación financiada con recursos públicos (algo que antes no sólo no formaba parte del *ethos* universitario, sino que además estaba expresamente prohibido); y (iv) por supuesto, el nuevo contexto político – ideológico en el cual operan todos estos cambios (el capitalismo neoliberal, la economía del conocimiento, etc.).

Sin duda, uno de los cambios fundamentales que ha traído consigo la expansión del capitalismo académico radica en la aparición (ya lo hemos dicho) del «investigador-empresario». En el campo de la biomedicina, por ejemplo, esta figura ha experimentado un crecimiento exponencial. La cuestión es que muchos científicos pasaron a tener intereses monetarios directos en el éxito de determinados productos, y, en contraste con las situaciones precedentes en las universidades, lo cierto es que han sido muchos los científicos que, en la actualidad, tienen importantes ingresos fuera de su actividad universitaria. Además de ingresos por consultorías y de los contratos de financiamiento de investigaciones, científicos, departamentos y universidades pasaron a tener participación económica directa en las empresas biotecnológicas.

Valgan algunos ejemplos que pretenden dar cuenta de la normalidad con la que la figura del «investigador-empresario» ha penetrado en la actividad de la comunidad científica universitaria. El primero de ellos es que los científicos que introducen la mayor cantidad de solicitud de patentes, son los más prolíficos de acuerdo a los criterios estándar de logro profesional. Otro ejemplo, los científicos más prestigiosos son los que tienen mayor relación con la ciencia mercantil (Stuart y Ding, s/f). Y un ejemplo más: las universidades de mayor prestigio son también las que tienen las relaciones más estrechas con las empresas de biotecnología.

Las preocupaciones en torno a la nueva ciencia mercantil no me parece que deban hacerse pensando en una reivindicación nostálgica de la universidad como “torre de marfil”. Más bien, la crítica debe girar en torno a los efectos que tienen estas estrechas relaciones entre universidad e industria, tanto en lo que tiene que ver con la integridad de los resultados producidos como del papel que debe jugar la ciencia en la sociedad. Y es que, como bien señala Perry Barlow (*Rebelión*,

6/07/07): «el copyright y el sistema de patentes es la nueva forma agresiva de imperialismo que el cuadrante noroeste del planeta utiliza para regular el pensamiento humano»

Veamos algunas de las principales preocupaciones que han surgido a raíz de la expansión de este nuevo modelo de ciencia mercantil sobre la base de una nueva figura intelectual: el «investigador empresario». Sin duda, una de las mayores controversias gira alrededor del conflicto de intereses que tienen los investigadores (y las universidades) cuando es claro el interés económico directo en obtener determinados resultados. En este sentido, se han examinado y constatado algunos sesgos producidos en el desarrollo del conocimiento científico cuando son los patrocinadores de la investigación quienes tienen el control sobre lo que se publica y lo que no se publica (retención de resultados no favorables a sus productos y restricciones a la libre circulación de información en la comunidad científica correspondiente); también los sesgos que se pueden producir cuando el patrocinante incide en el diseño de los experimentos o controla los datos a los cuales los investigadores tienen acceso.

No me voy a detener en las investigaciones realizadas – que las hay – en torno a los posibles sesgos que en el campo de la biomedicina (recuérdese que estoy utilizándolo como un ejemplo paradigmático de los efectos de la ciencia mercantil) puede producir el patrocinio de la industria farmacéutica sobre los resultados de las investigaciones publicadas. Simplemente, quisiera señalar que en el contexto del capitalismo académico y de la vinculación entre la universidad y la industria, lo que nos encontramos es cómo las empresas protegen, cada vez más, su inversión mediante contratos con investigadores y centros de investigación (universidades, hospitales), en los cuales queda delimitado quienes pueden tener acceso a la información, restringiendo la participación de estudiantes graduados a menos que firmen contratos de confidencialidad, reservándose para ellas el derecho a impedir la divulgación de resultados no favorables.

Si esto nos parece ciencia-ficción, podemos utilizar dos ejemplos paradigmáticos disponibles en las hemerotecas, y que han supuesto toda una revelación acerca de cómo funciona esta nueva ciencia mercantil y, desde luego, de los efectos negativos en el quehacer de la comunidad universitaria.

El primer ejemplo se sitúa en la Universidad de California en Berkeley, en un contrato firmado en 1998 por dicha universidad con la empresa suiza *Novartis*. A cambio de 25 millones de dólares para su Departamento de Biología de Plantas y de Microbios, la universidad le otorgó a la empresa el derecho a tener primer acceso a la negociación de patentes de alrededor de la tercera parte de los descubrimientos del departamento (incluidos todos los resultados de investigaciones financiadas con recursos estatales o federales). *Novartis* también exigió estar representada por dos de los cinco integrantes del comité de investigación del departamento, que son quienes determinan cómo se gastan los recursos. Por tanto, la empresa suiza pasó a tener ingerencia directa en la determinación de toda la agenda de investigación del departamento (Engell, 1998).

Pero es, sin duda, el segundo ejemplo, el que muestra más a las claras el impacto de las restricciones que se deben soportar en los contratos de financiamiento de la investigación, y las transformaciones en la ética de la comunidad académica derivadas de las nuevas exigencias del capitalismo académico y uno de sus

vástagos, la ciencia mercantil. Aquí nos situamos ante el caso de Nancy F. Olivieri, destacada médica-investigadora del Hospital de Niños Enfermos de la Universidad de Toronto. Durante una investigación sobre una droga que la empresa farmacéutica *Apotex* buscaba patrocinar, Olivieri llegó a la conclusión de que la droga no será efectiva para una proporción sustancial de los y las pacientes, y que además podría representar severos riesgos para su salud. Apelando a una cláusula de confidencialidad del contrato, la empresa la amenazó legalmente para impedir que ella informase a sus pacientes y a la comunidad científica, algo que ella hizo de todos modos.

Para la Universidad de Toronto, esta situación representó un claro conflicto de intereses. Por un lado, la libertad académica, la ética de la investigación y la salud de los pacientes; por el otro, el interés en preservar el financiamiento corporativo, incluyendo un nuevo centro de investigación biomédica que iba a ser financiado por la empresa, en lo que se pensaba iba a ser la donación más grande en la historia de la universidad. Se optó por lo segundo. Ni la universidad ni el hospital le brindaron apoyo a la investigadora y, por el contrario, la destituyeron de su cargo como Directora de Investigación Clínica (Sommerville, 2002).

Lo que debemos aprender de esa traumática experiencia de Olivieri, es que ésta fue posible como resultado de una filosofía política que está produciendo la comercialización de las universidades. Y estos hechos no son aislados, pues ha sido documentada la influencia de las empresas financiadoras sobre las políticas de contratación de docentes o investigadoras en las universidades, como instrumento para amenazar y silenciar a las personas críticas de la industria farmacéutica (Renwick, 2004: 198).

No sólo esto es un problema relacionado con la investigación aplicada, pues en el caso de la investigación básica, en muchas ocasiones se ve retardado, encarecido o imposibilitado por las nuevas condiciones de la ciencia mercantil en la cual el conocimiento científico pasa de ser un bien público (*commons*) a ser propiedad privada. Ya está constatado que en muchos campos disciplinarios es necesario pagar a los dueños de la patente, parece que ya no hay excepciones.

Por lo tanto, y como conclusión final, debemos interrogarnos cuando menos acerca de las implicaciones que para la sociedad tiene esta nueva ciencia mercantil: «¿Qué se investiga y en función de qué intereses?» «¿Quién define la agenda de la investigación académica?» «¿Qué preguntas se formulan?» «¿Para qué o para quién se formulan esas preguntas?» «¿Qué implicaciones tiene en el establecimiento de las prioridades de la agenda de investigación el que juegue un papel determinante el cálculo de los beneficiarios económicos previsibles?» «¿Qué temas quedan sin ser indagados por ser limitado su rendimiento económico esperado, aunque puedan ser considerados como prioritarios desde el punto de vista social?» «¿Qué temas de investigación quedan expresamente excluidos como consecuencia de que sus resultados podrían ser perjudiciales para los intereses económicos de las empresas de las cuales se depende para lograr financiamiento?» «¿Qué confianza se puede tener en los resultados de una investigación que está diseñada y orientada con fines de lucro?» «¿Cómo queda el principio de precaución cuando entra en conflicto con los intereses comerciales del investigador y de la empresa patrocinante?»

5. TERCERA LECCIÓN. PERO, BUENO... ¿DE CUÁNTAS MANERAS PODEMOS CONOCER? EL PROYECTO DE LOS ESTUDIOS CULTURALES COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

La investigadora brasileña Marisa Vorraber Costa nos ofrece una panorámica acerca de lo que significa el proyecto de los Estudios Culturales como campo pos-disciplinario:

«Saberes nómadas, que migran de una disciplina para otra, de una cultura para otra, que recorren países, grupos, prácticas, tradiciones, y que no son capturados por las cartografías consagradas que han ordenado la producción del pensamiento humano – es una descripción que parece provisionalmente adecuada para referirme al ethos contingente de lo que se ha llamado Estudios Culturales, o Cultural Studies, en su versión contemporánea» (1999: 1).

Este nuevo campo de estudios se nos muestra, a comienzos de siglo XXI, como un proyecto conectado con la pluralidad de concepciones y prácticas que vienen marcando los contextos actuales: nuevas formaciones culturales y políticas supranacionales, reorganización de las fronteras nacionales, nuevas formas de organización de la sociedad civil y sus interacciones con el Estado, nuevas configuraciones de las clases sociales. Todas estas formaciones sociales contemporáneas, constituyen un nuevo “*caldo de cultivo*” para el surgimiento de una pos-disciplina que, entre otras muchas funciones, enfatiza la lucha contra el canon, los muros académicos y las fronteras disciplinares.

Puede ser útil que hagamos una breve genealogía de lo que supone el gran campo disciplinar en el que se insertan las ciencias sociales. Para ello, me voy a servir de las reflexiones del sociólogo norteamericano Immanuel Wallerstein (2006: 84-85).

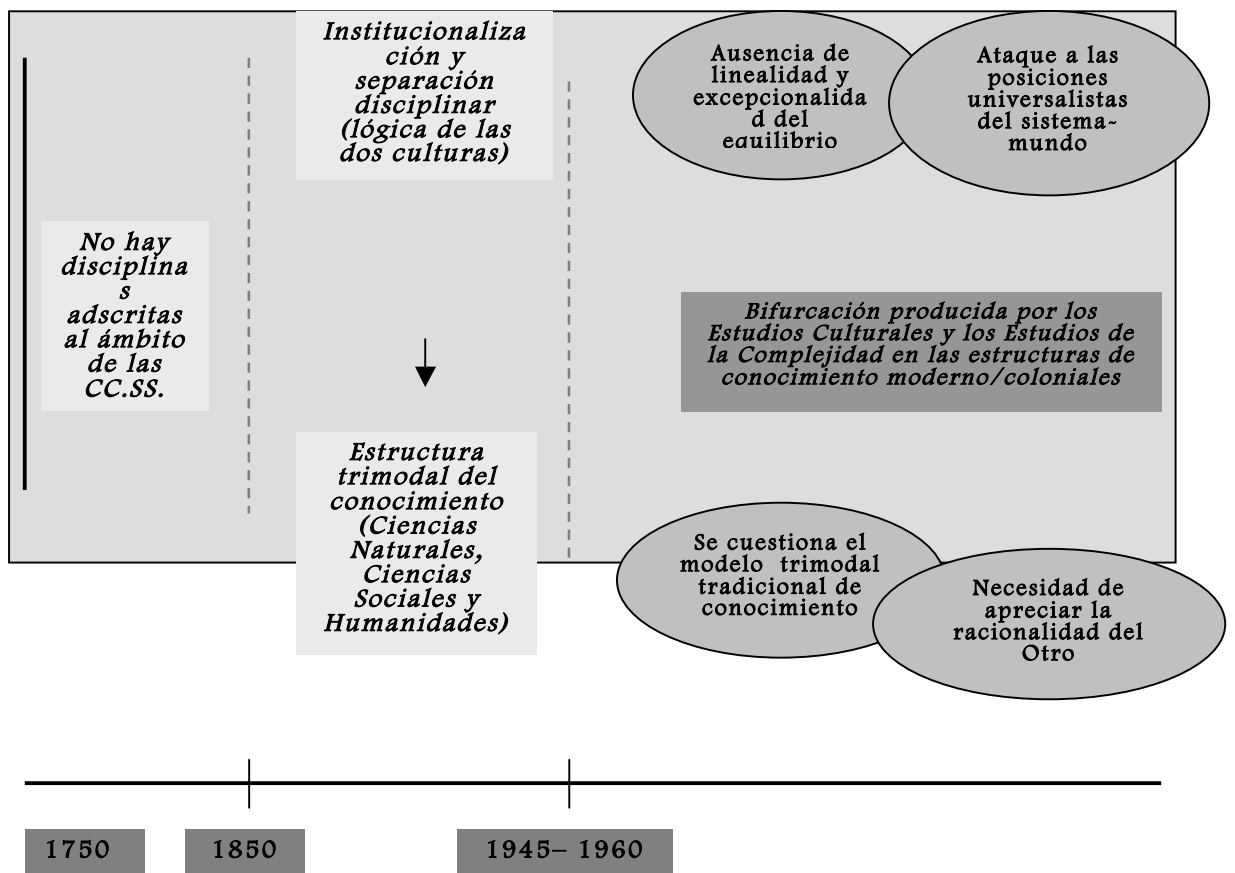
Entre 1750–1850, la situación era muy confusa, no teníamos disciplinas adscritas al ámbito de las ciencias sociales. Es entre 1850–1945 cuando se institucionalizan históricamente las ciencias sociales, reduciéndose esa multiplicidad de proto-disciplinas a un pequeño grupo Standard, distinguiéndose claramente unas disciplinas de otras. A partir de 1945, se vive un proceso de erosión respecto de estas separaciones, lo cual ha ampliado el número de ellas. Me parece importante, entonces, resaltar varias cuestiones:

- *la secularización de la sociedad* (que ha sido uno de los rasgos más visibles en el desarrollo del sistema-mundo capitalista moderno/colonial), ha devenido en una estructura de organización del conocimiento (al menos entre 1850–1945) que se conoce como «lógica de las dos culturas»: la Filosofía (y las humanidades) y la Ciencia han sido consideradas formas de conocimiento virtualmente antagónicas. La primera, se ocuparía de la búsqueda de lo bueno (y de lo bello), mientras que a la segunda le corresponde el monopolio de la búsqueda de lo verdadero;
- de este “divorcio de las dos culturas” se plantean otros dos problemas añadidos. Uno, que quien a partir de entonces debería estar autorizado a decidir sobre la verdad sería a la comunidad de científicos. El otro problema es que, en

este proceso histórico, surgieron académicos conservadores empeñados en perpetuar esta separación estricta entre ambas actividades de conocimiento.

- retomo la cuestión de los Estudios Culturales. Junto a los estudios de la complejidad, ambos han atacado esta «división trimodal del conocimiento» (Ciencias Naturales, Humanidades y Ciencias Sociales). Las líneas fundamentales de sus trabajos se pueden resumir en los siguientes ejes de trabajo: (i) *ausencia de linealidad en el desarrollo de los procesos evolutivos* (tanto en lo que se refiere a los ecosistemas vivos como al conocimiento); (ii) *excepcionalidad de las situaciones de equilibrio*, los procesos caóticos son creativos (Prigogine, 1996); (iii) *ataque contra los puntos de vista (universalistas) de los estratos dominantes del sistema-mundo*. O, dicho de otra forma, el reconocimiento de que el conocimiento, como la economía, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas (Mignolo, 2001, 2003). Por lo tanto, que *el conocimiento está localizado en clave geopolítica*. Y, por tanto, es preciso examinar el contexto social de producción, distribución y recepción del conocimiento; (iv) cuestionamiento del *modelo tradicional de la academia*, la cual había confirmado los *valores universales (canónicos) en el reino de lo bueno, de lo bello y de lo verdadero*; (v) necesidad de *apreciar la racionalidad del Otro*.

GENEALOGÍA DEL CAMPO DISCIPLINAR DE LAS CIENCIAS SOCIALES



Una segunda característica a destacar en el proyecto de los Estudios Culturales es el «dislocamiento respecto del concepto de cultura». Los Estudios Culturales

conciben nuestras sociedades capitalistas industrializadas, como espacios sociales en los que se produce una desigual división en lo que se refiere a la etnia, el sexo, el género o la clase social. La cultura representaría, entonces, uno de los principales lugares en donde se establecerían y reproducirían tales divisiones; a la vez que, en su seno, se originan luchas por la significación, en donde los grupos subordinados intentan resistir a la imposición de significados hegemónicos que sostendrían a los grupos dominantes.

Es por eso que frente a estáticas concepciones de la cultura, tomadas todas ellas del ámbito de las disciplinas, a saber: un *concepto antropológico* de la cultura (como conjunto “orgánico” de valores, lenguajes, mitos, creencias tradicionales), un *concepto economocista* de la cultura (en tanto efecto ideológico de los procesos que ocurren en la base material de la sociedad) o una concepción de la *cultura asociada a las Humanidades* (como objetivación del espíritu de los grandes creadores y pensadores); el proyecto de los Estudios Culturales concibe el estudio sobre la cultura en un sentido plenamente político, es decir, como un analizador contemporáneo que nos permite reflexionar acerca del conflictivo conjunto de prácticas de representación ligadas a los procesos de composición y recomposición de los grupos sociales en el capitalismo postindustrial (Castro-Gómez, 2003: 343-354).

Los Estudios Culturales muestran un interés renovado por las conexiones entre cultura, significación, identidad y poder. La cultura aparece, entonces, como un campo de producción de significados, dentro del cual, los diferentes grupos sociales luchan por imponer sus significados en la sociedad. Este espacio de producción tiene un impacto decisivo en lo que respecta a nuestras subjetividades, las cuales presentan (a la luz de las luchas hegemónicas por la imposición de los significados) un carácter escindido pues todas y todos nacemos en el lenguaje, en las políticas raciales, de clase, de género y sexuales.

La tercera característica, que podríamos destacar en el proyecto de los Estudios Culturales, es su «compromiso con la repolitización del saber y la democratización del conocimiento». Este compromiso se manifestaría en una doble dimensión: por un lado, a través del análisis del binomio poder cultural/hegemonías del conocimiento; por otro, mediante el desarrollo de un conocimiento plural que mantenga una solidaridad extra-disciplinaria con fuerzas sociales y movimientos ciudadanos. Los Estudios Culturales apuestan por una razón cosmopolita opuesta a una razón metonímica que, pretendiendo convertirse en la única racionalidad posible, ha desperdiciado una gran cantidad de experiencia, a la vez que se ha constituido en ideología de un sistema de dominación colonial que algunos autores han dado en llamar «la colonialidad del poder» (Quijano, 2000).

El juego propuesto por esta razón cosmopolita es, precisamente, recuperar esa experiencia perdida, a través de una ampliación del mundo denegada, permanentemente, por la modernidad occidental. Dos serán las estrategias de la razón cosmopolita: por un lado, la proliferación de totalidades, ya que no se trata de ampliar la totalidad de la razón metonímica/modernidad occidental sino de que ésta coexista con otras totalidades o modalidades de existencia. Por otro lado, mostrar que cada una de las partes que forman la totalidad, tienen una existencia propia al margen de dicha totalidad:

«Lo que propongo es un procedimiento denegado por la razón metonímica: pensar los términos de las dicotomías fuera de las articulaciones y relaciones de poder que los unen, como primer paso para liberarlos de dichas relaciones, y para revelar otras relaciones alternativas que han estado ofuscadas por las dicotomías hegemónicas. Pensar el Sur como si no hubiese Norte, pensar la mujer como si no hubiese hombre, pensar el esclavo como si no hubiese señor» (Santos, 2005: 159).

Esta *colonialidad del poder* forma parte de un «proyecto de giro descolonial» (Mignolo, 2006; Dussel, 2001; Lander, 2000) que pretende el *desprendimiento epistémico* (lo que denominé binomio poder cultural-hegemonías del conocimiento) respecto de la modernidad eurocéntrica (sea en su versión ideológica cristiana, o en las versiones seculares vinculadas a la ideología civilizatoria y al discurso desarrollista, o la panacea de la ideología de la globalización del capitalismo neoliberal), así como el *desprendimiento lingüístico/racial/político/económico//género/sexual/espiritual* que, a través de un sistema de jerarquías (economías centrales *versus* economías periféricas, cristianismo *versus* espiritualidades no cristianas, estados coloniales y neo-coloniales, hombres euro/norteamericanos *versus* pueblos no occidentales, privilegio de los modos heterosexuales, división internacional del trabajo, etc.) ha utilizado la ideología colonial como mecanismo de homogeneización e inclusión en el sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal (sistema que, en parte, y, afortunadamente, es rechazado por colectivos y agentes que desde esta lógica descolonial pretenden desarrollar otras formas de existencia, fuera de la lógica de jerarquías de la colonialidad del poder).

Una cuarta característica de los Estudios Culturales nos lleva a revisar uno de sus aspectos más controvertidos: «su dispersión teórica y metodológica» (Reynoso, 2000). Sin embargo, voy a tomar una actitud más positiva respecto a esta pluralidad epistemológica y metodológica. En lo que sigue, intentaré señalar las posibilidades que el proyecto de los Estudios Culturales abre en la investigación social, el sentido de la misma, y en los valores a transmitir en la formación.

Una de las primeras cosas que podemos aprender de los *Cultural Studies*, es que ésta ha de ser una investigación social que no entienda de horarios o lugares acotados para el conocimiento. El investigador debe ser como un *flanêur*, un lector permanente de su tiempo, un hombre o una mujer que viven su tarea profesional como una actividad que les exige una reflexión permanente respecto a su posición en el mundo así como la de las demás (McLaren, 1998). Casi podríamos decir que no tiene un horario establecido en el proceso de conocer, pues son muchas las horas que dedicamos a construir y reconstruir el conocimiento. La investigación social, entonces, deviene en Antropología, pero una Antropología que se nutre de observaciones, escuchas, lecturas respecto de las cuales establecer procesos colectivos (entre el investigador y otros agentes sociales).

La investigación social en tanto estudios culturales no puede derivarse de una u otra fuente de pensamiento. Nuestras propuestas formativas han de concebirse y desarrollarse como obras inacabadas: la mayor desgracia para una profesional sería el sumergirse en prácticas de indagación que constituyan «los ladrillos de una

ruina» (Back-Morss, 1995).

Esta Antropología *polifónica* (en la asunción de diferentes fuentes de conocimiento), *dialógica* (en la recreación continua de nuestros procesos de investigación a partir de la conversación, las vivencias compartidas, la transformación de los pensamientos o nuestras formas de ser/estar) y *emergente* (en tanto que si bien no acabamos nunca la obra, siempre nos quedarán disponibles los ladrillos); se aleja de toda pretensión racionalista al construir permanentemente un trabajo profesional por medio de lecturas dispersas, incluso al hacer análogos la tarea del investigador con el de un coleccionista que no entiende de suscripciones alienantes a tal o cual corriente de pensamiento, sino que construye colecciones heterodoxas, complejas, imprevistas, inacabadas, abriendo con su investigación profesional senderos inexplorados por las ciencias sociales. En conclusión los Estudios Culturales suponen un llamado a la construcción de una actividad que se fundamenta en el ejercicio de una ciencia libre, en la construcción de una «investigación sin método» (recuérdese a Feyerabend).

Una segunda cuestión que me parece interesante rescatar en los Estudios Culturales para la investigación social, es la necesidad de contemplar que ésta no sólo se basa en el intelecto, sino también en los cinco sentidos. Antes hemos apuntado la necesidad de una Antropología polifónica, dialógica, emergente. Pues bien, es preciso añadir que dicha Antropología se fundamenta en la *reconsideración del papel de la microhistoria y el microevento*. La investigación social, en el marco del capitalismo neoliberal, debe estudiar, revelar y dar voz a las experiencias surgidas con las formas sociales posmodernas (la experiencia de la precariedad económica en muchos colectivos sociales, el individualismo y conformismo social, los estilos de consumo, las formas de participación en las sociedades postdisciplinares, las formas ¿plurales? de vivir nuestra sexualidad, etc.).

La tercera cuestión que voy a comentar, es la que se relaciona con la formación del investigador para desarrollar esta «Antropología encarnada en la experiencia y el imaginario de colectivos de personas inmersos en una pluralidad de subsistemas sociales». Lo primero que podemos decir es que no existen prototipos o modelos únicos. Afortunadamente, no hay teorías únicas para entender el mundo, ni posibles modelos universales. Cuestiones como involucramiento, apertura, multidisciplinariedad, deben estar presentes en una modelo de investigación social que rompa con el canon disciplinar tradicional.

«La renovación de la investigación en las ciencias sociales debe empezar por una revisión lo más desprejuiciada posible del quehacer del investigador. Con una mirada infantil, debemos emprender la tarea de repensar todo lo pensable, demoler los edificios que guardan los falsos secretos de los investigadores, y asumir posiciones libres» (Hiernaux-Nicolas, 1999: 291)

Otro aspecto en la investigación social, debe ser el reconocimiento de que ésta no puede llevarse a cabo sin el compromiso, sin una pasión por el tema, sin una adaptación al caso. De lo que aquí se trata es de desplazarnos del cómodo lugar de la

«iluminación racionalista» que construye conocimiento en su “torre de marfil” (como diría Pierre Bourdieu) para operar a partir del espacio que nos ofrece una «iluminación profana». Este desplazamiento nos obliga a abordar lo que Marisa Vorraber Costa (2001) denomina «diálogo entre la ciencia y el mundo».

La iluminación profana tiene su origen en diversos análisis contemporáneos desarrollados por autores como Hans-George Gadamer, Boaventura de Sousa Santos, Zygmunt Bauman, Fredric Jameson, Walter Benjamin, etc., quienes han proporcionado reflexiones para esta campo paradigmático o giro transdisciplinar, por ejemplo: (i) una profunda sospecha de los sistemas comprensivos, las verdades establecidas, las metanarrativas, con las que la humanidad ha convivido durante los últimos cinco siglos; (ii) esta crisis cultural, esta crisis de las cosmovisiones no suponen, únicamente, una radical transformación de las formas de pensar, sino también en las formas de organización a nivel planetario, los modos de habitarlo. Hay un desgaste de las supremacías políticas y culturales, de los universalismos y las totalidades; (iii) este nuevo panorama, esta mutación en nuestros modos de vida y organización social, al abrigo de las nuevas tecnologías, implica nuevas formas de ser humanos. Nuestro ser y estar como mujeres u hombres son ya muy distintos de aquellos que, durante siglos, habían definido los contornos de una verdadera humanidad. En tanto que sujetos inscritos en la historia, estamos en permanente recomposición y reinención de nuestras identidades.

El proyecto de los Estudios Culturales y, por añadidura, la investigación social inspirada en el mismo, se definirían como «procesos de enseñanza-aprendizaje de la ciencia para un mundo denominado como posmoderno»; actividades de formación que se caracterizan – a grandes rasgos – por un desencanto o desacuerdo con las concepciones vigentes de la modernidad, a saber: (i) su idea de un orden universal; (ii) la hegemonía de un supuesto modelo de racionalidad (occidental); (iii) la invención del sujeto cartesiano como sujeto poderoso, autónomo, autocentrado; (iv) el uso de metanarrativas (como grandes sistemas explicativos y totalizantes); (v) la supremacía del hombre (como especie, como género, como medida de todas las cosas); (vi) la cultura (occidental) como lugar privilegiado a partir del cual se inventan y nombran las «otras».

6. CUARTA LECCIÓN. ALGUNAS BIFURCACIONES POS-POSITIVISTAS QUE PERMITEN CONCEBIR LA SUBJETIVIDAD DE UN MODO NO-CLÁSICO (REPRESENTACIONALISTA-FUNCIONALISTA)

Las nuevas estrategias postcapitalistas («organización autoformativa», «recuperación del saber obrero», integración del «mundo de la vida» como “*valor agregado*” de la producción, etc.) tienen como pilar fundamental la constitución de las organizaciones en tanto «sistemas reflexivos».

¿Qué es lo que caracterizaría un sistema reflexivo? En primer lugar, no es una estructura definida como realidad separada del sujeto que la considera, sino definible «en su relación» con ese sujeto. En segundo lugar, un sistema adquiere características reflexivas cuando se constituye a partir de la «flexión recíproca de la actividad del sujeto sobre la actividad del sistema presuntamente objetivo por él definido». Por tanto, se dan interferencias (relaciones, articulaciones, malentendidos, etc.) entre la *actividad del sistema objeto* y la *actividad objetivadora del sujeto*. Por último, y en tercer lugar, asumir un punto de vista

reflexivo significa considerar, como procesos coexistentes: «la actividad del *sistema objeto* y la actividad objetivadora del sujeto que observa, manipula, modeliza la actividad del *sistema-objeto*». Asumimos un punto de vista reflexivo cuando entendemos (mejor dicho, comprendemos) que las condiciones de posibilidad del sujeto y del objeto son las mismas.

Sin lugar a dudas, hay una cuestión que subyace al pensamiento basado en la reflexividad: «*la incorporación del sujeto observador/constructor/actor en la construcción de la realidad que pretende conocer*». Esta cuestión nos lleva directamente al pilar de lo que se conoce como «investigación social de segundo orden» (Morin, Ibáñez, Prigogine, Maturana, Von Foerster, Serres, Varela, etc.), esto es, aquel pensamiento que se interroga sobre las condiciones de emergencia y de existencia del pensamiento cognoscente. Se trata de desarrollar una práctica de conocimiento que asocie la descripción del objeto con la descripción de la descripción y la descripción del descriptor, a la vez que afirma tanto el principio de articulación y de integración, como el principio (hasta ahora renegado por el paradigma clásico) de la distinción y la oposición. En el interés por desarrollar un nuevo pensamiento o paradigma de la complejidad y de la reflexividad, se van a juntar construcciones teóricas como el construccionismo social, la sociología del conocimiento, la teoría de sistemas, el pensamiento cibernético, etcétera.

Si decimos que las estrategias heterodoxas del capitalismo tardío van en la línea de asumir un punto de vista reflexivo, de concebir la organización en tanto sistema auto-formativo es porque se pone en el centro la necesidad de concebir las interacciones, las interferencias, los entrecabalgamientos, etc. Las instituciones de formación y, en general, los centros de trabajo sólo pueden ser concebidos, entonces, a la luz del tejido de relaciones. Por tanto, y esta sería una de las características del giro cultural y organizacional del trabajo postcapitalista, asistimos al nacimiento de una «ontología de la relación» y de la organización: «se trata de pensar el equilibrio (en el seno del espacio empresarial) en el movimiento», «la estabilidad en el proceso», «el ser en el devenir». Esta ontología de las relaciones, de la organización rompe con las *teorías consensualistas-funcionalistas*: en el seno de las organizaciones empresariales y de las instituciones formativas, interactúan «sujetos-estrategas», y no «sujetos sujetos» o normalizados que no van más allá de los roles que tienen asignados.

Esta *ontología de la relación* se deriva de las nuevas posiciones postmodernas que la teoría organizacional parece haber adoptado para hacer frente a los innumerables cambios del capitalismo neoliberal posfordista. Frente a una *ontología modernista* que asignó un estatus privilegiado a individuos y organizaciones como entidades estables y delimitadas; hoy se los concibe ya no como entidades propiamente tal, sino como procesos de organizamiento y de individualización. Cuatro serían las características básicas en la «teoría organizacional postmoderna» (Sisto Campos, 2001: 123 – 130):

(i) *la constitución procesual de la organización y el cuestionamiento de lo estable* (las organizaciones concebidas como procesos de organizamiento, precarios, y bajo la forma de tentativos ensamblajes u orquestaciones locales de relaciones);

(ii) *el reemplazo de la racionalidad individual por la construcción comunal y social de la organización* (el énfasis se sitúa en las acciones a través de las cuales se

generan esas estabilizaciones precarias y temporales. La organización, entonces, se concibe como una construcción, formada mediante actividades significativas que realizan los diversos agentes que participan de la organización. Actuar racionalmente, dentro de la organización postmoderna, no es el ejercicio de una oscura función interna de pensamiento, sino participar en una forma cultural de vida);

(iii) *se remarca la función sociopráctica del lenguaje en la construcción comunal de la organización* (del lenguaje como representación se pasa a la consideración del lenguaje como una acción social. Las organizaciones postfordistas se conciben como máquinas sociales: reproducen y producen discursos, entendidos éstos como organizaciones lingüísticas y sociales vivas, flujos significativos que constituyen realidades y sujetos, justificando ciertos órdenes de relaciones sociales;

(iv) *el uso de nuevas metodologías para concebir la organización postfordista* (basadas en la búsqueda de métodos dialógicos, centrados en cómo mediante las relaciones sociales se constituyen ciertas realidades, sujetos, organizaciones, posibilidades, y no otras. Se construyen, entonces, metodologías hermenéuticas y deconstructivas para el análisis organizacional, las cuales permiten el análisis de la intersubjetividad en tanto realidad significativa que se construye en la relación).

Adoptar una mirada compleja en la investigación social, implica una relación *otra* con el método, con la cuestión metodológica. No se trata, entonces, de ejecutar caminos ya preexistentes, pues éstos eliminarían lo que de historia viva tiene el pensamiento y los procesos en y dentro de las organizaciones. Más bien, se trata de pensar en y a través de las dificultades, de los errores, de las confusiones, y de las vías muertas, lejos de trazados directos, lineales que pretenden exorcizar la complejidad. Una mirada compleja, en definitiva, no antepone el método a la experiencia. No piensa en un único camino o en único dispositivo adecuado para pensar, explorar, inventar o conocer. La mirada compleja se arriesga a la multiplicidad de significados:

«La simplicidad de los mapas no es correlativa a la del territorio: es una abstracción geométrica que descarta el relieve concreto, el clima y sus vaivenes, los predadores y sus afanes, los pantanos y sus albueros, las bifurcaciones y sus acechanzas» (Najmanovich, 2001: 3).

Desde esta perspectiva que da lugar a la complejidad, el sujeto no es meramente un individuo, átomo social o «sumatorio de células» que participa en la gestión de las organizaciones. Antes que sustancia, esencia o estructura, va a ser concebido como un devenir en las interacciones, un entramado de historias y de vínculos que implican nuevas formas de actuar y de conocer. Lo fundamental, entonces, es reconocer en el sujeto una *organización emergente*, que sólo adviene como tal, en la trama relacional de su sociedad (de los procesos organizacionales en los que transcurre su existencia).

La mirada compleja requiere, por tanto, de una racionalidad alternativa que aborde todos esos fenómenos magmáticos, compuestos de elementos interrelacionados, a veces linealmente y otras de forma no-lineal. Elementos que, a veces, se dan en un mismo plano y otras no. Esto nos obliga a no reducir las interrelaciones a una lógica estática e identitaria. Esas interrelaciones, entonces, producen momentos de imprevisibilidad, lo cual hace que nos abramos a un nuevo paradigma que nos facilite una nueva mirada sobre el “el objeto”: «el objeto-sistema».

El *conocimiento pos-positivista* supone la consolidación de las ciencias de la creación, frente a las de la conservación, es decir: el ruido, el azar, el otro, etc., son fuentes de novedad radical, vías para el aumento de complejidad (y de información útil para el sistema) y no meros “defectos despreciables”. El «sujeto pos-positivista» no se caracteriza solamente por su subjetividad, sino, por ser, al mismo tiempo, capaz de objetivar, es decir: de convenir, de acordar en el seno de la comunidad, de producir un imaginario común y, por tanto, de construir su realidad.

Adoptar una nueva mirada, dialógica, compleja, pos-positivista, etc., supone el reencuentro del sujeto con su mirada, de forma que se produzca una transformación de la misma, esto es: una visión que acepte la incertidumbre, la responsabilidad en nuestras elecciones, el sesgo de nuestras miradas, etc.

«La transformación de nuestra mirada, que estamos viviendo, implica pasar de la búsqueda de certezas a la aceptación de la incertidumbre, del destino fijado a la responsabilidad de la elección, de las leyes de la historia a la función historizante, de una única perspectiva privilegiada al sesgo de la mirada. En el camino nos encontramos con nosotros mismos profundamente unidos al mundo en una interacción compleja y multidimensional. Ese re-encuentro del sujeto con su mirada ha dejado al descubierto nuestras limitaciones y nuestras posibilidades, ha eliminado las garantías tranquilizadoras y nos ha abierto las puertas al vértigo de la creación ¿Sabremos aceptar el desafío?»
(Najmanovich, 2001: 11)

7. QUINTA LECCIÓN. “¿Y TÚ DE QUÉ LADO ESTÁS...?” POSICIONES DISCURSIVAS EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL

La función del profesional de la investigación como intelectual canónico vinculado al conocimiento racional

No en pocas ocasiones, debiéramos preguntarnos acerca del papel de los intelectuales en las instituciones de formación para la investigación. Responder a esta pregunta, como es obvio, dependerá de la posición geopolítica que ocupemos en las áreas de producción, distribución, circulación y recepción del saber. Habrá quienes sostengan, entonces, que los formadores no deben hacer otra cosa que proporcionar un conocimiento académico canónico, alejado del bullicio de la cultura reinante fuera de los muros universitarios y, por supuesto, desentendiéndose de cualquier intromisión del saber en problemas sociopolíticos.

El «formador profesional canónico» responde (aunque, esto no siempre se cumple) a la idea de *intelectual ilustrado*. A través del ejercicio racional, el intelectual ilustrado se separa del contexto social y cultural en el que está sumergido, para pensar «lo universal y necesario»: divulgar principios, derechos, procedimientos, leyes y valores. Se rompe con la noción de un sentido particular (sea normativo, territorial, identitario, etc.), abriendo el espacio a la posibilidad democrática que no entiende de manifestaciones culturales, ni de apelaciones a lo popular o la tradición. Para el intelectual ilustrado la democracia está asociada a la idea de hacer circular en el espacio público una serie de saberes vinculados a una determinada escuela científica, o inculcar los métodos académicos adecuados para ejercer la profesión.

Este intelectual ilustrado tiene como misión principal la transmisión universal de valores (uso de la razón, realización de principios universales, respeto por los derechos del ser humano, igualdad ante la ley, universalidad del derecho), los cuales están localizados en una serie de contenedores (las disciplinas académicas), que intercambia (hace circular) en el espacio público, de forma que los sujetos accedan a la racionalidad universal, verdadera raíz de la democracia. La tarea en la formación para la investigación será, por tanto, la de transmitir el conocimiento, la cultura o la razón, en la forma en que ha sido establecida por la comunidad científica. Se trata, en definitiva, de una formación profesional civilizadora/humanizadora en torno a los valores centrales del liberalismo: «libertad, autonomía, individualismo, igualdad, pérdida de confianza en la autoridad y la tradición, tolerancia, racionalidad crítica, ciencia, creencia en el progreso» (Thiessen, 1993: 36).

Desde la tradición liberal-académica, sólo es posible alcanzar la condición de ciudadanos, realizarnos como seres humanos y conseguir la felicidad, desde un compromiso con el conocimiento racional. Por lo tanto, podemos decir que la adquisición de un conocimiento científico, y la formación ética y política, son las dos caras del mismo proceso. Para la concepción liberal, «la formación profesional debe orientarse al servicio del conocimiento y al desarrollo de la razón». Eso es lo que debe hacer un docente.

Otra cuestión es cómo desarrollar este conocimiento científico-racional que permita adquirir el estatuto de ciudadanía laboral. Pues bien, la educación liberal enfatiza la cuestión de la libertad, en el sentido de «liberar de», dejar atrás los condicionamientos de la tradición y de las estructuras a priori. La formación para la investigación nos debe llevar a liberarnos de los prejuicios, de las convenciones sociales, de la ignorancia y la superstición. Es desde este «dejar atrás» desde el que podrán desarrollarse tanto los individuos como las sociedades.

Sin embargo, la educación ilustrada del intelectual canónico va de la mano de otro concepto clave en la tradición educativa liberal: *la autonomía*. Para la formación liberal-académica, el objetivo debe ser que el sujeto sea capaz de elegir por sí mismo su propio plan de vida, y esto sólo es posible a partir de una educación asentada en principios universales de justificación racional, principios que escapan a condicionamientos sociales, culturales o históricos. Esta educación liberal, en tanto que formación autónoma, debe vincular la libertad al ejercicio de la racionalidad, el escepticismo crítico y el individualismo.

En resumen, la formación liberal-académica considera que la educación debe quedar al margen de prejuicios, defendiendo que los aspirantes a investigadores desarrollen una autonomía moral respecto a cualquier tipo de imposición doctrinaria o dogmática. La moralidad no viene de lado de la autoridad paterna, el estado o los docentes, sino del cultivo de la razón, del desarrollo de las capacidades lógico-rationales, sólo así podremos establecer sociedades más justas.

Una versión paralela del intelectual en tanto portador de una ideología (de un sistema universal de valores), lo encontramos ya no en esta concepción moderno/ilustrada, sino en la «*noción moderno/marxista de intelectual revolucionario*». Para ésta, sólo la clase explotada puede encarnar verdaderamente esa universalidad del derecho y de la razón. En este sentido, *el saber académico se concibe como praxis*, esto es, «un pensamiento que se une a la acción política, eliminando las condiciones existentes de explotación». El intelectual revolucionario, fruto del pensamiento histórico dialéctico, se concibe a sí mismo como instrumento del proceso histórico de realización de una sociedad sin clases. El universalismo, en este caso, ya no viene de la mano del ejercicio de la racionalidad descorporalizada y ahistórica, sino del uso del conocimiento como forma de lucha anticapitalista, unido a una tarea universal de liberación de la explotación.

La función del profesional de la investigación como intelectual público vinculado a la comprensión sociohistórica de los conocimientos

Además de esta clase de intelectual moderno, también están aquellos y aquellas cuyo compromiso con el saber ya no se basa en la transmisión de unos modos universales de conocimiento – sean los del racionalismo iluminista o los del materialismo histórico/dialéctico – vinculados a una época geohistórica cuyo origen lo encontramos en los principios de la revolución Francesa, y que se extendió hasta, por lo menos, el final de la Segunda Guerra Mundial. Es a partir de finales de la década de los sesenta, cuando vemos emerger una concepción bien distinta respecto del saber (y su transmisión).

Efectivamente, aparecen otras figuras de compromiso social y de pensamiento, cuyo origen lo podemos situar al menos en tres frentes: (i) el *pensamiento descolonial*, vinculado a la formación del sistema-mundo capitalista moderno/colonial entre los siglos XVI–XX y, más concretamente, a las experiencias de negación/invisibilización/insurrección – «intelectual fronterizo» – de una serie de saberes específicos, por parte de las ideologías modernizadoras asociadas con el cristianismo, la civilización occidental, la modernización o el desarrollismo, la globalización neoliberal; (ii) *una concepción de la actividad política*, no ya como acción instrumental conforme a unos fines preestablecidos, sino *como actividad performativa*, creadora de nuevas realidades, productora de saberes específicos – «intelectual específico» – que pretende transformar las coordenadas de lo posible (y lo pensable); (iii) *la formación de una subjetividad social* – una «intelectualidad de masas» – ligada a la masificación de las competencias intelectuales en la sociedad industrial avanzada (consecuencia de la escolarización de masas y de la transformación técnico-científica de la producción), la cual puede articularse en un movimiento de transformación del proceso social, no sólo del ámbito del beneficio económico privado.

De este lado, por tanto, se subraya el papel que puede jugar la pedagogía y los procesos de capacitación profesional en tanto política que habilite nuevas formas

de narrar la formación de investigadores, introduciendo en el aula y en el currículum problemas asociados a «toda una serie de conocimientos vinculados con el trabajo profesional que han sido invisibilizados o subyugados por las corrientes dominantes de la ciencia de la cualificación profesional, más preocupada por la transmisión del conocimiento legitimado oficialmente». Pero además de sacar a la luz otros conocimientos asociados con la profesión, también se pretende habilitar a los estudiantes para enmarcar el actual contexto de la formación investigadora en función de la evolución que ha seguido el sistema-mundo capitalista. En esta triple línea se va a situar, como ya hemos visto, la *formación para la investigación como estudios culturales*, en donde el papel de recreación e innovación cultural de la pedagogía de la investigación, adquiere un significado bastante más prometedor que en el discurso canónico.

Éstas serían algunas de las cualidades que definirían una formación para la investigación, para el siglo XXI, desde este nuevo paradigma.

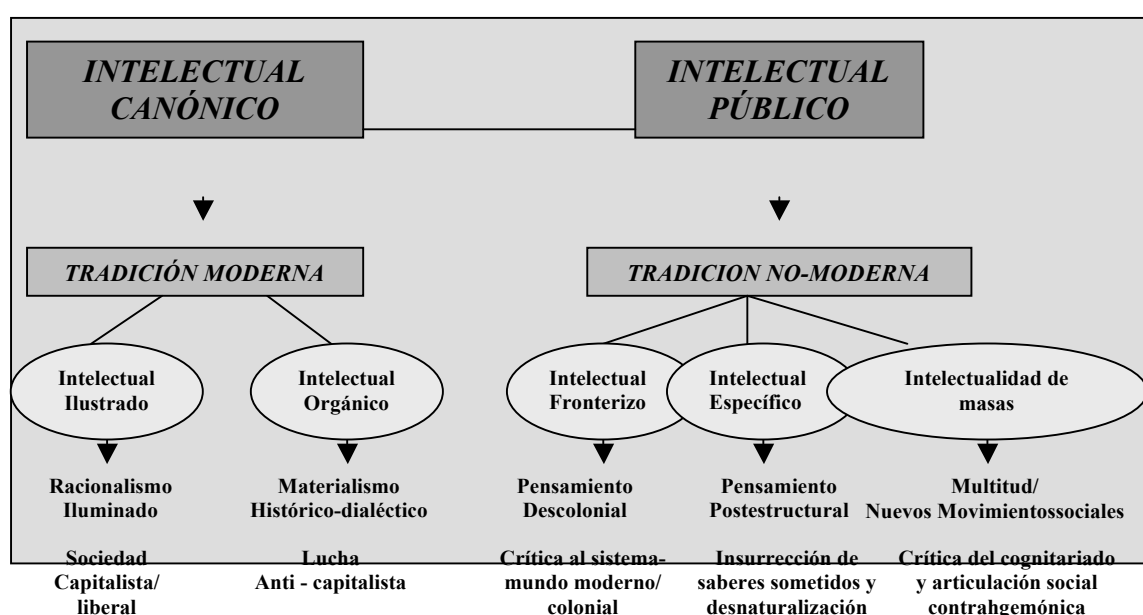
La primera cualidad sería la de «entender la formación como una aventura». Esto supone guiarnos por sospechas, intuiciones, lecturas. La formación de investigadores para el mundo posmoderno más que una formación “libresca” es una formación detectivesca que incorpora al diseño y desarrollo de los programas de formación el ejercicio de la cartografía, en tanto mapa a trazar por cada uno de los participantes de dichos programas, mapa que se nutre, precisamente, de esas rutas que tienen su origen en la sospecha, en la lectura de los diferentes subsistemas sociales. El formador debe trazar nuevos caminos que lo lleven más lejos de los espacios de la biblioteca (sea real o virtual).

La segunda cualidad tiene que ver con que nuestras cartografías nunca deben ser un ejercicio profesional que retrate una verdad total o definitiva. La formación en lo que se refiere a la transmisión cultural debe ser presentada como «el resultado de una investigación siempre parcial y provisoria». En realidad, lo que estamos diciendo es que la formación – en tanto que iluminación profana o etnografía polifónica/dialógica/emergente, y a través de la tarea de investigación colectiva por parte de los participantes en los programas de formación – se constituye como una forma adecuada de proporcionar nuevos yacimientos de conocimiento, contribuyendo a la reformulación de la teorías consagradas sobre la investigación social y educativa.

La tercera cualidad es su conversión en una actividad hermenéutica que transforme «lo lejano en próximo y lo extraño en familiar». Esta formación para la investigación, en tanto que actividad interpretativa plural, dialógica, polifónica, emergente es lo que defiende el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos al proponer un «universalismo negativo» basado en la incompletud de todas las modalidades de existencia, lo cual nos lleva necesariamente al diálogo entre saberes, prácticas y agentes sociales, como forma de resolución (siempre provisional, contingente, etc.) política, gnoseológica, metodológica...:

«Una reflexión hermenéutica se nos vuelve, así, necesaria para transformar la ciencia, de un objeto extraño, distante e inconmensurable como nuestra vida, en un objeto familiar y próximo que, no hablando el lenguaje del sentido común, es capaz de comunicarnos sus articulaciones y sus límites, o sus objetivos

y los que realiza a partir y más allá de ellos, un objeto que, a través del diálogo, será más adecuadamente concebido como una relación yo-tu (una relación hermenéutica) que como una relación yo-cosa (una relación epistemológica) y que, en esa medida, se transforma en un espacio de contemplación y transformación del mundo. Entender la ciencia de esta manera no significa que se fundamente en cualquiera de los principios absolutos o a priori que la filosofía de la ciencia nos ha legado (...). Al contrario, se trata de concebirla en cuanto práctica social de conocimiento, una tarea que se va cumpliendo en el diálogo con el mundo y que al final se funda en los acontecimientos, en las dominaciones y en las luchas que nos han hecho acomodarnos o ser revolucionarios» (1989: 13)



8. QUINTA LECCIÓN. REDEFINIR EL PAPEL DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO PARA INICIARSE EN EL SABER COMPROMETIDO

Primer principio: contra la expropiación del saber docente (de algunas claves que nos permiten iniciar y consolidar redes de investigación críticas...y otras que no)

Podríamos decir que adquirimos nuestra condición “humana” cuando somos el sujeto de nuestros comportamientos, esto es, cuando nuestra práctica comprende el conocimiento y cuando nuestro conocimiento comprende la práctica (Fernández de Castro y Rogero, 2001). Por tanto, y en primer lugar, toda consideración democrática que hagamos sobre la educación ha de pasar inexcusablemente por identificar dicha actividad con el conocimiento de uno mismo, de su entorno y de sus conocimientos. Se trata de, por un lado, acceder al conocimiento de la sociedad en la que vivimos, pero, además, se trata de alcanzar la condición de sujetos

porque en nuestro aprendizaje hemos actualizado nuestras capacidades, desarrollado nuestras potencialidades de ser sujetos, nuestra capacidad y hábito de “conocer”.

Y sin duda que esta actividad es enormemente costosa y difícil. Ser sujetos de la propia vida supone una actividad compleja porque la actividad de conocer históricamente ha estado ligada demasiado a menudo con la expropiación, al menos en dos formas: en una, la división técnica (según conocimientos especializados) y social (según escala de mando) ha supuesto un mecanismo muy eficaz de control del trabajo, de su organización y de sus resultados; en la otra, porque esas mismas divisiones han supervisado y conformado las actividades de conocer separando, a través del poder social, las secuencias relacionadas con el conocimiento y las personas que las llevan a cabo, rompiendo así la unidad del proceso y lo que es aún mucho más grave, destituyendo al sujeto de su capacidad de pensar, decidir, ejecutar, reflexionar y evaluar en tanto sujeto libre y responsable de su propia vida.

En resumen, no es poca la tarea que tenemos por delante si queremos ser sujetos de nuestro propio trabajo. El camino de lo realmente público pasa por autodeterminarnos como sujetos emancipados de aquello que nos sujeta y nos impide conocer, en un contexto donde hay demasiados intereses que nos impiden ser. Entonces, para ser sujetos no nos queda más remedio que navegar entre sentidos diferenciados, algunos de los cuales pretenden darnos hecha la actividad de conocer, por lo que debemos practicar el deslizamiento, buscando en otros lados (y con otras personas también sujetadas) elementos significativos para la enorme tarea que supone la de ser sujeto (emancipado).

Hemos visto que no podemos ser sujetos emancipados (no sujetados) sin tener la capacidad de decidir acerca de la actividad de conocer en sus diversas fases. Pero, desgraciadamente, a veces esto no es suficiente para adquirir nuestra condición de sujetos, de ahí que sea necesario organizarse como sujetos colectivos para suprimir esas sujeciones. Es de la conformación de un “*nosotros-colectivo*” de lo que voy a hablar a continuación.

Uno de los problemas fundamentales para la conformación de un nosotros realmente democrático es que, en demasiadas ocasiones, la relación dialéctica entre los sujetos/sujetados particulares (que luchan por su emancipación) y el sistema en el que se organizan, se resuelve a favor de éste último (Fernández De Castro, 1993). Y así, surgen sociabilidades autoritarias a través de la consolidación de los más fuertes, de los más sabios, para proteger sus privilegios y, en último término, para reproducir un sistema que impide la construcción de sujetos no sujetados. En esa relación dialéctica los sujetos particulares se convierten en “medios” y no en “sujetos”, consumiendo el sistema todas sus energías.

La consolidación de esferas públicas pasa por el establecimiento de un “nosotros” conformado por aquellos que toman conciencia de que la vida transcurre y se consume entre la expropiación de su poder y la atribución del poder del sistema para que lo ejerzan en su nombre. Se trata de tomar conciencia, en definitiva, de nuestra vida en tanto sujetos sujetados que nos organizamos con otros sujetos particulares también sujetados por razones de emancipación y que, esto es lo importante, inician la actividad de conocer desde una posición de “sujetos” colocando al sistema en la posición de “medio”. Por tanto, se trata de recuperar el

ejercicio del poder por parte del sujeto “nosotros” que combate la expropiación haciendo suya una de las significaciones imaginarias ligadas a lo público: “pueblo que puebla y que ha recuperado el habla”.

Sin embargo, la consolidación de ese “nosotros” de sujetos emancipados para constituirse aún tiene que ocuparse de otro problema: ¿con quiénes hemos de juntarnos para lograr el objetivo personal (y colectivo) de adquirir (todos) la condición de sujeto de nuestra propia vida? El sentido común respondería diciendo aquello de “con quien quiera emanciparse”. Sin embargo las cosas no son tan fáciles. Y no lo son porque, en primer lugar, sabemos del papel hegemónico que juega el orden social en nuestras vidas, no sólo haciéndonos víctimas del sistema sino, mucho más cruel, naturalizando ese dominio haciéndonos creer que es el único posible.

Por lo tanto, no basta con que queramos situarnos al lado de las víctimas, porque, en segundo lugar, esta opción ética debe ir acompañada de un análisis político que interprete la realidad social en la que vivimos, algo de esto hemos dicho anteriormente cuando hablábamos de la dificultad de ser sujetos ante la diversidad de sentidos con los que tenemos que hacer frente, en muchos casos antagónicos entre sí. Pero, además, este ponerse al lado de las víctimas no puede consistir únicamente en una posición observacional y participativa, pues también desde una posición funcional o reproductora del sistema se pretende entrar en el horizonte práctico de las víctimas como recurso eficaz para integrarlas en el orden social que les impide adquirir la condición de sujeto emancipado. Antes al contrario, esta posición “junto a” debe servir a la (costosa) tarea de eliminar toda sujeción sobre ellas.

En definitiva, no todas las experiencias que se califican así mismas como democráticas por el hecho de ejercer una construcción colectiva del saber, realmente lo son. Conviene recordar que las relaciones de saber en el capitalismo han sido siempre relaciones de explotación (Montañés, 1993). Hay un peligro evidente en muchas de las propuestas actuales de investigación participativa, y éste no es otro que el de ser funcionales a los intereses del neoliberalismo mediante el uso de sistemas dialógicos y reflexivos a través de los cuales se consigue la participación de los trabajadores en su propia dominación. Se produce una apropiación del método dialógico, negando el componente inevitablemente práctico que debe tener el compartir experiencias y visiones del mundo (Macedo, 2001). La investigación social crítica, entonces, puede generar más problemas de los que pensaba resolver, si establece un proceso de investigación en el que la información obtenida sobre los sujetos es utilizada para regular sus actividades, para mejorar, por ejemplo, la tasa de rendimiento de la organización (como así sucede en los círculos de calidad posfordistas). Como bien señalaba Jesús Ibáñez: “*la jerarquía nos vence, la camaradería nos convence*”.

Segundo principio: la democracia es un estado de madurez de un colectivo (por una geopolítica del conocimiento profesional... “soy desde donde pienso”)

Lo público debe descansar sobre el referente “pueblo”, esto es, un conjunto de ciudadanos iguales y libres, solidarios, comprensivos y tolerantes, sujeto colectivo de un poder social, pueblo que se organiza en democracia para ejercerlo. Sin embargo, hay algo que amenaza ese estado de madurez, convirtiéndose en un

problema: que el pueblo devenga en masa. Y el concepto de masa viene asociado, a su vez, a dos cuestiones: “falta de madurez” y “alienación”.

Desde el pensamiento liberal, esta cuestión se ha resuelto por medio de la circulación en el espacio público de una serie de saberes y valores universales vinculados a cuestiones como: el uso de la razón, la realización de (ciertos) principios universales, el respeto por los derechos del ser humano, la igualdad ante la ley, la universalidad del derecho, etcétera. Dichos saberes y valores se hayan localizados en unos contenedores (las disciplinas científicas) que deben hacerse circular en la arena pública a través de ciertos agentes profesionales (intelectuales ilustrados), una élite “madura” responsable de transmitir el conocimiento racional necesario para que el pueblo deje atrás la “minoría de edad” y obtenga la condición de ciudadano.

También hemos aprendido del materialismo histórico-dialéctico, que nuestras narraciones y acciones sobre el mundo están mediatizadas por intereses (de clase) cuyo efecto último es el de ocultar una realidad caracterizada por la opresión económica. La alienación no es más que la conformación de una (falsa) visión de las cosas que los individuos interiorizan, a través de estructuras y/o aparatos ideológicos (familia, religión, sistemas educativos, cultura popular, etc.) que imponen ciertos sentidos hegemónicos asociados a los circuitos capitalistas de producción, distribución, consumo y relación social.

Para salir de este estado de inmadurez o de “falsa conciencia”, la masa se ve necesitada de tutela por una vanguardia (educador crítico, intelectual orgánico) que pretende desideologizar a aquélla mediante la transmisión de una serie de saberes críticos racionales, a través de los cuales la masa (convertida ahora en proletariado) se une a una tarea universal de erradicación de la explotación.

Estos dos modos universales de terminar con la alienación (intelectual ilustrado u orgánico) han estado vinculados a una época geohistórica cuyo origen lo encontramos en los principios de la revolución francesa y que se extendió hasta, por lo menos, el final de la segunda guerra mundial. Pero, a partir de la década de los sesenta, hemos visto emerger una concepción bien distinta respecto del saber necesario para alcanzar ese estado de madurez vinculado a la idea de pueblo.

Desde entonces, ya no se trata de reconocer e incorporar una serie de verdades universales que deben ser reveladas y transmitidas a los demás, sino, más bien, asumir la tarea de reconocer las potencialidades existentes en las diversas y divergentes modalidades de existencia, una especie de universalismo negativo (Santos, 1989) o situado (Galcerán, 2006) que nos obliga a deconstruir permanentemente un sistema de verdades heredado del pensamiento ilustrado, a saber: (i) una estructura del conocimiento bimodal (Filosofía-Humanidades/Ciencia) donde el primer término se ocupaba de lo bueno y lo bello, mientras que el segundo tendría el monopolio de lo verdadero; (ii) que son los científicos a quienes les corresponde decidir y legislar sobre la verdad; (iii) defender la linealidad en el desarrollo de los procesos evolutivos (sean de los ecosistemas o del conocimiento), no reconociendo la excepcionalidad de las situaciones de equilibrio y la creatividad en los procesos caóticos (Prigogine, 1996); (iv) que haya unos posiciones (universales) respecto de la vida humana, ocultando toda localización geopolítica respecto de un saber que, al igual que la economía, se organiza en centros y periferias (Mignolo, 2001); (v) que podamos

confinar dichos valores universales en el reino de lo bueno, de lo bello y de lo verdadero; (vi) el desprecio de la racionalidad del Otro, lo que debe llevar a una tarea insurgente por rescatar saberes menospreciados u olvidados (Foucault, 2003) que permitan una relación hermenéutica del yo-tú, no una relación yo-cosa.

Tercer principio: las culturas investigadoras como caja de herramientas...abriendo el cajón de sastre de las estrategias de Investigación Participativa

Tomaremos como principal referencia la sugerencia de Foucault respecto a concebir la teoría como caja de herramientas, esto es, la conveniencia de usar nuestro saber profesional y el papel que jugamos como intelectuales dentro de las instituciones para ayudar a desvelar los discursos que nos atraviesan, y en cierta medida, conectar nuestra actividad a las luchas cotidianas que individuos y movimientos sociales realizan diariamente para transformar el orden social que nos somete. Sin embargo, esta tarea de concebir la función social de la investigación, a nuestro juicio sólo es posible si al menos consideramos tres características básicas para desarrollar y consolidar redes de investigación críticas: investigación basada en las ausencias, investigación apoyada sobre la traducción e investigación para la articulación.

Primer movimiento: la investigación como sociología de las ausencias

La investigación social como sociología de las ausencias (Santos, 2005) parte de realizar una crítica de lo que podemos denominar «*lógica de producción de la no-existencia*». Se trata de una crítica a esas formas de acceso a la realidad por negación, es decir, «*experiencias y formas de pensar o de actuar que son consideradas irrelevantes, no-cualificadas, descartándolas de forma irreversible*».

Lo ignorante, lo primitivo/premoderno/subdesarrollado, lo inferior, lo local, lo improductivo, aparecen como las formas sociales en las que esta lógica de la no-existencia se materializa. ¿Qué efecto produce? La sustracción del mundo y la contracción del presente. Esta lógica de producción de la no-existencia muestra como la falta de experiencia social se traduce, en realidad, en desperdicio de la experiencia social (Santos, ib. 151 – 195). Retomo aquí una idea de Zygmunt Bauman (2005: 16) quien sostiene que «la producción de residuos, de seres y experiencias humanas residuales (superfluas o en excedencia) es una consecuencia inevitable de la modernización». El desperdicio de experiencia social no es más que el funesto *efecto secundario* de la construcción de un orden político basado en la separación entre el adentro y el afuera, lo apto y lo no apto, así como del progreso económico liberal capitalista, el cual es incapaz de desarrollarse sin degradar y devaluar los modos de ganarse la vida antaño efectivos.

La pedagogía de las ausencias intenta revelar la diversidad y multiplicidad no destructiva de las prácticas sociales y de los agentes sociales, haciéndolas visibles/creíbles, por contraposición a los regímenes de veracidad-legitimidad exclusivistas de las prácticas hegemónicas sustentadas en la lógica del *Aleph* y en el «*panoptismo del sujeto*».

La figura del ignorante debería hacernos evocar todas esas prácticas basadas en certezas absolutas, así como todas esas actitudes teóricas que legitiman un cierto

capital cultural. Pero, también, la razón (o visión) totalizadora se hace presente en aquellas otras prácticas pseudos-participativas en las que una apertura primera (al diálogo, a la participación, a la negociación, etc.) es cortada de raíz, cerrando el encuentro entre los distintos saberes, a partir de un saber que se pretende superior en base a una posición de poder no ganado sino adquirido previamente.

La figura del pre-moderno y del/o subdesarrollado la encontramos en todas esas prácticas, de corte más bien funcionalista, para quien el encuentro con esas otras formas sociales no debe servir más que para adquirir una serie de roles (predeterminados) dentro del sistema social. Frente a estas prácticas sociales basadas en la existencia de un tiempo lineal que legitima unas prácticas (las desarrolladas, modernas) sobre otras (las pre-modernas o subdesarrolladas, infantiles, anacrónicas, dinosaurias), pienso que debemos restituir otras temporalidades, contemporáneas de las (supuestamente) avanzadas. Dichas prácticas ya no tendrían el estatus de residuales (de remanentes que vamos dejando atrás) sino que tendrían su propia temporalidad, y, por tanto, debiéramos aprender de ellas en tanto que nos ofrecen otras posibilidades. Por ejemplo, ¿no serían contemporáneos los movimientos de oposición a la Estrategia Europea de Empleo basada en la adquisición de competencias profesionales y las nuevas estrategias de trabajo postfordista? ¿O pensamos que los primeros son anacrónicos, se oponen al progreso y, por tanto, no son modernos?

La figura del inferior, remite a una práctica monocultural en donde se naturalizan las diferencias. Estas prácticas son, actualmente, implementadas por el multiculturalismo liberal y su cínica «tolerancia hacia el Otro», a través de una política basada en el reconocimiento de una serie de identidades preexistentes en el individuo, quedando al margen toda consideración colectiva en torno a la reestructuración profunda de las relaciones de producción, invisibilizando las desigualdades materiales exacerbadas en cuanto a la renta y la propiedad, el acceso al trabajo asalariado, la asistencia sanitaria, el consumo de calorías o la exposición a la toxicidad medioambiental. Por tanto, debiéramos construir un espacio en el que nuestras diferencias sean reconocidas recíprocamente, a fin de poder articularse en un proyecto colectivo común y no discriminatorio (de unas diferencias respecto de las otras). Este espacio multicultural de oposición, conjuga tanto las necesidades de reconocimiento de nuestras singularidades, como las necesidades de redistribución de la riqueza (sin la cual, no es posible desarrollar nuestra potencialidad en tanto seres humanos diferenciados).

Sabemos, también, que la escala dominante es la escala global/universal, bien sea cuando hablamos de procesos transnacionales, bien sea cuando nos referimos a la exportación planetaria de nuestras “perfectas democracias occidentales”, o bien sea como en el actual panorama educativo, cuando reducimos la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje a ciertas metodologías ¡“ópticamente”! más adecuadas para dar cuenta de la complejidad del mundo profesional postliberal. *Frente a esta figura de lo global como escala dominante, debemos recuperar en lo local experiencias de renovación política y educativa.* Economías autogestionadas alejadas de los imperativos de los grandes conglomerados financieros, experiencias de participación popular o de democracia participativa que rompan con la democracia de representantes escasamente representativos (a no ser que a quienes se represente sean determinados grupos de poder económico); experiencias de renovación pedagógica que apunten al estallido de la

monocultura curricular, a través de impulsar la pluralidad en las formas de abordar los procesos formativos.

Y, finalmente, *frente a la monocultura de los criterios de productividad capitalistas*, desplegar una *ecología de la productividad* que ponga en cuestión el paradigma del desarrollo y del crecimiento económico infinito y la lógica de la primacía de los objetivos de acumulación sobre los objetivos de distribución que sustentan el capitalismo global. Se trata, una vez más, y en términos de Paulo Freire, de responder a las siguientes preguntas: *¿Qué producir? ¿A favor de qué o de quién producir? ¿En contra de qué o de quién producir? ¿Con qué o con quiénes producir?*

Segundo movimiento: la investigación social como pedagogía de la traducción

Se trataría de implementar un *procedimiento que permita crear sentidos compartidos a partir de las experiencias disponibles tanto como de las posibles*. El punto del que podemos partir, para crear sentidos compartidos e inteligibilidades recíprocas, es la necesidad de entender que todas nuestras modalidades de existencia son incompletas; por lo que, necesariamente, tenemos que enriquecer dicha incompletud a través del diálogo y la confrontación con esas otras culturas o formas de estar en la historia-mundo.

La investigación social debe ser pensada, entonces, a partir de esta dimensión de incompletud; los procesos de creación de sentidos compartidos han de partir de este universalismo negativo que nos dice que «es imposible completarnos en una totalidad». Y es, precisamente, en este reconocimiento de incompletud, cuando podemos tender a la heterogeneidad, al reconocimiento de ese/esos “más allá” que se sitúa/n fuera de nuestro ser, de nuestro horizonte ideológico, pero sin el cual o los cuales, desperdiciaríamos experiencias sociales que potencialmente (y subrayo lo de potencialmente) pueden contribuir a la transformación social.

Por tanto, necesitamos de «una pedagogía de la traducción», de unos procesos comunicacionales, organizativos, metodológicos, obligados al encuentro con lo «no idéntico», con el equívoco, el malentendido y todo lo que se deriva de él. Sin ese «diálogo con la alteridad» me parece que estaríamos condenados a vivir permanentemente en la tiranía del cristal del *Aleph*, de cuyos efectos perversos ya hemos hablando antes. El sentido compartido, fruto de la traducción, no se origina más que en ese espacio compartido, en ese intercambio de cristales-*Aleph*, en la deformación de los mismos e, incluso, en la ruptura con alguno de ellos.

Podemos considerar a la pedagogía de la traducción como un «efecto didáctico de las teorías sociohistóricas de la comunicación» (Vigostky, Luria, Martín Baró, González Rey). Para éstas, la subjetividad (o en nuestro caso, la concientización) se produce en espacios sociales constituidos históricamente (como son los círculos concientizadores); por tanto, en la génesis de toda subjetividad individual (el individuo resultante de un proceso alfabetizador/emancipador) encontramos los espacios constituidos de una determinada subjetividad social (la de los círculos concientizadores) que anteceden a la organización del sujeto individual concreto (González Rey, 2002: 178).

Al iniciarse un proceso de alfabetización concientizadora, los sujetos participan de una estructura que, en su seno, acoge toda una serie de «prácticas sociales en curso» (Drier, 1999: 28): prácticas propias de la interacción educador-educando,

prácticas procedentes de «otras zonas de subjetividad social» (elementos de género, elementos derivados de una determinada posición socioeconómica, elementos relacionados con las costumbres sociales o familiares, etc.).

La pedagogía de la traducción, entonces, no pretende la constitución de un sujeto individual emancipado, sino de una «subjetividad social libertaria,» esto es, individuos que se colocan activamente (esto es, haciendo presentes elementos originados en otras zonas de subjetividad social, en otros espacios sociales) frente a la experiencia conscientizadora/alfabetizadora (la cual también, no lo debemos olvidar, es una zona de subjetividad social, con su propia historia, con sus propias leyes e intereses en juego). Por tanto, para la investigación inspirada en las teorías sociohistóricas, tan importante es la subjetividad social de los individuos emancipados, como la subjetividad social del círculo conscientizador, ambos en tanto agentes sociohistóricos que se co-determinan mutuamente.

El conocimiento verdadero no surge, entonces, únicamente del distanciamiento crítico respecto a nuestra subjetividad a partir de una mirada *Aleph* nueva, inédita, con la que vemos las cosas con una «conciencia revolucionaria». La verdad es efecto de los mutuos desplazamientos a través de las palabras que nos damos, desde nuestro “*morar en un espacio Aleph*”, y este intercambio puede ser conflictivo, terrible, incluso imposible.

Gran parte de la investigación educativa crítica, especialmente las inspiradas en la ideología de la falsa conciencia, conciben la tarea de investigación/concientización como aquella que pretende interrogar nuestras evidencias, nuestros sistemas de comprensión de la realidad, de forma que establezcamos procesos de reflexión desnaturalizadores o desmitificadores de la vida social. La cuestión es que dicho proceso conscientizador únicamente es posible – desde estos planteamientos críticos – a partir de la incorporación de teoremas o discursos críticos cuya entidad política y ontológica es superior. A mi juicio, el enfoque dialógico de las comunidades de autoaprendizaje (inspiradas en Habermas) o la concepción metodológico-dialéctica de la educación popular (inspiradas en la dialéctica freireana) son claros representantes de esta mirada crítica.

La pedagogía de la traducción, entonces, deviene en *heterotopía*, un reconocer que los procesos de tematización, de codificación-descodificación *siempre se articulan sobre «un espacio de no-saber»* que hemos de admitir, una incompletud que no es posible erradicar (afortunadamente añadiría), lo cual siempre es una motivación para continuar ese proceso de inteligibilidad compartida. Esta concepción de la traducción como «heterotopía» o «subjetividad social» (en términos del enfoque sociohistórico) es crítica con dos conceptos que, también, piensan otras posibilidades sociales: el concepto de «utopía» y el concepto de «distopía».

La noción de utopía se relaciona con la promesa de la tierra prometida. Dicho concepto se encuentra presente en las propuestas prácticas de la educación marxista. En ellas, el educador popular (el intelectual orgánico) aspira a dotar a las masas de un saber que les hará libres, una visión nueva de la realidad que les pondrá en camino, ¿hacia dónde? hacia «la tierra prometida» que no es otra cosa que la implantación de una sociedad sin clases, una verdadera sociedad comunista. En este caso, el educador popular representa la figura del “*moisés pedagógico*” que no sólo rebela las injusticias, sino que pretende que el pueblo emprenda el éxodo, se aleje de la sociedad faraónica capitalista hacia una “nueva tierra”, un nuevo

orden social.

En lo que respecta a *la noción de distopía* podemos afirmar, con absoluta rotundidad, que esta sería la «visión profética del capitalismo». Se trataría de pensar el futuro como una no-posibilidad. El progreso social, la superación de las injusticias sociales, la desigualdad, etc., son vistas más como amenazas que como posibilidades de transformación social y emancipación del ser humano. En la línea de las tesis del “final de la historia”, lo único que podemos hacer es ser escépticos con la posibilidad de un mundo mejor. La figura *distópica* está representada por *The Matrix*, una poderosa maquinaria tecnológica que nos promete generar paraísos llenos de sentimientos agradables, placenteros, para tenernos dominados. La investigación *distópica* es aquella que nos prometer liberarnos de nuestro dolor, lo único que nos haría humanos. Por tanto, la distopía no es más que la encarnación paranoica de «un capitalismo posthumanista neoliberal» que aspira a que olvidemos, a la pérdida de la memoria histórica, sumiéndonos en un fatalismo liberador, pues sólo aceptando nuestra dominación podremos encontrar el placer en nuestras vidas.

El Psicoanálisis lacaniano nos ha donado una enseñanza fundamental en torno a ese espacio de no-saber que, insisto, se encuentra sobre la base de todo intercambio simbólico. La cuestión fundamental, señalada por Lacan, es que la heterotopía o el malentendido – ese “*más allá*” que se hace presente entre los interlocutores – no es más que «el discurso del Otro» ¿quién es ese Otro que se hace presente, rompiendo la armonía entre los participantes en la situación de tematización (codificación-descodificación)? Pues no es otra cosa que la ideología, los ideogramas, el «horizonte socio-cultural» que habla en el sujeto. Es, pues, ese «*otro cultural*» el que mediatiza al sujeto, permitiéndole cualquier acceso a la realidad.

Adonde quiero llegar es a la siguiente cuestión: si reconocemos lo heterotópico del intercambio de sentidos entre los participantes de una acción conscientizadora, si en los diálogos codificadores y descodificadores va a entrar en escena ese discurso del Otro, o como diría Batjin, el intercambio de mensajes no son más que «palabras referidas» a un horizonte ideológico que se corporaliza a través del discurso de los interlocutores, entonces, la fase de tematización deviene en un proceso dialógico en el sentido bajtiniano o derridiano, es decir, «los actos de habla producidos en y a través de los diálogos descodificadores muestran sujetos divididos por su inconsciente ideológico-cultural». Y, por lo tanto, la relación en los círculos conscientizadores no es de sujeto a sujeto, sino de ideología a ideología, «*de subjetividad social a subjetividad social*», este es el punto fundamental para la pedagogía de la traducción.

La pedagogía de la traducción si realmente aspira a ser dialógica, debe entender el carácter mestizo de los enunciados que van y vienen en todo proceso de investigación social. Debemos reconocer en lo que nos dicen (ellos, los investigados) y en lo que decimos (nosotros, los investigadores), multitud de tensiones, de antagonismos, pero también de formas creadoras. Sólo desde este reconocimiento recíproco, nuestros enunciados pueden actuar polémicamente, es decir, dialógicamente; sin sustituir o negar ninguna de las formas de existencia, pero muy importante también, sin pretender «canibalizar» el discurso del otro como ya señalé al referirme al *Aleph*. De cómo establecer este diálogo de forma articulada y que, a la vez, posibilite formas contrahegemónicas, daré cuenta en las

próximas líneas cuando hable de la pedagogía de la articulación.

No obstante, quisiera concluir esta breve reflexión respecto a la *pedagogía de la traducción*, haciendo una sugerencia. Me parece fundamental seguir esos hilos del discurso de la otredad, de las formas ideológicas presentes en los enunciados de la codificación/descodificación. Sin embargo: soy muy pesimista respecto a cómo se están haciendo ciertas investigaciones en torno a rescatar «heteroglósico del sujeto».

La cuestión no está, creo yo, en desarrollar talleres en donde los sujetos hablan/hablamos sobre nuestra forma de ver el mundo, acerca de nuestras prácticas, o cómo analizamos el contexto que nos rodea (sería el autodiagnóstico clásico utilizado por la concepción metodológico dialéctica de la educación popular). Me parece que el hilo ideológico no-consciente del discurso del otro en el sujeto debemos buscarlo no sólo a partir de lo que el sujeto dice sobre sí mismo o lo que le rodea, sino mediante investigaciones de campo, trabajos etnográficos en donde intentamos acercarnos a ese universo heteroglósico que, únicamente hemos podido intuir en nuestros diálogos codificadores/descodificadores.

Y esto lo digo, porque una de las mayorías críticas que se han hecho a los llamados autodiagnósticos participativos es su ceguera para lo que Bourdieu llama «el *sentido práctico*» de los sujetos inmersos en los círculos conscientizadores. A partir del sociólogo francés, en la educación conscientizadora se producirían discursos mediante la adquisición en la práctica del sentido de la situación social en la que se produce el círculo conscientizador.

Por tanto, deberíamos poner en entredicho muchas de las cosas dichas en dichos procesos, pues los sujetos en ellos digamos que actúan en función de los grupos en presencia, de las reglas de aceptabilidad de lo que se puede y no se puede decir, o de lo que se debe y no se debe decir.

En definitiva, la investigación conscientizadora es una situación social en la que tenemos: por un lado, *modelos socioculturales de aceptabilidad de los discursos*, por otro lado, *individuos con determinados habitus* (competencia comunicativa y sentido de su valor social: un capital social, lingüístico y simbólico), en función de los cuales habrá unos individuos con mayor poder para definir la situación y la estructura de lo decible (y de lo no-decible).

Una de las formas de romper con esta ceguera es la de investigar no sólo lo que dice el individuo, sino lo que hace. Este axioma – tan presente en la pedagogía freireana, en la concepción metodológico dialéctica de la educación popular y en el movimiento de la Investigación/Acción Participativa– pienso que ha ido perdiendo fuerza a medida que las urgencias han llevado a desarrollar procesos conscientizadores donde la investigación temática carece de un componente empírico que examine, precisamente, ese hacer de los sujetos.

Tercer movimiento: la investigación social como política de la articulación

En lo que sigue, quisiera hacer algunos comentarios respecto a lo que he denominado *pedagogía de la articulación*, en tanto la “otra cara” del proceso de investigación conscientizadora. La cuestión principal es que la diferencia de los discursos, la heteroglosia de la que ya hemos hablado, instauran una especie de

tensión permanente que hace imposible cualquier intento de homogeneización o totalización.

Da igual que visión o mirada tengamos sobre la cosas, cuando nos sumergimos en el espacio de la articulación, el juego es radicalmente otro. La pedagogía de la articulación, entonces, deviene en una actividad política en el sentido en que la concibe, por ejemplo, el teórico argentino Ernesto Laclau. Para éste, aparece la política cuando hay, de un lado, «dislocación de orden social», y del otro lado, «reinscripción (institucionalización) de ese orden» o, dicho de otro modo, *hegemonización de esa dislocación* (Laclau, 1997). Veamos que quiere decir esto en relación a la pedagogía de la articulación.

¿Qué es lo que ocurre cuando establecemos un proceso de codificación/descodificación de la realidad? Pues que nos encontramos con agentes cuya implicación en una tarea de investigación concientizadora se origina a partir de «múltiples posiciones-experiencias»: “*como mujer*”, “*como estudiante*”, “*como persona implicada en un proyecto nacional*”, “*como sindicalista*”, “*como sujetos sumidos en la precariedad*”. La cuestión es que, cada una de estas posiciones, (potencialmente) trataría de subvertir lo instituido, en el sentido en que éste les impide ser sujetos de la historia. Cada una de estas posiciones de sujeto muestra una relación de negatividad, antagónica con respecto al orden social establecido.

Cuando tratamos de implementar una pedagogía de la articulación nos encontramos con un espacio social incompleto, fragmentado, complejo en el que reconocemos: por un lado, un «exceso de sentido de dicho espacio social», es decir, un topos en el que se generan múltiples diferencias irreductibles las unas a las otras; y, por otro lado, una «dificultad de fijar dichas diferencias», en tanto momentos que permitieran una estructura articuladora estable. Sería algo así como el reconocimiento de la incompletud socio-ideológica en tanto estructura inherente a los procesos discursivos presentes en la codificación/descodificación. No obstante, esta tensión o negatividad tiene algo de decisivo: la dislocación de lo institucionalizado, la posibilidad de la praxis en definitiva.

Por tanto, no debiéramos olvidar una cuestión fundamental: son las negatividades presentes en los círculos de investigación concientizadora los que hacen plausible cualquier proyecto de transformación. Son todas y cada una de esas posiciones que el sujeto asume al incorporarse a los espacios de codificación/descodificación, todas y cada una de esas diferencias inconmensurables, las que permiten la reactivación de un proceso emancipador en donde antes no había nada más que la pura reproducción del orden social instituido. Otra cosa, ya lo he apuntado anteriormente, es que dichas negatividades se articulen en un todo contra-hegemónico.

Mi primera conclusión, entonces, es que *la pedagogía de la articulación necesita de elementos que dislocan, rompen con la estructura social institucionalizada*. Dichos elementos están presentes en aquellas diferencias irreconciliables con lo instituido hegemónico. Son esas «posiciones de sujeto», en definitiva, desde las que, creo, debemos partir para generar procesos liberadores.

Hemos dicho que el carácter político de los círculos de codificación/descodificación deviene de un doble proceso: por un lado, «dislocación», por otra «reactivación o hegemonización». Pasemos ahora a esta segunda cuestión, la de la reactivación de lo social a partir de estas,

aparentemente, diferencias inconmensurables.

Si bien podemos reconocer que el exceso en las identidades, la aparición de múltiples diferencias, presupone la imposibilidad de cierre, es esta misma la que lleva a la necesidad (política) de un proceso de sobredeterminación y sobreidentificación a mi juicio, es uno de los momentos política y metodológicamente más importantes en la pedagogía conscientizadora ¿por qué? pues porque si hay una contradicción (*antagonismo*) entre cada una de esas posiciones de sujeto, subjetividades sociales que son vividas como situaciones límite, y que los individuos esperan superar a través de la dislocación del orden instituido, la dislocación sólo será posible si estas distintas instancias en juego (esas «subjetividades sociales») se unen (se *sobredeterminan*) en un proceso que apunta hacia un objetivo común: la desaparición del orden social existente.

¿En qué sentido los procesos de codificación/descodificación se relacionan con el concepto de sobredeterminación? ¿Por qué entender la fase de tematización social como un proceso hegemónico? Me parece que los círculos temáticos no deben consistir en la imposición de una determinada visión del mundo particular de una clase social, de una concepción determinada respecto a las relaciones de género, etc., sino, más bien, deben tener la capacidad de articular esas diferentes posiciones, antes antagónicas, ahora equivalentes, a partir de una posición común de crítica a las posiciones hegemónicas. Y esta sobredeterminación, únicamente es posible, a partir del abandono de posiciones particularmente irreductibles. La fase de tematización únicamente puede reinscribir lo político, generar acciones y estructuras instituyentes contrahegemónicas si, en su seno, alberga «negatividades solidariamente radicales».

Ernesto Laclau (2003) nos da algunas claves para que este espacio solidario de negatividades radicales pueda ser realmente revolucionario. En primer lugar, como ya he apuntado, cada una de las demandas del grupo social conscientizador debe concebirse como una *forma particular de resistencia al discurso totalizador o hegemónico*. En segundo lugar, *lo que las pone en común* – a todas esas demandas – es su *posición de crítica radical al discurso hegemónico, y por tanto su sobredeterminación*. Tercero, en esta cadena de equivalencias formadas en el diálogo emancipador, *una de las posiciones particulares asume la representación de la generalidad* (lo que constituiría una posición hegemónica). Sin duda es ésta cuestión la más controvertida en el análisis de Laclau, pues implica la negociación estratégica entre las diferentes demandas, lo cual se abre a un proceso de seducciones, rechazos, etc. En cuarto lugar, el círculo conscientizador debe *evitar, en todo momento, el que las diferencias se particularicen hasta el punto de que algunas demandas se separen del resto del grupo, lo cual imposibilitaría la ruptura del orden social hegemónicamente existente*.

La segunda conclusión, entonces, es que no son las posiciones a priori de los sujetos las que garantizan un proceso de transformación social. Más bien, *son sus procesos creativos, articularios, instituyentes, los que dictaminarán (o no) la dislocación del orden social hegemónico*, aún sabiendo que ésta se halla amenazada por fronteras internas y externas inherentes al círculo de cultura en tanto estructura política, siempre “*por hacer*”.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTELO, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires: Santillana.
- BARNETT, R. (2000). *Realizing the University in An Age of Supercomplexity*. Buckingham: Open University Press.
- BAUMAN, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- BACK-MORSS, S. (1995): *Dialéctica de la mirada (Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes)*. Madrid: Visor.
- BORDIEU, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, P., WACQUANT, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México D.F.: Grijalbo.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2000). "Ciencias sociales, violencia epistémico y el problema de la 'invención del otro', LANDER, E. (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos aires: CLACSO: 145 – 162.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2003). "Apogeo y decadencia de la teoría tradicional. Una visión desde los intersticios", *Revista Iberoamericana ("Los estudios culturales latinoamericanos hacia el siglo XXI")*, 203: 343 – 354.
- CLARK, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon.
- DRIER, O. (1999). "Estructuras de participación a través de contextos de práctica social", *Revista de Psicología y Ciencia Social*, 3 (1), 28-50.
- DUSSEL, E. (2001). "Debate sobre la geocultura del sistema-mundo", *Hacia una Filosofía Política crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer: 423 – 434.
- ELSTER, J. (1984). "Marxismo, funcionalismo y teoría de juegos. Alegato en favor del individualismo metodológico", *Zona Abierta*, 33, 21-62.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1993). "La IAP y la investigación dialéctica", *Documentación Social (Investigación-Acción Participativa)*, 92, pp. 79-90.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO y ROGERO, J. (2001). *Escuela pública. Democracia y poder*. Madrid, Miño y Dávila.
- FOUCAULT, M. (2003). *Hay que defender la sociedad. Cursos del Collège de France (1975 – 1976)*. Madrid: Akal.
- FUKUYAMA, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- GALCERÁN, M. (2006). "Universales situados", *Archipiélago*, 73-74, pp. 35-44.
- GARCÍA TOBÍO, A., y PARDO PÉREZ, J.C. (2006). "*Ideologías empresariales na reforma da Educación Superior*". Documento de trabajo, disponible en <http://firgoa.usc.es/drupal>.
- GATTI, G. (1999). "Habitando (astutamente) en las ruinas del mapa: el Aleph, las naciones, los cronopios, y las modalidades débiles de la identidad colectiva", *Política y Sociedad*, 30: 39-52.

- GONZÁLEZ REY, F. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural*. Madrid. Thomson.
- GRAY, J. (1998). *False Dawn. The Delusions of Global Capitalism*. Nueva York: The New Press.
- HABERMAS, J. (1984, 1987). *Teoría de la Acción comunicativa* (2 vols.): Madrid: Taurus.
- HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- HIERNAUX – NICOLAS, D. (1999). “Walter Benjamín y los pasajes de París: el abordaje metodológico”, *Economía, Sociedad y Territorio*, vol. II (6): 277 – 293.
- HINKELAMMERT, F. (2001). *El nihilismo al desnudo. Los tiempos de la globalización*. Santiago: LOM ediciones.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. (1982). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- HUGHES, O. E. (1998). *Public Management & Administration: An Introduction* (2^a ed.). Basingstoke: Macmillan.
- LACLAU, E. (1997). “Política y los límites de la modernidad”, Buenfil, R. N. (coord.). *Debates Políticos Contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México: SPAPD- Plaza y Valdés: 55-73.
- LANDER, E. (2002a). “La utopía del Mercado total y el poder imperial”, *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, vol. 8 (2). 51 – 79, disponible en <http://redalyc.uaemex.mx>.
- LANDER, E. (2002b). “Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber de la sociedad global”, Caracas, mimeo.
- LEFF, E. (2004). “Mas allá de la Interdisciplinariedad. Racionalidad Ambiental y Diálogo de Saberes”, *Seminario Internacional. Diálogo sobre la interdisciplina*. Guadalajara.
- MACEDO, D. (2001). “Una pedagogía antimétodo: una perspectiva freireana”, *Educación XXI* (3): 53-61.
- MARGINSON, S. (1993). *Education and Public Policy in Australia*. Melbourne: Cambridge University Press.
- McLAREN, P. (1998): *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de la disensión para el nuevo milenio*. México D. F.: Siglo XXI.
- MIGNOLO, W. (1998). “Posoccidentalismo: el argumento desde América Latina”, MENDIETA, E., CASTRO-GÓMEZ, S. *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. México D. F.: Miguel Ángel Porrúa.
- MIGNOLO, W. (2001). “Colonialidad del poder y subalternidad”, RODRÍGUEZ, I. (ed.): *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos/contextos latinoamericanos. Estado, cultura, subalternidad*. Atlanta, G. A.: Rodopi: 155 – 184.
- MIGNOLO, W. (2003). *Historias locales/Diseños globales*. Madrid: Akal.
- MIGNOLO, W. (2006). “El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto”, disponible en www.tristestopicos.org

- NAJMANOVICH, D. (2001). "Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia", *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 14: 106 – 111, disponible en www.pensamientocomplejo.com.ar/docs.
- PFEFFER, J., y SALANCIK, G. R. (1978). *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*. New York: Harper & Row, Publishers.
- POLANYI, K. (1957). *The Great Transformation. The Political and Economic Origins of Our Times*. Boston: Beacon Press.
- PRIGOGINE, I. (1996). *El fin de las certidumbres*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- PRIGOGINE, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus.
- QUIJANO, A. (2000). "Colonialidad del poder y clasificación social", *Journal of World-Systems Research*, VI (2): 342 – 386, disponible en <http://jwsr.ucr.edu>.
- RENWICK, R. (2004). "In a Scandal's Wake: An Interview with Dr. Nancy Olivieri", *University of Toronto Medical Journal (Toronto)*, Vol. 81, N° 3, May.
- REYNOSO, C. (2000). *Apogeo y decadencia de los estudios culturales*. Barcelona: Gedisa.
- RHODES, R. A. W. (1991). Introduction *Public Administration*, 69 (1): 1-2.
- SANTOS, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- SANTOS, B. S. (1998). *De la Mano de Alicia. Lo Social y lo Político en la postmodernidad*. Facultad de Derecho Universidad de los Andes: Ediciones Uniandes/ Siglo del Hombre Editores.
- SANTOS, B. (2005). "Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias", *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta: 151 – 195.
- SCHUGURENSKY, D. (1999). "Higher Education Restructuring in the Era of Globalization: Towards a Heteronomous Model?", ARNOVE, R. F. and TORRES, C. A. (eds.): *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.: 283 – 304.
- SISTO CAMPOS, V. (2001). "Teoría Psicológica en Acción: La Psicología frente a las consecuencias psicológicas y sociales de los procesos de flexibilización laboral", *Anuario de Psicología*, Vol. 1, N° 1.
- STRATHERN, M. (1980). "No Nature, No Culture: The Hagen Case", MacCORMACK, C. AND STRATHERN, M. (eds.): *Nature, Culture and Gender*. Cambridge University Press, Cambridge.
- THIESSEN, E. J. (1993). *Teaching for Commitment. Liberal Education, Indoctrination and Christian Nurture*. MacGill – Queen's University Press.
- VORRABER COSTA, M. (1999). "Estudos Culturais – um campo pós-disciplinar?", VORRABER COSTA, M (ed.): *Estudos Culturais em educação*. Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRS.
- VORRABER COSTA, M. (2001). "O diálogo entre a ciência e o mundo – uma agenda para jovens pesquisadores e pesquisadoras", Palestra realizada por ocasião da abertura do 11º *Seminário de Iniciação Científica* e Prêmio Vasconcellos Torres de Ciência e Tecnologia, em 26 de novembro, no anfiteatro da *Reitoria da UFF*,

Niteroi/Rio de Janeiro.

WALLERSTEIN, I. (2006). "Las estructuras del conocimiento o ¿de cuántas maneras podemos conocer?", *Espacio abierto*, 15 (1 y 2): 83-90.

WEISS, C. (1998). "Improving the use of evaluations: Whose job is it anyway?", *Advances in Educational Productivity*, vol. 7: 263 – 276.

FAMILIA Y EDUCACIÓN: DIMENSIONES PARA EL ANÁLISIS DEL CONTEXTO FAMILIAR*

Joaquín Parra Martínez

Universidad de Murcia

RESUMEN

Este trabajo pretende presentar distintas formas de concretar la manera de estudiar el contexto familiar. Cuando tenemos a la familia como objeto de estudio en ciencias sociales, es fácil considerarla como un todo de fondo difuso e impreciso. Al compararlas con las variables sujeto, las variables que definen los contextos como la familia, el grupo social de iguales o el aula, no se han delimitado y acotado. Resulta necesario para la investigación en general y para el diagnóstico en educación en particular definir las dimensiones esenciales que componen el contexto familiar. A lo largo del trabajo indicamos la dimensiones consideradas por los autores de informes institucionales, instrumentos para el diagnóstico o la evaluación psicopedagógica comercializados en el contexto español, así como las escalas más representativas de carácter internacional. Todo ello, para terminar proponiendo unas dimensiones, y sus especificaciones, que ayuden a sistematizar análisis que tengan por objeto el contexto familiar.

Palabras Clave: familia; educación; dimensiones; factores; escalas; diagnóstico; evaluación psicopedagógica.

FAMILY AND EDUCATION: DIMENSIONS FOR ANALYSIS OF FAMILY CONTEXT

ABSTRACT

This paper aims to present concrete ways of how to study the family context. When we have the family as an object of study in social sciences, it is easy to consider it as a background all fuzzy and imprecise. When compared with the person-variables, the variables that define the contexts such as family, peer group or social school have not been defined. It is necessary for research in general and for the assessment in education in particular to define the essential dimensions that make

* Para la realización de este trabajo ha sido decisiva la participación como coautoras de María Ángeles Gomariz Vicente y María Cristina Sánchez López.

up the family context. Throughout the study indicate the dimensions considered by the authors of institutional reporting, tools for the diagnosis or psychoeducational evaluation marketed in the Spanish context, and the scale the most representative international. Finally we propose dimensions, and their specifications, to help systematize analysis of family context.

Keywords: family; education; dimensions; factors; scales; diagnostic; psychoeducational assessment.

Bajo este epígrafe general pretendemos compartir un marco en el que reflexionar sobre los elementos constitutivos del contexto familiar y el tipo de acciones o procesos que se dan en su seno y están asociados a eso que llamamos educar.

Nuestra intención no es presentar o delimitar una definición de lo que es la familia hoy, ni tampoco debatir en torno a las tipologías familiares en la actualidad frente a lo que se ha venido entendiendo como familia tradicional. Lo que buscamos es intentar acercarnos (siempre de manera provisional y limitada) a concretar una red conceptual que nos permita abarcar esa realidad que utilizamos en tantas ocasiones en el ámbito de las ciencias sociales como es la familia.

En definitiva, a qué nos referimos cuando usamos expresiones como que “ la familia influye en ...”, “el contexto familiar conforma en el alumnado ...”, etc.; qué significa, a qué nos referimos cuando estamos utilizando la expresión *familia* o *contexto familiar* y qué significa ese nexo presentado como *influye en, condiciona, o* similares.

Desde ámbitos más diferentes como el de la reflexión filosófica o la ideológica de corte político-social, hasta a concreción de un diagnóstico o evaluación psicopedagógica, pasando por situaciones intermedias como podría ser una investigación o un informe técnico, hemos podido apreciar posiciones de autores que consideran la familia: como aparato ideológico de estado (recordando las tesis clásicas althusserianas) donde la familia reproduce a través de sus miembros el estatus (relaciones de producción, ideología, etc.); que la familia proporciona estabilidad, desarrollo personal o bienestar psicológico a sus miembros; o que la familia influye en el rendimiento escolar, la elección de estudios, etc.

La historia del constructo contexto familiar (por definirlo de manera muy general y al mismo tiempo ir adelantando una toma de postura implícita en la propia consideración del término) requiere un detenimiento especial para posteriormente encontrar una base desde la que intentar validar los indicadores observacionales que podrían ayudar a definirlo empíricamente.

Ante la pregunta o problema expresado por la idea “cuando mencionamos el contexto familiar a qué nos estamos refiriendo”, inmediatamente nos viene al pensamiento el concepto “hacinamiento”. Más concretamente, nos acordamos de un artículo muy especial firmado por Carlos Santoyo y María Teresa Anguera (1992) y titulado “El hacinamiento como contexto: estrategias metodológicas para su análisis”. El recordar este artículo no es por su contenido, que casi nada tiene que ver con nuestro objetivo, cuyos autores tratan magistralmente, sino por lo que nos evoca. ¿Qué es eso que llamamos familia en ciencias sociales sino un

hacinamiento desordenado de dimensiones, factores, variables, etc?. También era significativo por las connotaciones que expresa el término que utilizaba Escartín (1992: 56): “holón”. El querer subrayar lo amplio del constructo *sistema familiar* y la vez la necesidad de tener una perspectiva holística le hace utilizar ese término, que además puede incorporar esa idea de indefinición o imprecisión respecto a lo que engloba.

Desde una concepción de Diagnóstico en Educación, como disciplina técnico científica inmersa dentro de las Ciencias de la Educación, para la que su función (finalidad última) es favorecer la toma de decisiones en procesos de intervención psicopedagógica, venimos proponiendo (Parra, 1992, 1996) como objeto de la disciplina a la persona y los contextos con los que interactúa. Respecto a lo cual, entendemos que no es necesario reiterar la tradicional distinción (resuelta en nuestro contexto por Rodríguez Espinar, 1982) en el marco de las Ciencias de la Educación, en general, y del Diagnóstico en Educación o Evaluación Psicopedagógica, en particular, entre *assessment* (análisis de la realidad centrado en las variables sujeto, intrapsíquicas, orgánicas, etc.) y *education* (análisis de la realidad centrado en el contexto, los programas, variables no-sujeto), pero sí el señalar la atención y consideración que se le ha venido dando en la historia de las ciencias sociales a uno y a otro concepto.

A lo largo del siglo XX los estudiosos y trabajadores de las Ciencias de la Conducta y de la Educación se han dedicado a delimitar las variables referidas al sujeto (*assessment*): intrapsíquicas, como el área cognitiva, personalidad, etc.; concretándolas en factores-inteligencias, como los razonamientos verbal, numérico, espaciales, etc., para el caso del área cognitiva, o distinguiendo entre distintos rasgos y estados para el ámbito de personalidad; y se han propuesto modelos teóricos generales de abordaje, de explicación o de trabajo como han venido siendo las denominaciones de los modelos tradicionales, de inteligencias múltiples, integradores del ambiente, etc.. Digamos que la *red* de aprehender la realidad, que diría Popper, se ha ido haciendo cada vez mas tupida y nos hemos dado la posibilidad de lanzarla desde distintas posiciones o perspectivas y con distintos materiales o recursos. Pero siempre para analizar las variables sujeto.

Parece que la consideración de las variables “no-sujeto”, teniéndose como relevantes intencionalmente, no ha evolucionado con la misma impronta o con el mismo detenimiento.

Sólo por evidenciar o por subrayar esta idea propondríamos las siguientes preguntas como esbozo de una invitación a la reflexión: ¿cuántos tests, escalas o cuestionarios de corte psicométrico o proyectivo tienen por objeto las variables *sujeto* en los catálogos de las principales editoriales españolas comercializadoras de este tipo de recursos de exploración? ¿Cuántas publicaciones de esos mismos catálogos tienen por objeto *contextos* a analizar como la familia, el aula o el social inmediato?. Sabiendo que partimos de la idea de que los sujetos y los contextos con los que interactúan son el centro del proceso de las evaluaciones psicopedagógicas.

Si bien el ambiente se toma en consideración desde los primeros momentos del siglo XX, su concreción, especificación, atomización y la definición del tipo de nexo que ejerce sobre la persona no se ha tenido en cuenta de la misma manera con respecto al estudio de las variables sujeto. Desde el conductismo, la escuela de psicología soviética, la teoría general de sistemas, los modelos cognitivo-sociales,

ecológicos a los integrales se han ido concretando contenidos, perspectivas e instrumentos para el análisis de la realidad, pero no parecen haberse extendido como lo han hecho otras teorías.

De forma general, respecto al ambiente y la propia evaluación de contextos en sentido amplio, en nuestras disciplinas, debemos reconocimiento a los trabajos de sistematización de los años setenta y ochenta de la profesora Rocío Fernández Ballesteros (ejemplo de ellos, entre muchos, fueron los trabajos de 1983 ó 1986).

Nos invitaba, la profesora Fernández Ballesteros (1984:35) a desarrollar procesos de análisis: a) *sistemáticos* y molares de las variables conductuales, orgánicas y ambientales relevantes a cada caso, mediante diferentes técnicas, con el objetivo de explicar, clasificar y predecir las conductas de un sujeto o grupo con el fin de orientar, seleccionar; b) *funcionales* desde una perspectiva molecular a través del estudio temporal, secuencial, lineal y discreto de las relaciones funcionales entre conductas, organismo (como ente biológico e histórico, con antecedentes y consecuentes) y el ambiente.

La consideración de la familia como sistema se explica desde el primer momento en el que las ciencias sociales adoptan la teoría general de sistemas del campo de las ciencias de la naturaleza formulada por Ludwig von Bertalanffy. Un ejemplo de ello es la síntesis que desarrolló Escartín (1992). Entiende el sistema familiar caracterizado por las constantes y estrechas interacciones que se dan entre sus elementos constitutivos, por la circularidad de esas interacciones, junto con lo que se denomina como equilibrio dinámico entre una tendencia al mantenimiento del sistema (homeostasis) y la continua transformación que genera por su dinámica (morfogénesis).

Si definiéramos la familia como sistema, unido a estas características anteriores, se podría hacer referencia a su finalidad última, la estructura o relación que se da entre los elementos (subsistemas) y los procesos que se dan en la dinámica que sigue en el camino de alcanzar su finalidad última.

Respecto a los fines de la familia procede diferenciar entre las referidas al propio sistema familiar y las que hacen referencia al sistema social al que pertenece. En cuanto al propio sistema familiar procede señalar la satisfacción de necesidades (materiales, biológicas, psicológicas, sociales, educativas, etc.) y la socialización (educación, desarrollo personal-social, etc., teniendo como base un conjunto de creencias) de sus miembros. En cuanto a las finalidades hacia el sistema social al que pertenece, el sistema familiar tiende a la mejora y desarrollo de la propia sociedad o comunidad a través de las funciones como la reproducción y emancipación de miembros en el caso de que se trate de una familia con hijos, la relación con otros sistemas familiares y la propia participación social.

La estructura o conjunto de interacciones que se dan entre los posibles subsistemas familiares (dependiendo de las circunstancias y la perspectiva se han entendido el conyugal, parental, filial, de hermanos, de autonomía, de cuidados mutuos, afectivo-empático, etc.) se manifiesta y aprecia fundamentalmente a través de tres procesos que propician su dinámica: la comunicación (el intercambio de significativo verbal, gestual o físico), la asunción y el desarrollo de roles (procedimiento por el que se ejerce un papel que permite ordenar de una determinada forma las relaciones entre los miembros) y organización y gestión de normas (proceso que afirma la dinámica de mantenimiento –homeostática – de la

familia y que refleja de manera observable parte del sistema de creencias.

Como conclusión, a este respecto, el sistema familiar, con unos fines, un conjunto de creencias, tiende al mantenimiento y mejora de la propia familia y la comunidad, mediante el desarrollo de la comunicación, el desempeño de roles determinados y la gestión organizada del ciclo vital, siendo capaz de generar procesos de socialización adecuados o inadecuados.

Concretando en el contexto familiar fueron un hito los planteamientos de Bronfenbrenner (1977, 1979, 1987) y su modelo ecológico. Desde sus propuestas, presentaba un modelo de análisis desde el que descomponía la realidad familiar a través de cuatro niveles según el grado de integración de realidad que se considere: como microsistema (conjunto de posiciones e interacciones interpersonales entre los miembros, así como las propias consecuencias de los propios roles e influencias); como mesosistema (tipo de interacciones entre distintos microsistemas, por ejemplo las relaciones entre familia y centros escolares, u otros microsistemas de lo que entendemos por comunidad); como ecosistema (entornos indirectos a nuestros sujetos como podrían ser los círculos sociales del resto de miembros de la familia); macrosistema (ámbito más amplio en el que se desarrolla, como *fondo*, la realidad cultural, ideológica, económica, histórica, etc. Algunas concreciones de este modelo se han venido matizando, modulando o adaptando al marco de la psicopedagogía y ejemplo de ello han sido las reflexiones de García Sánchez (2001) para la intervención en Atención Temprana o las de Freixa (2003) respecto a la orientación y la acción tutorial.

Esta última autora (Freixa, 2003) cuando concreta las dimensiones del contexto familiar las descompone en un primer nivel las que denomina *individuales* (apoyándose en Gimeno, 1999), donde habría que considerar: los aspectos físicos y de salud; los aspectos cognitivos, la personalidad, la competencia social, los roles estructurales y funcionales, los recursos y las demandas y necesidades personales, para conocer quién las satisface y para optimizar los proyectos comunes. Todo ello desde una perspectiva diacrónica que nos permita comprender la historia de nuestro sujeto en el o los núcleos familiares a los que pueda pertenecer a lo largo de su vida.

El segundo nivel de dimensiones que señala Freixa es el denominado *sistema familiar* en el que procedería contemplar el conjunto de interacciones que en la familia se dan como la estructura relacional de cualquier sistema. En este conjunto de interacciones se puede acotar las referentes a: las funciones (el desarrollo de la propia identidad o la idea de pertenencia a un “nosotros”, la familia); las relaciones específicas de subsistema familiar (las relaciones conyugales, en el caso de que no fueran familias monoparentales, las relaciones en el desempeño parental y las fraternales, en el caso de la existencia de más de un hijo); y las denominadas de ciclo vital (evolución de la familia a partir de hitos relevantes para la misma familia, con la propia constitución, nacimiento de hijos, su desarrollo, emancipación, etc.).

El tercer nivel de dimensiones considerado por Freixa, apoyada en el citado también aquí Bronfenbrenner (1987), es que hace referencia a la familia inserta en el sistema social para lo que coteja las ideas de micro, meso, exo y macro sistema, ya señaladas.

Otra aportación, muy valiosa y enriquecedora, respecto a la sistematización del

contexto familiar en el ámbito del Diagnóstico en Educación fue la realizada por la profesora Ceballos (2006). En su propuesta señala tres grandes bloques de dimensiones:

- Física (tipo de vivienda, barrio, canales de comunicación, recursos educativos), sociodemográfica (situación económica, nivel cultural, composición, salud, etc.) y organizacional (organización, actividades cotidianas, distribución de roles, tareas y funciones, relación con otros contextos, etc.)
- Cognitivo-educativas (como las creencias, metas y prácticas educativas, ideología y valores, etc.)
- Procesuales (como la comunicación, el estilo relacional y clima afectivo, estrategias de resolución de conflictos, competencias emocionales, comunicativas y sociales, etc.)

DIMENSIONES CONTEMPLADAS DESDE DISTINTAS FINALIDADES Y ÁMBITOS DE ACCIÓN PROFESIONAL.

Junto con estas reflexiones podríamos cotejar la forma de contemplar las dimensiones para analizar el contexto familiar a través de propuestas expresadas por: a) algunos informes de base institucional como el desarrollado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) (1998) o por el encargado por el Consejo Escolar de la Región de Murcia (Gomariz, Parra, García Sanz, Hernández y Pérez, 2008); b) los instrumentos para la evaluación psicopedagógica o diagnóstico en educación publicados por las principales editoriales en el ámbito español que tienen por objeto todo tipo de técnicas de exploración como son las escalas, cuestionarios o test; c) las escalas de reconocimiento internacional que han tenido repercusión con mayor extensión en nuestro país.

DIMENSIONES DEL CONTEXTO FAMILIAR CONTEMPLADAS EN INFORMES CON PATROCINIO INSTITUCIONAL.

El informe sobre el sistema educativo español desarrollado por el INCE (1998) recogía en uno de sus apartados una atención especial a la relación familia y educación. Junto con otras informaciones más amplias consideraba la situación de la familia en las distintas comunidades autónomas a partir de los siguientes indicadores: sociodemográficos y espacios, recursos educativos materiales, actividades extraescolares complementarias o de ocio, interés por los estudios de los hijos, satisfacción con la escuela, responsabilidad educativa, control y seguimiento de conflictos, trasmisión de valores (como el de convivencia, la libertad personal, laboriosidad, la educación para la paz o la salud), formación de actitudes (como el gusto por el trabajo bien hecho o el espíritu crítico, etc.), o la participación de las familias en la vida de los centros escolares.

El informe elaborado por Gomariz, Parra, García Sanz, Hernández y Pérez (2008) a petición del Consejo Escolar de la Región de Murcia, basado en un muestreo de 2.494 familias, 146 profesores de los hijos de esas familias, de 135 centros escolares (desde Educación Infantil a Bachillerato) y encaminado a informar sobre la comunicación entre familia y centros escolares de manera más específica consideraba un conjunto de dimensiones: los tipos de recursos utilizados en la

comunicación entre familias y profesores de los centros escolares, los contenidos de la comunicación, el tipo de participación de las familias en los centros escolares, los tipos de relaciones personales que se daban entre familias y profesorado, la contribución de las familias en los aprendizajes escolares, el conocimiento que las familias tienen de la vida del centro, el conocimiento que el profesorado tiene de la vida del alumnado y de sus familias y el compromiso que las familias y profesores se podrían plantear para mejorar cada uno de los aspectos anteriores

INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA O DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN QUE CONTEMPLAN DIMENSIONES REFERIDAS AL CONTEXTO FAMILIAR EN EL ÁMBITO ESPAÑOL.

Cuestionarios/Escalas de corte psicométrico:

Inventario de Adaptación de Conducta (IAC) (De la Cruz y Cordero 1990).

El IAC es un cuestionario, de corte psicométrico clásico, que permite valorar la adaptación personal, escolar, social y familiar desde la percepción que los adolescentes tienen respecto a estos ámbitos. Se contemplan respecto a las primeras subescalas tanto la preocupación por el propio cuerpo, la aceptación de sí mismo desde el punto de vista físico, como su relación con el contexto escolar, o la forma de insertarse en contextos sociales más de fondo, intentando cotejar ciertas actitudes sociales ante los otros de forma general.

El contexto familiar incluiría “actitudes críticas, dificultades en la convivencia, falta de aceptación de las normas establecidas y deseos de huir, incluso físicamente, del ambiente familiar” (De la Cruz y Cordero, 1990: 5).

Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar (FES-WES-CIES-CES) (Moos, Moss y Trickett 1984).

Las escalas de clima social FES-WES-CIES-CES es un cuestionario dirigido a adolescentes y a adultos que tienen por objetivo, a partir de las contestaciones (percepciones de las personas que responden) describir los “climas” entendidos como un conjunto de interacciones que se dan entre los miembros de cada contexto. Se centran en contextos sociales como la familia (FES), el trabajo (WES), las instituciones penitenciarias (CIES) o los centros escolares (CES). Suelen concretarse estos “climas” en bloques de dimensiones con patrón casi idéntico: Relaciones, Desarrollo (FES) o Autorrealización (WES, CIES y CES), Estabilidad y Cambio (CES).

En el caso del FES los bloques de dimensiones intentan acotar: relaciones, nivel de cohesión, actitudes de apoyo entre los miembros de la familia, el permitir o expresar opiniones o el conflicto; desarrollo, grado de autonomía de los miembros de la familia, grado de implicación en las instancias escolares, culturales y recreativas o la relevancia que se le atribuye a las prácticas éticas o religiosas; estabilidad, grado de organización y control de las conductas en la vida familiar.

Realmente ha sido una escala cuya adaptación al contexto español ha ofrecido dudas respecto a la solidez de los contenidos de los ítems e incluso la pertinencia de algunas dimensiones. Sánchez, Corbalán, Martínez y López (1998), entre otros ya hicieron una revisión basada en el análisis factorial del FES proponiendo, según

sus referentes empíricos de muestras de familias españolas, otras diez dimensiones diferentes a las originales planteadas por Moos, Moos y Trickett. Las emanadas de su análisis factorial fueron: comunicación, independencia, estatus cultural, tolerancia normativa, expresión de conflictos, valor laico-religioso, esfuerzo personal, ocio recreativo, limpieza-orden y eficiencia-excelencia.

Batería de socialización (para profesores y padres) (BAS-1,2). (Silva y Martorel, 1989).

La escala BAS-2, forma parte de un conjunto de tres escalas profesionalmente denominadas BAS-1 (dirigida para que contesten los profesores), Bas-2 (dirigida a padres) y Bas-3 (dirigida a personas a partir de la adolescencia). No es una escala de respuesta según percepción que se centre en el propio contexto familiar como tal, sino que focaliza las valoraciones en uno de sus miembros (un hijo o hija). Hemos entendido pertinente su referencia, con esta aclaración, porque son los padres quienes han de considerar las conductas de los sus hijos en su vida cotidiana.

El cuestionario intenta proponer un perfil en torno a cuatro dimensiones facilitadoras de la socialización como son Liderazgo (comportamientos adaptativos, aglutinantes, popularidad, etc.), Jovialidad (buen ánimo, extraversión, buena integración, etc.), Sensibilidad social (preocupación por los demás, fundamentalmente hacia quienes tienen dificultades o problemas, etc.) y Respeto-autocontrol (cumplimiento de normas, respeto, responsabilidad social, etc), junto con otras tres que pueden perturbar o inhibir la socialización como son Agresividad-terquedad (comportamientos dogmáticos, impositivos, con agresividad verbal, etc), Apatía-retraimiento (introversión, cierto aislamiento social, etc.) y Ansiedad-timidez (comportamientos intranquilos, miedos, apocamiento, vergüenza, etc).

Independientemente de que se trate de una escala centrada en un miembro de la familia (hijo o hija), nos permite obtener información sobre la forma en que es percibido este miembro y “sumarla”, por ejemplo, a la percepción que se tiene de él o ella como escolar, rol diferente al desarrollado en el contexto familiar, cuando se contempla la percepción del profesorado.

TAMAI: test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil. (Hernández Hernández, 1983).

El cuestionario TAMAI, al igual que el IAC, nos ofrece una visión de la adaptación personal, escolar social y familiar. En esta ocasión desde la perspectiva negativa: la “inadaptación”. A través de un amplio número de ítems nos permite informar sobre si está *constatada* esa falta de acomodo en los contextos o la propia aceptación de sí mismo.

Es un cuestionario que permite cotejar información muy desmenuzada según distintos aspectos de la inadaptación en el contexto familiar. Las diferencias entre su suelo y techo (de tercero de primaria a la edad adulta) permite un gran rango de edades posibilidades de administración.

En todos los casos la escala desglosa muy afinadamente múltiples aspectos en cada

uno de esos ámbitos sociales o personales. En el caso del contexto familiar desgrana las siguientes dimensiones: insatisfacción familiar, insatisfacción con los hermanos, la educación adecuada del padre y de la madre por separado (personalizada, permisivismo, estilos punitivos, despreocupado o perfeccionista, etc) y la discrepancia educativa entre padre y madre.

PEE. Perfil de estilos educativos. (Magaz y García Pérez, 1998).

Los autores del cuestionario PEE (Magaz y García, 1998: 11) parten de una idea de estilos educativos entendidos como “el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que padres y profesores mantienen respecto a la educación de sus hijos y alumnos”. Este cuestionario va dirigido a padres y profesores y suponen una percepción sobre la propia forma de actuar.

Proponen, referidos a los padres, cuatro estilos educativos: *sobreprotector* (evitan a sus hijos o hijas actividades consideradas arriesgadas o molestas, dan constantemente consejos sobre la forma que debn actuar sus hijos o hijas, les dan todo hecho, refuerzas o sancionan conductas reafirmando las propias creencias, etc.), *inhibicionista* (prestan poca atención a las conductas adecuadas, sanción con castigos aleatorios, pocos refuerzos a través de elogios, falta de control, etc.), *punitivo* (fijación sobre el comportamiento inadecuado, los errores, o equivocaciones, castigos aleatorios con amenazas previas, no aprecian el comportamiento normalizado, etc.) y *asertivo* (aprecian los progreso de los hijos o hijas, refuerzan el esfuerzo y el logro, sancionan con firmeza y pertinencia, ignoran los errores pequeños, etc.).

ESFA. Escala de satisfacción familiar por adjetivos. (Barraca, y López-Yarto, 1997).

El cuestionario ESFA se creó para poder ser aplicado a cualquier miembro de una familia bien sea adolescente o adulto. Está construido bajo una concepción global, de fondo, general. Trabaja sobre la idea de una puntuación única respecto a la satisfacción familiar. Esta concepción la entienden Barranca y López-Yato (1999:12-13) como “un producto del continuo juego de interacciones (verbales y/o físicas) que –se- mantiene con los otros miembros de su familia”.

A traves de sus 27 items se presentan pares de adjetivos a través de los cuales la persona que contesta va definiendo la valoración de su contexto familiar.

ESPA 29. Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia. (Musitu y García, 2001).

Para el apoyo teórico del ESPA 29, los autores (Musitu y García, 2001:5), acudiendo a posturas previas respecto del tema, parten de “definir –la socialización – como un proceso de aprendizaje no formalizado y en gran parte no consciente, en el que a través de un entramado y complejo proceso de interacciones, el niño asimila conocimientos, actitudes, valores, costumbres, necesidades, sentimientos y demás patrones culturales que caracterizan para toda la vida su estilo de adaptación al ambiente”. Concretan los estilos de socialización como parte de un modelo relacional, entendiéndolos como un conjunto de pautas parentales de comportamiento estables o persistentes que a través las propias interacciones

parteno-filiales tienen como consecuencia la mencionada socialización.

Los estilos de socialización contemplados en el ESPA 29 se explican a través de un modelo de un doble eje (vertical y horizontal), en el que en uno (digamos el horizontal) rige el estilo de aceptación/implicación y en el otro (el vertical) lo hace el denominado coerción/imposición. El primero se asocia, entre otros, a comportamientos habituales o regulares de los padres de afecto y cariño ante los comportamientos adecuados de los hijos o hijas, con muestras de razonamiento y diálogo ante las conductas de los hijos o hijas, etc.. El segundo eje se asocia a comportamientos paternos en los que regularmente se aprecian imposiciones, castigos y desafecto para socializar a los hijos o hijas.

Según se encuentre el comportamiento regular de los padres en un extremo u otro de cada eje (vertical y horizontal), los autores describen cuatro grandes tipologías: Autoritario (alta coerción/imposición y baja aceptación/implicación), Autorizativo (alta aceptación/implicación y alta coerción/imposición), Indulgente (alta aceptación/implicación y baja coerción/imposición) y Negligente (baja coerción/imposición y baja aceptación/implicación).

AF5. Autoconcepto Forma 5. Madrid: Tea Ediciones. (García y Musitu, 2001).

El AF5 es un cuestionario que (a través de las respuestas dadas, en un período de tiempo muy corto, por parte de personas comprendidas entre los 10-11 años -5º curso de Educación Primaria- y la edad adulta) nos permite obtener información sobre la autopercepción en el ámbito social, académico/profesional, emocional, físico y familiar.

Cuando se atiende al ámbito familiar, desde el uso del AF5, se contempla “la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar” (García y Musitu, 2001: 20). Al considerar el autoconcepto familiar, los autores tienen presente tanto las interacciones de afecto y confianza de los padres, como la satisfacción, apoyo familiar, la implicación y nivel de aceptación entre sus miembros.

PEF. Escalas de identificación de “Prácticas Educativas familiares”. (Alonso y Román, 2003).

El PEF está compuesto por un conjunto de escalas dirigidas a padres, madres (u otros responsables adultos) de niños y niñas entre 3 y 10 años. A través de un conjunto de posibles situaciones cotidianas en las que padres e hijos se pueden ver envueltos, se pregunta a adultos y menores (a los más pequeños a través de entrevistas) sobre cuál sería su forma de actuar habitualmente.

Con las respuestas a las distintas situaciones, padres, madres, hijos e hijas ofrecen información que puede ser valorada como percepciones del tipo de socialización que se da en el contexto familiar. Las dimensiones tratadas adoptan el formato de estilos educativos tales como los denominados: “autoritario” (afecto bajo, mínima sensibilidad, impositivo, anulador de comportamientos, etc.), “equilibrado” (democrático, dialogante, afectuoso y comunicativo, mantenedor de normas claras, del control flexible, etc.), y “permisivo” (expresión de afecto, sin exigencia ni control, indulgentes, etc.).

Evaluación de la competencia parental. (Bayot y Hernández-Viadel, 2008).

La ECPP-p (la *p* es de *padres*) se ocupa de “la implicación de los padres y madres en las tareas escolares de sus hijos, la dedicación parental, el ocio compartido, el asesoramiento/orientación y finalmente, la asunción del rol y, por tanto, la adaptación al cambio que supone la llegada de un hijo para los padres y madres” (Bayot y Hernández, 2008: 7). La ECPP-p es el fruto del análisis factorial de un conjunto de indicadores (Bayot, Hernández-Viadel y De Julián, 2005) en forma de respuesta percibida que los destinatarios de la escala (padres cuyos hijos tienen edades comprendidas entre los 3 y los 18 años) dan de su contexto familiar.

Similar a la anterior en cuanto a la forma de ser creada, La ECPP-h (la *h* es de *hijos*) aborda tres factores referidos a las competencias parentales: implicación parental, resolución de conflictos y consistencia disciplinar. En esta ocasión los destinatarios de la escala son jóvenes cuyas edades van de los 10 a los 17 años.

Técnicas proyectivas:

Los “Tests de la Familia”. Los denominados “test de la familia”, de carácter proyectivo, en nuestro contexto, han sido *El test del dibujo de la familia* de Corman (1971) *Los dibujos kinéticos de la familia como técnica psicodiagnóstica* de Burns, Kaufman (1978) y el *Test de la Familia. Cuantificación y análisis de variables socioculturales y de estructura familiar* de Lluiss-font, J. (1978, 2006).

En este tipo de técnicas, fieles en mayor o menor medida al modelo psicodinámico de basamento psicoanalista, invitan a la interpretación del dibujo infantil como un símbolo que deja traslucir dinámicas familiares y personales.

A través del tamaño de los dibujos, de la posición de sus elementos, de las conformaciones de los miembros, las presencias o ausencias de elementos, la incorporación de sombras, el borrado de partes dibujadas, el orden en dibujar las figuras, los ornamentos, las distancias entre los dibujos, etc., los autores nos invitan a inferir un conjunto de aspectos tremendamente variado: tendencias reprimidas, los roles en la familia, los conflictos en el seno familiar, características de personalidad de quien dibuja y percepción que éste tiene de la personalidad de los miembros de su familia, percepción de las relaciones interpersonales, los apegos, la sobreprotección, etc.

Algo similar a lo anterior podría derivarse de las respuestas de quienes se le administra una técnica, de marcado carácter clínico como podría ser *El test P.N. Manual I.* de Corman (1981). Es una técnica que se administra a niños entre 4 y 15 años usando como recursos un conjunto de escenas (y posibles situaciones) donde aparecen unos dibujos de cerditos (entre ellos el elemento clave: el cerdito “Pata Negra”). Se busca, con las escenas, aflorar aspectos clásicos en el mundo de la inferencia psicodinámica dentro del marco clínico por antonomasia: oralidad, analidad, sexualidad, agresividad y rivalidad fraterna, dependencia-independencia, culpabilidad, inversión de sexo, padre nutricio y madre ideal, etc.

También, propio del trabajo clínico-psicodinámico nos podemos encontrar con *El método de las fábulas en psicoanálisis infantil (Fábulas de Düss)* de Düss (1985).

Esta técnica utiliza como recursos diez fábulas breves que presentan unas situaciones-problema sobre las que se hace una serie de preguntas. La persona a quien se le administra (a partir de tres años) con sus respuestas, se proyecta respecto a características de su personalidad, miedos, instinto de placer o de muerte, complejos, deseos o temores, etc. En concreto, respecto al ámbito de la familia, siempre desde un modelo psicodinámico y marco clínico, se nos invita a inferir: la fijación del niño a uno de los padres o su grado de independencia (fábula I), celotipias respecto a alguno de los padres (fábula II) o hermanos (fábula III), complejos de destete y edípicos (fábula III y VIII).

ESCALAS DE RECONOCIMIENTO INTERNACIONAL QUE HAN TENIDO REPERCUSIÓN EN NUESTRO PAÍS.

La escala HOME (Caldwell y Bradley, 1984). *Home Observation for Measurement of the Environment* ha sido adaptada, entre otras personas, por la profesora de la Universidad de Sevilla María del Carmen Moreno -Palacios, J., Lera, M.J. y Moreno, M.C. (1994). Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECERS. *Infancia y aprendizaje*, 66: 71-88-. Es una técnica de registro directo a través del desarrollo metodologías de entrevista estructurada y observación en el mismo medio en el que vive la familia. Con ella se busca recoger información a través de indicadores que reflejen la calidad del contexto familiar. Los ítems se agrupan en ocho subescalas: materiales o recursos en forma de juegos, material de escritura, etc.; de estimulación para el aprendizaje; estimulación lingüística de manera directa con modelado y requerimientos verbales explícitos; entorno físico seguro y acogedor; orgullo, afecto, ternura como formas habituales en el trato diario; estimulación académica y preocupación por la vida escolar; modelado y estimulación de la madurez social con la asunción de normas sociales; diversidad de experiencias y apertura a la multiplicidad de la vida diferente; y Aceptación y refuerzo positivo.

Posteriormente, García, Rivera, Reyes y Díaz (2006), por un lado y Schmidt, Barreyro y Maglio (2010), por otro, han extractado los aspectos esenciales de las escalas mas relevantes en ámbitos geográficos diferentes al español. Son técnicas bastantes extendidas pero que no han sido adaptadas a nuestro contexto. Y éste es un requisito que, si es básico para la adopción de cualquier técnicas de exploración, resulta todavía mas importante cuando se trata del contexto familiar, precisamente por el componente cultural y específico del objeto.

Entre estas escalas son resaltables entre otras las que se presentan a continuación.

Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale FACES III (Olson, 1986).

La escala de funcionamiento familiar o de cohesión y flexibilidad familiar basada en modelo circumplejo de Olson, junto con la de interacción familiar de Beavers y Hampson (1995), ha sido de las mas difundidas en contextos anglosajones y latinoamericanos, fundamentalmente asociadas a estudios de acción social, terapia familiar o salud pública.

Para su construcción se redujeron una cantidad estimables de ítems a una veintena con los que se recogían tres dimensiones fundamentales a través de las cuales se

pretendía dar una descripción de determinados aspectos del funcionamiento familiar: cohesión, entendida como la unión emocional percibida, propicia una descripción con cuatro niveles de variabilidad que van desde el denominado desligado-disperso, separado, conectado al enmarañado-aglutinado ; flexibilidad-adaptabilidad-cambio, que nos informa sobre el cambio de roles entre los miembros de la familia, y que de igual forma ofrece cuatro rangos que oscilan entre las situaciones de rigidez, funcionamientos estructurados, flexibles y caóticos; y la última dimensión, comunicación, nos permite describir familias según su capacidad de escucha, la posibilidad de expresar ideas y sentimientos, su empatía, apoyo, etc.

Escala interacción de competencia familiar de Beavers y Hampson (1995).

La escala de interacción familiar de Beavers y Hampson (1995), a través de un procedimiento en el que se incorporan escalas convencionales y grabaciones de video, consideran la competencia familiar y los estilos relacionales describiendo aspectos tales como: la estructura familiar, definiendo el poder manifiesto y las coaliciones paternas; la cercanía, caracterizada por la definición y adaptabilidad de los límites entre los miembros; la mitología, determinada por la percepción de la realidad y la propia familia que tienen los miembros; la negociación dirigida al objetivo, que nos permite apreciar la forma en que se resuelven los conflictos en la familia; la posibilidad de expresar sentimientos e ideas y de ejercer la responsabilidad con apertura frente a las opiniones de los demás; el desarrollo del afecto, aspecto desde el cual se pueden apreciar la gama de sentimientos que se da en el ámbito familiar, el sentido del humor, la empatía, etc.

Family Assessment Device (Epstein, Baldwin y Bishop, 1983).

La escala FAD que es como se suele denominar el producto del trabajo realizado, en una de sus versiones, por Epstein, Baldwin y Bishop (1986) se basa en el modelo McMaster de terapia familiar, como forma de validar precisamente la intervención clínica. Basado en la teoría de sistemas discrimina entre familias funcionales y disfuncionales a partir de seis escalas específicas que posibilitan atender a otras tantas dimensiones y una de funcionamiento general como imagen de fondo de las familias: resolución de problemas (forma general de abordar los problemas, incorporación de discusiones, existencia o no de contenidos emocionales, deliberación sobre las alternativas de solución, etc.), comunicación (conocimiento del malestar de los miembros, sinceridad en las interacciones personales, posibilidad de expresar el conflicto, etc.), roles (asunción de las responsabilidades respecto a los demás miembros de la familia, dificultades en el desarrollo de las funciones de los miembros, cuestionamiento de la asunción de funciones, satisfacción con las responsabilidades asignadas y asumidas, etc.), capacidad de respuesta afectiva (disposición a mostrar la afectividad, prioridad de los afectos en la vida común, etc.), participación afectiva (involucrarse apoyando en las dificultades de los demás, interés en los asuntos dados como importante por los miembros de la familia, generosidad respecto a la familia, etc.), control de las conductas (control de las consecuencias de las conductas adecuadas e inadecuadas, mantenimiento de las normas esenciales de convivencia y hábitos de salud o higiene, etc.), funcionamiento general (aspectos relacionados con la planificación

de la vida de la familia, aceptación y satisfacción general, capacidad de tomar decisiones o que se consideren las opciones propuestas por los miembros de la familia, confianza, etc.)

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.

Citábamos al principio la idea de “hacinamiento” haciendo referencia a la mezcla de variables como indicadores de un contexto familiar determinado, pero el término tiene una doble acepción y que justa y curiosamente puede llegar en ocasiones a significar lo contrario. Como bien saben las personas cuyo origen proviene de zonas rurales construir una hacina (hacinar) supone colocar los haces (de cereal, alfalfa, etc.) de forma apretada, ordenada, unos sobre otros. Y ese apilamiento no es recomendable que se traduzca como un mero amontonar o juntar sin sentido por el riesgo de derrumbamiento que presentaría la hacina. Si propusiéramos en estos momentos una yuxtaposición de dimensiones, sin más, después de haber expuesto todos estos recursos de análisis de una realidad como la familia (para la investigación o para el diagnóstico) seguiríamos teniendo un conglomerado de variables o indicadores inconexos. Por comentar con carácter de anécdota, en ocasiones, en informes de evaluación psicopedagógica sucede que algunos (pocos, bien es cierto) profesionales cuando tratan de describir el contexto familiar redactan contenidos sobre composiciones y miembros de la familia, incorporan aspectos de la vida afectiva, plasman cuestiones organizativas para volver a expresar de nuevo, desordenadamente, aspectos afectivos (el orden es un ejemplo). Los “haces”, las dimensiones que conforman el contexto familiar parece razonable que se analicen y presenten de forma ordenada.

Pero además, partimos de aceptar el hecho por el que una realidad, el contexto familiar, ejerce una influencia denominada socialización o educación, en mayor o menor medida, de una naturaleza u otra, sobre los miembros de la familia. Así, describimos asociaciones entre determinados indicadores referentes a las familias (nivel sociocultural de los padres, participación de los padres en los aprendizajes escolares, expectativas respecto a los hijos, vinculación afectiva, mantenimiento de las normas, etc.) y ciertos comportamientos de sus miembros (rendimiento escolar, adaptación personal o social, estabilidad emocional, etc.). Nuestro punto de partida supone la aceptación de la naturaleza de esa influencia como una interacción de enseñanza-aprendizaje basada fundamentalmente en el clásico modelo de aprendizaje vicario, siempre retroalimentado a lo largo del ciclo vital familiar, que nos explicaba Bandura. Éste, con sus experimentos, dejaba demostrado que las conductas agresivas observadas en adultos (su clásico video el que un adulto pegaba a un muñeco-payaso inflable) eran repetidas por niños de educación infantil que habían observado la forma de comportarse de aquellos mayores, algo que no hacían quienes no habían visto esas conductas de los adultos. El contexto familiar es el “mundo” en el que se dan patrones de comportamiento que unos muestran o enseñan y otros aprenden y reproducen.

Por otra parte, es conveniente no perder de vista cierta peculiaridad del contexto familiar como es la percepción que sus miembros tienen de la propia situación del contexto. En palabras de Fernández Ballesteros, “tan importante es el análisis objetivo del contexto en el que se desenvuelve el sujeto como la percepción que éste tiene de él.” (Fernández Ballesteros, 1982: 32).

En ocasiones, cuando se debate sobre el uso de cuestionarios a través de los cuales se coteja la apreciación que los miembros de las familias (padres o hijos) hacen sobre el propio contexto, resulta fácil encontrar opiniones que ponen en duda la calidad de la información registrada, tal vez porque se olvida esta idea señalada con anterioridad. Realmente, salvo el desarrollo de entrevistas, la observación sistemática y en el uso de técnicas proyectivas, todas las escalas, de corte psicométrico, señaladas se basan en la percepción y valoración que los miembros hacen de sus familias.

Nuestra propuesta la iremos desarrollando señalando las cuatro dimensiones que entendemos como ámbitos *relativamente* independientes entre sí, o al menos acotables, indicaremos su composición y la relevancia en el marco de la educación y el propio desarrollo personal y social de los miembros de la familia.

Las dimensiones a través de las cuales se puede expresar una visión bastante completa de una realidad educativa como es la familia podríamos sistematizarla a partir de:

- Indicadores situacionales de la familia respecto a su composición, su historia y socioeconomía
- La dimensión afectiva.
- La dimensión referente al desarrollo de los aprendizajes.
- La dimensión relativa a la organización y la estabilidad.

Indicadores situacionales de la familia respecto a su composición, su historia y socioeconomía

Al igual que en las investigaciones de carácter biomédico o psicológico la variable género suele ser de las primeras que se contempla porque se conjetura que pueden existir diferencias explicadas por ciertas predisposiciones biológicas o psicológicas, cuando se trata la realidad familiar surgen inmediatamente las consideraciones en torno a los aspectos socioeconómicos de la familia. Desde los trabajos de Pérez Serrano (1981), y otros posteriores (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Morales Serrano, 1999), en sus amplio trabajo sobre el origen social y el rendimiento escolar hasta la actualidad, son variables que siempre permiten explicar la realidad en el marco de una investigación y/o contextualizar, para obtener una visión más comprensiva, en la exploración propia de una evaluación psicopedagógica.

La composición familiar, el número de hermanos, la relación que se establece entre los hermanos, junto con otras variables que expresaremos a continuación pueden estar asociados tanto desarrollo personal y social en general como al rendimiento escolar en particular (Freixa, 1993, Ladrón de Guervara, 2000; Navarro, Tomás y Oliver, 2006; Seltzer, Greenberg, Orsmond y Lounds, 2006,). Así mismo, se ha estudiado, desde los momentos iniciales de las corrientes psicodinámicas, la relevancia de los roles entre hermanos en función del lugar que ocupa (mantenimiento de las normas, comportamientos ejemplares, etc.), así como del propio tamaño de la familia, precisamente por el tipo y cantidad de interacciones personales que se puedan dar (tanto de traslado de información como de expresiones afectivas), el tipo de atención diferenciada que pueda recibir cada hijo

por parte de los padres, y por lo tanto, todo ello se puede asociar con el desarrollo personal y social y el rendimiento escolar.

En definitiva, Los aspectos a contemplar bajo esta dimensión podrían ser los siguientes:

- Miembros de la familia, edad, profesión, estudios, lugar que ocupa entre los hermanos.
- Historia familiar de los miembros (anteriores familias, hermanos de padres compartidos, etc.)
- Nivel económico de la familia,
- Tipo de vivienda, posibilidad de habitación individual, características del barrio o zona en la que se inserta la vivienda, equipamientos generales y culturales.
- Condiciones generales de vida en la familia, nivel de salud e higiene general.

Dimensión afectiva del contexto familiar.

Ya hemos comentado que la familia se caracteriza por ser un contexto en el que tienen lugar continuas e intensas interacciones afectivas y son múltiples los estudios (Musitu y Lila, 1993), además de los que hemos venido señalando a lo largo del nuestro trabajo, que señalan la relevancia de la dimensión afectiva en la familia para el desarrollo personal y social de sus miembros (Sánchez, Parra y Prieto, 2005).

Cuando se contempla la comunicación y la cohesión en el contexto familiar como unos de los ejes relevantes del contexto familiar es fácil encontrarlas asociadas al desarrollo personal y social, de la autonomía emocional (Oliva y Parra, 2001) y por lo tanto relevante el contemplarlas.

Al considerar esta dimensión entendemos integrados en la misma los aspectos siguientes:

- La relación entre los miembros, frecuencia e intensidad de las interacciones, relaciones entre adultos y menores, relaciones entre hermanos.
- Nivel de cohesión de la familia, apreciación del apoyo entre los miembros.
- Percepción de la satisfacción familiar general.
- Comunicación adecuada entre los miembros, posibilidad de expresar el conflicto

La dimensión referente al desarrollo de los aprendizajes.

Como hemos indicado, la socialización por aprendizaje vicario es fundamental en el contexto familiar, lo que no impide que los padres ejerzan explícita y directamente acciones dirigidas al aprendizaje escolar. Bajo esta dimensión intentamos plasmar las interacciones, procesos educativos directos o patrones de comportamiento que tienen como consecuencia un efecto que propicia el desarrollo personal y social y de aprendizajes.

Junto a este marco de fondo, son notables, con consecuencias enriquecedoras para los miembros de las familias, los procesos directos de comunicación y participación con la institución escolar (García Sanz, Gomariz, Hernández y Parra, 2010; Martínez González, Rodríguez y Gimeno, 2010) o la facilitación de actividades extraescolares (Morian, Alós, Pino, Herruzo y Ruiz, 2006), y por lo

tanto, se pueden considerar como variables relevantes a contemplar.

Y por supuesto, el sistema de creencias determina una conciencia ética y social que modela, motiva y genera expectativas en el ámbito de la educación en los miembros del contexto familiar.

Entendemos que la “tarea de educar es necesariamente compartida por la familia y escuela, por ello, se requiere de conocer las vías de comunicación existentes y abrir otras nuevas que respondan a la actual realidad de las familias. Vías de participación que no se limiten exclusivamente a la dimensión pasiva del concepto, donde los profesores son el órgano decisorio y los padres el eslabón ejecutivo. La participación es un saber hacer que solo se aprende en la praxis, en la experiencia. Se podría decir que a participar se aprende participando, sólo así se puede generar una cultura de participación que constituya a la vez en una señal de identidad del centro. El reto educativo consiste en acercar ambas instituciones educativas, en construir unidas un proyecto educativo común con el objetivo de que el alumnado, el hijo, salga beneficiado en su formación como persona” (García Sanz, Gomariz, Hernández, Parra, 2010:160).

Entre los aspectos relevantes al considerar esta dimensión han de tenerse en cuenta los siguientes:

- La estimulación o intervención sobre el área cognitiva, los aprendizajes escolares, los hábitos de autonomía, el desarrollo personal y social, etc.
- Inquietudes intelectuales, culturales, sociales o recreativas de los miembros de la familia que puedan modelar en mayor o menor medida los aprendizajes.
- Adquisición de recursos educativos (libros, juegos educativos, música, cómics, etc.) o situaciones de impregnación cultural (visitas a museos, cine, teatro, exposiciones, etc.).
- La propiciación por parte de los padres hacia los hijos de actividades extraescolares o complementarias, ocio recreativo, etc.
- Implicación de los padres en la vida de los centros escolares, actitud frente al centro escolar y el profesorado, frecuencia y contenido de la comunicación con el profesorado, asistencia a reuniones grupales con el profesorado, participación en talleres organizados por los centros, en asociaciones de madres y padres, en el consejo escolar, etc.
- Expectativas y motivaciones de los padres respecto al desarrollo personal y los estudios de los hijos.
- Sistema de creencias generales, conciencia ética y social, participación en asociaciones ciudadanas de los miembros de la familia.

La dimensión relativa a la organización y la estabilidad.

La ordenación de la comunicación entre los miembros del contexto familiar define los roles que estos adoptan en el mismo. Es cierto que estos, roles se van modificando con el ciclo vital de la propia familia pero, a su vez, se presentan con la regularidad propia de un sistema que tiende a mantenerse en ese equilibrio dinámico que le caracteriza. Algunos de los ejes sobre los que se asienta un funcionamiento familiar, según las escalas revisadas en este trabajo, suele ser el referido a la organización y las normas que rigen en las familias, sin que sea

exclusivamente el único (Polaino-Lorente, 1998, 2007). Esta organización en una dirección u otra o su ausencia pueden tener consecuencias en el desarrollo de sus miembros de manera satisfactoria o insatisfactoria (Maganto, Etxeberría y Porcel, 2010)

Y, por lo tanto, incorporados a esta dimensión pretendemos señalar los aspectos siguientes:

- Organización familiar con normas claras, tipo de normas, mantenimiento de las normas.
- Tipo de refuerzos y sanciones por el cumplimiento o incumplimiento de las normas, formas generales de control de comportamiento.
- Corresponsabilidades familiares, domésticas, de estudio, etc.
- Estilos educativos parentales: aceptación/implicación, coerción/imposición, sobreprotector, inhibitorio, punitivo, asertivo, autoritario, equilibrado, permisivo....

Como se ha podido apreciar, hemos intentado compartir una reflexión sobre las dimensiones que podrían constituir el constructo familiar con deseo de abarcar el “todo” a considerar en las ciencias de la educación. Lógicamente, su desarrollo y aplicación a metodologías, estrategias y técnicas de recogida de la información específicas, e indicadores observacionales o variables que cotejar o aquilatar en investigaciones o evaluaciones psicopedagógicas dependerá del modelo teórico de partida del profesional que analizar la realidad familiar.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J. y Román, J.M. (2003). *PEF. Escalas de identificación de “Prácticas Educativas familiares”*. Madrid: Tea Ediciones.
- Barraca, J. y López-Yarto, L. (1997). *ESFA. Escala de satisfacción familiar por adjetivos*. Madrid: Tea Ediciones.
- Bayot, A. Hernández-Viadel, J.V. y De Julián, L. (2005) Análisis exploratorio y propiedades psicométricas de la Escala de competencia parental percibida. Versión para padres y madres. *Relieve*. Vol. 11 (2): 113-126.
- Bayot, A. y Hernández-Viadel, J.V. (2008). *Evaluación de la competencia parental*. Madrid: Tea Ediciones.
- Beavers, W.R. y Hampson, R.B. (1995). *Familias exitosas. Evaluación, tratamiento e intervención*. Buenos Aires: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Lewinian space and ecological substance. *Journal of Social Issues*, 3, 199-213.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona: Paidós.
- Burns, C.- Kaufman, S.(1978) *Los dibujos kinéticos de la familia como técnica psicodiagnóstica*. Editorial Paidós. Buenos Aires

- Caldwell, B.M. y Bradley, R.A. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment*. Little Rock: University of Arkansas
- Ceballos, E. (2006) Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: el diagnóstico del contexto familiar. *Relieve*, Vol. 12 (1): 33-47
- Corman, L. (1971). *El test del dibujo de la familia*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.
- Corman, L. (1981). *El test P.N.. Manual I*. Barcelona: Herder
- De la Cruz, M.V. y Cordero, A. (1990) *Inventario de Adaptación de Conducta (IAC)*. Madrid: Tea Ediciones.
- Díaz-Aguado, M.J. and Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Düss, L. (1985). *El método de las fábulas en psicoanálisis infantil (Fábulas de Düss)*. Madrid: Tea Ediciones
- Epstein, N.B., Baldwin, L.M., y Bishop, D.S. (1983). The McMaster family assessment device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9: 171-180.
- Escartín, M.J. (1992: 56) El sistema familiar y el trabajo social. *Alternativas. Cuadernos de trabajo social*. Vol. 1: 55-75
- Fernández Ballesteros, R. (1984) Aportaciones de la evaluación conductual a la reformulación del concepto de diagnóstico psicológico. *Anuario de Psicología*, Vol. 30-31 (1-2): 32-44
- Fernández Ballesteros, R. (1986) *El Ambiente: análisis psicológico*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Ballesteros, R., Coor. (1983) *Reunión Nacional sobre intervención Psicológica*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Freixa, M. (1991). *Familia y deficiencia mental*. Salamanca: Arnau.
- Freixa, M. (2003) Diagnóstico del contexto familiar. En En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.) *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 464/79-93). Barcelona: Praxis.
- García Sánchez, F.A. (2001) Modelo ecológico de intervención en atención temprana. Mesa redonda: Conceptualización del desarrollo y la atención temprana desde los diferentes escuelas psicológicas. *XI Reunión Interdisciplinar sobre población de riesgo de deficiencias. Factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana*. Real Patronato sobre discapacidad. Madrid.
- García Sanz, M.P., Gomariz, M.A., Hernández, M.J. y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28 (1): 157-188.
- García, M., Rivera, S., Reyes, I. y Díaz, R. (2006) Construcción de una escala de funcionamiento familiar. *RIDEP*, Vol. 2 (2): 91 - 110
- García, F. y Musitu, G. (2001). *AF5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Tea Ediciones.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.

- Gomariz, M.A. Parra, J. García Sanz, M.P. Hernández, M.A. y Pérez, J. (2008) La comunicación entre familia y centro educativo. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Consejo escolar de la Región de Murcia.
- Hernández Hernández, P. (1983). *TAMAI: test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil*. Madrid: Tea Ediciones.
- INCE (Instituto Nacional de Calidad y evaluación) (1998). *Familia y escuela. Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria*. Madrid: MEC.
- Ladrón de Guevara, C. (2000). Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (eds.) *El fracaso escolar* Madrid: Doce Calles.
- Lluiss-font, J. (1978, 2006). Test de la Familia. Cuantificación y análisis de variables socioculturales y de estructura familiar. Barcelona: Davinci
- Maganto, J.M. Etxeberría, J. y Porcel, A. (2010) La corresponsabilidad entre los miembros de la familia, como factor de conciliación. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28 (1): 69-84.
- Magaz, A. y García Pérez, E.M. (1998). *PEE. Perfil de estilos educativos*. Cruces-Barakaldo: Albor-Cohs.
- Martínez González, R.A., Rodríguez, B. y Gimeno, J.J. (2010) Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28 (1): 127-156.
- Moos, R.H., Moss, B.S. y Trickett, E.J. (1984). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar (FES-WES-CIES-CES)*. Madrid: Tea Ediciones.
- Morales Serrano, A. M. (Coord.). (1999). El entorno familiar. Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Moriana, J.A., Alós, F., Pino, R. Herruzo, J. y Ruiz, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, Vol. 8 (4): 35-46
- Musitu, G. y Lila, M.S. (1993). Estilos de socialización e intensidad de la comunicación en las relaciones padres-hijos. *Revista de Psicología Universitas Tarragonensis* Vol.15 (2): 15-29.
- Musitu, G. y García F. (2001). *ESPA 29. Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: Tea Ediciones.
- Navarro, E., Tomás, J.M. y Oliver, A. (2006) Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de Psicología*, Vol. 88: 7-25
- Oliva, A. y Parra, A. (2001). Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (2): 181-196.
- Olson, D.H. (1986) Circumplex model VII: validation Studies and FACES III, *Family Process Journal*, Vol. 25: 337-351.
- Palacios, J., Lera, M.J. y Moreno, M.C. (1994). Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECERS. *Infancia y*

aprendizaje, 66: 71-88

Parra, J. (1992) *Diagnóstico Pedagógico. Proyecto docente*. Universidad de Murcia. No publicado.

Parra, J. (1996) *Diagnóstico en Educación. Texto guía*. Murcia: Editorial DM

Pérez Serrano, G. (1981) *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid : Centro de Investigaciones sociológicas.

Polaino-Lorente, A. (1998) *Evaluación psicológica y psicopatología de la familia*. Madrid: Rialp.

Polaino-Lorente, A. (2007) *Diez principios relevantes para la mejora de la familia en el siglo XXI*. Madrid: CEU Ediciones

Rodríguez Espinar, S. (1982) Diagnóstico y predicción en Orientación. *Revista de Educación*. Vol 270: 113-140.

Sánchez López, M. P., Corbalán, J. y Moreno, F. (1998). Escala de clima social familiar (FES) de Moos, Moos y Trickett. Una revisión crítica de la adaptación española. *Revista Iberomaricana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, Vol. 4 (1), 6-22.

Sánchez, M.C., Parra, J. y Prieto, M.D. (2005) La dimensión afectiva: variables relevantes para el bienestar psicológico de estudiantes adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 23, (2): 469-482

Santoyo ,C.y Anguera, M.T. (1992) El hacinamiento como contexto: estrategias metodológicas para su análisis. *Psicothema*, 1992, Vol 4 (9): 551-569.

Schmidt, V., Barreyro, J.P. y Maglio, A.L. (2010) Escala de evaluación del funcionamiento familiar FADE III: ¿modelo de dos o tres factores?. *Revista de Escritos de Psicología*. Vol. 3 (2): 30-36.

Seltzer, M.M., Greenberg, J.S. Orsmond, G.I. y Lounds, J. (2006) Estudios sobre el ciclo vital de hermanos de personas con discapacidades del desarrollo. *Siglo Cero*, Vol. 37 (3): 35-44

Silva Moreno, F. y Martorell Pallás, M.C. (1989). *Bateria de socialización (para profesores y padres)(BAS-1,2)*. Madrid: Teaediciones.

EVALUACIÓN, RECONOCIMIENTO Y ACREDITACIÓN DE LOS APRENDIZAJES NO FORMALES E INFORMALES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: ELEMENTOS PARA EL DEBATE

Álvaro Retortillo Osuna

Universidad de Valladolid

RESUMEN

En los últimos tiempos, la posibilidad de acreditar oficialmente la formación no reglada y la experiencia laboral de los trabajadores se ha ido insertando en la estructura sociolaboral de los principales países europeos. En España, el Real Decreto 1224/2009 ha abierto la vía para implementar procesos de acreditación de aprendizajes no formales e informales, pero sólo en los niveles 1, 2 y 3 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Los niveles 4 y 5, correspondientes a las nuevas enseñanzas universitarias nacidas al amparo del Proceso de Bolonia, están aún por desarrollar. En la presente ponencia se pretende hacer una reflexión sobre la acreditación de la formación no reglada y la experiencia laboral en torno a las enseñanzas universitarias, mostrando los resultados de entrevistas en profundidad a expertos sobre la materia. Los relatos obtenidos y el análisis efectuado nos muestran que estamos ante un tema cuyo desarrollo queda aún lejano y que no está exento de problemas y barreras.

Palabras clave: acreditación de competencias; aprendizajes no formales e informales; experiencia profesional; educación universitaria.

EVALUATION, RECOGNITION AND ACCREDITATION OF NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNINGS IN UNIVERSITY EDUCATION: ELEMENTS FOR DEBATE

ABSTRACT

In recent times, the possibility for official accreditation of non-formal studies and work experience is being inserted in the social and labour structure of main European countries. In Spain, the Real Decreto 1224/2009 has opened the way for implementing accreditation processes of non-formal and informal learnings, but only in levels 1, 2 and 3 of "The National Catalogue of Professional Qualifications". Levels 4 and 5, associated with the new university education by virtue of the Bologna Process, are not yet developed. This paper is intended to make a reflection about the accreditation of non-formal education and work experience in university

education, showing results from in-depth interviews with experts about the subject. Accounts obtained and the analysis made show us that we are facing a subject not properly developed and not exempt from problems and barriers.

Keywords: accreditation of competences; non-formal and informal learnings; work experience; university education.

1. INTRODUCCIÓN

Basta una somera revisión de las políticas laborales de los países miembros de la Unión Europea para percatarnos de la creciente importancia de los sistemas de evaluación, reconocimiento y acreditación de competencias profesionales en los últimos tiempos. Son ingentes las investigaciones, documentos, informes, estudios etc. que inciden en la trascendencia de contar con profesionales cualificados y con sus competencias actualizadas en los mercados de trabajo, un activo humano de calidad, eficaz y eficiente. Por ello, surge la necesidad de mejorar y adaptar las cualificaciones profesionales que poseen las personas para optimizar su ajuste con los requerimientos de los distintos sectores productivos, exigencias de cualificación que redundarán en una mejora de la estructura sociolaboral.

Los sistemas de evaluación, reconocimiento y acreditación de la competencia profesional responden a una serie de principios que pretenden el ajuste de la ciudadanía a los retos que plantea la sociedad del conocimiento a través del aprendizaje a lo largo de la vida, el establecimiento de una justicia social y, en definitiva, la mejora de las condiciones de los trabajadores y del funcionamiento de la sociedad. Por otra parte, la demanda de profesionales cualificados por parte de las sociedades europeas es cada vez mayor, lo que exige una progresiva cualificación de la fuerza de trabajo (CEDEFOP, 2010).

Pero este recorrido no está exento de dificultades. Otros países de nuestro entorno (Francia, Reino Unido, etc.) han implementado procedimientos de evaluación, reconocimiento y acreditación de competencias con desiguales resultados. En España, tras la aprobación del Real Decreto 1224/2009 se abre una vía para que, en el plazo de un año, las distintas administraciones públicas implementen procesos de acreditación de la competencia profesional, pero la citada norma sólo se refiere a las cualificaciones de nivel 1, 2 y 3, es decir, excluye a los niveles 4 y 5, los propios de la educación universitaria.

En esta ponencia se pretende hacer una reflexión sobre la aplicación de los procesos de evaluación, reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales en lo referente al ámbito universitario, tanto desde la perspectiva del acceso a los estudios de grado como desde la posibilidad de acreditar parte de los contenidos y materias de los distintos planes de estudios. De igual manera, se mostrarán los principales resultados de entrevistas en profundidad realizadas a expertos sobre la materia.

2. MARCO TEÓRICO

El concepto de *aprendizaje permanente o aprendizaje a lo largo de la vida* (lifelong learning) se articula como la idea central sobre la que pivotan los sistemas de evaluación, reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales. Los paradigmas clásicos de organización de trabajo, basados en concepciones tayloristas y/o fordistas, están dejando paso a una organización de la fuerza de trabajo basada en el conocimiento, lo que implica un proceso continuo de renovación y reciclaje por parte de los trabajadores, ya que las destrezas y las competencias que poseen los mismos exigen una actualización constante para no quedar obsoletas y desfasadas, para afrontar los ajustes estructurales, impulsar la innovación y la calidad etc.

Por ello, estamos asistiendo a un progresivo aumento de la demanda de mano de obra cualificada, máxime cuando las nociones de flexibilidad, polivalencia, el desempeño competente transversal etc. se han convertido en las bases de todo el armazón teórico-práctico que inspira los sistemas de dirección y gestión de recursos humanos en las sociedades occidentales del siglo XXI. Ello ha generado un nuevo marco de relaciones laborales, que en estos momentos se encuentra severamente condicionado por las consecuencias que la crisis económica internacional está generando.

En este punto, cabe hacer una reflexión conceptual sobre los aprendizajes objeto de validación. Cuando hablamos de educación no formal e informal estamos haciendo referencia a dos especies educativas que proporcionan competencias a la persona y que escapan de los cauces formativos reglados (Medina y Sanz 2009; Miranda y Medina, 2009; Trilla, 1993):

a) La educación no formal escapa de la concepción de la educación reglada, aquella que se hace de manera ordenada, estructurada y continua. Mientras la educación formal se encuentra regulada legalmente por las autoridades educativas y su superación implica la consecución de un título, la educación no formal escapa del marco normativo establecido.

b) La educación informal engloba a todo aquel aprendizaje que se adquiere sin una intencionalidad educativa expresa, sin una estructura y un orden premeditado, sin vocación consciente de continuidad. La educación surge de manera accidental, como un producto secundario de otros procesos, tales como la experiencia laboral.

Los sistemas de evaluación, reconocimiento y acreditación implican un dictamen, un juicio sobre el desempeño laboral competente de la persona, sobre las competencias que posee, independientemente de su forma de consecución, articulándose como una bisagra entre el empleo y la formación (Arbizu, 2007). Mientras la educación formal o reglada tiene unas vías determinadas y definidas de acreditación, los aprendizajes no formales e informales implican una complejidad mucho mayor a la hora de ser acreditados. Entendemos por reconocimiento el proceso de identificación, valoración y legitimación de evidencias de competencia que han sido obtenidas por cualquier vía de aprendizaje, a través de una comparación con un referente competencial (Proyecto ERA, 2004). Estamos, por tanto, ante un procedimiento de evaluación, lo que implica la apertura de un procedimiento de acreditación mediante examen, aportación de pruebas, y cuya finalidad última es lograr la acreditación (Medina, 2006). Por último, la acreditación hace referencia al proceso de atribuir o dar evidencia formal y valor a

las competencias, más allá de cómo fueron adquiridas (CEDEFOP, 2000).

Los principales fundamentos sociales que subyacen a los sistemas de evaluación, reconocimiento y acreditación de la educación no formal y la experiencia laboral son: a) se busca el replanteamiento de los métodos tradicionales de titulación, de tal manera que contemplen las competencias adquiridas por vías no regladas de educación (Delors y otros, 1996); b) estamos ante una respuesta de los sistemas educativos y laborales ante las nuevas demandas y retos que genera la sociedad del conocimiento (Medina, 2006); y c) los sistemas son una forma eficaz de lucha contra las nuevas formas de exclusión social (Comisión Europea, 1996). Estos fundamentos exigen que se adopten modelos abiertos, dinámicos y flexibles, paradigmas que tengan en cuenta las diversas vías de adquisición de competencias y que respondan a los requerimientos de trabajadores y empresas.

Hay cinco aspectos clave que se suelen dar en todos los sistemas de evaluación, reconocimiento y acreditación (Miranda y Medina, 2009): 1) *reducción de las desigualdades en la sociedad de la información*. Tal y como afirma la Comisión Europea, los sistemas de acreditación permiten el ajuste de la ciudadanía y de las estructuras sociales con las exigencias de la sociedad del conocimiento, actuando como un mecanismo de lucha contra las desigualdades; 2) *plasmación normativa de la educación de adultos*, superando las rigideces y la falta de flexibilidad de los modelos formativos reglados; 3) *motivación hacia el aprendizaje a lo largo de la vida*, tratando de expandir una verdadera cultura de formación permanente, de aprendizaje continuo, ya que es la mejor manera de no quedar obsoleto ante los retos derivados de la sociedad del conocimiento. Esta finalidad se superpone incluso a la intención acreditativa, de expedición de título o certificado; 4) *calidad y rigor metodológico*, ya que los procedimientos han de basarse en criterios de validez, equidad, viabilidad y fiabilidad; y 5) un *nuevo derecho de los ciudadanos*, una oportunidad para superar la incoherencia que supondría el hecho de tener que pasar por el sistema educativo formal a todas aquellas personas que han adquirido competencias por vías no formales y por su experiencia laboral.

En nuestro país, todo este armazón conceptual ha sido puesto en marcha parcialmente por el Real Decreto 1224/2009, que regula la convocatoria de los procesos de acreditación de la formación no reglada y la experiencia profesional, pero sólo hace referencia a cualificaciones vinculadas a estudios no universitarios. El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, derivado del Marco Europeo de Cualificaciones (del que es independiente pero con el que a su vez se encuentra estrechamente vinculado), ha creado una estructura de cualificación profesional fundamentada en cinco niveles, tal y como recoge en Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Los niveles de cualificación profesional definidos responden a la competencia profesional exigida por las actividades productivas en función a criterios de conocimientos, iniciativa, autonomía etc. de las tareas a desarrollar:

Tabla 1. Equivalencias entre los niveles de cualificación y la formación reglada:

Nivel	Equivalencia	Descripción
1	Enseñanza Secundaria Obligatoria Programas de Cualificación Profesional Inicial	Competencia en un conjunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados. Conocimientos y capacidades limitados.
2	Grado Medio Formación Profesional Bachillerato	Competencia en actividades determinadas que pueden ejecutarse con autonomía. Capacidad de utilizar instrumentos y técnicas propias. Conocimientos de fundamentos técnicos y científicos de la actividad del proceso.
3	Grado Superior Formación Profesional	Competencia en actividades que requieren dominio de técnicas y se ejecutan con autonomía. Responsabilidad de supervisión de trabajo técnico y especializado. Comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y del proceso.
4	Enseñanza Universitaria: Estudios de Grado	Competencia en un amplio conjunto de actividades complejas. Diversidad de contextos con variables técnicas científicas, económicas u organizativas. Responsabilidad de supervisión de trabajo y asignación de recursos. Capacidad de innovación para planificar acciones, desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.
5	Enseñanza Universitaria: Postgrado, Master y Doctorado	Competencia en un amplio conjunto de actividades muy complejas ejecutadas con gran autonomía. Diversidad de contextos que resultan, a menudo, impredecibles. Planificación de acciones y diseño de productos, procesos o servicios. Responsabilidad en dirección y gestión.

Fuente: Instituto Nacional de las Cualificaciones (2010) y Arbizu (2007).

3. ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A EXPERTOS

Para acercarnos al conocimiento de la acreditación en el marco de las enseñanzas universitarias, se ha puesto en práctica una metodología de investigación de corte comprensivo-cualitativo a través de la técnica de entrevistas en profundidad, un instrumento que forma parte de las fuentes orales y que posibilita el estudio de los relatos de los protagonistas, expertos en la evaluación, reconocimiento y la acreditación de aprendizajes no formales e informales. La finalidad de esta técnica de investigación es la de recopilar información relevante sobre el tema objeto de estudio. El análisis de los relatos de los expertos se ha hecho mediante la técnica de

análisis del discurso. Dentro de los distintos enfoques existentes, se ha optado por el denominado análisis de tipo informacional (Alonso, 1998), método que permite contrastar y analizar la información aportada por los expertos en la materia. Lo relevante de este tipo de análisis es la información, propuestas y sugerencias que ofrecen los entrevistados. Para la exposición de los relatos, se efectuó una síntesis por suma categórica (Stake, 1998), incidiendo en las propuestas más interesantes y relevantes para el tema en cuestión y analizando las coincidencias y desacuerdos de los expertos.

Se realizaron un total de seis entrevistas en profundidad a personas con una amplia experiencia en todo lo que rodea a la evaluación, reconocimiento y acreditación de competencias profesionales, personas procedentes tanto del ámbito universitario como del institucional. Se analizaron tres categorías fundamentales en torno a la acreditación de aprendizajes no formales e informales: a) con respecto al acceso a las enseñanzas universitarias; b) con respecto a los contenidos y materias incluidos en los distintos planes de estudio; y c) perspectiva de futuro de los sistemas de acreditación en el ámbito universitario

3.1. La admisión a estudios universitarios a través de la acreditación de la experiencia laboral o profesional

La posibilidad de establecer procedimientos de acreditación para acceder a la educación superior a través de la acreditación de la experiencia laboral se recoge en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley 4/2007, cuando en su artículo 42.4. afirma que “para facilitar la actualización de la formación y readaptación profesionales y la plena y efectiva participación en la vida cultural, económica y social, el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, regulará los procedimientos para el acceso a la universidad de quienes, acreditando una determinada experiencia laboral o profesional, no dispongan de la titulación académica legalmente requerida al efecto con carácter general. A este sistema de acceso, que permitirá el ingreso en cualquier universidad, centro y enseñanza, podrán acogerse también, en las condiciones que al efecto se establezcan, quienes, no pudiendo acreditar dicha experiencia, hayan superado una determinada edad”.

La vía abierta por la Ley de Universidades ha quedado plasmada en el Real Decreto 1892/2008, que regula la admisión en los estudios de grado de aquellas personas que carecen de una titulación oficial habilitante, pero que poseen una experiencia profesional susceptible de ser acreditada para acceder a los estudios universitarios.

En primer lugar, no existe unanimidad entre los entrevistados a la hora de valorar la idoneidad de esta vía de acceso a la universidad. Por un lado, existen posiciones que señalan que estos procesos redundarán en una mejora del mercado de trabajo, al tener más trabajadores disponibles con titulación universitaria. También argumentan que se trata de una forma de huir de un credencialismo que está insertado en todas las capas de la sociedad y de un mecanismo de justicia social:

“existe la absurda creencia de que una persona sólo se puede cualificar en el aula, pasando los exámenes etc. Yo te diría lo contrario, que sí, que la base universitaria es muy válida, pero donde realmente consigues ser un trabajador

competente es en el mercado, en el mundo real, por tanto, ¿qué mejor que tener a un trabajador cualificado, con educación universitaria y experiencia? Cualquier empresa querría eso”

“es un proceso que hace justicia con gente de determinada edad, que ahora es muy fácil ir a la universidad, la mayoría de los hogares más o menos pueden permitírselo, incluso con la crisis, pero antes estudiaba mucha menos gente, y algunos de los que se quedaron fuera son muy válidos. A esa gente hay que darle una segunda oportunidad”.

Pero por otra parte, hay algún relator que considera que esta nueva forma de acceder a los estudios universitarios no tiene razón de ser:

“yo soy totalmente partidario del mecanismo que ha habido siempre: titulación de bachillerato, formación profesional o la prueba de acceso a mayores de 25 años. Esto me parece una entrada en la universidad por la puerta de atrás, al final es un agravio comparativo con los demás que acceden como siempre. Me parecen fundamentales las pruebas de conocimiento, no se debe prescindir de ellas”.

El Real Decreto 1892/2008 establece un límite en relación a la edad de la persona: que hayan cumplido o cumplan 40 años de edad antes del día 1 de octubre del año del comienzo académico. En este sentido, en algún relato se observan discrepancias con esta exigencia, ya que se argumenta que el límite de edad establecido en la normativa resulta muy elevado:

“40 años... ¿y por qué 40 años? Si estamos intentando fomentar la cualificación y tenemos en cuenta que, bueno, échale unos años más para poder conseguir el título, y creo que serán más de la cuenta, ya que la gente estará trabajando y estudiando a la vez, cuando quieran terminar... aparte del valor que tiene el aprendizaje y todo eso...¿no será demasiado tarde para el mercado de trabajo? Los segmentos de edad altos tienen mayores dificultades, mejor que tengan la cualificación antes porque te sacas un título a los 50, vale, ¿y quién te contrata luego teniendo jóvenes titulados que cobran la mitad? Creo la edad de entrada se debería bajar por lo menos diez años”.

3.2. La acreditación de los aprendizajes no formales e informales en los contenidos y materias de los planes de estudios

Como vimos en el marco teórico, los procesos de acreditación que se abren a la luz del Real Decreto 1224/2009 sólo se refieren a niveles educativos no universitarios, por lo que la posibilidad de establecer procesos de acreditación en estudios de grado, master y doctorado está aún sin desarrollar. No obstante, en las entrevistas en profundidad se preguntó a los expertos sobre la factibilidad y la conveniencia de implementar tales procesos de acreditación.

Al igual que en el caso del acceso, encontramos posiciones muy diferenciadas, casi

antagónicas. Por un lado, hay expertos que consideran que es algo perfectamente posible:

“pienso que se va a acabar imponiendo, te pongo un caso que conozco: es lógico que si un director de recursos humanos lleva muchísimos años ejerciendo como tal pues luego se le convaliden asignaturas si quiere hacer Psicología o similar. Está claro que tendría competencias que los alumnos no tienen y que son perfectamente válidas para ser un trabajador competente. Eso se le tiene que acreditar”

“hay mucho elitismo con la universidad. Sí, es cierto que se puede pensar que una persona que se saca la carrera pues tenga que pasar las pruebas, exámenes, pero creo que esas pruebas se deberían eliminar si la persona tiene mucha experiencia, o si ha hecho muchos cursos... depende también un poco de cada caso”.

Al hilo de esto último, en las palabras de los entrevistados encontramos matices a la acreditación de las enseñanzas no formales e informales en relación a los estudios. Se admite la realidad de la acreditación de parte de los planes de estudios, pero esta afirmación queda condicionada por tres factores: a) la forma de evaluación; b) las materias o contenidos concretos a acreditar; y c) el nivel educativo de la enseñanza universitaria:

“¿Qué pruebas se van a hacer? ¿Habrá un examen, pruebas prácticas, entrevistas...? Yo creo que tiene que haber un poco de todo, un sistema de evaluación duro y con varias dimensiones, porque la cualificación a acreditar es alta. Si no se hacen pruebas fuertes la enseñanza universitaria puede quedar desprestigiada”.

“tampoco hay que ser muy estricto, habrá cosas que sí y otras que no. Partes como temas de legislación, o se me ocurren temas de empresa, pues sí, es posible acreditarlas, pero te pones a pensar por otro lado en temas más sensibles, no sé, cualquier tema sanitario, y está claro que eso no se debe ni mencionar. Me parece algo muy complejo, se deben crear comisiones para estudiar cada caso, y ahora mismo no sé si hay dinero para ello”.

“yo cuento con que se haga de una manera ordenada y racional. No hay nadie mejor que nosotros, los docentes universitarios, para saber si algo se puede adquirir fuera de la universidad, si la persona que ha trabajado en algo, o que ha hecho un curso de lo que sea, ha podido aprender lo que nosotros enseñamos. Aquí en educación pues me viene a la cabeza que alguien que dado clases a adultos, o en una academia o lo que sea, pues puede valer”

“en las diplomaturas y licenciaturas, en los grados, hay ciertos temas que se pueden acreditar sin problemas, la universidad tampoco está tan alejada del mundo de la empresa como se cree. En un master pasa lo mismo, incluso veo

más fácil acreditar temas en ellos, ya que son más prácticos. En un doctorado ya no lo veo, me parece que no ha lugar, no tiene sentido”.

3.3. Perspectiva de futuro de los sistemas de evaluación, reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales en el ámbito universitario.

Una vez sopesados los *pros* y los *contras* de los sistemas de validación de competencias profesionales tanto en lo relativo al acceso a la educación universitaria como en la posibilidad de acreditación de los contenidos de los distintos títulos universitarios, para finalizar las entrevistas se preguntó a los expertos sobre su visión de los sistemas de evaluación, reconocimiento y acreditación de aprendizajes no formales y formales en el caso de las enseñanzas universitarias. En primer lugar, hay quien opina que estamos ante un proceso imparable y que, una vez se haya consolidado la acreditación de las enseñanzas de menor nivel, se comenzarán a implementar sistemas de acreditación de enseñanzas universitarias:

“esto viene de Europa, y no hay marcha atrás. Aún tardará, porque una revolución así no se hace en dos días, pero en unos años lo veremos como algo totalmente normal, y creo que va a ser bueno para todos. Lo primero es ver cómo funciona con las enseñanzas de FP, y luego aprender y ver lo que se ha hecho bien y mal”.

Pero la opinión más compartida es la de que estamos ante un sistema que va a tener muchas dificultades para imponerse en la estructura sociolaboral de las sociedades europeas, un paradigma teórico-práctico que genera muchas dudas y cuyo calado entre la comunidad universitaria es aún muy vago, cuando no existe un desconocimiento grande sobre el tema:

“lo veo lejos, muy lejos. Soy bastante escéptico sobre que estos sistemas de acreditación se puedan imponer en la estructura universitaria. Hay mucha gente que no sabe nada sobre este tema más allá de lo del acceso que se ha aprobado recientemente, por no decir que hay mucha gente en contra. Es como decirle al profesor que lo suyo no vale, que se puede aprender fuera de la universidad, y eso duele mucho al ego. ¿Qué es posible? Claro, pero me parece tan difícil romper la mentalidad...”.

“esto va a costar mucho, ya no es cuestión de normativa o de recursos, es cuestión de que la gente o no está por la labor o ni siquiera sabe de su existencia. Imagina si se empieza a decir que se regalan títulos universitarios, como ha pasado con la Formación Profesional...”

“siempre digo que esto tiene que tener dos elementos fundamentales para que prospere: calidad y fiabilidad. Sin estos dos requisitos, esto no va a ningún lado. Y por eso, hay que hacer comisiones, comités de expertos, ver qué se puede acreditar... y todavía creo que esto no se ve en el horizonte, hay pequeños logros como lo del acceso pero realmente eso no es una acreditación

universitaria, sino de las vías previas. Queda mucho por hacer aún, y luego está el tema del coste, ¿quién paga todo esto?”.

4. CONCLUSIONES

Tal y como nos muestran los relatos analizados, nos encontramos ante un fenómeno complejo, que genera debate y que proyecta posiciones diferenciadas sobre la cuestión. Si bien el análisis de otros trabajos nos muestra las dificultades con las que tienen que lidiar los sistemas de acreditación en enseñanzas no universitarias (Medina y Sanz, 2009), en el caso universitario este debate se amplifica, al ser de superior cualificación los aprendizajes objeto de acreditación.

En primer lugar, en lo relativo al acceso, vemos que hay relatores que defienden la acreditación por esta vía, aunque hay matices como en lo referente a la edad de las personas. Por otro lado, observamos que hay quien afirma que estos sistemas de acceso suponen un agravio comparativo con las personas que ingresan por las vías vigentes tradicionales. En segundo lugar, si bien en el acceso hay reticencias, en el caso de la posibilidad de acreditar contenidos propios de las enseñanzas universitarias, éstas son aún mayores. Se han de analizar en profundidad los contenidos teóricos y prácticos que pueden ser objeto de acreditación y cuáles han de adquirirse exclusivamente en las aulas universitarias. Por último, vemos que la visión de futuro de los expertos está llena de dudas y nubes negras y hay quien no cree en ello, pero también se advierte un lugar para la esperanza.

Por tanto, estamos ante una cuestión sumamente compleja, que requiere debate y reflexión por parte de profesionales y expertos de diferentes ámbitos, un fenómeno que ha de ser estudiado y analizado en profundidad, tanto en su estructuración como en sus posibles efectos, ya que las repercusiones de la puesta en marcha de procesos de evaluación, reconocimiento y acreditación de aprendizajes no formales e informales en el ámbito universitario serán importantes. Si no se hace de una manera coherente y si no se garantizan la fiabilidad y la validez de tales procesos, se corre un serio riesgo de deslegitimación y pérdida de valor de la enseñanza universitaria, por lo que la implementación de los procedimientos acreditativos han de buscar justo lo contrario: la motivación hacia el aprendizaje a lo largo de la vida y la cualificación superior de los trabajadores. Queda claro que aún hay muchos obstáculos a sortear y muchas cuestiones en el tintero, pero si se gestiona adecuadamente, la acreditación de los aprendizajes no formales e informales en el ámbito universitario puede tener consecuencias muy beneficiosas para los trabajadores, las empresas, el mercado de trabajo y la sociedad en general.

BIBLIGRAFÍA

ALONSO, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.

ARBIZU, F. (2007). Cualificaciones profesionales: bisagra entre el empleo y la formación. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 7. Disponible en: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=218&Itemid=49

- CEDEFOP (2000). *Glossary*. Thessaloniki: Cedefop.
- CEDEFOP (2010). *Skills supply and demand in Europe*. Thessaloniki: Cedefop
- COMISIÓN EUROPEA (1996). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Libro Blanco*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- DELORS, J. y OTROS (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- MEDINA, O. (2006). Los sistemas de acreditación. Aproximación conceptual y teórica. *Educación*, 38, pp.105-131.
- MEDINA, O. y SANZ, F. (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación*, 348, pp.253-281.
- MIRANDA, C. y MEDINA, O. (2009). *Los sistemas de reconocimiento y acreditación de competencias. La experiencia piloto de Canarias: acreditación para el título de Técnico en Cocina*. Tenerife: Instituto Canario de las Cualificaciones Profesionales
- PROYECTO ERA (2004). *Memoria final del Proyecto ERA*. Ministerio de Educación. Disponible en:
http://www.educacion.es/educa/incual/pdf/rec/09_memoria%20final%20ERA-03.pdf
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata: Madrid
- TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.

ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN UNIVERSITARIA Y DERECHOS HUMANOS

Juan Benito Martínez

Universidad de Murcia

RESUMEN

Las universidades son conscientes de que su función no se puede realizar con calidad al margen de la responsabilidad social que se le exige. Un informe de Amnistía Internacional, “Las universidades españolas, a la cola de Europa en formación obligatoria en derechos humanos” (2008), revela la posición que ocupa la formación en derechos humanos en la educación superior de nuestro país. Pero todavía estamos a tiempo de cambiar. Lo cierto es que la formación en derechos humanos forma parte de la misión de la universidad. En este escenario, parece conveniente detener la mirada en el proceso de implantación del EEES, atentos al hecho de que el neoliberalismo se ha convertido en el “telón de fondo” de los ajustes de la política educativa a nivel mundial. En este escenario, las universidades no pueden jugar el papel de instituciones “pasivas”. La Ley 27/2005, de fomento de la educación y la cultura de la paz, en su artículo 2.6. establece que se debe “promover un incremento del conocimiento público y de la enseñanza del Derecho Internacional humanitario y de la legislación sobre Derechos Humanos”. ¿Cabe imaginar un lugar más propicio para llevar a cabo esta tarea que la Universidad? Evidentemente debería servir para defenderse mejor en su ámbito profesional y hacer entender a los estudiantes que su trabajo puede y debe contribuir a hacer una sociedad mejor. Debería aclarar que los derechos humanos son una realidad legal y su defensa, respeto y promoción nos compete a todos; familiarizar al estudiante con los principales instrumentos de protección, y analizar en detalle aquellos derechos directamente relacionados con su futura profesión. Es la manera de mejorar como profesional y facilitar la función social de las profesiones que salen de la universidad.

Palabras Clave: universidad; derechos humanos; educación; ciudadanía; organización y gestión universitaria; EEES; responsabilidad social; acercamiento de las culturas; exclusión social

FAMILY AND EDUCATION: DIMENSIONS FOR ANALYSIS OF FAMILY CONTEXT

ABSTRACT

The universities are aware that their role can not be realised with quality besides the social responsibility that is demanded to them. A report of Amnesty International, "The Spanish universities, to the bottom of Europe in obligatory training in human rights" (2008), it reveals the position of the training in human rights in the higher education of our country. But still we are in time to change. The reality is that the training in human rights is part of the mission of the university.

In this scene, it would be desirable to stop and look to the process of the implementation of the EHEA, at the fact that the neoliberalism has become "the background" of the adjustments of the education policy at world-wide level. In this scene, the universities cannot play the role of "passive" institutions. Law 27/2005, of promotion of the education and the culture of peace, in its article 2,6 establishes that it must "be promoted an increase of the public knowledge and the education of the International Humanitarian Law and the legislation on Human rights".

Is it possible to imagine a more suitable place to carry out this task than the University? Obviously, it should serve to be better protected in their professional scope and to make the students understand that their work can and must contribute to make a better society. It should be clarified that the human rights are a legal reality and their defence, respect and promotion is a task of all of us; to familiarize the student with the main instruments of protection and to analyze in detail those rights directly related to its future profession. It is the way to improve as professional and to facilitate the social function of the professions after the university.

Keywords: university; human rights; education; citizenship; university organisation and management; EHEA; social responsibility; approach of cultures; social exclusion

"El objetivo de este Año Internacional (de Acercamiento de las Culturas) es contribuir a que se disipen las amalgamas generadas por la ignorancia, los prejuicios y las exclusiones, que son fuente de tensiones, inseguridad, violencia y conflictos. Será menester pues que, promoviendo el diálogo y el conocimiento recíprocos, propiciemos el respeto por la cultura ajena y rompamos las barreras que separan a las diversas culturas. El intercambio y el diálogo entre las culturas son los mejores instrumentos para construir la paz.

Se han definido cuatro ejes estratégicos de acción para este Año. Se tratará de promover el conocimiento recíproco de la diversidad cultural, étnica, lingüística y religiosa; establecer un marco de valores compartidos; fomentar una educación de calidad y competencias interculturales e incitar al diálogo para el desarrollo sostenible." Mensaje de la Sra. Irina Bokova, Directora General de la UNESCO. "2010, Año Internacional de Acercamiento de las Culturas" DG/ME/ID/2010 - pág. 1.

1. INTRODUCCIÓN

Tres experiencias inspiran inicialmente esta participación. La primera, la reflexión compartida con Martín Rodríguez y Fernando Albuerne, en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia), hace dos años, los tres participantes en un programa de cooperación para impartir unas maestrías a docentes de esa ciudad y, sobre todo, de la zona del Plan 3000, sobre qué puede hacer la universidad ante la vulneración de los derechos humanos y si ello requeriría pensar en “otra” universidad. La segunda, los informes sobre Educación en Derechos Humanos realizados por Amnistía Internacional (AI) que han sido objeto de estudio y reflexión en las asignaturas que he venido impartido: Educación para la paz y la ciudadanía; Educación intercultural y racismo. Un reciente informe, cuyo antecedente fue “Educación en derechos humanos: ‘asignatura suspensa’” (Amnistía Internacional, 2003), ha centrado su atención en la universidad española. Su contundente título, “Las universidades españolas, a la cola de Europa en formación obligatoria en derechos humanos” (Amnistía Internacional, 2008), revela la posición que ocupa la formación en derechos humanos en la educación superior de nuestro país. Pero todavía estamos a tiempo de cambiar. Lo cierto es que la formación en derechos humanos forma parte de la misión de la universidad. Así lo refleja también la “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI” (UNESCO, 1998), que de alguna manera encuentra su eco en los estatutos de las universidades; de ahí que la tercera sea el proceso de implantación del EEES, vivido desde cargo académico y representación sindical.

Precisamente se acaba de presentar el “Plan de Acción 2010-2011”, que se basa en 12 objetivos que han logrado en los últimos meses un respaldo mayoritario como prioridades para la década 2010-2020 por parte de la comunidad educativa. (MEC, 2010), que incluye el “Objetivo 10. Convivencia y educación en valores: Implicación de la familia, del profesorado y de la sociedad”, que pretende:

“Impulsar las medidas que favorecen la convivencia escolar y la educación en valores y promover una mayor implicación de las familias y los medios de comunicación, en el trabajo conjunto con el profesorado, para fomentar que el alumnado asuma responsablemente sus derechos y deberes, practique la solidaridad y el respeto a los demás, y se ejercite en el diálogo afianzando los valores comunes de una sociedad participativa y democrática.”

Ello se ve reforzado por la implantación de la materia “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, lo que conlleva la necesidad de contar con personal docente que posea una formación adecuada para la impartición de esta asignatura. Entendiendo así que la educación, incluida la universitaria, no es una simple adquisición de conocimientos, ni su único objetivo es la empleabilidad, por ello habrá que impulsar y promover una educación integral que favorezca la educación de los estudiantes como personas y ciudadanos activos que deben tener los criterios necesarios para enfrentarse a un mundo abierto y en continuo proceso de cambio, desde el “Diálogo intercultural y ciudadanía” (Benito, 2009), en la línea del “Informe mundial de la UNESCO: Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural” (UNESCO, 2009) y del “Informe sobre Desarrollo Humano 2009. Superando barreras: movilidad y desarrollo humano” (PNUD, 2009). Y es que, como dice A. Gabilondo (2006: 19), “yo quiero pensar que la cooperación es una forma de ser universitario y no una actividad que se hace como universitario”.

Para Morin (2007: 110) la universidad es conservadora, regeneradora, generadora, “de ahí la doble función paradójica de la universidad: adaptarse a la modernidad científica e integrarla, responder a las necesidades fundamentales de formación, dotar a los maestros para las nuevas profesiones, pero también y sobre todo proporcionar una enseñanza metaprofesional, metatécnica, es decir, una cultura”. Por eso cabe insistir en que existe una falta de adecuación cada vez más grande, profunda y grave entre nuestros saberes discordes, troceados, encasillados en disciplinas, y por otra parte unas realidades o problemas cada vez más multidisciplinares, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios. “Una inteligencia incapaz de considerar el contexto y el complejo planetario nos hace ciegos, inconscientes e irresponsables” (Morin, 2007: 15), ya que cada uno tiende a no ser responsable más que de sus tareas, así como al debilitamiento de la solidaridad, porque nadie percibe ya su lazo orgánico con su ciudad y sus conciudadanos. Y así podemos remitirnos a Bauman (1997: 134-135) cuando afirma que:

“el uso de la violencia es más eficiente y rentable cuando los medios se someten únicamente a criterios instrumentales y racionales y se disocian de la valoración moral de los fines. (...) esa disociación es una operación que todas las burocracias saben hacer. Incluso se puede decir que proporciona la esencia de la estructura y del proceso burocrático y, con ella, el secreto del tremendo crecimiento del potencial de coordinación y de movilización y de la racionalidad y la eficiencia de la actuación que ha alcanzado la civilización moderna gracias al desarrollo de la administración burocrática. La disociación es, en gran medida, el resultado de dos procesos paralelos, fundamentales ambos para el modelo de actuación burocrático. El primero de ellos es la división del trabajo meticulosa y funcional (que complementa, aunque con diferentes consecuencias, a la graduación lineal del poder y la de subordinación). El segundo es la sustitución de la responsabilidad moral por la responsabilidad técnica”.

Se ha tratado de argumentar la necesidad de que la política de desarrollo y a favor de los derechos humanos se abra al conjunto de los actores sociales, incluido la universidad; al tiempo que se señala la responsabilidad que todos los actores tienen para implicarse, desde las capacidades y condiciones específicas de cada cual. En el caso de la universidad, por la función específica que la sociedad le encomienda, debe y tiene una especial responsabilidad en esta tarea.

2. LA RESPONSABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD

2.1. La responsabilidad de la universidad

Las universidades son conscientes de que su función no se puede realizar con calidad al margen de la responsabilidad social que se le exige y ello pasa también por poder integrar aprendizaje académico y contribución a la mejora de la sociedad en los contextos docentes habituales de cada titulación.

Para aproximarnos a la responsabilidad de la universidad respecto a los derechos humanos recordaremos la “Declaración final de la Conferencia mundial sobre educación superior-2009”, realizada en París en julio, y que tenía por lema “La

nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo” (UNESCO, 2009a), cuyo preámbulo recoge:

“La educación superior es un bien público y un imperativo estratégico para todos los niveles de educación. Las bases para la investigación, innovación y creatividad debe ser una materia de responsabilidad y de apoyo económico por los gobiernos como está enfatizado en la Declaración Mundial sobre los Derechos Humanos. La educación superior deberá ser accesible igualmente a todos con base en los méritos, artículo 26 parágrafo 1.” Y: “La década pasada proporciona evidencias de que la educación superior y la investigación contribuyen a la erradicación de la pobreza, el sostenimiento del desarrollo y el progreso hacia el logro de objetivos de desarrollo internacionalmente acordados incluyendo los objetivos del milenio y la educación para todos. La agenda de la educación global debería reflejar estas realidades.”

Por ello se incorpora a continuación el epígrafe “Responsabilidad social de la educación superior”, del que entresacamos lo siguiente:

“3. Las instituciones de educación superior a través de sus funciones principales que son: la investigación, la enseñanza y el servicio a la comunidad llevados adelante en el contexto de la autonomía institucional, la libertad académica debería aumentar su foco interdisciplinario y promover pensamiento crítico y activar ciudadanía que contribuya al desarrollo y al avance de la sostenibilidad del desarrollo, la paz, el bienestar, el desarrollo y la realización de los derechos humanos incluyendo la equidad y género.

4. La educación superior debería no solamente dar sólidas habilidades para el presente y el futuro del mundo sino contribuir a la educación de ciudadanos comprometidos con la construcción de la paz y la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.

5. Hay una necesidad por mayor información, apertura y transparencia relacionado con las diferentes misiones y el comportamiento de las instituciones individuales.

6. La autonomía es un requisito necesario para cumplir la misión institucional a través de la calidad, la relevancia, la eficiencia y la transparencia y la responsabilidad social.”

Por su parte, la citada “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior”, de la Conferencia mundial sobre la educación superior (UNESCO, 1998), proclama:

“Convencidos de que la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá ser accesible para todos a lo largo de toda la vida, y de que se necesitan medidas para asegurar la coordinación y cooperación entre los diversos sectores y dentro de cada uno de ellos y, en particular, entre la educación general, técnica y profesional secundaria y postsecundaria, así como entre universidades, escuelas universitarias e instituciones técnicas,

Conscientes de que, en el umbral de un nuevo milenio, la educación superior debe hacer prevalecer los valores e ideales de una cultura de paz, y que se ha de

movilizar a la comunidad internacional con ese fin,

Subrayando que los sistemas de educación superior deberían: aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene,

Proclamamos lo siguiente: Misiones y funciones de la educación superior.

Artículo 1. La misión de educar, formar y realizar investigaciones

Reafirmamos la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, a saber:

- a) formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, (...);
- b) constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, (...) con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible la democracia y la paz;
- c) promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, (...);
- d) contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural;
- e) contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas;
- f) contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

Artículo 2. Función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva

- d) utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la UNESCO;
- f) aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial.

Artículo 9. Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad

b) Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.

c) (...) Esta reestructuración de los planes de estudio debería tomar en consideración las cuestiones relacionadas con las diferencias entre hombres y mujeres, así como el contexto cultural, histórico y económico, propio de cada país. La enseñanza de las normas relativas a los derechos humanos y la educación sobre las necesidades de las comunidades del mundo entero deberían quedar reflejadas en los planes de estudio de todas las disciplinas, especialmente las que preparan para las actividades empresariales.

Artículo 13. Reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior

a) (...) Los establecimientos de enseñanza superior deberían adoptar prácticas de gestión con una perspectiva de futuro que responda a las necesidades de sus entornos.

El objetivo último de la gestión debería ser el cumplimiento óptimo de la misión institucional asegurando una enseñanza, formación e investigación de gran calidad, y prestando servicios a la comunidad. Este objetivo requiere una dirección que combine la visión social, incluida la comprensión de los problemas mundiales, con competencias de gestión eficaces. La función de dirección en la enseñanza superior constituye, por tanto, una responsabilidad social de primer orden y puede reforzarse de manera significativa a través del diálogo con todos los que participan en ella, y en particular con los profesores y los estudiantes.”

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su resolución 217^a, artículo 26 apartado 1 y 2 de la carta, subrayaba:

“(…) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.”

Pocos años después la Ley orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de reforma universitaria (LRU) expresa, en su artículo 1.2., dos cuestiones fundamentales: en primer lugar, el hecho de que la universidad está al servicio de la sociedad y, en segundo lugar, mediante qué funciones cumple con este papel:

“Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

- a. La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- b. La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.

- c. El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las Comunidades Autónomas.
- d. La extensión de la cultura universitaria.”

Claro es que cuando se redactan estos textos todavía no habíamos asistido a la sustitución del discurso social que sirvió para el desarrollo de las políticas públicas que configuran el Estado del Bienestar por el discurso neoliberal, anclado sobre un ataque feroz a la idea básica del principio de igualdad. Este viraje hacia el mercado y hacia la primacía de lo individual sobre lo social va a ser de suma importancia para la conceptualización de la institución universitaria y, consecuentemente, de su vinculación con la sociedad. Dos teorías económicas vendrían a sostener ideológicamente las “nuevas demandas sociales” hacia la universidad: la “teoría del capital humano” y la noción de “sociedad del conocimiento”. En este contexto las funciones de la universidad española se redefinen en la Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades (LOU), incorporando expresamente su actividad al servicio del desarrollo económico y la formación a lo largo de toda la vida del siguiente modo:

“Artículo 1. Funciones de la Universidad.

1. La Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio.
2. Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:
 - a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
 - b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.
 - c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida y del desarrollo económico.
 - d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.”

La Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU), es más explícita en cuanto a este viraje en las funciones de la universidad, modificando el artículo 41 con la siguiente redacción:

Cuarenta y dos. Se añaden los apartados 3 y 4 al artículo 41, con la siguiente redacción:

«3. La transferencia del conocimiento es una función de las universidades. Estas determinarán y establecerán los medios e instrumentos necesarios para facilitar la prestación de este servicio social por parte del personal docente e investigador.

El ejercicio de dicha actividad dará derecho a la evaluación de sus resultados y al reconocimiento de los méritos alcanzados, como criterio relevante para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional.

Las universidades fomentarán la cooperación con el sector productivo, de acuerdo con lo establecido en el artículo 83. A tal efecto, promoverán la movilidad del

personal docente e investigador, así como el desarrollo conjunto de programas y proyectos de investigación y desarrollo tecnológico, la creación de centros o estructuras mixtas y la pertenencia y participación activa en redes de conocimiento y plataformas tecnológicas.”

Cabe añadir que la relación entre educación y ciudadanía no es algo nuevo, pues la educación fue un requisito imprescindible para ejecución de la ciudadanía; pero en la actualidad, procesos como la diferenciación y la exclusión social que afectan a parte de la sociedad hacen más costosa la construcción de una ciudadanía plena que necesita de prácticas socioeducativas que garanticen a las personas una serie de derechos como la inclusión social. Dicho de otro modo, las dimensiones de la ciudadanía son tres: la posesión de derechos, la pertenencia a una comunidad política y la participación en la vida pública (Benito, 2006). En este sentido, podemos aludir también a las tareas que la universidad puede desplegar en el ámbito de la cooperación para el desarrollo (Alonso, 2006: 33-34):

- a) Formación e investigación en los ámbitos del desarrollo y la cooperación para el desarrollo.
- b) Realización de estudios y asistencia técnica en los ámbitos propios del desarrollo y la cooperación.
- c) Cooperación interuniversitaria.
- d) Sensibilización en materia de desarrollo.
- e) Financiación de acciones de desarrollo o de acción humanitaria.

El curso académico 2010-2011 supone el inicio del fin de las tradicionales titulaciones universitarias; por primera vez nuestra universidad no ofertará plazas de nuevo ingreso para las titulaciones de diplomatura o licenciatura. Los estudios de Grado, cuyas primeras experiencias datan del curso 2008-2009, se extenderán por todas las universidades. Se culmina así la primera etapa de una transformación de trascendentales repercusiones, pues se cuestionan los actuales roles y funciones de la universidad, de su profesorado y de la finalidad y el sentido de los estudios que ofrece.

Los estudios de Grado deberían servir para fomentar el aprendizaje autónomo de los estudiantes, para desarrollar la función tutorial y la evaluación formativa, para sentar las bases del aprendizaje permanente y ofrecer la posibilidad de trabajar en grupos más reducidos que den pie a una enseñanza más personalizada. Consecuentemente, debería aparecer un cambio metodológico que permita el paso del aprendizaje rutinario al estratégico, de la enseñanza transmisiva al aprendizaje innovador, de una formación meramente disciplinar a otra centrada en lo académico, en lo profesional y en lo vital y la puesta en práctica de una metodología capaz de establecer una conexión entre la teoría y la práctica.

Sin embargo no puede desconocerse el contexto en que se desarrollan los nuevos estudios de Grado. La hegemonía del pensamiento neoliberal establece como natural que la universidad esté sometida a los intereses de la economía y del mercado y sirva para fomentar la competitividad. La excelencia de la que se habla con mayor frecuencia es una excelencia económica o tecnológica, no didáctica ni humana. Por otra parte, la crisis económica ha venido a reafirmar el principio omnipresente del “coste cero” o incluso del “menos algo” para poner en marcha

una reforma de las titulaciones que implica también mayores y mejores recursos.

En este escenario, parece conveniente detener la mirada en el proceso de implantación de los nuevos estudios de Grado y recoger el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en estas titulaciones, el sentido y la finalidad de las mismas, las distintas estructuras organizativas y de coordinación que se hayan adoptado, la contribución a la utilidad social de los nuevos estudios, las innovaciones metodológicas que se hayan puesto en marcha, el grado de participación y de valoración de estos estudios por la comunidad universitaria, etc. (Avance del monográfico “La mercantilización de la educación”, de la REIFOP).

2.2. ¿Es el EEES una oportunidad estratégica?

Sobre la EEES, son muchos los autores que han formulado preguntas o afirmaciones en un sentido parecido, es decir, entendido como un contexto, un estímulo, una oportunidad, una ocasión: “El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad” (Goñi Zabala, 2005); “Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior” (Rué, 2007); “El espacio europeo de educación superior. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la Universidad?” (Escudero Muñoz, 2006). Precisamente este último autor defiende la calidad como un compromiso ético con la provisión del servicio público de la educación que garantice los derechos de la ciudadanía, afirmando:

“Han de ser, por consiguiente, los discursos y los valores que giran en torno a los derechos de ciudadanía y la construcción de una sociedad justa, los que marquen las pautas del tipo de calidad que hay que perseguir y los contenidos que deben nutrirlos. Debieran acotar el territorio de las discusiones necesarias, y no el lenguaje y los tópicos de las relaciones comerciales, la productividad de rostro inhumano, el sálvese quien pueda y la competitividad como valor fundamental que determine lo que vale y lo que es declarado como inservible.” (39).

En primer lugar, es necesario hacer un análisis crítico de lo que supone el proceso de Convergencia europea y de las implicaciones éticas que conllevan sus posibles contradicciones y dilemas: por un lado, exige un nuevo enfoque pedagógico (curricular y metodológico) más participativo y colaborativo; pero por otro lado, se enfrenta a una estructura y cultura académicas que siguen siendo muy jerárquicas, competitivas e individualistas. Así pues, el compromiso ético, que se enfatiza y requiere desde estancias europeas, atañe en primer lugar a los órganos rectores y organizativos de la universidad, como institución al servicio de la sociedad, y supone debatir y clarificar el modelo educativo que orientará y definirá unos determinados valores morales y profesionales en su proyecto formativo. Esto supone “un cambio en la cultura docente universitaria hacia los objetivos fundamentales de la Universidad europea del s. XXI: educar, formar e investigar, formación integral del estudiantado, formación de profesionales competentes, formación de ciudadanos cultos y responsables” (García *et al.*, 2009: 217).

Los argumentos que se esgrimen a favor de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y otras políticas similares en otras zonas geográficas, sólo pueden explicarse, “más allá de su retórica más o menos circunstancial, si acudimos a las categorías básicas que articulan el discurso educativo neoliberal.” (Cascante, 2009: 134). El neoliberalismo se ha convertido en el “telón de fondo” de

los ajustes de la política educativa a nivel mundial, que no se limitan ya al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que afectan básicamente a los núcleos centrales del ideario educativo y a las políticas pedagógicas. Con el argumento de que la educación debe atender a las demandas sociales, se hace una interpretación claramente reduccionista de qué sea la sociedad, poniendo a la escuela y a la universidad al exclusivo servicio de las empresas y se centra la formación en preparar el tipo de profesionales solicitados por éstas. Las inversiones en la educación y los currículos deben ser pensados de acuerdo con las exigencias del mercado y como preparación al mercado de trabajo. El papel público de la educación como campo de entrenamiento para la democracia y para la ciudadanía democrática se ha pasado a considerar como un despilfarro del gasto público, siendo reemplazado por el punto de vista que la empresa privada tiene de la función de la enseñanza. La persona trabajadora “flexible” y “polivalente” constituye así la referencia del nuevo ideal pedagógico, insistiéndose en formar al alumnado para que las empresas dispongan de una mano de obra adaptable y flexible en un entorno económico cada vez más imprevisible.

Así, hay quienes analizan la actual transformación de la universidad europea, también llamada Proceso de Bolonia, en el marco de interpretación aportado por la teoría del capitalismo cognitivo, por entender que esa teoría proporciona las claves de una transformación que la convierte en un dispositivo esencial para la formación de los “trabajadores del conocimiento”, agentes centrales de la creación de riqueza-valor en la actual fase (emergente) del capitalismo.

El “Programa completa tu formación” (Universidad de Valladolid, 2010) acepta el reto del cambio de metodología o paso de la enseñanza al aprendizaje, pero no para quedarse en los fines que Bolonia propone, sino para conseguir otros objetivos, que necesariamente deben partir de otro enfoque ideológico. “No se trata, pues, de usar métodos innovadores para ser más eficaz en poner a la universidad al servicio de las empresas y del mercado, sino en utilizar la innovación pedagógica al servicio de un proyecto universitario ético, social y humano. Al servicio de la transformación de la sociedad, del cambio de un orden social que ya ha demostrado ser injusto hacia otro orden social que elimine la pobreza, el hambre y la desigualdad irritante.”

En esta nueva sociedad del conocimiento, las empresas deben replantearse su función y su misión, deben cambiar su visión y comenzar a hacer real su responsabilidad social. “El deterioro del medio ambiente causado, entre otras cosas por la actividad empresarial (...), el liberalismo a ultranza y la pérdida del sentido del bien común, exigen un cambio de valores.” (Lanchares, 2006: 156). El historiador Mahon ha establecido dos períodos en el desarrollo del concepto de responsabilidad social corporativa (RSE). El primero desde finales del s. XIX corresponde a la reflexión sobre el papel de la ética y los criterios morales en la gestión. El segundo, a partir de la segunda mitad de la década de los sesenta, gira en torno al papel y las responsabilidades sociales de las empresas, generando un intenso debate académico, político y cultural. Amartya Sen reivindica el reconocimiento de la pluralidad de motivaciones de los individuos y los valores éticos en la actividad económica frente a las visiones mecánicas que reducen a los seres humanos un puro sujeto de mercado movido exclusivamente por la persecución del máximo beneficio económico. Por tanto, las actividades empresariales crean riqueza, el problema es cómo distribuirla para que llegue

también a los más desfavorecidos.

En la sociedad del conocimiento, la universidad está llamada a desempeñar un papel clave: aportar valor mediante la creación y difusión del conocimiento. Y posiblemente universidad y empresa se enfrentan a un entorno y retos comunes (Lanchares, 2006: 167-169): son organizaciones de personas, estructuradas según unos principios que Drucker denomina reglas constitucionales, que las conducen a la mejor combinación entre eficacia y eficiencia; comparten responsabilidad social; requieren para su adecuado funcionamiento una óptima dirección y gestión; están inmersas en un proceso de internacionalización; gestionan conocimiento: lo generan y lo difunden; se enfrentan a cambios en el entorno y han de ser flexibles para adaptarse; desempeñan su función en un entorno competitivo; fomentan valores; comparten el objetivo de desarrollo humano; actúan como agentes del desarrollo; existe una cierta apatía o desinterés por la actividad mutua; el diálogo no siempre es fácil: las funciones parecen divergentes; la diversidad de funciones origina diversidad de fines, que se interpretan como imposibles de conciliar; los “tempos” son diferentes.

Por otra parte, es necesario reconocer que no es fácil “apropiarse” de la *narrativa* del EEES. Señalaré los dos polos entre los que las tendencias parecen situarse. El primero es el debate ideológico entre una representación neo-liberal de la globalización, lo que llevaría a acentuar los valores de mercado y la formación universitaria en la línea de la ya vieja teoría del capital humano. El segundo incidiría en el papel del espacio público y de los modelos de formación orientados al desarrollo cualitativo y humano de los estudiantes, en la línea de la “sociedad en red”. Ahora bien, entre ambos polos, se sitúa también la realidad. Lo que parece desprenderse de estas tendencias es que van a colocar a las Instituciones de Educación Superior, y a sus resultados, ante un doble criterio evaluador: el de su eficacia y el de su eficiencia, en relación con los nuevos objetivos y expectativas sociales. Es decir, socialmente no sólo se va a esperar que cumplan con el objetivo de formar a un grupo significativo de los alumnos que tradicionalmente acoge, sino que, además, un importante contingente del “nuevo” alumnado se sienta atendido con unos niveles relativos de satisfacción, tanto propia como por parte de los futuros empleadores, y dentro de los tiempos previstos para otorgarles la titulación.

¿Cambiar? Ahí van a jugar, también, un importante papel dos representaciones del cambio, aunque se puedan dar muchas opciones mixtas. La primera sostendría que el cambio puede gestionarse desde una representación simplificada del mundo de la producción, desde una racionalidad técnica (Schön, 1992) el cambio como “reestructuración” ordenada, orientado de “arriba abajo”, con objetivos comprobables y en plazos preestablecidos, etc. Otra posición, por el contrario, argumentaría que los cambios apuntados se remiten a modificaciones profundas, de naturaleza cultural, por lo que deben ser gestionados “políticamente”, es decir, a partir de prioridades, contando con los agentes involucrados, con transparencia, distribuyendo y asumiendo responsabilidades. Considera que los objetivos son complejos y no tan fácilmente mensurables y sus logros no tan fáciles de encajar en tiempos prefijados. Pero también asume la necesidad de desarrollar propuestas a partir de la propia realidad, a partir de una gestión mediante la recogida de evidencias, entendiendo que la parte más importante de estos cambios depende de manera significativa de los propios actores. La calidad y la autonomía

universitarias se conjugan en la experiencia cotidiana, en el modo como son gestionadas y en cada espacio de trabajo.

La propuesta del EEES requiere un importante cambio cultural en la organización, en los currículos y en el enfoque de la docencia universitaria. En segundo lugar, difícilmente lograremos desarrollar aquella a fondo si no es con parámetros de naturaleza deliberativa y participativa; pero tampoco se alcanzará sin articularse los agentes en redes y, finalmente, sin la justificación racional y pública de los acuerdos y realizaciones. Ahora bien, este cambio en el enfoque de la formación superior no puede hacerse sin una mayor inversión en recursos.

En este escenario, las universidades no pueden jugar el papel de instituciones “pasivas”, es decir, el de instituciones que van adaptando progresivamente su misión cultural y de investigación encomendadas, sino que deben intervenir como instituciones proactivas, es decir, que realizan aportaciones muy relevantes en el campo de la generación del conocimiento y en el económico, en el desarrollo de su actividad formadora e investigadora, situándose a la altura de los nuevos retos. Dicho cambio cultural encontrará una de sus máximas expresiones en la relación de enseñanza y aprendizaje (Rué, 2007). La mejor defensa de la formación universitaria pública pasará por impulsar, organizar, desarrollar y sostener procesos de cambios en las diversas instituciones.

2.3. Organización y gestión universitaria

Por todo ello, y una vez que nos aproximamos a la plataforma institucional en la que se mueven las instituciones de educación superior (IES), podemos conjeturar algunos efectos de una diferenciación y diversificación (Fernández Rodríguez, 2009): el panorama de los sistemas nacionales y de las IES se ha vuelto variopinto; ya no podemos pensar en la existencia de una sola idea de la universidad, más bien al contrario; la dimensión público-privada se torna cada vez más ambigua; las IES se caracterizarían por gestionar conocimiento avanzado diferenciado en función de las funciones docentes desarrolladas; hay una tendencia por introducir nuevas modalidades para la asignación de los recursos públicos; sobre las formas de aseguramiento de la calidad, se observa un espacio sometido a múltiples tensiones, fruto de las difíciles relaciones entre tres culturas: la vinculada a las prioridades estatales, la sometida a fuerzas del mercado y la desarrollada por la comunidad académica.

Lo que se exige a las universidades es que diversifiquen y amplíen sus fuentes de financiación y, para ello, adquieran un perfil que las haga atractivas para esas fuentes y, por tanto, más competitivas. En segundo lugar, se les pide que adopten una estructura organizativa según un modelo empresarial. Los procesos democráticos de decisión y los órganos que los protagonizan aparecen bajo esta perspectiva como lentos e ineficientes, debiendo dejar sitio a cuerpos de dirección tecnocráticos, que permitiesen a las universidades contar “con un proceso eficaz de adopción de decisiones, una capacidad de gestión administrativa y financiera sólida y la posibilidad de vincular la gratificación con los resultados” (Comisión de las Comunidades europeas, 2003: 19). Y se recomienda una orientación más enérgica hacia el aprovechamiento mercantil y un mayor influjo económico a través de los *public private partnerships*, que permita al conocimiento elaborado en ellas fluir de manera más directa y rápida en la economía. Para esta finalidad el

papel decisivo lo juegan las llamadas universidades de elite o centros de excelencia. No hace falta mucha imaginación para representarse el destino de la investigación y la enseñanza críticas no rentables directamente por el mercado. El proceso de Bolonia y la estrategia de Lisboa van pues de la mano. El primero ha de crear las condiciones estructurales para un mercado europeo de la ciencia y la educación y allanar el camino para una reestructuración neoliberal del ámbito europeo universitario. Para el objetivo de la “empleabilidad” resulta apropiado el cambio que va a sufrir el primer ciclo de la enseñanza superior. Pero si se quiere evitar esto y dar “una buena cualificación profesional para el mercado de trabajo, las universidades actuales deberían convertirse en escuelas técnicas superiores, lo que plantea la incógnita del destino de las ciencias humanas y sociales” (Zamora, 2009: 41).

Los valores utilitaristas prevalecen sobre una concepción humanista de la universidad, y orientan su actividad hacia la formación profesional de los estudiantes, en detrimento de una formación más holística, más integral y orientada a la transformación de las sociedades. Podemos hablar, por tanto, de una tendencia hacia la internacionalización y uniformización del currículo basada en los valores del libre mercado. En relación con lo anterior, otra característica de la educación universitaria en el contexto actual es la dependencia y desigualdad estructural de gran parte de las instituciones académicas del mundo en relación con el conocimiento científico

En el ámbito de la educación se puede llegar a afirmar que educación y exclusión conforman prácticamente un par antagónico (Benito, 2008), como lo es ciudadanía y exclusión (Benito, 2005), en cuyo análisis el centro de atención priorizada ha de ser colocado en el papel de la educación y en sus potencialidades para el vencimiento de la exclusión. Estas potencialidades están vinculadas sobre todo con el papel de la educación en la participación social, la integración laboral, la autoestima y realización personal. El aporte de la educación resulta imprescindible en la orientación de las estrategias dirigidas a reducir y eliminar la exclusión.

Es cierto que la identidad de las instituciones universitarias y de la comunidad académica se encuentra en un estado de transición. A nosotros, los que formamos parte de la universidad, es a quienes nos toca comenzar a pensar la calidad de las instituciones de educación superior vinculándola a la preparación de una ciudadanía capaz de desempeñar un trabajo político, profesional, cultural y científico solidario con el “otro”. La universidad orientada al desarrollo humano y al cumplimiento de los derechos humanos no puede apuntar únicamente a la formación del ser humano como agente económico. Por ello, dicho en palabras de Boni (2006: 101), “La universidad transformadora orientada al desarrollo” no tiene que ser reproductora sino transformadora, respondiendo a algunas de las características: en primer lugar, la educación superior ha de considerarse como un bien público; en segundo lugar, la universidad orientada al desarrollo humano tiene que llegar al mayor número de personas posible; en tercer lugar, la universidad transformadora tiene que ser autónoma de los poderes públicos, de los intereses económicos, mediáticos, religiosos y culturales, de todos aquellos poderes que, como sugiere Derrida (2002), limitan la democracia por venir; en cuarto lugar, la universidad debe tener una orientación a largo plazo basada en la pertinencia, entendida ésta desde la perspectiva de las necesidades de la sociedad.

2.4. ¿Qué universidad queremos?

En las próximas líneas se señalan algunos aspectos para construir una universidad que esté cada vez más implicada en los problemas de la mayoría de nuestra sociedad y más cerca aún de aquellos sectores de la población que sufren situaciones de injusticia y desigualdad. Si el papel de las universidades está siendo reinventado, debemos pensar nuevos modelos que no pasen única y exclusivamente por reproducir los valores de la cultura empresarial y la mercadotecnia. Algunos de estos principios pueden ser, en clave de desarrollar una universidad democrática y solidaria, los propuestos por Santos (2005: 39-76) en su libro "La universidad en el siglo XXI", que es a su vez utilizado por Cascante Fernández (2009: 157-159) y Fernández Rodríguez (2009), entre otros. Frente a la globalización hegemónica neoliberal la alternativa es contraponer una globalización antihegemónica. La reforma tiene que responder positivamente a las demandas sociales para la democratización radical de la universidad, poniendo fin a una historia de exclusión del conjunto de los ciudadanos en cuanto a la participación en ella, en cuanto a sus problemas, e incluso en cuanto a sus saberes. De esta posición general se desprenden los siguientes principios ordenadores que tratan de orientar la transformación de la universidad:

1. Enfrentar lo nuevo con lo nuevo. La resistencia ante las políticas de mercado tiene que incluir la promoción de alternativas de investigación, de formación, de extensión que supongan una aportación específica de la universidad a la definición y solución colectivas de los problemas sociales, nacionales y globales. Es necesario analizar la crisis que está viviendo al margen de las falsas salidas que propone el mercado.
2. Luchar por la definición de la crisis. La universidad no puede ocultarse en su pérdida de legitimación social. Es necesario analizar la crisis que está viviendo al margen de las falsas salidas que propone el mercado. El conocimiento tradicional universitario ha sido puesto en crisis por la transición hacia un conocimiento transdisciplinar, contextualizado, interactivo, producido, distribuido y consumido con base en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información que alteran las relaciones entre conocimiento e información, por una parte, y formación y ciudadanía por otra.
3. Luchar por la definición de universidad. La universidad debe mantener sus tareas de formación, investigación y extensión frente a la proliferación de centros de enseñanza superior dedicados a los aspectos meramente mercantiles. Para ello es necesario crear una red solidaria de universidades públicas.
4. Reconquistar la legitimidad. En el terreno del acceso se trata de combatir cualquier manifestación de elitismo universitario; la extensión universitaria no debe configurarse desde la perspectiva de la rentabilidad económica sino desde la defensa de la cohesión social, la profundización de la democracia, la lucha contra la exclusión social y la degradación ambiental, y la defensa de la diversidad cultural; la investigación debe vincularse prioritariamente con la satisfacción de las necesidades de los grupos sociales que no tienen poder de acceder al conocimiento por la vía mercantil; la ecología de saberes debe fomentarse creando espacios institucionales para el diálogo entre el saber científico o humanístico y los saberes populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provenientes de civilizaciones no occidentales que circulan en la sociedad; la relación con la escuela pública debe

concretarse en proyectos de colaboración para la difusión del saber pedagógico, la investigación educativa y la formación de docentes; en la relación con la industria es crucial que la universidad y las instancias públicas no pierdan el control de la agenda de la investigación científica para que ésta no caiga en manos de los intereses de las empresas privadas.

5. Crear una nueva institucionalización. Se trata de que las universidades públicas creen una red no para la mercantilización y la competitividad, sino para la globalización solidaria que desarrolle en todas ellas su potencialidad con ayuda de las demás. La democratización externa no debe entenderse como un proceso para la aproximación de la universidad a la industria sino como una institucionalización de las relaciones con los ciudadanos/as; la interna como una institucionalización de la democracia participativa que neutralice la separación entre la docencia, la investigación y la administración.

6. Regular el sector universitario privado. La reforma de la universidad como bien público tiene que pautarse por este principio: compete al Estado fomentar la universidad pública, no la universidad privada. La relación del Estado con esta última debe ser de regulación y fiscalización

¿Y qué puede hacer la universidad frente a todo esto? Pues reflexionar, en el sentido etimológico de la palabra, es decir, “reflejar”, así que la reflexión puede entenderse como un mirarse al espejo para observarse a uno mismo. “Para ello la universidad tiene que contar con los otros actores, pues con ellos interactúa de una forma u otra. Esa interacción será más fructífera cuanto más horizontal y dialógica sea, y cuanto menos imponga una de las partes sus criterios a las otras” (García Borrego, 2005: 31).

Precisamente si hay un colectivo de personas que por disponer de acceso a la cultura y la ciencia deberían comprometerse con lo social, éste es el colectivo universitario. El no hacerlo sería abdicar de una de las funciones de la formación universitaria, que no es otra que la de servir a la comunidad a la que pertenece (Esteba Bara, 2002). Conjuguar la formación de expertos profesionales y la construcción de ciudadanos comprometidos con la comunidad de una forma responsable y voluntaria bajo la luz de criterios de naturaleza ética y moral debería representar el objetivo de la universidad del s. XXI.

En definitiva, la universidad debe ser “configuradora de mundos posibles; debe dejar espacio, en fin, para el futuro” (Llopis, 2009: 15).

3. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

La educación en derechos humanos no es una materia exclusiva de las titulaciones de Derecho, sino que se trata de una formación imprescindible para que la futura actividad profesional de los universitarios se encuentre orientada bajo una responsabilidad social que debe ser aportada por un enfoque de derechos humanos.

Una referencia legislativa reciente corresponde a la Ley 27/2005, de fomento de la educación y la cultura de la paz que, en su artículo 2.6., establece que se debe “promover un incremento del conocimiento público y de la enseñanza del Derecho

Internacional humanitario y de la legislación sobre Derechos Humanos”. ¿Cabe imaginar un lugar más propicio para llevar a cabo esta tarea que la Universidad?

No obstante, es necesario precisar que los derechos humanos no son sólo un catálogo de artículos que el estudiante debe aprender, “son el marco de referencia legal y ético local, nacional y universal más importante del mundo contemporáneo y representan a un movimiento social que debe estudiarse, sobre todo teniendo en cuenta que las libertades y las conquistas sociales son frágiles” (Beltrán Verdes y López López, 2009: 92). ¿Qué debe incluir una formación en derechos humanos en una titulación? Evidentemente debería servir para defenderse mejor en su ámbito profesional y hacer entender a los estudiantes que su trabajo puede y debe contribuir a hacer una sociedad mejor, más allá de sus legítimos intereses personales. Debería aclarar que los derechos humanos son una realidad legal y su defensa, respeto y promoción nos compete a todos; conocer su evolución; familiarizar al estudiante con los principales instrumentos de protección, y analizar en detalle aquellos derechos directamente relacionados con su futura profesión. No es un lujo estudiar derechos humanos, es la manera de, al mismo tiempo, mejorar como profesional y facilitar la función social de las profesiones que salen de la universidad.

Si la educación tiene como finalidad última el desarrollo integral de la persona, no puede negar el mundo de los derechos humanos y su implicación directa en su propia concepción. Y esto por varias razones (Tuvilla Rayo, 1998: 142): en primer lugar, porque los derechos humanos conforma esa “ética del consenso” que rige la convivencia entre las personas de la misma o de diferente cultura. En segundo lugar, porque constituyen los cimientos de una cultura democrática basada en tres valores éticos esenciales: la libertad, el diálogo o debate y la participación. En tercer lugar, porque los derechos humanos constituyen los principios de una concepción educativa que fundamenta y orienta el currículo y el quehacer docente. Y por último, porque sirven de elementos integradores de una concepción amplia de educación para la paz y permiten la posibilidad no sólo de ser los conductores que nos aproximen a la problemática mundial a través de los llamados ejes transversales, sino también de orientar desde una nueva perspectiva los conocimientos que provienen del mundo de la ciencia y de la tecnología.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Entendemos que para abordar la misión, también su organización y gestión, de la universidad en su relación con los derechos humanos debe hacerse bajo una perspectiva de crítica ideológica, por medio del análisis de las contradicciones con las que uno se encuentra, por medio de la memoria de promesas históricas inscritas en dichas contradicciones e incumplidas, por medio de experiencias que siempre pueden hacerse en el mundo administrado burocráticamente y troquelado por la forma de la mercancía. Esto exige un plus de reflexividad que empiece en la autocrítica de la educación y su imbricación en la totalidad antagonista en el desarrollo de la tarea misma de educar. Es necesario atender a la imbricación de las instituciones y prácticas pedagógicas con las estructuras sociales que impiden la emancipación. “Educación sería la tarea de ayudar a cuestionar esa función, la coacción social y la dominación, a negar la reducción de los individuos a categorías económicas, a desenterrar y formular por medio de un trabajo crítico negativo los

propios intereses y necesidades, en los que poder reconocerse como fines en sí, evitando la falsa apariencia de una supuesta autonomía que todavía está por realizar.” (Zamora, 2009: 45).

Como principio de intervención, los Derechos Humanos debieran aparecer abriendo una actividad que no sólo implica cuidado frente a los casos extremos, sino búsqueda permanente de condiciones de vida dignas. Si los derechos del hombre se aprenden en la cultura cotidiana y no como abstracta deducción teórica, deberemos instrumentar dentro de las universidades pasos como los siguientes (Follari, 2001):

- a) Que sean contenidos transversales que atraviesen todo el currículo.
- b) Seminario permanente para todas las carreras con el principio de aprendizaje desde la experiencia
- c) Toda reforma educativa exige, además de cambios curriculares, procesos de formación docente y de gestión institucional. En el primer aspecto, debiera incluirse un curso obligatorio para todo el personal docente; el segundo implica acompañar desde la cotidianeidad institucional al Programa sobre Derechos Humanos, porque si en los hechos la institución no los tiene en cuenta, todo lo demás será obviamente en vano. Es básico implicar a autoridades, docentes, alumnos, organismos defensores de derechos humanos y organizaciones civiles interesadas en el tema. Ello puede hacer más complejo el proceso decisional, pero ayuda a evitar el peor efecto paradójico posible: que en nombre del aprendizaje y ejercicio de los derechos humanos pudieran enseñarse intereses particularistas y prácticas de dominación.

Por consiguiente, hablar de pedagogía de la sociedad civil a favor de los derechos humanos desde la Universidad supone evaluar sus auténticas posibilidades de educar en la ciudadanía democrática, de puertas adentro y de puertas afuera, mediante la transformación del propio currículum y el diseño de proyectos estratégicos en asociación directa con los agentes comunitarios. Es claro que el desarrollo pleno de las sociedades democráticas requiere, inexorablemente, ciudadanos con valores éticos, responsabilidad social y competencias cívicas, con la plena conciencia de los problemas culturales, ambientales y sociales que nos afectan. En este ambicioso reto, las universidades deben ser entes creadores de cultura, espacios para la participación y motor de innovación. Se espera que la universidad no sólo cualifique profesionalmente en un determinado ámbito, sino que se reclama que esos profesionales sean competentes social y cívicamente (Alcocer, 2005). Esto implica, que uno de los objetivos prioritarios que deben asumir las instituciones universitarias es la formación de una ciudadanía dispuesta a contribuir activamente al fortalecimiento de la sociedad civil sin la que es imposible alcanzar la plenitud de la democracia. Es fundamental que las universidades desempeñen un importante papel en el fomento de los valores éticos y morales en la sociedad, y dediquen especial atención a la promoción, entre los futuros titulados, de un espíritu cívico de participación activa.

Por último, debemos recordar que “la educación del futuro debe ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria y los seres humanos, dondequiera que estén, están embarcados en una

aventura común. Es preciso que se reconozcan en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconozcan la diversidad cultural inherente a todo lo humano” (Morin, 2001: 57). Es preciso contribuir también desde la universidad para que los derechos humanos, la dignidad y la igualdad se conviertan en una realidad universal. O dicho de otro modo, “De lo local a lo universal, una lucha a favor de los derechos humanos” (SPIDH, 2008). Esta Secretaría internacional permanente Nantes acaba de organizar el 4º foro mundial de los derechos humanos en Nantes, del 28 de junio a 1 de julio de 2010, con el lema: “Frente a la crisis, ¿los derechos humanos?”. La responsabilidad social universitaria no puede estar ajena al cumplimiento de las metas de desarrollo del Milenio, por lo que debe favorecer el desarrollo humano en su concepto más amplio a través de la reorientación de su visión y sus misiones básicas.

“Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance”. Esta disposición básica de la Declaración Universal de la UNESCO de 2001 sobre la Diversidad Cultural destaca la oposición, invocada a menudo de forma errónea, entre diversidad cultural y derechos humanos proclamados universalmente. Lejos de dar pie a formas de relativismo, la diversidad cultural y su corolario, el diálogo intercultural, son las vías hacia la consolidación de una paz basada sobre “la unidad en la diversidad”. Una plena comprensión de la diversidad cultural contribuye al ejercicio efectivo de los derechos humanos, a una mayor cohesión social y a la gobernanza democrática. (UNESCO, 2009). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. París: UNESCO.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcocer, N. (2005). Reforma universitaria: ¿ciudadanos o empleados? *El País*, 19-09-2005. Tribuna, Aula libre.
- Alonso, J.A. (2006). La universidad como agente de cooperación al desarrollo: algunas consideraciones. En S. Arias y E. Molina (coords.), *Universidad y Cooperación al Desarrollo*. Madrid: Oficina de acción solidaria y cooperación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Amnistía Internacional (2003). *Educación en derechos humanos: 'asignatura suspensa'*. <https://doc.es.amnesty.org/cgi-bin/ai>
- Amnistía Internacional (2008). *Las universidades españolas, a la cola de Europa en formación obligatoria en derechos humanos*. <https://doc.es.amnesty.org/cgi-bin/ai>
- Bauman, Z. (1997). *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Sequitur.
- Beltrán Verdes, E. y López López, P. (2009). 2010: ¿Los derechos humanos al fin en la enseñanza universitaria? *CEE Participación educativa*, 10, marzo, pp. 90-92.
- Benito, J. (2005). “Educación y ciudadanía”. En VV.AA., *Una Europa solidaria: ciudadanía y cooperación internacional*. Oviedo: Eikasía e Instituto de estudios para la paz y la cooperación.
- Benito, J. (2006). “Educación y ciudadanía”. En VV.AA., *Una Europa solidaria: Ciudadanía y cooperación internacional*. Oviedo: Eikasía, Instituto de estudios para la paz y la cooperación – IEPC.

- Benito, J. (2008). "Educación social para la igualdad". En M. Hernández (coord.), *Exclusión social y desigualdad* (79-104). Murcia: Universidad de Murcia.
- Benito, J. (2009). "Diálogo intercultural y ciudadanía". En F.M. García y M.M. Pardo (dirs.), *Retos del Derecho en el siglo XXI*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Boni, A. (2006). La educación universitaria. ¿Hacia el Desarrollo Humano? En A. Boni y A. Pérez-Foguet. *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona: Intermón Oxfam y Federación española de ingeniería sin fronteras.
- Cascante Fernández, C. (2009). ¿Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 131-161.
- Comisión de las Comunidades europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. COM (2003) 58 final. 5 de febrero. <http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:ES:PDF>.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Escudero Muñoz, J.M. (2006). *El espacio europeo de educación superior. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la Universidad?* Murcia: ICE, Universidad de Murcia.
- Esteba Bara, F. (2002). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos. Un cambio de mirada desde la universidad*. Huesca: Plataforma oscense de voluntariado.
- Fernández Rodríguez, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos analíticos de políticas educativas*. <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Follari, R.A. (2001): Derechos Humanos y universidad: evitar el desencantamiento. *OEI Revista Iberoamericana de Educación*.
- Gabilondo, A. (2006). Misión y valores de la universidad en un mundo en cambio. En S. Arias y E. Molina (coords.), *Universidad y Cooperación al Desarrollo*. Madrid: Oficina de acción solidaria y cooperación, Universidad Autónoma de Madrid.
- García, R. et al. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la educación*, 21, 1, pp. 199-221.
- García Borrego, I. (2005). La construcción social de la inmigración: el papel de la universidad. En A. Pedreño y M. Hernández, *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Goñi Zabala, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Lanchares, M^a.J. (2006). Empresa y desarrollo. En S. Arias y E. Molina (coords.), *Universidad y Cooperación al Desarrollo*. Madrid: Oficina de acción solidaria y cooperación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Llopis, E.S. (2009). Universidad y sociedad. *Revista de la Fundación 1º de mayo*, nº 4, junio.

- MEC (2010). *Objetivos de la Educación para la década 2010-2020. Plan de Acción 2010-2011*. Consejo de Ministros, 25 de junio de 2010. www.educacion.es.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2007). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2009). *Informe sobre Desarrollo Humano 2009. Superando barreras: movilidad y desarrollo humanos*. Nueva Cork. Acceso: <http://hdr.undp.org/es>.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Santos, B. de S. (2005). *La universidad en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Shön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós-MEC.
- SPIDH (Secretaría internacional permanente Nantes) (2008). *De lo local a lo universal, una lucha a favor de los derechos humanos*. 3er foro mundial de los derechos humanos. Nantes, 30 de junio a 3 de julio de 2008.
- Tuvilla Rayo, J. (1998). *Educación en Derechos Humanos: Hacia una perspectiva global*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Conferencia mundial sobre la educación superior*.
- UNESCO (2009a). *Declaración final de la Conferencia mundial sobre educación superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Comunicado (8 de julio de 2009). ED.2009/CONF.402/2. www.unesco.org/es.
- UNESCO (2009b). *Informe mundial de la UNESCO: Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. París: UNESCO.
- Universidad de Valladolid (2010). *Programa completa tu formación*. Policopiado.
- Zamora, J.A. (2009). Th. W. Adorno: Aportaciones para una teoría crítica de la educación. *Teoría de la educación*, 21, 1, pp. 19-48.

ANEXO I

AGENDA DE GUADALAJARA

"Por un Espacio Iberoamericano del Conocimiento Socialmente Responsable". Guadalajara (México), 1 de junio de 2010

PRIMER EJE

1º.-"La universidad comprometida": la dimensión social de la universidad.

Desde la dimensión social de la educación, los participantes en el Encuentro:

1. 1. Declaran su decidido compromiso con la cohesión y la inclusión social, la diversidad biológica y cultural, las culturas indígenas, la promoción del desarrollo económico y social, el progreso y el bienestar y en la resolución de los graves problemas de desigualdad, inequidad, pobreza, género y sostenibilidad de la sociedad actual en el ámbito iberoamericano. Por lo que proponen el desarrollo de programas y acciones encaminadas a su logro y manifiestan su intención de fomentar esos valores en sus programas formativos y de investigación.

3. Y transmitir la existencia de un espíritu de Guadalajara que ha permitido coincidir en inquietudes y proyectos, estimular la cooperación en iniciativas y objetivos de futuro, proponerse tareas compartidas y sentirse conjuntamente universitarios, lo que significa comprometerse con tareas como las propuestas para construir la Universidad generadora de oportunidades para la integración y la transformación social y espacio de liderazgo cultural, de difusión y creación de ideas, de revulsivo intelectual, de pensamiento crítico y de generación y transmisión del bien máspreciado de nuestros tiempos, el conocimiento.

ANEXO II

Estimados miembros de la comunidad universitaria:

El pasado 13 de julio nos notificaron las órdenes de la Consejería de Universidades, Empresa e Investigación por las que se reducen las subvenciones de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para el funcionamiento y las inversiones de nuestra Universidad en 2010. Estas reducciones fueron comunicadas al Consejo de Gobierno de la Universidad de Murcia celebrado al día siguiente.

La reducción en la subvención para gastos de funcionamiento se eleva a la cantidad de 3.451.414 € y se corresponde con la estimación del efecto de la aplicación del Real Decreto-Ley 8/2010, de 20 de mayo (BOE de 24 de mayo), por el que se adoptan medidas extraordinarias para la reducción del déficit público. En consecuencia, debe quedar claro que el menor gasto derivado de la reducción de los salarios de los empleados públicos en la Universidad de Murcia no provocará, al menos de forma directa, ningún beneficio en la financiación universitaria, al haber sido trasladado de forma completa a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. No obstante, seguiremos trabajando para intentar que de cara al 2011 se pueda contemplar por la Comunidad que este ahorro sea destinado a financiar los mayores costes derivados del proceso de reforma para la adaptación al EEES, dado que, hasta el momento, no se ha asumido por las Administraciones competentes que éste es un problema que de no abordarse con la adecuada financiación terminará colapsando la economía de las universidades públicas.

Por lo que respecta a la subvención para inversiones, la reducción se eleva a la cifra de 2.088.725 €, que debemos sumar a los 800.000 € que ya fueron disminuidos cuando se aprobó el presupuesto de 2010 de la Comunidad Autónoma. La suma total representa una disminución del 11,5% sobre lo pactado para inversiones en 2010 en el Plan de Financiación 2007-2011. Dada la importante magnitud del recorte presupuestario, resulta necesario proceder a una reprogramación de las inversiones previstas para el segundo semestre del año, que desgraciadamente deberán sufrir un aplazamiento temporal, que intentaremos

repercuta lo menos posible en el funcionamiento de la Universidad. También les comunico que en el citado Consejo de Gobierno del 14 de julio se presentó el Plan de Austeridad, Eficiencia y Sostenibilidad 2010-2014 de la Universidad de Murcia, que aglutina un conjunto de medidas con las que se pretende llegar a lograr una reducción del gasto del orden del 2,6% de nuestro presupuesto, con el que financiar el necesario desarrollo y continua modernización de nuestra institución.

Dentro de este Plan, se articula el cierre de nuestras instalaciones durante el mes de agosto, salvo aquellos servicios que necesariamente deben seguir prestándose, lo que ciertamente supone un inconveniente para el normal desempeño de nuestras obligaciones, pero que en estos momentos consideramos imprescindible. Se ha contactado con los Decanos y Directores de Centro para determinar qué instalaciones deben quedar activas aunque el edificio esté cerrado. El ahorro en gasto corriente se ha estimado en torno a los 250.000 €.

La Universidad de Murcia no elude su obligación de ser eficientes y austeros en estos difíciles momentos económicos y es consciente de que es parte de su responsabilidad institucional participar activamente en la reducción del gasto público. No obstante, consideramos que un cambio en el modelo productivo regional debe fundamentarse, entre otros, en un desarrollo de la Educación Superior y en la capacidad de investigación y transferencia de la Universidad de Murcia, lo que, en nuestra opinión, obliga a que la CARM considere las necesidades de financiación de las universidades como prioritarias.

José Antonio Cobacho Gómez
(Rector de la Universidad de Murcia)

EDUCAR DESDE, EN Y PARA LOS CLAROSCUROS DE LA VEJEZ

Fernando Albuerne

Universidad de Oviedo

“Estoy de pronto ante el obeso heroico funcionario que da una explicación crasa y correcta y general y obvia y aplicable a cuanto caso hubiere como éste para evitar equívocos siniestros.

Bienaventurado el que todo se lo explica, el recto, el ortorrecto, el rectodoxo, porque de él será el reino de las tapias, la ordenación feliz de lo empotrado, la apoteosis de la gran sordera”.

José Angel Valente, *El fin de la edad de plata*

1.- EL ACUERDO EN LO OBVIO NO ES COSA MENOR

Todo apunta hoy hacia la ineludible necesidad de contar con las personas mayores¹⁰, de velar por su bienestar y atenderlas como realmente se merecen. Pero no sólo eso: es preciso seguirles reconociendo su puesto en la sociedad y su contribución al bien común, algo sin duda más necesaria y real de lo que se proclama en discursos, manifiestos y declaraciones mil. En ese sentido se promueve todo lo que tenga que ver con el envejecimiento saludable, exitoso, activo y, apurándolo un poquito, productivo. Estoy persuadido que las personas mayores ocupan una posición y desempeñan un rico papel social, que sería

¹⁰ Preferiría referirme a este colectivo con la, a mi juicio, noble, respetuosa y respetable denominación de “viejo”, pero los usos actuales seguramente se incomodarían. A mi que ya me he adentrado en la edad que los libros, esos anónimos señaladores, llaman vejez, me gustaría usar tal vocablo. Pero, por respeto con los usos y costumbres actuales, utilizaré otras perífrasis inevitablemente eufemísticas. Con esta aclaración pretendo mantener mi derecho a la libre expresión sin vulnerar otras sensibilidades.

insensato a la vez que injusto ignorar. Por eso, en eventos de tipo educativo, sanitario, social, etc., suele incluirse un apartado, un espacio o una mesa que tenga por protagonistas a los mayores. Y esto es lo que sucede también en este congreso y que acertadamente la organización ha incorporado a sus temas de debate y reflexión.

Queda fuera de toda duda que al acercamiento cultural y educativo a este colectivo es, como digo, obligado. La Declaración de la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos celebrada el 1997 en Hamburgo 1997 lo expresaba con una claridad meridiana: *"La educación de las personas mayores es mucho más que un derecho; se ha convertido en la llave decisiva para entender el siglo XXI"*. Y, por no abundar más en lo que ya resulta realmente obvio, citaré dos frases tal como aparecían en la LOU, a pesar de la reserva que en cierta medida también patentizan. La primera: *"... la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida"* (Título Preliminar, art. 1, apartado d). Y la segunda: *"Las Universidades podrán establecer enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios, así como enseñanzas de formación a lo largo de la vida"* (Título IV, art. 34. 3). Aunque resultaron escasas para lo que entonces se pedía y esperaba desde los Programas Universitarios para Mayores (PUMs), no cabe duda que reflejan un sentir y aspirar común y unánime.

2.- MIS MOTIVOS: DECLARACIÓN DE INTENCIONES

Dicho lo hasta aquí dicho, voy a permitirme reflexionar en alta voz sobre los mayores, sus necesidades, expectativas, aspiraciones, sobre lo que se les ofrece y sobre los que en alguna manera se les hurta o camufla. Porque también esto forma parte de la contribución educativa o des-educativa. Antes, no obstante, concédanme la oportunidad de manifestar brevemente algunos de los motivos que me guían.

He decidido atreverme a reflexionar acerca del envejecer y la vejez de manera seguramente poco acorde con lo que me parece corriente general o, quizá más bien, uniformación generalizadora del discurso gerontológico, sobre todo cuando se hace desde la perspectiva social. Por eso, encabecé estas cavilaciones -elucubraciones en voz alta- con el texto de José Ángel Valente, ese gran poeta coetáneo ya fallecido. Varios motivos apuntalan mi atrevimiento. En primer lugar, el temor de que, con la mejor voluntad, se estén hurtando espacios de realidad y meditación a los mayores de hoy y, por tanto, también a los de mañana y, lo que a mi juicio sería más lamentable, a la sociedad que ahora estamos construyendo entre todos. En segundo lugar, porque los años no pasan sólo para los demás sino para uno mismo y, en esa toma de conciencia personal, uno va viéndose como destinatario de los discursos y no sólo como fabricante de los mismos. En tercer lugar, porque no quisiera que el tiempo y las circunstancias me ganaran sin al menos intentar decir mi palabra, y porque no quiero ceder a la tentación de repetir lugares comunes y posiblemente manidos que, aún siendo ciertos -quizá sólo parcialmente-, no acaban de convencerme del todo. Es decir, quiero usar mi libertad -y el plus que me confieren los años, y ya veremos si ese plus sólo se reconoce de boquilla- para expresar y, sobre todo, compartir algunos pensamientos en la esperanza de que en la dialéctica de la conversación se genere luz. No me mueve propósito alguno de convencer -mucho menos de vencer-, sino

solamente de cooperar, mostrar e interpretar en la común tarea de desvelar el sentido de la existencia humana y, más en concreto, el de esta etapa final del ciclo vital. Así, ya desde ahora, proclamo que no renuncio al optimismo, a tener los pies bien pegados al suelo, a poder mirar más allá de lo inmediato y a seguir proyectando, aunque mis aspiraciones muestren próxima la frontera sin arrebatarme por ello la esperanza. Me confieso, pues, ilusionado -que no iluso-, que creo en la belleza de la vida, sea cual fuere la edad que se tenga, y la vejez hermosa, que los mayores (permítanme que, al menos aquí, diga viejos), como cualquiera otro, son imprescindibles en este mundo nuestro y que sin ellos quedaría mutilado, que el sentido no se gasta con la edad sino que, como la amistad, cuanto se estira más se ensancha, que ... Debería poner final a tanta declaración, que no obstante hago por si luego recayese sobre mí la sospecha de oscuridad y pesimismo.

3.- MIS DISCUTIBLES REFLEXIONES: UNA “PROVOCACIÓN” BIEN INTENCIONADA

Hace un tiempo que vengo dándole vueltas a esto de los prejuicios, estereotipos y demás clichés “viejistas”. No me cabe la menor duda que es tarea ineludible combatir para arrinconar y, al menos, maniatar -¡es difícil la victoria total en esta batalla!- tanta negrura como se ha vertido sobre la vejez. Ya en el Acto IV Celestina dirigiéndose a Alisa muestra una tenebrosa e inexacta descripción que ha cruzado los siglos y que lamentable e indiscriminadamente mente perdura.

“Que, a mi fe, la vejez no es sino mesón de enfermedades, posada de pensamientos, amiga de rencillas, congoja continua, llaga incurable, lástima de lo pasado, pena de lo presente, cuidado triste de lo por venir, vecina de la muerte, choza sin rama, que se llueve por cada parte, cayado de mimbre que con poca carga se doblega.” (Acto IV, Celestina a Alisa, citado en Mora Teruel, 2003: 21)

Juicios tan inclementes acerca de las personas mayores aparecen ya entre personajes tan renombrados como Aristóteles, pese a escribirlo en su cincuentena (por lo demás, una edad no precisamente joven para su tiempo).

“[Los viejos] son malhumorados, pues el malhumor consiste en verlo todo por el lado peor ..., son suspicaces ..., no aman ni odian ..., aman como si fueran a odiar y odian como si fueran a mar. Son pobres de espíritu ..., son mezquinos ..., son cobardes, más desvergonzados que vergonzosos ..., viven más de recuerdos que de esperanzas, pueden ser compasivos, pero no por el mismo motivo que los jóvenes, pues éstos lo son por amor a sus semejantes y aquellos por su debilidad ..., son quejicosos y no bromistas ni propensos a reír” (Retórica, citado en Mora Teruel, 2003: 42)

Este texto constituye una muestra ejemplar de los clichés que pueblan el imaginario colectivo sobre la vejez. Les invito a que, quienes se dediquen a la enseñanza de jóvenes, hagan esto con sus alumnos del siglo XXI y verán cuán cercanos están al filósofo griego después de tantos siglos. Ciertamente estas

muestras, sin duda presentes hoy en día, justifican sobradamente el empeño por reducirlas. Sobre el tema se han realizado estudios y diseñado intervenciones a nivel educativo y social con el loable propósito de voltear la situación y despertar sentimientos positivos, nutrir conocimientos y suscitar actitudes favorables ante la población mayor. Tengo el convencimiento de que algo se ha conseguido, aunque la pelea persiste, porque el enemigo es poderoso. Y la perseverancia es indispensable por cuanto cada vez hay más personas grandes y, como es sabido, el incremento es superior en los tramos más avanzados de edad dando lugar a un sobrevejecimiento poblacional, al menos en los países desarrollados -habríamos de preguntarnos si, como a veces se dice, es también en esto primero este primer mundo nuestro. Pero este tema nos llevaría por otros derroteros y no es ahora el momento.

Ante este panorama se ha desatado una dura batalla por combatir prejuicios y, consecuentemente, nace una necesaria reflexión sobre los aspectos positivos del envejecimiento y una tenaz lucha por promover un envejecimiento saludable, exitoso, activo, etc., que todas estas denominaciones ha lucrado. De entre ellas cabe destacar los innumerables intentos por ofrecer unas suficientes condiciones materiales de vida y de bienestar social. Son encomiables los esfuerzos realizados en este sentido desde las administraciones públicas, las iniciativas privadas y los países. Y sin duda alguna aún queda mucho trabajo por delante. No obstante, también conviene alertar que quizá menos infrecuentemente de lo que pueda parecer, los viejos son tomados como ocasión o pretexto para mejorar la economía, poner en juego planes de empleo, lanzar -o reflotar- empresas, etc., etc. Muy necesarios, sin duda, los puestos de trabajo y la “diosa productividad”, pero ¡qué feo suena denominarlos “yacimientos de empleo”!¹¹: una lamentable conversión de “sujetos” de existencia en “objetos” de cuidados (no me parece trivial el calado antropológico de tal maniobra): jamás una persona deberá ser “objeto de”, sino siempre “sujeto de”. En último término, queda la impresión de que son ocasiones para el medro económico y la eficacia del sistema productivo: ¿qué es un yacimiento si no una especie “el dorado” en un mundo cegado por el tener y el producir para consumir como condición de bienestar?. Tristemente la economía parece ser el parámetro medidor de casi todas las cosas. También de la vejez sana y agradable, revelando cierta tendencia perversa a buscar el provecho y el lucro -enfática y camufladamente se dice “desarrollo”. Sea como fuere, se ha hecho y se está trabajando a favor de la vejez. Negarlo sería un obstinamiento malévolo. Otra cosa es si todo está acotado cuando parecen descuidarse dimensiones antropológicas esenciales al ser humano.

En esa línea precisamente deseo continuar mi reflexión., tratando de señalar algunas dimensiones y aspectos fundamentales, a mi juicio, para un buen envejecimiento. No pocas veces me ha asaltado el temor de que, bajo pretexto de desbaratar los negros y falsos clichés a que antes me referí, se estén construyendo otros antagónicos a los primeros, pero no pero ello menos deformes y carentes de un elemental principio de realidad. No es nada sorprendente que, en aras de una pendularidad del pensamiento y a fuerza de repetir tozudamente un discurso

¹¹ Fijense que en esto no parece haber tanto remilgo como ante la palabra “viejo”. Francamente prefiero ser identificado por ésta que no por la de “yacimiento”. ¿Será acaso que lo que viene revestido de posibles beneficios económicos tiene mejor prensa?

positivo sin matización ni fisura alguna para remover los nubarrones de las actitudes “viejistas”, se haya llegado casi al convencimiento -hasta de los propios mayores- de que la vejez sólo es un dorado paraíso. He podido constatar que otros autores y gerontólogos comparten estos temores míos. Dos gerontólogas americanas lo expresan con estas palabras: *“La noción de envejecimiento satisfactorio, al igual que las de envejecimiento saludable y activo, con sus estándares normativos, en última instancia minusvaloran a quienes no viven según los ideales que representan”* (Holstein y Minkler, 2007: 16). Habrá, por tanto, que estar alerta para no generar nuevos clichés de signo opuesto y aparentemente loables cuyo efecto sea excluir a los más débiles y vulnerables: la raza vejez perfecta, temible eco de aquella otra raza perfecta. Si bien ha de buscarse sin descanso la mejora de vida en la población mayor, no lo es tanto que en ese proceso se dejen de lado dimensiones ineludibles y que forman parte también del envejecer, aunque lleven menos brillo aparente. Esa supuesta falta de fulgor en quienes viven sus años en fragilidad y dependencia no quiere decir que no sean también portadoras de posibilidades de desarrollo y humanización. Es aquí importante recordar la distinción antes enunciada: “sujetos de”, nunca “objetos de” (¡ni siquiera de cuidados y atención!)

En este sentido, Jacques Leclercq, profesor de la Universidad Católica de Lovaina, escribía en 1967 algo que hoy puede servir de motivo de reflexión. Murió este hombre en 1971 a los 79 años, edad muy considerable para entonces. Alguien podría pensar que el párrafo que ahora transcribo vuelve a un pesimismo antropológico. Más bien creo que abre nuevas puertas al optimismo sin hurtar espacios de realidad en el vivir y vivirse humano.

“En nuestro tiempo se ha hecho por los mayores más que en ninguna otra época y, sin embargo, frecuentemente están tristes. Todo lo que se ha hecho tiende a fijarlo en la tierra y a impedirle ver más allá .. (...)”

Tratar de que los mayores no piensen en algo esencial [la finitud] bajo pretexto de evitarles ideas negras es el primero de los crímenes contra ellos. El mayor tiene más necesidad de esperanza que de pan. Matar su esperanza dándole pan es matar lo que puede proporcionarle luz en su vida.

Nuestro siglo le da pan, pensiones, cuida su salud, le pasea, etc. Y le dice: «No mires a lo alto, no hay nada que ver; mira a la tierra y no pienses más que en ella». Y el viejo está triste”. (Leclercq, 1969: 22-23)

Es preciso recuperar una lectura del ser humano -y del ser humano viejo- que vaya más lejos de estrechos límites positivistas y que apunte más allá de las fronteras de la inmediatez. Es necesaria una relectura en profundidad del ser humano, rescatando al tiempo el espesor de la vida humana. Creo que nos hemos prodigado y entretenido en lecturas más bien lineales y de superficie que, si bien son correctas por necesarias, en modo alguno pueden alzarse como completas. Al igual que los cuerpos, la vida es cuando menos cuatridimensional: largo, alto, ancho y profundo. Y aquí residen los temores a que vengo refiriéndome en estos comentarios. Hurtar, ignorar o silenciar el tamaño, la capacidad y el volumen de la vida y la vejez sería abocarla a la mutilación y, por tanto, impedir que sea vivida con y en plenitud. Precisamente, lo que se trataba de propiciar -un buen envejecer- puede acabar siendo paradójicamente obstaculizado, paralizado y vedado por

planteamientos reduccionistas -incluso antihumanos- hasta el punto de provocar una desastrosa des-humanización. Si esta re-lectura se propicia, promueve y alienta habría de retomarse el envejecimiento como una etapa de la vida donde es esencial verla como ocasión de desarrollo (y no sólo desde una perspectiva biopsicosocial, con ser ineludible e importantísima). Es preciso incorporar la integralidad antropológica de la persona -y con ella la dimensión espiritual- para evitar el riesgo de simplificación, merma, minoración o reducción.

Actualmente la expectativa de vida es muy superior a lo que una persona de comienzos del siglo XX podría siquiera soñar. El cambio evolutivo durante el XX fue alcanzar una expectativa de vida que casi ha doblado su duración y que esto se haya tornado algo normal. Ahora bien, ¿qué sentido tiene para nosotros? Escribió Jung (1933) que “quienquiera que aplace para la tarde la ley del mañana -es decir, el rumbo de la naturaleza- lo pagará con daño de su alma ..., un ser humano no debería llegar a los setenta u ochenta años (podría añadir yo que a los noventa o a los cien) si la longevidad no significara nada para la especie a que pertenece”. Señalan Brennan y Brewi (2002) que Jung desplegó certeras intuiciones acerca del significado de una larga vida para las especies. En el caso del ser humano, la larga vida se le entrega para la plenitud, el desarrollo de la personalidad, el crecimiento de la consciencia, la individualización y para la cultura. Existe un desarrollo de la personalidad que puede y debe continuar en la mitad de la vida y en la vejez y que sólo puede darse con la prolongación de los años. De alguna manera, puede decirse que la vejez es para el desarrollo interior y exterior, no para el declive. En consonancia con eso, escribía Leclercq (1967: 37) que *“la vejez es la etapa decisiva del desarrollo. (...) El hombre está en la tierra para desarrollarse, sólo para eso. De etapa en etapa, en cada edad de su vida está invitado a un nuevo desarrollo y la vejez es la etapa suprema, aquella en la que debe decir su última palabra, quizás hasta valiéndose del repliegue del cuerpo. ¡Imaginarse la vida humana como una obra que se acaba en la madurez, y la vejez como un declive al que hay que llegar lo más tarde posible, que no conduce sino al fracaso de la muerte, es una concepción infrahumana! El hombre es más que eso y tiene una tarea humana que debe realizar mientras esté en la tierra”*.

Desde esta perspectiva, incluso la inevitable desintegración y pérdida de fuerzas ocasionadas con la edad y la muerte son también para el desarrollo. El desarrollo humano posible solamente en los últimos años de la vida adulta no es sólo para el individuo, sino también para la cultura. Este cambio evolutivo nos es dado para aprovecharlo y la sociedad necesita apremiantemente lo que sólo la edad puede aportar, aunque no siempre ni necesariamente lo aporte: la sabiduría. La persona mayor está convocada a *“convertirse en una persona sabia, es decir, que conoce su limitación y la acepta”* (Auer, 1997: 106). Y aceptarse es conformarse -hacerse de buen grado- con la edad que uno tiene, aceptarse para hacer bien lo que todavía uno es capaz de hacer. “Estamos tan imbuidos de la idea de que envejecer es un fracaso que no queremos asumirlo (...) En la vida, la mayor y más rara sabiduría consiste en aceptarse a sí mismo sin pretender ser más, y hacer lo que es posible hacer y nada más: en eso consiste la felicidad”, apostilla Leclercq (1967: 24-25). Y por lo que respecta al desarrollo más allá de los límites individuales, creo necesario insistir en que la vejez no es una etapa cerrada sobre sí misma y estéril, ya que puede trascender y compensar la mera transmisión genética mediante la transmisión cultural a las próximas generaciones, haciendo eficaz la

“generatividad” a que se refería Erikson. En esta línea, cometan también Olshansky y Cranes (2001) que “la razón por la que la naturaleza no ha olvidado a todos aquellos de nosotros que vivimos más allá de la edad de generar o de producir hijos es que todavía podemos ayudar a producir más copias de nuestros propios genes en las generaciones futuras potenciando el éxito reproductivo de nuestros propios hijos y nietos.”. Pese a que creo que esta orientación es correcta e inyecta sentido al envejecer, no conviene echar en olvido que, menos infrecuentemente de lo que podría parecer, las personas mayores se ven atenazadas por una suerte de desmotivación, ensimismamiento y tentación de abandono y dejadez que las coloca ante el riesgo no ya de envejecer lastimosamente, sino también (lo que es peor) de malbaratar el proyecto de desarrollo que tenemos como sujetos individuales y como comunidad humana. Ambas posibilidades han de estar presentes en nuestra reflexión sobre el envejecimiento, si se quiere evitar echarse en manos de “triumfalismos viejistas” (que también -es mi tesis- se desvirtúa el envejecimiento con dorados cantos de sirena).

Por tanto y consciente de las variadas caras del poliedro, es preciso redefinir el proceso de envejecimiento como una constante pasión por la vida con un crecimiento psicológico y espiritual a lo largo de ella. Podría en buena ley afirmarse que la vejez es no sólo una empresa de desarrollo bio-psico-social sino también espiritual. “Sin duda es preciso cuidarse o, lo que es lo mismo, vivir de manera razonable; pero no preocuparse más que de esto, envilece. (...). *Hay que cuidar al hombre todo entero, cuerpo y alma*. Y hasta cuando el cuerpo declina, en algunos aspectos el alma puede continuar su desarrollo (Leclercq, 1967: 36). Esta forma de ver las cosas no renuncia al progreso, al desarrollo, al bienestar. Pero marca una diferencia sustancial: en ese proceso caben tanto dimensiones biológicas y psicológicas como sociales y espirituales. Más aún: caben también las inconsistencias del vivir humano, las limitaciones y hasta la misma enfermedad y la muerte. Sacar del proyecto humano tales realidades significaría vaciarlo de unos ingredientes decisivos y, a la postre, sustraer parcelas de sentido y desvalijar el propio vivir personal y comunitario.

No me parece legítimo ni constructivo evitar con planteamientos contrafóbicos todo aquello del vivir humano que comporta agonía en el sentido etimológico del término, tal como lo empleó Unamuno -lucha, combate- o lo que implica sufrimientos (“el hombre no conoce ni disfruta del sabor de lo dulce si antes no ha probado lo amargo”, dice el Zohar). Por eso me parece necesario recuperar esos ámbitos de experiencia, de vivencia, de pasión (también en su sentido etimológico), cuales son la temporalidad, la finitud, la enfermedad y la muerte. Son sin duda elementos constitutivos de crecimiento personal y también colectivo. Repensar brevemente alguno de ellos con una mirada clara, frontal, serena, optimista y esperanzada es la tarea que me propongo. Los entrelazaré mezcladamente pues, al final, unos llevan a los otros y así no me alargaré en exceso.

... Y ALGUNAS DIMENSIONES INTERPRETADAS AHORA SIN SORDINA

Lo haré tomando retazos de versos con diferentes entonaciones. ¿Por qué? Por la necesidad de rescatar algo más que el “positum”, aproximarme, en la medida de mis posibilidades, a lo que está “más allá de la física”. Creo que este texto de Valente lo ilustrará mejor que yo. “*En medio de los lenguajes tecnológicos que nos*

remiten al criterio de rendimiento, de eficacia, de utilización, la poesía vuelve a cargarse de una enorme importancia, de un significado necesario, porque es el lenguaje que nos sigue aportando los principios de belleza, de verdad y, en definitiva, de rectitud". (Tomado de la presentación a Palabra y materia)

Como escribió Maragall, "por más que se ría la gente, lo cierto es que a la corta o a la larga los poetas son los que mueven el mundo". O como también aseveró Valente, "un poeta debe ser más útil / que ningún ciudadano de su tribu / (...) La poesía ha de tener por fin la verdad practica / Su misión es difícil". Por todo lo antes dicho, he optado por este lenguaje, a mi modo de ver más pleno, más total, aún a sabiendas que, como decía Ortega, la palabra es un sacramento de difícil administración.

a) *Temporalidad*

Obviamente uno no piensa ni seguramente vive el tiempo igual a una edad u otra. Bellamente lo expresa Mario Benedetti:

Cuando éramos chicos,
los grandes tenían como treinta,
un charco era el océano,
la muerte, lisa y llana, no existía.

Cuando adolescentes,
los grandes tenían como cuarenta,
un estanque era un océano,
la muerte, solamente una palabra.

Cuando nos casamos,
los grandes tenían como cincuenta,
un lago era un océano,
la muerte era la muerte de los otros.

*Ahora, veteranos,
ya le dimos alcance a la verdad,
el océano es por fin el océano
y la muerte empieza a ser la nuestra*

Hay una aproximación bien realista en este poema, aunque no pasa de ahí. Se intuye cierto amargor, pero sólo eso. Le falta el paso de cómo resuena dentro del pecho. Van ahora algunas resonancias de esa temporalidad que se escurre entre los dedos y puede abrir camino tanto la alegría esperanzada de lo vivido como a la tristeza ácida de lo que ya no se vivirá. Muestra de esta última actitud y sentimiento serían aquellos versos de Borges:

Si pudiera vivir nuevamente mi vida
en la próxima trataré de cometer más errores. No
intentaría ser tan perfecto, me relajaría más.

Correría más riesgos, haría más viajes, contemplaría más atardeceres, subiría más montaña, nadaría más ríos tendría más problemas reales y menos imaginarios ...

Por si no lo saben, de eso está hecha la vida, sólo de momentos; no te pierdas el ahora.

Yo era uno de esos que nunca iba a ninguna parte sin un termómetro, una bolsa para el agua caliente, un paraguas y un paracaídas; si pudiera volver a vivir, viajaría más liviano.

Si pudiera volver a vivir comenzaría a andar descalzo a principios de la primavera y seguiría así hasta concluir el otoño.

Y jugaría con más niños, si tuviera otra vez la vida por delante. *Pero ya ven, tengo 85 años y sé que me estoy muriendo.*

b) *Finitud*

Y con la temporalidad aparece no sólo la idea sino discurrir temporal, sino sobre todo la experiencia y vivencia de la finitud, de la muerte. Algo parecido encontramos en García Márquez, de quien selecciono las siguientes estrofas:

Si por un instante
Dios se olvidara de que soy
una marioneta de trapo
y me regalara un trozo de vida,
(...)
Regaría con mis lágrimas las rosas,
para sentir el dolor de sus espinas,
y el encarnado beso de sus pétalos...
Dios mío, si yo tuviera un trozo de vida...
No dejaría pasar un solo instante
sin decirle a la gente que quiero, que la quiero.

A los hombres les probaría cuan equivocados están
al pensar que dejan de enamorarse cuando envejecen,
sin saber que envejecen cuando dejan de enamorarse.

A un niño le daría alas,
pero le dejaría que él solo aprendiese a volar.
A los viejos les enseñaría que la muerte no llega con la vejez
sino con el olvido.
Tantas cosas he aprendido de ustedes los hombres...
(...)
"Son tantas cosas las que he podido aprender de ustedes,

*pero finalmente de mucho no habrán de servir
porque cuando me guarden dentro de esa maleta,
infelizmente me estaré muriendo.*

c) *Acabamiento y muerte*

La desazón atenaza el corazón cuando ya todo se ha dado por jugado y, sobre todo, cuando lamentablemente se emite el severo y desesperado juicio de que todo está perdido y es imposible recuperarlo. De nuevo la muerte como inexorable final de trayecto in salida alguna.

¿Alguien se atrevería a afirmar que todo esto no es clave, piedra angular, en la existencia humana? ¿Alguien piensa que temporalidad, finitud y muerte son fantasmas a camuflar, enmascarar o evitar? ¿O más bien son realidades tan presentes, tan profundamente humanas, de las que no es posible ni sensato prescindir u ocultar sin causar mayor daño aún que si se las mira a la cara, se las trata hasta relacionarse con ellas como de la familia? Pues bien, mucho me temo que en los planes de actuación con personas mayores no ocupan precisamente el lugar que les corresponde, incluso si sólo se las contemplase como parámetro esencial en el proceso evolutivo y de humanización.

Veamos otra forma -no la única, claro- de encarar la finitud y la muerte con versos de Martín Descalzo, herido ya de muerte (quizá él me permitiese la licencia de decir "herido ya de Vida") y esperándolas cercanas, casi juntas como el haz y el envés (muerte y vida):

Yo,
minúsculo ser de plumas y de llanto,
a los sesenta años de mi edad,
y en pleno uso de mis facultades mentales, como suele decirse,
ante el Dios que invisible me escucha,
ante la primavera que vendrá dentro de seis meses y
no sé si veré. (...)
quiero confesar mi certeza
de que he sido amado,
de que lo soy,
de que todos los vacíos que tengo
acaban construyendo cada día un gozo diminuto y
suficiente.

Quiero confesar que he sido y soy feliz,
aunque en la balanza de mi vida
sean más los desencantos y fracasos, (...)

Doy mi cuerpo a la tierra, que es su dueña.
Se lo doy con dolor y desgarrándome
porque lo he amado mucho
y porque me ha servido como un cachorro fiel. (...)

Y en este testamento he de dejar aún mi única

riqueza:
mi esperanza.
Tengo metros y metros para hacer con ella millones
de banderas,
ahora que tantos la buscan sin hallarla,
cuando está delante de sus ojos. (...)

No, Mundo, sábelo: no me resignaré jamás a tu
amargura,
no dejaré que el llanto tenga sal,
ni que al dolor le dejen la última palabra,
no aceptaré que la muerte sea muerte
o que un testamento sea un punto final. (Tomado de *Últimas voluntades*)

Y de *Últimas noticias sobre la muerte del autor*

(I)

Se lo encontraron muerto una mañana
de principios de otoño. (...)
Aseguran que no estaba asustado
y jugaba a morir, como si fuera
el último recreo de su vida.

(V)

Morir sólo es morir. Morir se acaba.
Morir es una hoguera fugitiva.
Es cruzar la puerta a la deriva
y encontrar lo que tanto se buscaba.
Acabar de llorar y hacer preguntas; (...)
tener la paz, la luz, la casa juntas
y hallar, dejando los dolores lejos,
la Noche-luz tras tanta noche oscura.

d) *Una rápida comparativa*

He echado una breve mirada aquí a temporalidad, finitud y muerte. Me falta algo sobre la enfermedad, frecuentemente también vinculada a lo anterior. Le dedicaré más adelante unas líneas. Interesa ahora que comparar las producciones leídas. No son iguales, sin duda. A mi juicio las separa la confianza y la esperanza, algo esencial y decisivo. Y, como escribió Casldáliga a orillas del Araguaia allá en el Matto Grosso brasileño, “quien camina en esperanza, / vive su mañana ya”. No obstante, las vincula estrechamente la presencia de estas realidades, por más que muestren talantes diferentes, quizá convicciones distintas y, en suma, reacciones y actitudes dispares.

Es posible que piensen que es este un discurso poco o nada científico, que es sólo poesía. No lo discutiré. La verdad es que no me importa demasiado ser juzgado sin piedad desde la sonrisa falsamente benevolente de técnicos y entendidos que menosprecian la poseía. Mejor aún, no me importa nada. Porque, científico o no, es humano, es vida, es latido, es calor. Y eso tiene medidas diferentes a las convencionales que se denominan científicas (¿lo serán acaso?). Con que éstas de

ahora acerquen al ser humano y al sentido de la vida me daría por satisfecho. Por si la autoridad de pensadores u hombres ilustres resultase más convincente que yo, reclamo en mi ayuda dos apoyos, buscados para darme la razón, claro. No lo negaré. Uno de Heidegger: “Hay más desvelamiento de la ética en una tragedia de Sófocles que en la *Ética*” de Aristóteles”. Avala el empleo de poetas en vez de psicólogos u otros científicos sociales asimilados. Los otros dos ya los he citado anteriormente: el del poeta catalán Joan Maragall (“por más que se ría la gente, ...”) y el de Valente (“un poeta debe ser más útil ...”). Afianzan ambos lo de Heidegger, por supuesto. El resto de apoyos los dejo en sus manos, que, además de parecerme buenas, son las extensiones por donde se vacía el sentimiento, la convicción y el buen juicio, que yo supongo en todos ustedes.

Lean atentamente ahora los versos de un hombre octogenario, a quien la causa de los demás, de los más pobres, y el peregrinar por varios países aunque lleva en Brasil desde 1968 (más de 40 años) dice que le “ha universalizado el alma”. Sin embargo y aunque cada viaje es personal y singular, recorre los mismos asuntos que los anteriores. Vemos alguna muestra:

Voy a pasar la vida

más o menos inútil,
más o menos poeta.

No habré tenido un hijo.
No habré sido magnate ni gerente de lucros,
ni albañil o mecánico.
Habrá plantado unos contados árboles
y habré escrito unos libros, muchas cartas,
hojas hijos al viento. (...)
Posa tus ojos, tibios ya de ocaso,
como lumbres de aceite, acurrucadas
en la vigilia universal del Tiempo.

El tiempo y yo (III) (nótese la sintonía con Martín Descalzo)

La tarde y yo morimos
Silenciosos.

La noche
caerá
como un decreto
sobre las hojas mudas
que olvidarán la gloria de esta tarde
y el paso de mis ojos.
Mañana serán otros
el día y los humanos.
(Si no tuviera fe para negar la muerte
quizás yo no tendría coraje de nombrarla).

Hablemos del Tiempo, hermano
antes de que sea ido

lo que pudo ser humano.

Antes de que sea vano
llorar un día perdido,
un surco sin nuestro grano,
un canto sin nuestro oído,
un remo sin nuestra mano.

Hablemos de la tarea
de nuestra caducidad,
que es hacer que el Tiempo sea,
todo él, Eternidad

Y junto a esas actitudes ante el Tiempo con mayúscula, el empeño y el coraje cotidianos en el tiempo en pequeñito, el compromiso con uno mismo y con la comunidad humana. Vean cómo empuja este octogenario.

Es tarde
pero es nuestra hora.

Es tarde
pero es todo el tiempo
que tenemos a mano
para hacer el futuro.

Es tarde
pero somos nosotros
esta hora tardía.

Es tarde
pero es madrugada
si insistimos un poco.

e) La enfermedad

Unas frases sobre la enfermedad, ese otro crisol donde la persona se decanta y puede crecer. Hace falta que no se le oculte la posibilidad, ni se le esconda el modo de hacerlo, ni se le engañe diciéndole que es imposible o que carece de sentido. Veamos cómo lo viven y lo expresan algunas personas mayores.

- Un pensionista de un Centro Social para Mayores de Asturias (1999) encara con buen ánimo las limitaciones y dolencias sin ocultar los inconvenientes.

Ha llegado la vejez
Con idea de destruirme,
Pero yo me he puesto firme
Y con ella lucharé.(...)
A veces como en la cama

Porque me duele el riñón,
Me palpita el corazón,
Tengo dolor en los huesos,
Y a pesar de todo eso
Me siento como un cañón. (...)

Mas aunque quiera engañarme
Mi cara es un acordeón,
El cuerpo, una salación;
Pero lucho por vivir
Y les quiero repetir:
¡Me siento como un cañón!

- Una anciana solitaria y silenciosa en la zona geriátrica de un hospital londinense. Muestra otra manera de vivir la vejez y la enfermedad a la par que reclama algo que no se le da. Estas palabras fueron encontradas tras su muerte en la taquilla de aquel hospital.

¿Qué veis, enfermeras, qué veis?
Pensáis cuando me estáis mirando:
Una anciana decrepita y obtusa.
Con los ojos perdidos.

Que toma su comida y nunca responde.(...)

Recuerdo las penas, recuerdo el placer.
De nuevo amo y vivo otra vez.
Y pienso que los años son demasiado pocos.
Han pasado demasiado deprisa.
Han pasado demasiado deprisa.

Y acepto el hecho de que nada durará.
Por tanto, abrid vuestros ojos, enfermeras, y mirad.
No soy una vieja decrepita, ¡miradme de cerca, vedme ...!

¿Piensan que puede seguirse proponiendo un discurso que minimice o enmascare estas realidades so pretexto de no molestar, entristecer o preocupar a los mayores? ¿Cuáles serían las actitudes y los medios para abordar la prevención de la dependencia y atenderla de manera integral? Aparte las carencias abiertamente reconocidas, ¿creen que falta algo más en nuestro sistema de atención sociosanitaria para los mayores? ¿Es preciso apostar decididamente y sin prejuicios por un abordaje integral que, sin menoscabo de necesarias actuaciones sociosanitarias, se fundamente en presupuestos y consideraciones de profundo calado antropológico sin detenerse en la superficie de las cosas?

Muchas cosas me quedan por decir, muchas más aún por reflexionar. Confío seguir en ello. Pero el espacio tiene un límite también y lo estoy tocando. Por mi parte he tratado de mostrar la imperiosa necesidad de no olvidar los espacios más profundos y nucleares del ser humano. Ignoro si habré conseguido despertar en

ustedes esta inquietud. Para mí es cuestión apasionante, prioritaria y, sin duda alguna, generadora de bienestar: biológico, psicológico, social y espiritual. Cualquiera persona se lo merece. Hace falta coraje, esperanza y optimismo para perseguir este objetivo. Lo que consigamos redundará en bien de las personas y de la sociedad. No es tarde, pero, aunque lo fuera, es madrugadora si insistimos un poco. Me apropio aquellas palabras citadas por Aleixandre (2003): “No sé lo que ocurrirá al otro lado,/ cuando todo lo mío haya basculado /hacia la eternidad./ Lo que creo, / lo que únicamente creo / es que un amor me espera”¹².

Eso es básico. Cada día estoy más persuadido que la ternura salvará al mundo y, junto con ella, como escribió Dostoievsky, también la belleza. Una y otra son para los filósofos clásicos cualidades que se predicaban del Ser. Y, puesto que de ser se trata, es inaplazable poner ternura y belleza también en la atención a los mayores.

4.- A MODO DE EPÍLOGO: ¿PERO, DÓNDE HA QUEDADO LA EDUCACIÓN?

Llegados aquí quizá alguien se pregunte dónde está la educación en una mesa denominada “Educación y personas mayores”. Dedicaré estas últimas líneas a calmar, si es posible, tal inquietud.

Entiendo que la educación ha de pretender que la persona *encuentre sentido la vida y se encuentre con sentido en la vida*. Con tal premisa, lo que he expuesto son ineludibles prerrequisitos para lograr ese objetivo. No me parecen cosa menor los prerrequisitos. Por otra parte y tomando la expresión de Georges Lapassade, el ser humano está permanentemente “entrando en la vida”, en un constante “fieri”. Es un ser inacabado y, como tal, abierto, un ser que proyecta, como decía Zubiri. Por tanto, necesitado siempre -también en la vejez- de apoyos, ayudas y mediaciones que le permitan ir superando su radical inmadurez.

Un querido profesor mío de mis años universitarios definía la educación como “auxilium inmaturo”. Estoy de acuerdo con él. “Inmaturo” también el ser humano en el último tramo de su existencia, pero con posibilidades reales de realización igualmente en la precariedad de la dependencia e incluso -yo diría sobremanera- en su acabamiento y muerte: la mano quizá decisiva en esta partida.

Por tanto, sería, a mi juicio, insuficiente -si no inútil- pensar la educación de las personas mayores al margen de los prerrequisitos que traté de desgranar someramente. ¿Acaso educar para la vida no es también hacerlo para la precariedad y la muerte? ¿Educar para la convivencia entre generaciones no debe comportar la comprensión de la diversidad en las inmadureces y los itinerarios diferentes hacia la plenitud? ¿Será posible un crecimiento y desarrollo integral de la persona camuflando esferas de su vivir? Evidentemente, ya conocen mi respuesta. Pero nadie se piense que conduce a una suerte de negrura existencial, no. Manifestaba al principio que me confieso ilusionado, enamorado de la vida y optimista. Por ello, quiero concluir con un texto de Tagore, que convoca a la esperanza y a la vida.

“Creí que mi viaje tocaba a su fin, que todo mi poder estaba ya gastado, que ya había consumido todas mis energías y era el momento de guarecerme en el silencio y en la oscuridad. Pero me di cuenta de que la obra de mi Creador no acababa nunca en mí.

¹² Soeur Marie du Saint-Espirit (Simone Piguet 1922-1967, Carmelita de Noguent-sur-Marne).

Y cuando ya pensaba que no había nada nuevo que decir ni que hacer, nuevas melodías estallaron en mi corazón. Y donde los senderos antiguos se borraban, aparecía otra tierra maravillosa”.

Y, con la vida, invitando también a la alegría. Lo cual implica conjurar, extirpándolos, dos enemigos mortales: el mal humor y la melancolía. Presentes a lo largo de la vida, quizá acechen sobre todo en esa recta final donde jugamos la última mano de la partida.

Lo dicho aquí es, a mi juicio, educación. Salvo que alguien quiera discutirlo. En cuyo caso, es el momento de debatirlo e intercambiar pareceres. Sea como fuere, se abre el turno de palabras. Sin límite.

BIBLIOGRAFÍA

Aleixandre, D.(2003). “Cómo me gustaría envejecer”. *Sal Terrae*, nº 1071, octubre, p. 717-733.

Auer, A. (1997). *Envejecer bien. Un estímulo ético-teológico*. Barcelona: Herder.

Brennan, A. y Brewi, J. (2002). *Pasión por la vida*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Holstein, M.B. y Minkler, M.(2007). “Critical gerontology: critical reflections for the 21st century”. En M. Bernard y T. Scharf (eds.). *Critical Perspectives on Ageing Societies*. Bristol: The Policy Press.

Jung, C.G.(1933). *“The Stags of Life” Mothern Man in Search of a Soul*. New York: Harcourt, Brace and World, Inc.

Leclerq, J.(1969). *La alegría de envejecer*. Salamanca: Sígueme.

Mora Teruel, F.(2003). *El sueño de la inmortalidad*. Madrid: Alianza.

Olshansky, S.J. y Cranes, B.A. (2001). *The Quest for Inmortality*. New York: Norton.

Valente, J.A. (1999). *Palabra y materia*. Madrid: Círculo de Bellas Artes-Ediciones Poesía.

Valente, J.A. (2002). *El fulgor*. Barcelona. Galaxia Guttemberg.